

ISSN: 2683-9040

# RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



**NÚMERO 9 - 2023**





# **RevID**

*Revista de Investigación y Disciplinas*

*Número 9, 2023.*

---



---

## **Universidad Nacional de San Luis**

Rector: CPN. Víctor Moriño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

## **Facultad de Ciencias Humanas**

Decana: Esp. Viviana Reta

Vice Decana: Mg. Veronica Longo

## **Centro de Informática Educativa:**

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: [revista.revid@gmail.com](mailto:revista.revid@gmail.com)

San Luis - Argentina



---

# RevID

## *Revista de Investigación y Disciplinas*

---

### ***Responsables editoriales Dirección y edición científica:***

*Dra. Jaquelina Noriega*

*Dra. María Alicia Neme*

### ***Comité Académico:***

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- ARGENTINA)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA- ARGENTINA)

Dr. Héctor Monarca (UAM-ESPAÑA)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

### ***Editora General***

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

### ***Comité Editorial:***

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Prof. Mariano Fagés (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Rodrigo Chiarani (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Tco. Univ. Alejandro Brandolin (UNSL- Argentina)



---

***Comité Evaluador Permanente:***

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. María Lujan Montiveros (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- ARGENTINA)

***Comité de Comunicación y difusión***

Tco. Univ. Alejandro Brandolin (UNSL- Argentina)

Rocío Auderut Pasante PROICO 4-1920 (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Rodrigo Chiarani (FCH - UNSL - ARGENTINA)

***Diseño:***

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

***Asesoramiento Técnico:***

Esp. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Hugo Viano (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

***Equipo de Traducción:***

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)



## Índice de Contenidos

### Editorial

<i>Carmen Belén Godino</i> . . . . .	6
La fundación de la ciudad de San Luis, debate historiográfico y memoria oficial <i>Omar Hugo Samper</i> . . . . .	10
Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta <i>Silvia Echavarría - Leidy Esmeralda Herrera Jara</i> . . . . .	29
El recorrido lector en el Nivel Inicial: itinerarios para su potenciación en el contexto de pospandemia <i>Natalia Medero - Beatriz María Suriani</i> . . . . .	50
Semiótica y comprensión en la Pragmática Trascendental de Karl-Otto Apel <i>Eduardo Ovidio Romero</i> . . . . .	60
Investigación en Ciencias Sociales y Humanas: ¿Frecuentista O Bayesiana? <i>Fabrizio O. Penna - O. Hernán Cobos - Sebastián M. Vázquez Ferrero - Adriano Penna</i> . . . . .	71
La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os nivel secundario en San Luis: las "Escuelas para Jóvenes" desde las voces de sus estudiantes <i>María Noelia Gómez</i> . . . . .	81
Enseñar, aprender y evaluar a niños en situación de enfermedad dejando huellas en la vida: significaciones de docentes en un hospital de san salvador de jujuy <i>Carolina Soledad Panire</i> . . . . .	99

## Editorial

*(...) Tal vez la historia nos muestre las ataduras que los discursos construyeron a través del tiempo (...) La Interdisciplina no es ni más ni menos que la confrontación en el diálogo de distintas visiones de mundo traducidas en conocimiento. Quizás, estas visiones de lo interdisciplinario sean útiles para recapacitar alrededor del concepto en la actualidad.*

*(Alfredo Juan Manuel Carballeda, s/f FLACSO)*

Es un placer presentarles un nuevo número de la Revista de Investigación y Disciplina desde donde compartimos producciones de “distintas visiones del mundo”, como bien lo expresa el investigador Carballeda (s/f). En esta oportunidad, se comparten resultados de investigaciones relacionadas con el campo de la Historia, de la Educación Inicial, de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la Educación Especial. También encontrarán artículos que acercan relevantes análisis vinculados al campo de la Filosofía y la Estadística Educativa.

En el primer artículo denominado: “La fundación de la ciudad de San Luis, debate historiográfico y memoria oficial”, encontrarán un interesante trabajo que analiza “cómo los historiadores han entendido o concebido la ciudad y la idea de sociedad subyacente en su discurso historiográfico”. El autor presenta resultados de una investigación desde donde se indaga la relación entre historiografía, conmemoraciones del pasado y construcción de memorias oficiales desde el poder político en la provincia de San Luis. En el trabajo encontrarán un profundo recorrido teórico sobre el tema, ya que el autor presenta desde una perspectiva crítica el origen de la ciudad de San Luis. Como bien lo expone en el artículo, expresa: “la historiografía hispanista hizo una construcción historiográfica muy dominante que se trasladó al discurso oficial y al espacio público en las celebraciones patronales”. Propone al mismo

tiempo dar continuidad a la investigación, indagando con mayor profundidad esa relación y la forma concreta de la conmemoración en el espacio público.

El artículo cuyo título es “Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta” explicita en profundidad, resultados de una indagación bibliográfica sobre estudios de caso y análisis mixtos de artículos de investigación científica sobre el tema de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad que asisten a las instituciones educativas de un Municipio en la ciudad de Córdoba, Colombia. El artículo presenta análisis estadísticos sumamente preocupantes en materia de derecho, ya que, de acuerdo a las fuentes bibliográficas citadas en el mismo, “se conoce que el 90% de los niños y niñas con discapacidad, no asisten a una institución educativa regular”. Son muy interesantes las reflexiones que comparte la autora, haciendo mención a que la problemática de la inclusión educativa está íntimamente relacionada con la escasez de profesionales que aborden la discapacidad en las instituciones educativas, con mayor énfasis en las zonas rurales. Así como por el desconocimiento de las normativas vigentes al interior de las instituciones educativas, entre otros aspectos importantes. La posición adoptada por la autora demuestra el gran compromiso con el tema e invita a debatir sobre la problemática educativa.

En el trabajo denominado “El recorrido lector en el Nivel Inicial: itinerarios para su potenciación en el contexto de pospandemia”, las autoras reflexionan sobre lo que ellas especifican como “serias problemáticas relativas a la comunicación e interacción social” en el contexto del nivel inicial” manifestadas en dificultades en la adquisición y el desarrollo del lenguaje por parte de los/as niños/as del nivel escolar. Las autoras analizan en profundidad la responsabilidad asumida por el docente del nivel en el marco de estas problemáticas y asumen que el “docente debe transformarse en un mediador capaz de brindar y poner a disposición la lectura como “habitus” (Bourdieu, 1984), esto es, como una disposición para la acción”. Plantean, por último, la relevancia que adquieren las prácticas de lectura en el nivel inicial como



prácticas que tiendan el desarrollo de nuevas experiencias y reflexiones desde puntos de partida que inviten al diálogo, la reflexión y el encuentro.

En el artículo denominado "Semiótica y comprensión en la Pragmática Trascendental de Karl-Otto Apel", el autor analiza desde una mirada muy interesante lo que él denomina "el intento de solución apeliano al problema de la cosa en sí incognoscible kantiana y la propuesta apeliana de la Ética del Discurso". A lo largo del trabajo, el autor encontrará interesantes análisis sobre el tema central del mismo. En el recorrido del artículo encontrarán los aportes brindados por el autor en relación con dos puntos centrales que profundiza en el mismo: "críticas apelianas de algunas insuficiencias kantianas" y "Tesis kantianas y peirceanas en el intento de fundamentación de la ética apeliana".

En el trabajo llamado "Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. ¿Frecuentista o Bayesiana?", los autores presentan características principales de dos enfoques diferentes para calcular y entender la probabilidad en el contexto de la teoría del cálculo de probabilidades. De manera muy clara, los responsables del artículo van contándole al lector qué se entiende por un enfoque o por otro en el marco de un trabajo. Tal como lo especifican en el trabajo, "la probabilidad frecuentista se basa en la observación empírica y en la sucesiva repetición de un determinado experimento, mientras que la probabilidad bayesiana se basa en las preexistentes probabilidades subjetivas y la actualización de esas probabilidades en función de la evidencia disponible". El lector encontrará, mientras avanza en la lectura del trabajo, interesantes análisis sobre dichos enfoques (ventajas y limitaciones).

El trabajo "La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os nivel secundario en San Luis: las Escuelas para Jóvenes" desde las voces de sus estudiantes presenta resultados de una investigación realizada por la autora en el marco de su trabajo de tesis de Maestría. En el mismo encontrarán interesantes análisis sobre la Educación Permanente de jóvenes y adultos en el territorio provincial (EPJA). La autora analiza las normativas provinciales

en materia de EPJA y lo que ella denomina “las voces de los/as estudiantes”. La autora realiza un breve recorrido histórico de las instituciones destinadas a la educación de jóvenes y adultos en la provincia de San Luis (en el marco de la Ley Nacional de Educación). En el trabajo podrán encontrar análisis sumamente relevantes que la autora retoma de las entrevistas realizadas a jóvenes y adultos de la modalidad, por ejemplo, las entrevistas dejan transparentar que los/as jóvenes especifican la hospitalidad y la dimensión de lo vincular como aspectos sumamente relevantes en dichas instituciones.

El artículo “Enseñar, aprender y evaluar a niños en situación de enfermedad dejando huellas en la vida: significaciones de docentes en un hospital de San Salvador de Jujuy” comparte resultados de una investigación desarrollada desde una lógica cualitativa (enfoque socio-antropológico) que recupera los significados que otorgan las docentes hospitalarias a sus prácticas de evaluación de aprendizajes de los/las estudiantes en situación de enfermedad. Es muy interesante cómo la autora del artículo analiza concretamente situaciones educativas bajo la modalidad Educación Hospitalaria y Domiciliaria de la provincia (Ley de Educación Nacional 26.206/06) presentando brevemente un recorrido histórico de la modalidad en el territorio. Los complejos análisis que se explicitan en el trabajo sobre las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación dan cuenta de la relevancia del mismo, haciendo énfasis en las “huellas” que las experiencias educativas dejan en los sujetos que intervienen en dichas situaciones educativas.

Los/as invitamos a recorrer la nueva edición de la Revista, deseando que cada uno/a de ustedes construya diversas tramas formativas en las instituciones de pertenencia, construyendo propuestas que recuperen algunos de los aportes que nos brindan los/as autores de este número.

*Carmen Belén Godino*  
*Noviembre, 2023.*



---

## La fundación de la ciudad de San Luis, debate historiográfico y memoria oficial

*The founding of the city of San Luis, historiographical debate and official memory*

*Omar Hugo Samper*

[omar.smpr@gmail.com](mailto:omar.smpr@gmail.com)

*Facultad de Ciencias Humanas (FCH) Universidad Nacional de San Luis (UNSL) e Instituto de Formación Docente Continúa San Luis.*

*Es Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria (UNSL); Magister en Sociedad e Instituciones (2016 FCEJS- UNSL). Actualmente doctorando en Historia (UNC, Córdoba) . Docente en FCH dictando sociología en las carreras de Psicología y Psicomotricidad (Fapsi) por extensión. Docente de Historia Contemporánea e Historia de San Luis en el IFDC-SL. Sus temas de investigación se refieren a la historiografía de San Luis y los usos políticos del pasado como así también a la construcción simbólica del poder político.*

10

---

### **Resumen**

El tema de la fundación de la ciudad de San Luis ha sido una cuestión recurrente para los historiadores locales desde hace tiempo. La temática apareció ya en las memorias descriptivas de fines del siglo XIX y ha sido objeto de investigaciones recientes. El objetivo de este trabajo es hacer un registro, dada la persistencia de dicha temática en la producción historiográfica de San Luis a lo largo de mucho tiempo, de la forma en que la historiografía abordó el tema de la fundación y los cambios operados en las categorías y conceptos usados por los historiadores. En el registro de la

historiografía sobre la fundación de la ciudad de San Luis, hemos encontrado: Una discusión sobre quién fue el fundador, sobre el emplazamiento espacial de la ciudad, sobre dónde habría sido el sitio originario y si la ciudad fue trasladada de lugar. Consideramos no obstante, que uno de los componentes esenciales para ser identificados en la interpretación de este proceso historiográfico, es cómo los historiadores han entendido o concebido la ciudad y la idea de sociedad subyacente en su discurso historiográfico.

**Palabras clave:** fundación, historiografía, ciudad San Luis

### ***Abstract***

The subject of the foundation of the city of San Luis has been a recurrent issue for local historians for a long time. The theme appeared in the descriptive memoirs of the late nineteenth century and has been the subject of recent research. The aim of this paper is to make a record, given the persistence of this theme in the historiographical production of San Luis over a long period of time, of the way in which historiography approached the subject of the foundation and the changes operated in the categories and concepts used by historians. In the record of the historiography on the founding of the city of San Luis, we have found: A discussion about who was the founder, about the spatial location of the city, about where the original site would have been and whether the city was moved from place to place. We consider, however, that one of the essential components to be identified in the interpretation of this historiographical process is how historians have understood or conceived the city and the idea of society underlying their historiographical discourse.

**Keywords:** foundation, historiography, city

## ***El imaginario de la ciudad fundada en la historiografía del origen de la ciudad de San Luis***

Este trabajo<sup>1</sup> Es parte de una investigación sobre historiografía de la provincia de San Luis. Los objetivos de la misma son tres: Hacer un registro temático conceptual del debate historiográfico en torno al origen de la ciudad (no de cada libro, artículo u opúsculo). Dentro de lo que denominamos "origen de la ciudad" está el tema de la fundación de San Luis. Decir "fundación" puede implicar dar por sentado, u otorgarle una centralidad a un procedimiento jurídico e institucional, por eso consideramos que "origen" es un término más amplio que incluye la fundación y otros procesos de ocupación del espacio. La fundación ha sido una cuestión recurrente para los historiadores locales desde hace tiempo. La temática apareció ya en las memorias descriptivas de fines del siglo XIX y ha sido objeto de investigaciones recientes, es decir que abarca más de un siglo. En segundo lugar, indagar la construcción de una memoria oficial de la fundación a partir de una investigación histórica oficial en 1944 y a partir de allí y en tercer lugar, ver la elaboración en la historiografía y la conmemoración de un imaginario de San Luis como ciudad "hispana", donde este último término no significa "española", sino más bien producto de la acción de España.

12

---

Si nos preguntamos por la persistencia de la temática de la fundación de la ciudad de San Luis desde fines de siglo hasta la actualidad, para intentar dar una respuesta adecuada utilizamos en el concepto de "imaginario", tal como se lo usa en los estudios culturales y en los estudios urbanos. Néstor García Canclini señala que

... lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable. Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o...de lo que

---

<sup>1</sup> Fue presentado en las Jornadas Interescuelas de Historia, Catamarca, octubre de 2019.

desearíamos que existiera...Lo imaginario viene a complementar a dar un suplemento, a ocupar las fracturas o los huecos de lo que sí podemos conocer... (Canclini, 2007, p. 90)

Creemos que hay en la historiografía puntana un “imaginario de la ciudad fundada”. Subyace en las preguntas que motivaron las investigaciones durante un siglo. ¿Quién fue el fundador de la ciudad? ¿Dónde se fundó? ¿Se fundó legalmente la ciudad? ¿Tuvo orden de fundar el fundador?, ¿Fue trasladada San Luis de lugar? ¿Cuál fue el motivo de la fundación? Muchas de estas preguntas no han podido responderse en forma acabada por la inexistencia de un acta de fundación, como la que tienen otras ciudades argentinas establecidas en la misma época.

El *imaginario de la ciudad fundada*, que por otra parte no es el único que se puede encontrar en la historiografía de San Luis<sup>2</sup>, se basa o encuentra su fundamento a nuestro entender en la búsqueda de un origen cierto. Es la necesidad de una certeza en el plano de las coordenadas de tiempo y espacio. La seguridad sobre quien fuera el fundador remite a una analogía con la filiación. La búsqueda sobre el origen debería otorgar algún modo de autoafirmación. Esto se ubica en el plano de la identidad histórica y social de una comunidad. La certeza no es solamente fundamental en el plano identitario sino, como veremos, es crucial en los rituales conmemorativos.

Es necesario destacar que el tema de la fundación de la ciudad se puede ubicar en el tema de la acción de España en América por lo cual ha sido abordado por historiadores “hispanistas”<sup>3</sup> que en la provincia se iniciaron con Fray Reginaldo Saldaña de Retamar (1875-1950). En su conferencia de 1926

---

<sup>2</sup> Hay también un imaginario de la ciudad como bastión defensivo contra los ataques indígenas y un imaginario de la ciudad como prisión que también están presentes en la historiografía y que indagaremos más adelante.

<sup>3</sup> Usamos el término para denominar a los historiadores que destacan la acción de España en América y la defendieron

sobre “El Fundador” inauguró la controversia y su línea interpretativa se mantiene en vigencia hasta por lo menos el 4to centenario en 1994 con la publicación por parte de Hugo Arnaldo Fourcade, “San Luis urbe heroica denodada e Invicta”<sup>4</sup>, una síntesis acabada de aquella visión historiográfica. Los términos del título de aquel libro, fueron tomados del historiador Pablo Cabrera en “Los aborígenes del País de Cuyo”, de 1929. Cabrera ha sido muy citado por historiadores puntanos y parece ser una de las fuentes de la construcción del imaginario de San Luis como bastión defensivo frente a los indígenas, aunque no el único.

Cabe destacar que no es nuestro objetivo tomar una posición sobre el tema de la fundación de la ciudad en sí mismo,<sup>5</sup> no obstante podemos señalar que la misma se podría explicar a partir de procesos amplios de *exploración, denominación e institucionalización del dominio del espacio*<sup>6</sup>. Como veremos más adelante, hay posiciones encontradas sobre los motivos, forma y consecuencias de la fundación. Este tema está en el área de historia colonial y requiere un acceso a fuentes documentales situadas en Mendoza, Santiago de Chile, Córdoba y San Luis<sup>7</sup> y también requeriría estudios de arqueología urbana que podrían abrir alguna perspectiva nueva. Las fuentes utilizadas para elaborar este trabajo son exclusivamente bibliográficas, pertenecientes al corpus de textos historiográficos local.

---

<sup>4</sup> Fourcade, H. (1994). San Luis Urbe heroica denodada e invicta. San Luis: editorial Anello, 1994.

<sup>5</sup> No dudamos del origen de la ciudad a fines del siglo XVI, más allá de las controversias.

<sup>6</sup> Ver Paul Claval (1999) Geografía cultural. Bs. As. Eudeba

<sup>7</sup> Según el historiador puntano Néstor Menéndez, restan aún explorar innumerables protocolos notariales en los archivos de Santiago de Chile.

## ***Concepción del tiempo histórico y el origen de la sociedad en la historiografía puntana***

El foco en la fundación de la ciudad, más allá que se lo haya considerado un evento singular o haya estado centrado en la figura del fundador, conformó un cambio interno muy importante en el desarrollo de la historiografía puntana y su forma de entender el pasado, que se produjo en las décadas del 20 y el 30 del siglo XX, al tiempo que se confrontaba la historiografía de Juan W Gez (1865-1932). Fue un corrimiento del tiempo hacia atrás, hacia el tiempo hispano, hacia lo que los hispanistas consideraban el verdadero origen de la sociedad puntana. En Juan W. Gez (1915), como dijimos, la temporalidad de la historia de San Luis no incluía prácticamente al período español y estaba centrada implícitamente en la formación de los Estados provincial y nacional pos- independencia. En Gez, el proceso histórico crucial empezaba en Mayo y no en los oscuros tiempos coloniales. Gez realizó afirmaciones impensadas en los hispanistas que le sucedieron como historiadores de San Luis, tales como “no hay nada digno de especial mención durante los treinta años subsiguientes al establecimiento de la ciudad de San Luis a no ser el amargo recuerdo de aquella lucha a muerte con el salvaje de la frontera sud (sic) y con la miseria. (Gez, 1996, p. 30); o “...hemos indicado el total abandono en que estaba vegetando la ciudad durante largos años debido a la incuria administrativa...” (Gez, 1996, p. 31); Claramente, ese período no es lo central en su libro que narra la historia de la provincia de San Luis.

Los historiadores posteriores, especialmente Víctor Saá, no usarán jamás el término “colonial” para referirse al período histórico anterior a la Revolución de Mayo. Para este último historiador, la fundación de San Luis de Loyola Nueva Medina de Rioseco fue el evento más importante de toda la historia provincial. Para él, la fundación de San Luis fue:



...el ORIGEN, el FUNDAMENTO, la GÉNESIS, el NACIMIENTO de nuestra COMUNIDAD, vale decir de nuestra NACIÓN, porque el NACIMIENTO nos otorgó jerarquía, categoría de nación en 1594. El ESTADO es otra cosa. ...la diferencia que existe entre nuestra GÉNESIS NACIONAL y nuestra INDEPENDENCIA NACIONAL, que dio existencia al ESTADO SOBERANO que nos gobierna desde 1816. Tal el hecho que nos permite afirmar: la FUNDACIÓN es la RAZÓN de SER de TODA NUESTRA EXISTENCIA NACIONAL. Afirmación que equivale a expresar de qué manera la FUNDACIÓN es un compendio de todo el proceso histórico provincial. (Saa, 1994, p.39)

Es decir que la fundación fue el origen de la sociedad puntana. A partir de la fundación se constituyó como sociedad. Mayo y la Independencia fueron un cambio político en el Estado, pero no conformaron de ninguna manera de acuerdo a este historiador, el origen ni la identidad de la sociedad. Para este historiador la fundación fue el momento en que San Luis entró en la historia. El historiador Hugo Fourcade, siguiendo a su maestro, señaló lo mismo:

16

Nosotros los puntanos, los hombres de la Punta de los Venados, fuimos en la Historia, entramos en la historia venciendo el silencio de los siglos e integrando el proceso histórico universal, con ese hecho, con ese episodio, con ese acontecimiento extraordinario que fue la fundación de nuestra ciudad, hecho suceso decisivo que año a año celebramos el 25 de agosto festividad del Santo Patrono... no interesan los traslados o transmigraciones, es el momento más importante de nuestro proceso histórico provincial... (Fourcade, 1994, p.15)

Para estos historiadores la fundación es ser en la historia, existir en la historia, la fundación es la integración en el proceso histórico universal.

Fuimos en la historia en el instante en que tras largo y heroico viaje el Gral. Luis Jofré y Meneses y sus acompañantes, más el contingente de aborígenes auxiliares...procedió a fundar la ciudad...Antes de la

FUNDACIÓN no éramos en la HISTORIA, no existíamos en la Historia.  
(Saá, 1994, p.39-40)

Hay dos cuestiones para remarcar, “la entrada en la historia universal” y “el silencio de los siglos”. La entrada y el silencio de la historia remiten a Hegel. Aunque no haya sido leído o citado en forma directa, el filósofo alemán ha sido muy influyente en la forma de entender la historia en todo Occidente, casi se podría decir que ha conformado un sentido común histórico. Como en efecto dan a entender estos historiadores, antes de la llegada de los españoles “no hay historia” aunque reconocen que hubo presencia humana y de no haber sido por ello no se hubiese superado el “silencio de los siglos”. Volviendo a la filosofía de la historia Hegel, este se refiere a los *Geschichtlose Völker*, literalmente “pueblos sin historia”, son los pueblos que carecen de Estado y codificación escrita<sup>8</sup> y al carecer de ésta quedan en el silencio o a merced de la visión de quienes sí escribieron. La fundación, interpretada así, por los historiadores hispanistas, más que una entrada en la “historia universal” es solamente una visión eurocéntrica del proceso histórico. Tampoco debemos olvidar el hecho de ser San Luis en su origen, el producto del establecimiento previo de otras ciudades fundadas ya por americanos<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> “Para Hegel, únicamente los pueblos con Estado, dotados de una historia escrita, poseen una memoria. Los demás-los pueblos sin historia (*geschichtlose Völker*), es decir, el mundo no europeo desprovisto de un pasado estatal y de su relato codificado por la escritura- no pueden superar el estadio de una memoria primitiva, hecha de imágenes pero incapaz de condensarse en memoria histórica. De ello resulta una doble visión de la historia como prerrogativa occidental y como dispositivo de dominación. Esta visión no sólo pertenece únicamente a Europa, sino que sólo puede existir como relato apologético del poder, lo que Benjamín denunciaba como la empatía historicista con los vencedores.” (Traverso, 2011, p. 26)

<sup>9</sup> Véase Bernardo Canal Feijó “Teoría de la ciudad argentina. Idealismo y realismo en el proceso constitucional” (1951) En: Ensayos (2010) Bs As La Crujía. Biblioteca del Norte.

## ***La historiografía en búsqueda de certezas, el imaginario y la conmemoración de la ciudad hispana***

El informe presentado al gobierno de la Intervención Federal en 1944 por un grupo de investigadores<sup>10</sup>, fue un estudio muy exhaustivo que respetaba los procedimientos de validación de la disciplina histórica. Uno de los aspectos más notables, fue un minucioso estado de la cuestión sobre la fundación de la ciudad. La revisión bibliográfica y documental sobre la cuestión no tenía antecedentes. Los investigadores no se quedaron con lo que había en San Luis sino que solicitaron informes sobre la fundación y sobre la posible existencia del acta de fundación a otras instituciones de investigación histórica en el país<sup>11</sup>. Esas solicitudes eran una forma de validar el trabajo historiográfico de la misma comisión. El objetivo de la investigación era precisar, establecer fehacientemente y “oficialmente” quién había sido el fundador de la ciudad y cuándo había sido fundada. Los investigadores eran ya reconocidos intelectuales del medio. El informe marcó una tendencia en la investigación de la fundación de la ciudad. Utilizó como prueba de una posible fecha de fundación (el 25 de agosto), la figura del Santo Patrono de la ciudad. La invocación y el establecimiento de la figura del santo patrono de la ciudad, cuya función era de protección, era una práctica católica y española muy común<sup>12</sup>. El santo patrono de la ciudad es Luis IX, rey de Francia, su día es el 25 de agosto. De acuerdo a la documentación que presentaba el informe,

---

<sup>10</sup> La fundación de San Luis. Informe presentado al gobierno de la provincia por los señores: Guillermo Valerga Aráoz, Nicolás Jofré, Gilberto Sosa Loyola y Juan C. Saa con fecha 7 de junio de 1944. San Luis Publicación oficial, 1944.

<sup>11</sup> Solicitaron que se expidieran a: el Presidente de la Academia Nacional de la Historia, Dr. Ricardo Levene; al Director del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional de Buenos Aires; al Director del Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires; al Presidente de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza, al académico miembro de la Academia Nacional de la Historia José Torre Revello; al Director del Archivo Histórico de la provincia de Córdoba.

<sup>12</sup> También había santos de las profesiones, gremios y corporaciones. Se trata de una figura y una función enmarcada claramente en una cultura y en un simbolismo religioso.

la fundación ya habría estado consumada en octubre de 1594 y no existían indicios de una ciudad fundada antes de agosto de aquel año. Entonces, los investigadores establecieron como fecha probable de la fundación el 25 de agosto de 1594, ya que era el día de San Luis (el santo) que era el mismo nombre que tenía “el fundador” Luis Jufre. Cuando nos referimos a la “fundación”, es en el sentido del acto de fundar siguiendo un procedimiento jurídico administrativo. Casi toda la historiografía le ha dado ese sentido y ha supuesto que la ciudad fue fundada de acuerdo a las normas vigentes.

Sin embargo, en la construcción historiográfica, el vacío documental que dejaba la inexistencia, ausencia o pérdida del acta de fundación se colmaba o llenaba indirectamente con la figura del santo patrón, dando comienzo a una fusión de la figura patronal con el origen mismo de la ciudad que desde el punto de vista documental era de alguna manera incierto en esa cuestión. Volviendo a la idea de “imaginario” que expresamos más arriba, el imaginario se completa a partir de lo conocido, lo desconocido, los vacíos que no podemos ver. El informe de 1944 transcribe numerosa documentación que demuestra que San Luis (el santo) era efectivamente el santo patrono de la ciudad, la más antigua era de 1759. La documentación generalmente se refiere a las ceremonias religiosas y a las obligaciones de los cabildantes de participar en las mismas. Posteriormente, en un documento oficial de agosto de 1850, es el gobierno provincial quien contribuía a organizar y ordenaba asistir a la ceremonia religiosa:

Año 41 de la Libertad, 35 de la Independencia y 21 de la Confederación Argentina. Por cuanto, desde el 21 de hoy, se da principio a las Misas y Novenarios de nuestro Padre San Luis, Patrón Tutelar de esta Provincia, a las que deben concurrir todas las clases civiles y militares... (La fundación de San Luis Informe presentado al Gobierno de la Provincia por los señores: Valerga Araoz, G. Jofre, N. Sosa Loyola, G y Saa ,J.1944:97)

Es de notar que el documento señala a San Luis como patrono de la provincia en su totalidad. No hay referencia a la ciudad ni al fundador de 1594.

En la década del 30 y principios de la década siguiente del siglo XX, siguiendo la documentación recopilada por el Informe de 1944, el patrono de San Luis, lo era también de toda la provincia y no solamente de la ciudad y se declaraba siempre un feriado provincial. También era notable cómo a partir de la organización y oficialización de la ceremonia religiosa se ponía en práctica el sostenimiento del culto católico por parte del Estado. Un documento oficial de 1936, que por otra parte es el primero de la compilación documental que usa el término “fundación” decía:

Considerando que la Provincia debe como las demás tener sus efemérides propias en la que se evoquen los ideales que la prestigiaron y le dieron lustre durante su glorioso pasado desde la fundación de sus primeros pueblos hasta el presente. Tanto la capital como el resto de la Provincia derivan su nombre de aquel glorioso estadista, ejemplo de autoridades y padre de pueblos- San Luis IX, Rey de Francia... que la Provincia en virtud de la ley... que creó nuevos obispados, tiene autonomía religiosa, independiente de otras provincias y que nuestra Constitución prescribe que aquella cooperará al sostenimiento del Culto Católico...Art 1º Declarar feriado con carácter permanente el día 25 de agosto para todo el territorio de la Provincia. Art 2º Que en ese día sea exaltado nuestro pasado dentro del ideal histórico y patriótico de los que plasmaron esta ciudad y forjaron con su tesonera labor esta Provincia.... (La fundación de San Luis. Informe presentado al Gobierno de la Provincia por los señores: Valerga Araoz, G. Jofré, N. Sosa Loyola, G. y Saa, J. 1944:97)

Después en 1941 el discurso oficial sobre las celebraciones patronales habla de “conquista” y “misión”, en un discurso idéntico al de la historiografía hispanista y católica.

Que el 25 de agosto se conmemora el día de San Luis, consagrado por la Iglesia y por la tradición Patrono de esta provincia y esta ciudad. Que como consecuencia de la obligación de la Provincia de cooperar al sostenimiento del culto católico apostólico romano...debe honrarse debidamente a su Santo protector. Que esta magna celebración, además de religiosa, tiene carácter patriótico y popular, porque está estrechamente vinculada a nuestro pasado histórico y a las más arraigadas tradiciones del pueblo puntano. Que en efecto, la Conquista fue la obra heroica de los soldados de Castilla como de los frailes misioneros y la emancipación fue realizada por los ejércitos patriotas bajo la protección de Dios y con el aliento de la Iglesia. Que por consiguiente, la formación, evolución y progreso de nuestro pueblo tiene su fundamento en un sentimiento esencialmente católico y en una civilización y cultura indudablemente cristiana. Que en su virtud la festividad de nuestro patrono se convierte en la efemérides más propia y genuina del pueblo puntano, evocativa, de suyo de todo nuestro pasado histórico y de nuestros valores morales....El Gobernador de la Provincia Decreta...declarase feriado en todo el territorio de la Provincia el 25 de agosto...Adherir a las magnas celebraciones con que será festejado dicho día en homenaje de San Luis Rey, Patrono de la Provincia y de la ciudad Capital.... (La fundación de San Luis Informe presentado al Gobierno de la Provincia por los señores: Valerga Araoz, G. Jofré, N. Sosa Loyola, G y Saa, J.1944, p. 99-100)

En agosto de 1941 se declaró finalmente por ley (N°1725) feriado en todo el territorio provincial el 25 de agosto. El registro del pasado en el discurso oficial de los decretos que establecen el feriado era el mismo discurso de la historiografía hispanista. Entonces nos encontramos con una fusión de discurso historiográfico y discurso oficial que conformaba una memoria oficial y que además se trasladaba al espacio público en las celebraciones patronales que tenían una sanción y un apoyo oficial del Estado provincial. Ese apoyo se

daba en un contexto de colaboración entre el Estado provincial y la Iglesia Católica a nivel local. Sin duda, las élites políticas y eclesiásticas debían estar muy cercanas en una provincia como San Luis.

Volviendo a la idea del imaginario de la ciudad fundada, dominante en la historiografía hispanista local, tal como señalamos más arriba, el historiador Víctor Saá reconstruyó el acto de fundación por analogía con otras actas de ciudades fundadas en la época, redactó un “acta de fundación” de San Luis completa. Era un acta imaginaria con lo que podríamos decir que el “imaginario de la ciudad fundada” logró en este historiador tal vez su expresión más acabada. El acta imaginaria está en un texto de 1947<sup>13</sup>, “San Luis, Ciudad Cabildo, 1594-1800”, citamos el comienzo, ya que es demasiado larga para ser transcrita en su totalidad. El acta comenzaba así:

En el nombre de Dios, en este asiento de la Punta de los Venados, Valle de la Vera Cruz, provincia de Conlara, desta otra parte de la gran Cordillera Nevada, en veinte y cinco del mes de agosto, año del nacimiento de nuestro Salvador Jesús Cristo de mil quinientos noventa y cuatro, el muy magnífico señor Luis Jufre de Loaysa y Meneses, lugarteniente de capitán general y corregidor y justicia mayor de la Provincia de Cuyo...tomada posesión en nombre de su majestad del Rey de Castilla D. Felipe, nuestro señor, y a mucha parte de los naturales de ella, han dado la obediencia y están en paz..y porque de no fundar y alzar el rollo y nombrar cabildo y regimiento podrían resultar inconvenientes y daños, ansi en lo que toca al servicio de Dios...y esta tierra se perpetúe y pueble y puedan encomendar los indios en los españoles vasallos de S. M.... para que los puedan doctrinar y enseñar

---

<sup>13</sup> “San Luis, Ciudad Cabildo, 1594-1800”, fue presentado como ensayo en el Segundo Congreso Federalista de la Historia Argentina. Un Jurado conformado por Carlos Ibarguren, Manuel Gálvez, Manuel Gervera, Héctor Llambías, José María Rosa (h), Julio Irazusta, Vicente Fidel López y Alberto Ezcurra Medrano, aprobaron el trabajo y lo distinguieron con el primer premio “Domingo Martínez de Irala”. El texto fue publicado por editorial Huemul en 1971.

en las cosas de nuestra Santa Fe... la cual dicha ciudad se ha de llamar y nombrar San Luis de Loyola Nueva Medina de Rioseco... (Saa, 1971, p.21-26)

Posteriormente se refería a todas las disposiciones que implicaba una fundación, los límites de la misma, la distribución espacial de las edificaciones futuras, el establecimiento del cabildo y sus autoridades.

El acta narrada imaginada por el historiador a partir de otras actas análogas, reflejaba a nuestro entender el universo mental hispánico, es como una cosmografía o casi un mito de origen. Veamos los elementos. En primer lugar Dios, después el rey, las autoridades de Chile, hasta llegar al fundador y su séquito. A partir de allí, los naturales subordinados. Es decir los estamentos sociales de la sociedad hispano-criolla. Luego situaba a la fundación en coordenadas espacio-temporales precisas, hacía referencia a los nombres de la fase de exploración, que implican también una apropiación del espacio. Establecía la arquitectura institucional, la distribución y estructura del espacio urbano, el lugar de la iglesia. Finalmente el nombre, como un bautismo. Es de suponer la frustración que debió ocasionar en un hispanista ferviente como Saá que el acta no haya aparecido nunca como documento de la fundación. Eso lo llevó a simplemente imaginarla.

### ***El fundador como factor histórico y la ruptura con la visión hispanista***

En el tema de la fundación de San Luis hubo siempre un interés particular en individualizar y trazar el perfil biográfico del fundador. Juan W. Gez, siguiendo equivocadamente a un historiador chileno<sup>14</sup>, había afirmado que el fundador de San Luis había sido Martín García Oñes de Loyola, gobernador de Chile, es

---

<sup>14</sup> Felipe Gómez de Vidaurre (1889), Historia Geográfica Natural y Civil del Reyno de Chile. En: Colección de Historiadores de Chile de José Toribio Medina. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.



decir la autoridad política y administrativa de donde se originaron los movimientos que dieron origen a las ciudades cuyanas. Dicha afirmación fue repetida después en muchos artículos hasta que fue refutada por Fray Reginaldo de la Cruz Saldaña de Retamar <sup>15</sup>en 1926. Este historiador basándose en fuentes bibliográficas y documentales determinó que Luis Jufré sería fundador de San Luis en 1594. La refutación de Saldaña de Retamar inició a nuestro entender el comienzo de la crítica a Juan W. Gez, no solo por una cuestión puntual de investigación, sino como el comienzo de la revisión de la historia liberal en San Luis. Es la primera refutación metodológica a quien también denomina “historiador oficial”<sup>16</sup>. La conferencia de Saldaña estableció un componente central en la forma de narrar la fundación de San Luis centrada en la figura del fundador pero como parte además de una estirpe castellana, enmarcada en la gesta hispánica. La narrativa del “fundador”, iniciada por Saldaña de Retamar en 1926<sup>17</sup> es retomada por el “Informe” de la comisión de investigadores, solicitado por la Intervención Federal de (1943-1946) y presentada a la misma Intervención por un grupo de investigadores locales<sup>18</sup>. El informe trazó el perfil del fundador, pero no dejó de mencionar que fue sometido a un proceso y que dicho proceso pudo haberse originado en que la empresa de fundar San Luis haya sido en desobediencia, tema que será retomado y ampliado por otra investigación

---

<sup>15</sup> Fray Reginaldo de la Cruz Saldaña de Retamar “¿Quién es el fundador de San Luis?”. Conferencia pronunciada en la ciudad de San Luis, el 3 de octubre de 1926 en la Escuela Normal de Niñas. Publicada por la Revista Ideas.

<sup>16</sup> “ Se ha pasado la época en que escritores, historiadores y especialmente autores de textos, se convertían en copistas, en repetidores, en meros rapsodas de criterio simplista y rectilíneo” (Saldaña de Retamar, R. 1994, p.191)

<sup>17</sup> Debemos incluir el texto del historiador mendocino Fernando Morales Guiñazú (1936), *Los corregidores y subdelegados de Cuyo*. Bs As.

<sup>18</sup> La Fundación de San Luis. Informe presentado al Gobierno de la Provincia por los señores: Guillermo F Valerga Aráoz, Nicolás Jofré, Gilberto Sosa Loyola y Juan Carlos Saa, con fecha 7 de junio de 1944. Publicación Oficial, 1944.

reciente. No obstante ello, el Informe de 1944 no se privó de la forma panegírica para referirse al fundador,

“ante el panorama que surge a través de la trayectoria recorrida por el ilustre fundador de San Luis que demuestra su firmeza, abnegación y corrección de proceder, no es extraño que pueda aplicarse a este personaje, la frase significativa y honrosa que ostenta el escudo de armas de su familia que se conserva en el Archivo Nacional de Chile *SUPERBOS GLADIS FIDELIS PREMIO*, premio a la fidelidad de la soberbia espada”. (La Fundación de San Luis, 1944, p.39-40)

Otros historiadores hispanistas siguieron la misma idea de remarcar la stirpe familiar castellana. La ruptura de un historiador puntano con la visión hispanista dominante sobre el origen de la ciudad es reciente. En una serie de investigaciones publicadas hace poco tiempo, Néstor Menéndez (2017), a partir de una revisión de documentos ya conocidos y otros que según él, no se habían utilizado pese a estar disponibles, en Mendoza, Córdoba y Santiago de Chile, retomó el tema. Más allá de ampliar la base documental y previo a dicha ampliación, podemos registrar un cambio de perspectiva historiográfica sobre la cuestión. En primer lugar es mucho más precisa la dimensión regional del problema del origen de la ciudad, la cuestión del conflicto de intereses entre jurisdicciones (Chile y Córdoba del Tucumán). En segundo lugar hay un viraje en la idea de “fundador magnánimo” propia de la historiografía anterior para ubicarlo dentro de un grupo socio-económico, el de los encomenderos de Santiago de Chile. Hace algunos años la historiadora sanjuanina Catalina Michieli, ya había señalado que la fundación de las ciudades de Cuyo y la de San Luis no obedecían al designio de establecer una comunicación con Buenos Aires, eso habría sido una consecuencia posterior. El trasfondo de las fundaciones era crear jurisdicciones para poder crear encomiendas y trasladar a los aborígenes como mano de obra servil a Chile y hacerlos trabajar en la explotación minera. Menéndez partió de esa base para discutir el rol de Luis Jufre como fundador de San Luis. En primer lugar

destaca que fue antes que nada un encomendero y que su actuación estuvo ligada siempre a esa condición y que no tuvo la intención de “poblar” sino todo lo contrario. Estas investigaciones agregan una imagen nueva de la ciudad. La fundación sería “virtual” o “en los papeles”. La fundación pasa a ser imaginaria en otro sentido, como algo falso o fraudulento que oculta los verdaderos intereses de los encomenderos.

Después retoma la cuestión de una reedificación posterior, la de Juan de la Guardia Berberana de 1643, también fracasó y que el lugar definitivo donde está emplazada actualmente la ciudad de debió a la acción del Gobernador de Chile Tomás Marín González de Poveda, quien en 1691 trazó e hizo poblar la ciudad. La investigación centrada en la acción de este funcionario de la corona en viaje a Chile, que se detuvo en San Luis y le dio su lugar y traza definitiva, lleva a Menéndez a afirmar que se trató del verdadero fundador de San Luis y no Luis Jufré.

## **Conclusión**

La historiografía en muchas ocasiones produce, reproduce, reelabora imaginarios que buscan completar, llenar lo incierto en el transcurso o devenir de una sociedad. En este caso vimos el imaginario de San Luis como ciudad fundada que se desarrolla en la historiografía puntana.

El tema de la fundación fue central en la historiografía hispanista local porque vio en la fundación el comienzo de la historia de San Luis y la base de su constitución como sociedad, solo en tiempos muy recientes encontramos visiones alternativas a aquel discurso expresadas por un historiador reconocido y posicionado en el medio intelectual puntano.

La historiografía hispanista hizo una construcción historiográfica muy dominante que se trasladó al discurso oficial y al espacio público en las celebraciones patronales. Resta indagar con mayor profundidad esa relación y la forma concreta de la conmemoración en el espacio público.

Es un tema aún abierto No podemos perder de vista que el establecimiento de una sociedad en un espacio determinado, es un proceso social y temporal muy amplio y muy largo. El establecimiento en el espacio es parte de la constitución misma de una sociedad. Concebir la fundación como un hito, como una marca puntual, la hace más comprensible y, por esa razón, más conmemorable. Pero la fundación no es solamente una marca, es parte de un proceso. Si pretendemos entender el origen histórico de nuestra ciudad, tenemos que dejar de lado, por un momento, la idea de "hito" y pensar en un proceso extendido en el tiempo. En concreto, debemos pensar en un proceso de un siglo, aproximadamente, el que va desde 1594 o antes a 1691. La mayor parte de las narraciones históricas sobre la fundación incluyen fases no siempre claramente identificadas en el relato que corresponden a: la exploración del espacio, la denominación (también del espacio), la institucionalización y la materialización. Esto nos lleva al tema de la materia y forma o la ciudad fundada que no se materializa como espacio urbano pero que persiste como memoria del espacio.

### **Bibliografía**

Fourcade, H. (1994). *San Luis urbe heroica, denodada e invicta*. San Luis: Editorial Anello.

Fray Reginaldo de la Cruz Saldaña de Retamar, "¿Quién es el fundador de San Luis?". Conferencia pronunciada en la ciudad de San Luis, el 3 de octubre de 1926 en la Escuela Normal de Niñas. Publicada por la Revista *Ideas*. En: *Los Cuatro Siglos de San Luis*. Tomo I. (1994). San Luis: Fondo Editorial Sanluiseño.

Gez, J (1996). *Historia de la Provincia de San Luis*. San Luis. Payné.

García Canclini, N. (2007) ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Revista Eure* (Vol. XXXIII, Nº 99), pp. 89-99. Santiago de Chile, agosto de 2007. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v33n99/art08.pdf>

La Fundación de San Luis. Informe presentado al Gobierno de la Provincia por los señores: Guillermo F Valerga Aráoz, Nicolás Jofré, Gilberto Sosa Loyola y Juan Carlos Saa, con fecha 7 de junio de 1944. Publicación Oficial, 1944.

Menéndez, N. (2017). La verdadera fundación de San Luis. San Luis: Gráfica Pellegrino.

Saa, V. (1994). *Breve Historia de San Luis. Período Hispánico*. En: Los Cuatro Siglos de San Luis Tomo I. (1994). San Luis: Fondo Editorial Sanluisenseño.

Saa, V. (1971). *San Luis, Ciudad Cabildo 1594-1800*. Bs As: Huemul.

Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Bs. As: Prometeo.

Recibido: 14/08/2023

Aceptado: 04/10/2023

Cómo citar este artículo:

Samper, O. (2023). La fundación de la ciudad de San Luis, debate historiográfico y memoria oficial. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 9, San Luis, p 10-28*



---

## **Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta**

*The challenges of inclusive education in Colombia: a review of the articles  
that address its practice in the municipality of Tierralta*

*Silvia Echavarría*

[silviaechavarria.est@umecit.edu.pa](mailto:silviaechavarria.est@umecit.edu.pa)

*Licenciada En Ciencias Naturales Y Educación Ambiental de la Universidad De Córdoba 2013, Especialista En Pedagogía Ambiental de la Universidad Popular Del Cesar 2017 y Magíster En Administración y Planificación Educativa De La UMECIT 2020. Es docente en básica primaria desde 2015 y actualmente desarrolla su Doctorado en la UMECIT.*

29

---

*Leidy Esmeralda Herrera Jara*

[leidyherrera@umecit.edu.pa](mailto:leidyherrera@umecit.edu.pa)

*Doctora en Ciencias Forenses de la universidad Popular Autónoma de Veracruz 2016-2018, Doctora en Educación de la universidad Norbert Wiener 2013-2015, Maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la universidad Sergio Arboleda 2012 -2014, Docente investigador UMECIT desde el año 2019*

### **Resumen**

La educación inclusiva es un tema que recientemente ha adquirido una gran relevancia tanto a nivel mundial, regional, como local, en función de una visibilización cada vez más grande en relación a las demandas en el marco



de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la atención a la diversidad. En el caso de Colombia, sucede que, si bien desde una perspectiva legal, la educación especial está contemplada en el sistema educativo, la realidad indica que aún existen barreras sociales, culturales y educativas que no permiten consolidar lo propuesto en el texto legal. En este trabajo, nos proponemos abordar algunas de estas barreras. Puntualmente, vamos a centrarnos en aquellas vinculadas a los actores de la comunidad educativa en general. Para ello, se hará una revisión bibliográfica extensiva sobre estudios de caso y análisis mixtos de artículos de investigación científica sobre la temática en el Municipio de Tierralta, Córdoba, Colombia. Los resultados preliminares han puesto de manifiesto algunos ejes conflictivos con relación a la educación especial.

**Palabras clave:** educación, inclusión, discapacidad, Tierralta, integración.

### ***Abstract***

Inclusive education is a topic that has recently acquired great relevance at a global, regional and local level, in terms of an increasingly greater visibility in relation to the demands within the framework of the teaching-learning processes in the context of attention to diversity. In the case of Colombia, although from a legal perspective, special education is contemplated in the education system, the reality indicates that there are still social, cultural and educational barriers that do not allow the consolidation of what is proposed in the legal text. In this paper, we propose to address some of these barriers. Specifically, we will focus on those related to the actors of the educational community in general. To this end, we will carry out an extensive literature review of case studies and a mixed analysis of scientific research articles on the subject in the municipality of Tierralta, Córdoba, Colombia. Preliminary results have revealed some conflicting axes in relation to special education.

**Keywords:** education, inclusion, disability, Tierralta, integration.

## ***Introducción***

La educación permite el desarrollo de habilidades técnicas, cognitivas, y sociales, que dota a los individuos de una serie de herramientas para desenvolverse en la mayoría de los aspectos de la vida. Por ello, la educación figura como un derecho fundamental junto con otros como, por ejemplo, la salud, el trabajo, o la vivienda digna. No obstante, no se resume solo en eso, la educación es, para un segmento amplio de la población una oportunidad para mejorar sus condiciones económicas y sociales. Esto significa que el acceso o no a una educación de calidad es una condición determinante en el ascenso social y el desarrollo integral como persona.

Así mismo, esta postura es aplicable al ámbito social; el desarrollo económico y social de un país, pasa necesariamente, por garantizar que la educación sea de calidad y su cobertura llegue al total de la población. Esto último es de suma importancia porque, desde el punto de vista del deber ser, la educación está llamada a dar solución a las desigualdades de base, generadas en el seno de una sociedad. Dicho de otro modo, si la educación no es accesible a la totalidad de la población de un país, esta solo será un factor que contribuya al aumento de la desigualdad, sobre todo, en términos económicos, sociales, y de oportunidades.

Esto último parece ser el destino de las poblaciones con alguna condición de necesidades especiales. Según el informe presentado por el Ministerio de Salud Colombiano, para agosto de 2020 había en total 1.319.049 personas con discapacidad identificada y localizada en el registro oficial del Ministerio de Salud y Protección Social. Esta cifra equivale al 2,6% de la población total nacional. De las cuales Bogotá (18,3%) Antioquia (13,8%), Córdoba (5,4%), Huila (5,1%), Santander (4,7%), y Cali (4,2%) son las entidades territoriales con mayor número de personas con necesidades especiales. En estas, se concentran la mitad del total de personas registradas (50,5%). (Cubillos Álzate & Perea Caro, 2020).



De la población caracterizada, se conoce que el 90% de los niños y niñas con discapacidad, no asisten a una institución educativa regular. El 24,7% de las personas con discapacidad entre 6 y 11 años tiene acceso a la educación y solo el 5,4% de la población discapacitada accede a la educación superior. Además, se conoce que el 34% de la población con discapacidad registrada no sabe leer ni escribir. (Fundación Saldarriaga, 2020).

En el caso de las cifras para niños y niñas menores de 5 años con algún tipo de discapacidad, la primera aproximación fue presentada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante, DANE) en el Censo General de Población del año el 2005, en donde se encontró que, “para dicho año existían 96.273 personas menores de 5 años con algún tipo de discapacidad, los cuales representaban el 2,0% de la población total en esta edad” (DE CERO A SIEMPRE, 2013).

Estas cifras suponen una importante brecha de desigualdad entre la población con alguna discapacidad y la que no, en el acceso a la educación. Las instituciones educativas del municipio de Tierralta no están exentas de esta problemática ya que se han observado dificultades relacionadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje con estudiantes que requieren de una formación inclusiva y equitativa.

Entre las dificultades más relevantes se puede mencionar: Identificación, caracterización y registro de la población con discapacidad en el área rural y urbana, escasez de profesionales capacitados para la atención oportuna y seguimiento de los casos registrados en la secretaría de salud del municipio, desconocimiento de los lineamientos al interior de las instituciones de educación formal para la atención de personas con discapacidad, currículos formulados de manera no inclusiva los cuales reflejan estereotipos discriminadores y acentúan el tradicional etnocentrismo, docentes carentes de una preparación específica, herramientas y condiciones especiales para el ejercicio de la labor educativa inclusiva.

Todos estos aspectos confluyen en un territorio golpeado por la violencia de grupos armados al margen de la ley, el desplazamiento forzoso y la ausencia de dirigentes políticos comprometidos con el desarrollo de la región. El contexto social del Municipio de Tierralta muestra un alto grado de deterioro del tejido social, caracterizado por la desintegración de las familias, altas tasas de dependencia económica que representa el 15.10% y es causal de pobreza extrema, resaltando que el 41.41% de los hogares viven en condiciones de hacinamiento, y hay exclusión de personas y grupos sociales en escenarios de participación ciudadana. (Alcaldía de Tierralta, Córdoba, 2020)

Esta situación genera una cultura de exclusión para la población con necesidades especiales en el municipio y dificulta el acceso equitativo a los derechos establecidos en la política pública nacional de discapacidad e inclusión social, establecida por el Ministerio de Salud y Protección Social para el periodo 2013-2022.

Es en este marco que se propone analizar y revisar los estudios e investigaciones que hayan abordado la problemática en el municipio señalado a fines de identificar y poner de manifiesto las inconsistencias y muchas veces contradicciones entre las propuestas legales o políticas y las realidades empíricas con relación a la educación inclusiva.

### **Marco teórico**

De acuerdo con el CEUPE (2022), la inclusión es la actitud, tendencia o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar y contribuir en ella y beneficiarse en este proceso. La palabra, como tal, proviene del latín *inclusio, inclusiōnis*.

La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para

realizarse como individuos. La inclusión se formula como solución al problema de la exclusión que es causado por circunstancias como la pobreza, el analfabetismo, la segregación étnica o religiosa, entre otras cosas.

Para algunos autores (Acevedo et al., 2019), es el Estado, a través de sus instituciones, el organismo que debe implementar planes y políticas para corregir estas situaciones y propiciar la inclusión y el bienestar social. La contracara de la Inclusión como una política activa son las situaciones de exclusión, que consisten en marginar a determinados grupos de personas basándose en distintos parámetros, como pueden ser creencias, raza, origen, entre otros. Esta exclusión trae como consecuencia el detrimento de las personas que se ven afectadas, pues suele ir de la mano de la privación del acceso a determinados bienes, que pueden ser tanto económicos, sociales como simbólicos, llegando incluso a vulnerarse derechos humanos fundamentales. Es esta situación la que las políticas de inclusión buscan subsanar, al devolver a estos individuos afectados su plena calidad de sujetos de derechos, garantizando así las posibilidades de desarrollarse y acceder a los bienes necesarios para dicho desarrollo.

Siguiendo la propuesta de Companioni y Martínez (2019), la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El término "inclusión educativa" implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela en la que no coexistan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan discapacidad.

La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los escolares y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a

una cultura, raza o religión diferente (Martín González, Gonzáles Medina, Navarro Pérez, & Lantigua Estupiñán, 2017). Estas prácticas deben dar una gran variedad de posibilidades para llegar a aprender, haciendo énfasis en los distintos dónde, cómo, cuándo y con quien, dando más libertad de elección a los estudiantes y promoviendo el desarrollo de su autoestima, así como la cooperación entre los alumnos al momento de aprender.

La inclusión educativa supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres diferentes, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes, para así evitar todas las prácticas excluyentes (Coelho, Cadima y Pinto, 2019).

### ***Acerca de las Necesidades Educativas Especiales***

Con el término NEES se hará referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos. Recordemos que el término y su desarrollo conceptual se inician, formalmente, a partir del informe Warnock de 1978 (Norwich, 2019), en el que se pretendía hacer un análisis sobre el estado de la Educación Especial (EE) en el Reino Unido (Luque Parra, 2009).

Siguiendo a Luque Parra (2009), se define el concepto de NEES como aplicable a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual, haciendo énfasis en que esto puede ser utilizado en cualquier contexto de dificultad, sin necesidad de precisar gravedad o intensidad del sujeto que requiere apoyo. No obstante, hay que señalar que dichas necesidades no son de corte genérico o global, sino que surgen del análisis caso por caso del individuo enmarcado en su contexto social, que luego se ven extendidas a la situación escolar donde se ven manifiestas dichas

dificultades que impiden el desarrollo social, emocional e intelectual del sujeto.

En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. De hecho, todos los alumnos tienen necesidades educativas, y hay que tener en cuenta que, además de especiales, también son personales. Las necesidades especiales, obvias de algunos alumnos, no deberían cegar a las escuelas en cuanto a las necesidades de todos los estudiantes (González, 2010). Por ende, no es tanto cuestionarse si se otorga o no una educación inclusiva como un fenómeno particular, puesto que en cualquier aula que haya necesidades de aprendizaje distintas (y las hay) es necesario aplicar prácticas que tiendan a la inclusión de todo el alumnado, no discriminando puntualmente por un tipo de necesidad especial. Esto no quita que hay necesidades especiales que requieren un tipo de atención particular, pero marcarlas como algo radicalmente distinto a la de otros estudiantes solo refuerza los estigmas ya presentes con relación a dichas prácticas. Lo que los niños con necesidades especiales requieren con frecuencia no es algo radicalmente diferente de otros niños, sino simplemente lo que todos los niños necesitan: un mejor y más vigoroso currículum, desarrollado a través de una más variada e ilustrada pedagogía. El estar incluido en su comunidad y ser valorado por ello, tiene a la larga más importancia para los sujetos que los logros académicos (González, 2010).

### ***Inclusión como Política Educativa***

La diversidad de la población atendida por los sistemas educativos latinoamericanos genera preguntas sobre la atención especializada que también requieren otros grupos para el ejercicio de sus derechos. La inclusión como práctica debe propender por alcanzar tanto a niñas y niños con derechos específicos derivados de sus identidades (étnicas, lingüísticas, entre otras) como a niños y niñas que demandan condiciones específicas para el

logro del aprendizaje –por ejemplo, con alguna discapacidad visual–, como a niños migrantes, nacionales y extranjeros. Si bien en el mundo anglosajón y europeo la educación inclusiva (inclusive education) se ha consolidado como una opción de educación “para todos” (Mendoza Zuany, 2018), en el marco latinoamericano se sigue sosteniendo el imaginario de que la educación inclusiva es educación para estudiantes con algún tipo de discapacidad. Este imaginario se sostiene pese a prácticas de los distintos Estados de aplicar este concepto más amplio de educación para todos, pero no ha podido redundar en un cambio real.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) proponen una útil tipología de seis formas de concebir la inclusión. La primera forma se refiere a la que se ocupa de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales. La segunda es la de concebirla como una alternativa a la exclusión de alumnos por motivos disciplinarios, es decir, por “mal comportamiento”. La tercera se refiere a la educación para todos los grupos vulnerables y susceptibles a la exclusión. La cuarta es la inclusión que propicia una escuela común para todos. La quinta es concebida como “educación para todos”, en la línea de las conferencias de Jomtien y Dakar, que apuntala su noción ampliada. Y la sexta es un enfoque de principios morales explícitos que fundamentan acciones, planes, prácticas y políticas tanto educativas como sociales, e implica un proceso multiactoral, continuo y permanente que reconoce los contextos particulares y las tensiones permanentes entre inclusión y exclusión (Mendoza Zuany, 2018).

En relación con el término “inclusión educativa”, en organismos internacionales como OCDE y UNESCO, se advierte una evolución de las políticas de “discapacidad” a las políticas de inclusión, y, de acuerdo con ello, en los dos se evidencia un tránsito del modelo médico de la discapacidad al modelo social de la misma (Maldonado, 2013). El primero considera a ésta como un problema individual y, por tanto, la responsabilidad recae sobre el estudiante. Por su parte, el modelo social postula que la discapacidad no

requiere de cura, sino que son las propias instituciones educativas las que, por su parte, generan barreras que influyen en el acceso y participación del estudiantado en situación de discapacidad. En este marco, las propuestas de OCDE y UNESCO tienen como objetivo dar un marco general y compartido sobre la educación inclusiva que, luego en cada caso, se adapte a las particularidades de cada contexto regional y nacional. Además, se encargan de dar lineamientos obtenidos a partir de investigaciones conjuntas para ofrecer aspectos fundamentales de la educación inclusiva, siempre desde el modelo que integra a todos. Ahora bien, ambas agencias adoptan presupuestos teóricos que difieren sustancialmente. Por un lado, la OCDE establece una correlación entre desarrollo económico y posibilidades de inclusión, teniendo como cimiento una propuesta multicultural, buscando el reconocimiento de cada una de las particularidades y diferencias. En cambio, la UNESCO busca reconceptualizar la pedagogía inclusiva desde referentes basados en la pedagogía crítica de Mc Arthur (2010) y el modelo de derechos humanos de Rubio (2017), en la que se aboga por una “pedagogía post-inclusiva” bajo una concepción de justicia social y equidad (Martínez Usarralde, 2021).

Dicho esto, también es necesario no caer en la ingenuidad y entender que la inclusión educativa no es algo que pueda darse por la mera firma de una ley o un decreto, sino que deben transformarse las prácticas educativas en los distintos niveles que atraviesan la formación tanto de futuros ciudadanos como en los profesorado que formarán a los futuros educadores. Este cambio debe estar dado fundamentalmente por la posibilidad de tener una actitud de buena predisposición a la diversidad, en un marco que históricamente ha tendido hacia la homogeneización, lo cual es lógico que suponga cierto nivel de resistencia. Harasymiw, Horne (1976) y Clark (1977) resaltan las siguientes ideas: a algunos profesores de la escuela ordinaria les falta formación para trabajar con el alumnado con N.E.E.; el profesorado del aula ordinaria considera que si hay especialistas

éstos están más preparados para trabajar con el alumnado con N.E.E.S; también, piensan que el hecho de estar en el aula alumnos con deficiencia quita tiempo para el resto de la clase, es decir, la presencia de estos niños repercute negativamente en el resto de los compañeros de la clase (Alemany Arrebola & Villuendas Giménez, 2004).

### ***Marco metodológico***

Este trabajo se sustenta sobre la llamada investigación documental, entendida como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. Así, el proceso de investigación documental no es una mera recopilación de datos con parámetros, sino que implica necesariamente un re-ordenamiento que permita generar interpretaciones e hipótesis sobre los mismos a partir de un nuevo ordenamiento que antes no existía.

39

---

Se analizaron un total de  $n = 38$  documentos académicos de distintas tipologías (tesis, libros, artículos de investigación), cuya característica metodológica primordial fuera que se tratara de análisis de casos, investigación acción o investigación pro proyecto, que la población objeto de estudio fuera parte del espectro de la NEES y que la fecha de publicación fuera no más de diez años (2013).

Para el análisis de los documentos, se buscaron las categorías problemáticas con relación a las NEES en cada una de las investigaciones, y luego se codificaron aquellas que tenían un alto grado de similitud entre sí. Una vez codificadas, se analizó cómo cada una de ellas expresa o manifiesta un desafío para la educación especial en el Municipio de Tierralta.



## ***Categorías encontradas y ejes de discusión***

### ***La población indígena***

Curiosamente, la integración de la población indígena ha resultado en uno de los focos de conflicto para las políticas de educación intercultural. En primer lugar, es llamativo que al realizar búsquedas con relación a las NEES, surjan resultados con relación a la población indígena, puntualmente al grupo Emberá Katio (el grupo indígena con más presencia demográfica en el Municipio de Tierralta). Cuando se dice que es llamativo, se hace referencia a que en Colombia ya ha habido un proceso de más de una década de restitución de poder y decisión con relación a la formación educativa para los grupos indígenas, llegando a modelos educativos mixtos en los que los grupos indígenas toman parte de las decisiones con relación a qué se enseña, de qué forma y con qué fines. Sin embargo, esto ha generado de forma involuntaria, una fragmentación entre los grupos indígenas y la población no indígena. Los primeros buscan restituir saberes y conocimientos propios de su cultura, incluyéndolos en el currículo. Pero esto resulta en un problema natural, y es que las familias de los niños no aceptan que se relegue la formación tradicional y comunitaria propia de su lugar en pos de una cultura desconocida y en la que la población indígena total en una institución es realmente pequeña. Esto ha generado tensión entre ciertas instituciones que han sido asignadas a la atención de la población indígena y otras que no aceptan dicho elemento. No es que no reciban población indígena (de hecho gran cantidad de escuelas del municipio reciben a esta población), sino que no se ha encontrado una manera armónica de integración real, por fuera de ciertas normativas nacionales y algunas municipales. A esto se le suma la tensión agregada de los alumnos con NEES, que ya de por sí no suelen encontrar un marco educativo integrador real en las instituciones, lo que termina por saturar-en términos de recursos humanos- las capacidades administrativas de los centros escolares. Este aglomerado de conflictos da

lugar a una situación ambigua y a un lugar gris tanto para las poblaciones indígenas como para los estudiantes con NEES . Esta situación ambigua se describe a continuación como una tensión entre inclusión e integración.

### ***La tensión inclusión-integración***

La segunda categoría encontrada, y que manifiesta un matiz del problema indígena, pero que se aplica en mayor medida a la población con NEES, es una creciente tensión que se manifiesta entre la inclusión de la población con NEES y su integración real a la vida escolar institucional. Es decir, se reconoce y hay evidencia de sobra de que no hay barreras ni legales, ni institucionales para que un alumno con NEES pueda acceder a su educación tanto primaria como secundaria en los establecimientos municipales. Sin embargo, en la realidad cotidiana, hay una gran cantidad de barreras que terminan provocando que no haya una integración del estudiante, sino más bien una mera presencia de él con determinadas particularidades. Entre las barreras mencionadas se destacan tres.

41

La falta de formación y capacitación en términos prácticos y empíricos para la integración de alumnos con NEES. Sucede muy a menudo que los distintos profesores con distintas trayectorias y formaciones comparten algo en común: solo han tenido uno o dos espacios de formación con relación a la educación especial. Y dichos espacios de formación han sido de carácter estrictamente teórico y no práctico. Esto genera que al momento de tener que lidiar con uno de estos estudiantes en el aula, terminan haciendo exactamente lo contrario a integrar, puesto que lo señalan y marcan como un diferente, que tiene que tener su propio docente, su propio currículo, entre otros. Todo esto impide el desarrollo y consolidación de un aula realmente integradora, y se relaciona con el próximo punto a señalar.

La forma de referirse y entender el rol del profesor de educación especial. Para empezar, en muchas ocasiones ni siquiera hay profesionales preparados

en las instituciones para trabajar con estos estudiantes. En los casos en que los hay, suele ocurrir que son pocos y no dan abasto con su trabajo para poder integrar como corresponde y trabajar en conjunto tanto con el docente del aula como con la comunidad educativa. Esto genera a su vez una percepción distorsionada, en la cual el profesor de educación especial es el profesor particular de estos estudiantes, y debe encargarse de ellos sin interrumpir o incomodar al normal funcionamiento del aula. Esto es absolutamente lo contrario a la propuesta de un aula inclusiva, donde el profesor de educación especial lo que hace es apoyar al docente del aula, trabajar conjuntamente para desarrollar estrategias conjuntas para que todos los estudiantes puedan consolidar su trayectoria escolar.

Esto conlleva a un tercer problema que se identifica y muchas veces no se sabe abordar por tener distorsionada la percepción del rol del profesor de educación especial. En el caso de los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, pero dicho problema no va acompañado de un diagnóstico estricto o condición que lo señale como el “beneficiario” de una profesora particular para él (cosa que ya de por sí es un error epistemológico como se ha señalado). Estos estudiantes quedan a la deriva metafóricamente hablando, puesto que ni el docente del aula ni el docente de apoyo se hacen cargo completamente de él.

### ***La trayectoria educativa breve***

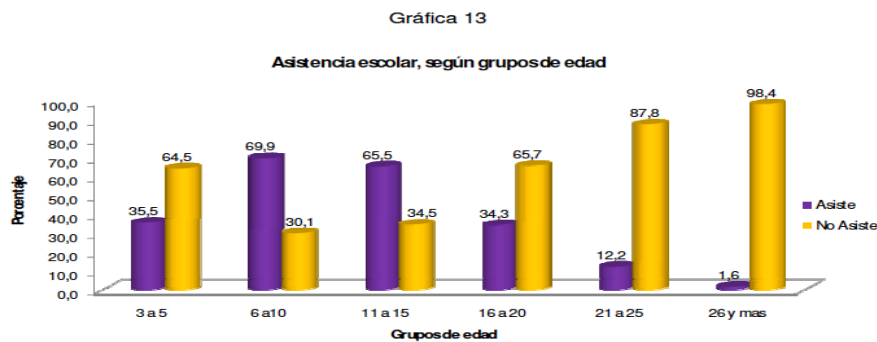
Los temas señalados se agrupan e interactúan entre sí, lo que da lugar a la consecuencia observable más directa en el grupo de estudiantes con NEES, el abandono escolar. En gran cantidad de casos, estos estudiantes no logran concluir con la educación secundaria, y en la mayoría de los casos ni siquiera la primaria. En Colombia, las cifras de la población en situación de discapacidad proceden de diferentes fuentes entre ellas el censo 1.993, la prueba piloto de Yopal realizada en el 2.001, la prueba piloto de Soacha realizada en el 2.003, el censo 2.005, el registro para la localización y

caracterización de personas con discapacidad, y de estudios realizados como el de la Universidad Javeriana, el estudio de prevalencia de discapacidad del Valle del Cauca entre otros; sin embargo, existen diferencias metodológicas importantes que en muchos casos no permiten la comparación entre ellos. (Fundación Saldarriaga, 2020).

El 62.7% (371.665) de las personas con discapacidad según el registro, saben leer y escribir. El 86.7% (514.020) no asiste actualmente a algún centro educativo y el 12.4% (73.359) si lo hace. La mayor asistencia se presenta en el grupo de edad de 6 a 10 años (24.433), seguida por el grupo de edad de 11 a 15 años (23.859).

### Gráfico 1

Asistencia Escolar según grupos de edad.



Fuente: Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad DANE. Total registros con información 592.582.

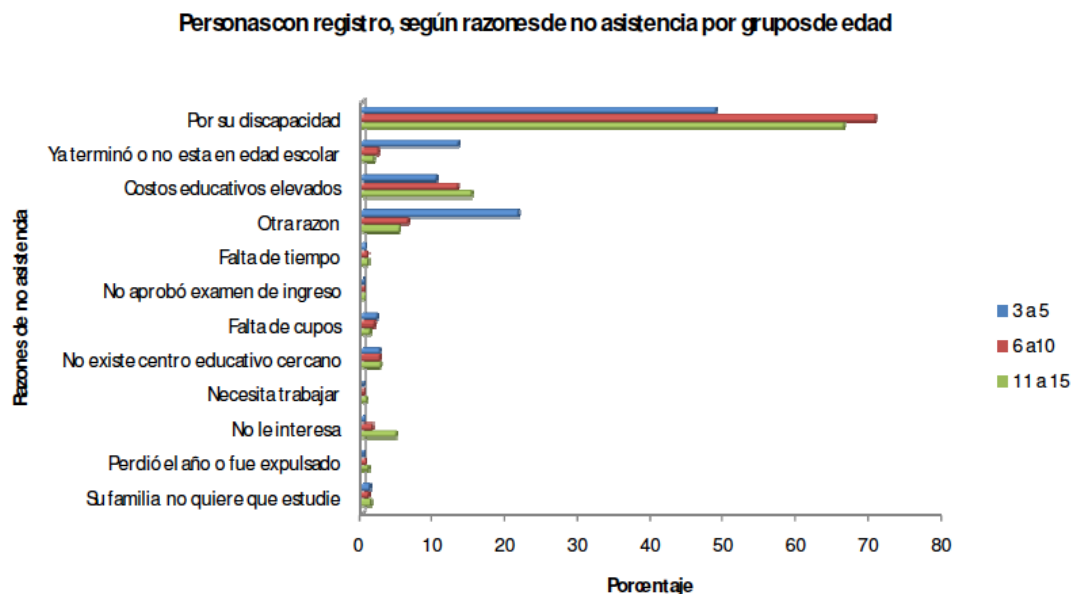
*Fuente.* Información facilitada por el DANE, Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

La principal razón por la cual las personas en edad escolar no asisten a los establecimientos educativos es por su discapacidad. A medida que aumenta la edad, esto se ve acrecentado puesto que se ha normalizado que los estudiantes con discapacidad no puedan tener una trayectoria escolar completa o adecuada a su edad. De hecho, se puede ver claramente cómo

los estudiantes que se escolarizan a menor edad, a medida que pasan tiempo en el sistema educativo, son excluidos de forma sistemática. Y se podría pensar que la razón de esto es compleja, multifactorial o de difícil identificación, pero el Gráfico 3 apoya la hipótesis aquí planteada.

## Gráfico 2

Razones de no asistencia a establecimientos educativos por grupos de edad

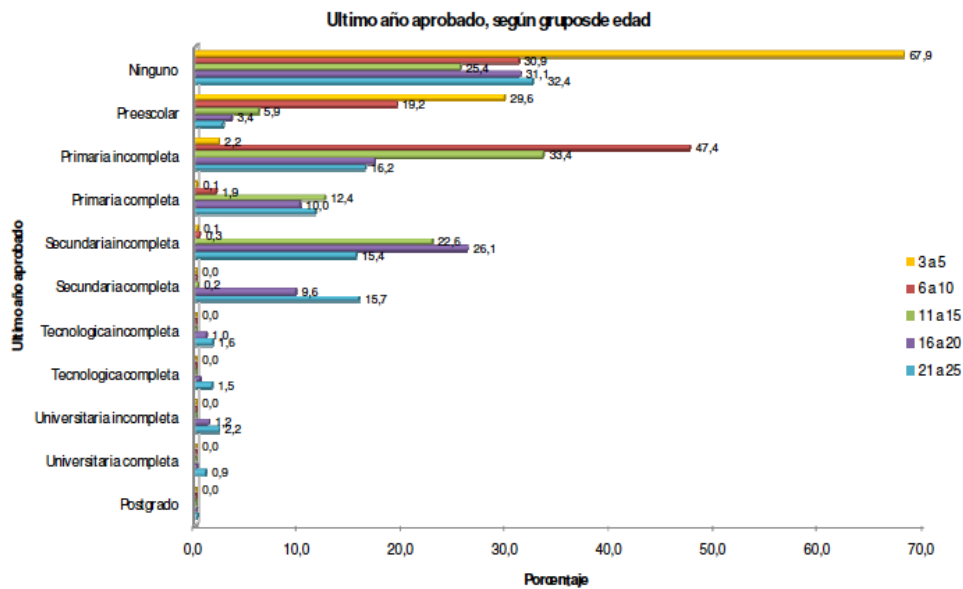


*Fuente.* Información facilitada por el DANE. Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

Si bien hay algún grupo de caso excepcional, la abrumadora mayoría de casos de abandono escolar se da porque la institución no es capaz de responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Para completar el análisis, nótese el Gráfico 4 donde se señala el último año de escolarización concretado.

### Gráfico 3

Último año aprobado según grupos de edad



Fuente: Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad DANE. Total datos analizados 135.733

Fuente. Información facilitada por el DANE. Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

La mayoría de los casos resulta en ninguno, seguido por la primaria no completa. Y esto se distribuye similar para todas las edades. Lo que elimina el factor etario y pone de manifiesto que el sistema escolar como tal, al menos en lo que respecta a las personas con discapacidad, y puntualmente en el municipio de Tierralta, está muy lejos de poder incluir y ni hablar de integrar a estudiantes con NEES.

### La tensión armada

Un último asunto que surge del análisis, y que, si bien no afecta exclusivamente a la población escolar con NEES, es un factor que, en el

municipio de Tierralta, así como en otros lugares como Córdoba empieza a ser señalado como algo preocupante y va en aumento de forma cada vez más notoria: los grupos paramilitares armados y su incidencia en la escolarización. El problema en sí se relaciona con el apartado anterior vinculado a las trayectorias, puesto que muchas familias señalan que, ante la urgencia de moverse de un sitio a otro para evitar las represalias o la presencia paramilitar cerca de sus hogares, sus hijos deben moverse de una a escuela a otra de forma repentina y muchas veces con condiciones económicas extremadamente adversas y preocupantes. Esto, que de por sí es un problema que afecta a muchas instituciones de nivel primario en el municipio, se extiende más gravemente a los estudiantes con NEES.

### ***Reflexiones finales***

A lo largo del artículo se han señalado las que, para el caso del municipio de Tierralta (y probablemente sean extrapolables al territorio colombiano), son las principales tensiones que se encuentran alrededor de la integración de la población estudiantil con NEES. En esta revisión se han puesto de manifiesto algunos factores que son completamente estructurantes, tales como pueden ser la falta de formación y las prácticas de aula con relación a este tipo de estudiantado; otros que se relacionan con prácticas y costumbres instituidas tales como la concepción de que el profesor de educación especial es el profesor particular de los estudiantes con NEES; otros que son muy particulares de la zona, como al tensión entre la educación indígena y la educación tradicional, que repercute indirectamente en los alumnos que padecen alguna discapacidad; y otros que son circunstanciales pero muy preocupantes tales como la presencia de grupos paramilitares y conflictos armados en la zona.

Todos estos problemas, cada uno a su manera, redundan a su vez en la falta de preparación para generar con ellos un aula realmente integradora, que no solo los incluya o integre a ellos, sino a la totalidad de los estudiantes.

En el fondo hay una discusión muy importante que solo se puede poner de manifiesto a través de este tipo de análisis. Hay muchos esfuerzos individuales, tanto de instituciones, como de actores particulares (ya sean docentes, directivos o mismas familias) para poder superar la adversidad en casos complejos o extremos (los casos de grupos paramilitares o marcos de desastres naturales que han acontecido). Estos esfuerzos, si bien son dignos de admiración y deben ser promovidos, no son la respuesta apropiada ante una normativa establecida que ya define no solo competencias y deberes sino también presupuestos para la atención no solo a los estudiantes con NEES sino a todos los estudiantes que se encuentran en situaciones donde peligran sus trayectorias educativas. Es decir, una educación que realmente integre a todos sus actores y no solo marque la inclusión de aquellos que son diferentes a la mayoría.

### **Bibliografía**

- Acevedo, P., Andrada, S., López, E., & Rotondi, E. (2019). Políticas de juventud en tiempos de Cambiemos. De la inclusión a la meritocracia. En: N. Nazareno, M. S, Segura & G. Vázquez (Eds.). Pasaron cosas. Política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos, pp. 335-357.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Alcaldía de Tierralta, Córdoba. (2020). Plan de Desarrollo 2020 -2023. Córdoba: Municipio de Tierralta.
- Aleman Arrebola, I., y Villuendas Giménez, D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de ciencias Sociales*, 34(1), 5-13.
- CEUPE, (2023). La inclusión. Consultado el 15/03/2023.
- Clark, R. (1977). Reexamining the methodology of research on media and technology in education. *Review of educational research*, 47(1), 99-120.



Coelho, V., Cadima, J., y Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (CMEPT), celebrada entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, Jomtien-Tailandia.

Cubillos Álzate, B., y Perea Caro, L. (2020). Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad PCD. Oficina de Promoción Social I 2020. Bogotá: Ministerio de Salud.

De cero a siempre. (2013). Boletín 5 - discapacidad en la primera infancia: Una realidad incierta en Colombia 2013. Bogotá: Ministerio de Salud

Fundación Saldarriaga. (2020). La Discapacidad y la Inclusión Social: Una Prioridad para todos los gobernantes locales Colombianos. Bogotá: Ministerio de Salud.

González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las NEE: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89.

Harasymiw, S. y Horne, M. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10 (4), 393-400.

<https://www.ceupe.com.ve/blog/que-es-inclusion.html>

Llerena Companioni, O., y Salinas Martínez, C. (2019). Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. Buenos Aires: Redes.

Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223.

Maldonado, V. y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.

Martin González, D., Gonzales Medina, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4 (40), 90-104.

- Martínez Usarralde, M. (2021). Inclusión Educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.
- Mendoza Zuany, R. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, revista electrónica de educación*. 50(1), 1-26.
- Norwich, B. (2019, July). From the Warnock report (1978) to an education framework commission: A novel contemporary approach to educational policy making for pupils with special educational needs/disabilities. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 72). Frontiers Media SA.
- Rubio, D. (2017). Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos: por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. *Revista Culturas Jurídicas*, 4(7), 1-9

Recibido: 28/03/2023

Aceptado: 17/10/2023

Cómo citar este artículo:

Echavarría, S. y Jara Herrera, L. (2023). Los desafíos de la Educación inclusiva en Colombia: una revisión desde los artículos que abordan su práctica en el Municipio de Tierralta. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 9, San Luis, p 29-49*



## **El recorrido lector en el Nivel Inicial: itinerarios para su potenciación en el contexto de pospandemia**

*The reading pathway at the Early Level: itineraries for its empowerment in the post-pandemic context*

*Natalia Medero*

[natalyamedero@gmail.com](mailto:natalyamedero@gmail.com)

*Escuela Normal "Juan Pascual Pringles". Universidad Nacional de San Luis. Es Profesora de Enseñanza Pre primaria (Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis). Licenciada en Educación Inicial (Universidad Nacional de Río Negro). Especialista Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Instituto de Formación Docente Continua de San Luis). Pasante del PROICO (Proyecto de Investigación Consolidado) "Desarrollo léxico pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas" (2021-2022). Actualmente se desempeña como docente de Nivel Inicial en la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles dependiente de la Universidad Nacional de San Luis.*

50

*Beatriz María Suriani*

[beatrizsuriani@gmail.com](mailto:beatrizsuriani@gmail.com)

*Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Es Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (Facultad de Filosofía y Letras.(UNCuyo). Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Facultad de Filosofía y Humanidades. (UNC). Doctora en Educación (Facultad de Educación. UCCuyo).*

*También, es Investigadora del PROICO (Proyecto de Investigación Consolidado) "Desarrollo léxico pragmático del lenguaje y el otro en las*

*prácticas discursivas". Profesora Adjunta del Profesorado Universitario en Letras y del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial. Ha presentado en el año 2023 su Plan de Trabajo de Formación Posdoctoral en la Universidad Nacional de San Luis.*

### **Resumen**

El presente artículo versa sobre las posibilidades que brinda la lectura en el Nivel Inicial y su importancia en el contexto de pospandemia, desde los aportes de las Ciencias del Lenguaje.

El acceso a la cultura escrita requiere de prácticas sostenidas que habiliten situaciones propicias para que los/as niños/as pongan en juego las interacciones sociales que cotidianamente llevan a cabo, vinculadas con las cuatro macrohabilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir– como acciones socio-comunicativas cargadas de sentido.

Desde el posicionamiento adoptado, el acto de leer va más allá de la decodificación, en tanto supone una transacción entre el lector y el texto y la puesta en juego de múltiples estrategias.

En suma, el planteamiento de este trabajo da cuenta de que la lectura se constituye en un proceso complejo, vinculado tanto con el plano individual como social, que permite apropiarse del mundo representado en la palabra escrita, por lo que se impone su puesta en valor en toda práctica educativa, especialmente a partir de la vuelta a la presencialidad.

**Palabras claves:** Nivel Inicial, lectura, estrategias, transaccional, pospandemia.

## **Abstract**

This article deals with the possibilities offered by reading at the Early Level and its importance in the post-pandemic context, from the perspective of the contributions of the Language Sciences.

Access to written culture requires sustained practices that enable situations conducive for children to bring into play the social interactions they carry out on a daily basis, linked to the four linguistic macro-skills - speaking, listening, reading and writing - as meaningful socio-communicative actions.

From the position adopted, the act of reading goes beyond decoding, as it involves a transaction between the reader and the text and the implementation of multiple strategies.

In short, the approach of this work shows that reading is a complex process, linked to both the individual and the social level, which allows appropriation of the world represented in the written word, which is why it is necessary to value it in all educational practice, especially since the return to face-to-face learning.

**Key words:** Early level, reading, strategies, transactional, post pandemic.

## **Introducción**

El aislamiento a causa de la pandemia COVID-19 ha provocado grandes cambios en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los/las niños/as. La preeminencia de diversas herramientas tecnológicas ha interferido en las rutinas y hábitos de los/as más pequeños/as, en sus posibilidades de compartir contextos de intercambio social propicios para estimular el lenguaje. A partir de este panorama, se han suscitado numerosos debates en torno al valor de la palabra.

La estimulación del lenguaje oral y escrito es uno de los objetivos centrales de la educación en la primera infancia. La adquisición del sistema lingüístico

interrelacionado con el medio favorece el desarrollo de los procesos mentales y sociales. La palabra es el fundamento de este proceso, ya que pone en contacto con la realidad, favorece la atención, la memoria, el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la imaginación, la capacidad de generalización y abstracción, entre otras habilidades necesarias para la formación de la identidad y la interacción en múltiples situaciones de interacción social.

Desde este planteamiento, se torna imprescindible trabajar la comprensión lectora en el Nivel Inicial, especialmente porque contribuye a familiarizarse con la estructura escrita de un texto, a indagar haciendo preguntas; ayuda a relacionar lo que sabe con la información nueva y a reflexionar sobre lo que se lee. Se trata de un nivel educativo concebido como un espacio en el que las prácticas de lectura deben estar vinculadas con la experiencia de cada niño/a para adquirir significatividad y no convertirse en ejercicios aislados y, por tanto, carentes de sentido.

Siguiendo lo arriba expuesto, se parte de la premisa de que la enseñanza de la lectura hoy más que nunca, en el marco de pospandemia, es una "cuestión de escuela", de proyecto curricular, por lo cual es un contenido transversal que debe trabajarse con coherencia, continuidad e intervenciones progresivas e interdisciplinarias a lo largo de toda la escolaridad, que pongan en primer plano el gusto y placer ante el acto de leer. Por eso es importante pensar en un "recorrido lector", a través de una selección de lecturas de calidad, esto es, sustentada en criterios debidamente fundamentados, de acuerdo con los gustos, intereses, edades y necesidades de los/as alumnos/as. En tal sentido, se trata de ir conformando un corpus escolar a través de textos que no funcionan como un canon prescriptivo e inamovible, sino como un conjunto de obras, en el marco de un contexto de producción y recepción, que adquieren su sentido mediante múltiples alternativas de abordaje, según cada caso y situación.

## ***La lectura y su abordaje en pospandemia: implicancias en la educación inicial***

Las serias problemáticas de acceso a la cultura escrita y su dominio por parte de los/as alumnos/as de los distintos niveles educativos –incluido el Superior– se han visto notablemente acrecentadas a partir de la pandemia Covid-19, que generó una situación extraordinaria a nivel mundial, cuyos efectos persisten hasta la actualidad.

Al respecto, específicamente en el caso de la educación inicial objeto de este análisis, las dificultades y trastornos del lenguaje se evidencian en el escaso caudal léxico, los problemas de pronunciación y de formación de frases y oraciones, que además conllevan una falta de comprensión y serias dificultades para atravesar el proceso de socialización primaria:

Las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo son primordiales para que los niños puedan comprender, decodificar, organizar y recuperar las reglas que permiten alcanzar niveles apropiados de autocontrol y regulación emocional. (Maggio, 2021, p.148)

54

En consonancia con lo expuesto, El *Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial* de la provincia de San Luis (2019) explicita que el Nivel Inicial debe promover la alfabetización en la primera infancia y reconocer la importancia del lenguaje como fuente de acceso al conocimiento y a otros mundos posibles.

Resumiendo lo visto hasta aquí, las palabras vinculan al mismo tiempo a lo individual, a lo más íntimo, y a lo social, a la interacción en diversas instancias comunicativas, porque son un instrumento de intervención sobre el mundo que permite pensar, reflexionar, dar lugar a preguntas, al intercambio de percepciones, al establecimiento de ideas compartidas y a la construcción de un juicio propio: “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 2004, p. 94). Siguiendo esta perspectiva, existir humanamente

implica el ejercicio de la palabra, del pronunciamiento auténtico consciente. Y es preciso decir que no se llega a esa instancia si no es por el camino de la praxis. Pronunciar el mundo requiere de la experiencia reiterada, de la observación contemplativa, de la incertidumbre, de la indagación, del diálogo y finalmente de la decisión de "pronunciamiento". Leer es un derecho que permite construir identidad, es un medio para conocer más y mejor al mundo y, también, para descubrirse y construirse como sujeto libre.

El docente en tanto mediador debe promover la lectura motivando y contagiando el gusto por leer. De allí la importancia de comenzar a pensar alternativas que superen algunos estereotipos instalados en las aulas, como la lectura de ciertos textos que no fortalecen ese tránsito hacia la formación de verdaderos lectores: se trata de legalizar aquellas obras no convencionales y desafiantes para los/as niños/as, porque son las únicas situaciones en las que estos tienen la posibilidad de interactuar con los textos de forma genuina y significativa. Estas "maneras de leer" afirman la idea de que se aprende a leer leyendo.

Desde el enfoque psicolingüístico, que cobra auge a partir de la última década del siglo XX, sobresale el modelo de lectura transaccional, cuyos principales representantes son Goodman y Rosenblatt (Dubois, 2015). Cabe aclarar que no se trata de un método para enseñar a leer, sino de una propuesta de abordaje de la lectura como un proceso que se activa a través de una relación particular entre un lector y un texto entendidos como dos aristas de una situación dinámica y única. Este modelo hace hincapié en que el sentido se activa durante la transacción entre el lector y el texto, esto es, una vez que el lector se dispone a leer y otorgar significación al escrito mediante la construcción del contenido global. Así, si el lector no puede relacionar el contenido con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado y no tendrá lugar la necesaria transacción dada por la relación recíproca, esto es, dialógica, que se genera entre el lector y el texto y que provoca su transformación: "el texto construido por el lector no será idéntico al del autor,



puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector” (Dubois, 2015, p.3).

Ahora bien, el dominio de la lectura y la escritura supone el incremento del lenguaje oral, de la capacidad de manipular intencionalmente el lenguaje y reflexionar en torno a sus componentes—conciencia metalingüística—, y repercute directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas diarias y en la actuación e inserción social. Esto supone bregar por el derecho de las infancias a incorporarse a la cultura escrita desde la más temprana edad, a ingresar en el mundo literario y del saber a través de la lectura. De allí la importancia de generar situaciones propicias para generar un ambiente alfabetizador en las aulas que haga vivir la lectura y la escritura como un hecho social con sentido.

En relación con el enfoque transaccional, y también desde una perspectiva psicolingüística, el modelo interactivo (Solé, 2009) sostiene que todo proceso de comprensión textual implica llevar a cabo una serie de operaciones cognitivas, también llamadas estrategias, de distinta complejidad, relativas a la prelectura, lectura y poslectura: anticipación del tema del texto y de la función textual; búsqueda en la memoria a largo plazo y selección de la información pertinente para la comprensión; establecimiento de relaciones; cotejo y verificación de hipótesis; planteamientos de intertextualidades, entre otros. En este mismo orden, los componentes paratextuales —tapa, contratapa, índice, ilustraciones, entre otros— (Alvarado, 2009) constituyen el primer contacto del lector con el material impreso y en tal sentido funcionan como auxiliares para la comprensión, a la manera de una guía de lectura. Quien se enfrenta a un texto parte siempre de una primera representación semántica que luego se irá reformulando y ampliando durante la lectura y profundizando al finalizarla. Al respecto, interesa destacar que la implementación de estrategias de comprensión lectora y su creciente dominio no implican un camino único y unidireccional, sino que se interrelacionan y seleccionan según los objetivos propuestos, los conocimientos previos y los

interrogantes que vayan surgiendo, entre otras variables emergentes en el acto de lectura.

Si la enseñanza, en palabras de Brailovsky (2020), es voluntad e intento por hacer realidad un mundo deseado, mundo de relaciones, de saberes, de emociones, entonces la propuesta didáctica, en este caso el cúmulo de textos propuestos para el ingreso al mundo de la lectura, será siempre un punto de partida para ordenar las ideas y no una planificación rígida e inflexible. Esto debe darse además como un intercambio entre maestro/a y alumnos/as intrínsecamente social que sólo puede revelarse a través de la actividad conjunta y del habla en el aula. De allí la importancia del aprovechamiento de la vuelta a la presencialidad, sin desconocer las repercusiones de la pandemia y sus problemáticas que aún persisten y afectan profundamente diversos ámbitos del campo educativo. Se trata de valerse de este reencuentro en el contexto concreto del aula, con sus materiales, sujetos y rincones, para capitalizar el conjunto de expectativas, afectos, emociones, motivaciones, intereses y representaciones construidos por los/as participantes y compartidos en mayor o menor grado por todos/as ellos/as.

### ***Reflexiones finales***

En la actualidad, después de un prolongado proceso de aislamiento provocado por la pandemia COVID-19, se han observado serias problemáticas relativas a la comunicación e interacción social.

Especialmente, los/as niños/as están mostrando una tasa de mayor dificultad en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, por lo que la escuela se ve obligada –en palabras de los/as propios docentes– a modificar sus prácticas desde los primeros años, con el fin de ofrecer un ambiente que gradualmente recupere aquellos espacios vinculares tan necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje para intercambio de saberes pleno.

En relación con lo expuesto, promover la lectura, mediar en sus posibilidades de abordaje, contribuye a la exploración y reconocimiento de una variedad de portadores y tipos textuales que favorecen las capacidades de comprensión y de expresión oral y escrita, además de motivar a los/as alumnos/as a leer placenteramente. Al respecto, los recientes estudios sobre las prácticas áulicas a partir de la pospandemia dan cuenta de que el trabajo sostenido y sistemático con el lenguaje, particularmente a través de propuestas de lectura fundadas y con sentido, contribuye de forma decisiva a la socialización y autonomía de los/as estudiantes.

Un recorrido lector logrado plantea situaciones con textos de calidad como fundamento de un programa eficaz de lectura porque –vale la pena reiterar a – los/as niños aprenden a leer leyendo y la lectura es parte esencial de la comunicación y del lenguaje; permite el descubrimiento del mundo al permitir ampliar la mirada y los horizontes de significación.

En suma, las prácticas del lenguaje deben facilitar nuevas experiencias y reflexiones desde puntos de partida que inviten al diálogo, la reflexión y el encuentro. El docente así debe transformarse en un mediador capaz de brindar y poner a disposición la lectura como “habitus” (Bourdieu, 1984), esto es, como una disposición para la acción.

Pensar colectivamente en una transformación educativa y social es un desafío y una responsabilidad que involucra a todos los actores de la comunidad educativa.

### ***Bibliografía***

Alvarado, M. (2009). Paratexto. Eudeba.

Bourdieu, P. (1984). Sociología y Cultura. Grijalbo.

Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial*, en clave pedagógica. Novedades Educativas.

Dubois, Ma. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós.

Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. (2019). Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial. <http://www.sanluis.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/10/Dise%C3%B1o-Curricular-Jard%C3%ADn-de-Infantes.pdf>.

Solé, I. (2009), *Estrategias de Lectura*. Graó.

Recibido: 31/03/2023

Aceptado: 04/10/2023

Cómo citar este artículo:

Medero, N. y Suriani, B. (2023). El recorrido lector en el Nivel Inicial: itinerarios para su potenciación en el contexto de pospandemia. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 9, San Luis, p 50-59*

## **Semiótica y comprensión en la Pragmática Trascendental de Karl-Otto Apel**

*Semiotics and understanding in Karl-Otto Apel's Transcendental Pragmatics*

*Eduardo Ovidio Romero*

[eoromero@unvime.edu.ar](mailto:eoromero@unvime.edu.ar)

*Universidad Nacional de Villa Mercedes - Profesor de Grado Universitario y Licenciado en Filosofía (UNRC y UMaza). Magister en Administración de Empresas (UES 21). Doctor en Ética (Universidad Avanzada, La Florida, EEUU). Doctorando en UCA- Argentina. Premio Mejor Promedio Universitario de la Provincia de Córdoba 2005 (UNRC). Becario Tipo I y Tipo II del CONICET. Períodos de estudio y residencias de investigación en el extranjero: Alemania, México y Brasil. Categoría II en investigación (DIUM-UM). Profesor Adjunto Ordinario en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, Profesor Titular en la Universidad de Mendoza. Codirector de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Villa Mercedes y la Universidad de Mendoza. Ex Secretario de la Red Internacional de Ética del Discurso y del Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland.*

60

### **Resumen**

En el presente trabajo se abordará, por un lado, el intento de solución apeliano al problema de la cosa en sí incognoscible kantiana y, por otro lado, la propuesta de la Ética del Discurso en tanto programa que pretende retomar y realizar la empresa kantiana de fundar la razón práctica en la razón teórica pos giro pragmático y lingüístico de la filosofía contemporánea. Es, en este contexto, que el intento de Apel se autocomprende como una semiótica trascendental.

**Palabras clave:** Ética del Discurso, cosa en sí, lenguaje, semiótica, fundamentación de la moral

### **Abstract**

This paper will deal, on the one hand, with Apel's attempted solution to the problem of the Kantian unknowable thing-in-itself. On the other hand, it will deal with the proposal of the Ethics of Discourse as a programme that aims to take up and realise the Kantian enterprise of founding practical reason on theoretical reason after the pragmatic and linguistic turn of contemporary philosophy. It is in this context that Apel's attempt is self-understood as a transcendental semiotics.

**Keywords:** Discourse Ethics, thing-in-itself, language, semiotics, founding practical reason.

### **Introducción**

La Ética del Discurso, en la versión de Karl-Otto Apel, puede ser entendida, al menos en parte, como una transformación pragmático-lingüística del trascendentalismo kantiano. Apel intenta corregir dos problemas clave que detecta en la filosofía de Kant, a saber: el solipsismo metodológico y la imposibilidad de dar una fundamentación última, intersubjetivamente vinculante, de la razón práctica. En este contexto, la transformación de la Filosofía planteada por Apel pretende retomar y radicalizar la reflexión trascendental legada por Kant, en tanto que indagación llevada adelante por la propia función del *logos* sin referencia a ninguna otra instancia exterior a la razón misma (como sería el caso de una metafísica dogmática). Esta función adjudicada al *logos* es considerada por estos dos pensadores -tanto Apel como Habermas- como una reflexión última sobre las *condiciones de posibilidad*. En los trabajos de Kant esta indagación se refiere a las condiciones de posibilidad de la experiencia, mientras que en Apel la

investigación se orienta a responder la pregunta por las condiciones de posibilidad de la validez (Apel, 1985, T. I: 8; 2007, p. 32); o dicho en otros términos: “del acuerdo intersubjetivo sobre el sentido y verdad de los enunciados o de los sistemas de enunciados” (Apel, 1985, T. II, p. 155).

Para lo anterior, Apel deberá reconstruir el sentido de la filosofía trascendental, esto planteará la necesidad de: a) revisar los errores e inconsistencias cometidos por el propio Kant en el desarrollo mismo de su sistema, y b) corregir las falencias de la filosofía trascendental kantiana desde los aportes del giro pragmático-lingüístico de la filosofía contemporánea. En este sentido puede afirmarse que en la transformación pragmática del trascendentalismo kantiano,

se trata de tender un puente o de enlazar dos modos de entender y hacer filosofía que habitualmente se suelen considerar como contrapuestos e incluso como excluyentes: el modelo de la «filosofía trascendental» [...] y el modelo de la «filosofía analítica del lenguaje» [...] insertando los resultados de la analítica del lenguaje en el interior mismo de la reflexión trascendental o introduciendo el punto de vista trascendental en la base de la filosofía analítica. (Apel, 2004, p. 13)

Para sintetizar, en el presente trabajo se abordará, por un lado, el intento de solución apeliano al problema de la cosa en sí incognoscible kantiana y, por otro lado, la propuesta apeliana de la Ética del Discurso en tanto programa que pretende retomar y realizar la empresa kantiana de fundar la razón práctica en la razón teórica pos giro pragmático y lingüístico de la filosofía contemporánea. Es, en este contexto, que el intento apeliano se autocomprende como una semiótica trascendental.

### ***Críticas apelianas de algunas insuficiencias kantianas***

En la lectura de Apel, Kant no habría dado un giro trascendental lo suficientemente radical en su filosofía. Esto lo lleva a Apel a afirmar que en

el sistema de Kant, aún en el período de la *Crítica de la razón pura*, la recaída en aquello mismo que enfáticamente criticaba -la metafísica dogmática- se torna plausible. Ello, en referencia a la necesidad de una *metafísica dualista*, debido a la consideración, por un lado, del mundo fenoménico, y, por otro lado, de la cosa en sí incognoscible. Según Apel, aquí se sitúa “el obstáculo principal para una realización consecuente de la concepción de la ‘reflexión trascendental’ ” (Apel, 2004, p. 23).

La suposición de la cosa en sí incognoscible ha llevado a Kant a no poder radicalizar la reflexión trascendental en relación con las condiciones de posibilidad de la validez del conocimiento, motivo por el cual éste sólo “ha sugerido [...] mediante su reducida ‘reflexión trascendental’, una inútil restricción de la pretensión de verdad del conocimiento” (Apel, 2004, p. 25), debido a que “...la suposición de la cosa en sí incognoscible también pretende constituir un conocimiento, [por lo cual suponerla marca para Apel] una hipótesis absurda porque define como incognoscible lo que propiamente hay que conocer” (Apel, 1985, T. II, p. 180). Según Apel, la cuestión de “cómo podría ser posible evitar la suposición de las cosas en sí incognoscibles y la metafísica dualista de los dos mundos derivada por Kant a partir de allí, sin renunciar a la agudeza crítica de la filosofía kantiana” (Apel, 2004, p. 27) sólo pudo encontrar una respuesta más acabada, pero no definitiva, en el pensamiento de Charles S. Peirce, el fundador del pragmatismo americano. Apel retoma de Peirce las siguientes tesis:

- Lo real como aquello que no debe ser identificado ni con la idea de una “cosa en sí incognoscible”, ni con lo “fácticamente dado” sino con lo cognoscible *a largo plazo*. De esta forma Apel ve en Peirce la salida tanto a todo *realismo metafísico externo*, como a la problemática de la posibilidad de alcanzar un conocimiento definitivo, acabado, de lo real en sentido fáctico. Con ello Peirce ingresó, para Apel, en la discusión sobre la dualidad correspondiente entre la cosa en sí y lo fenoménico,



la distinción entre lo conocido bajo reserva de falibilidad y lo cognoscible como lo aún por conocer (Apel, 1997, p. 41-83).

- Una comunidad ilimitada de comunicación asumida como condición de posibilidad e ideal regulativo en el dilucidamiento de lo real y la verdad. En este punto, Apel ve en el denominado “realismo crítico del sentido” peirceano que el conocimiento de lo real y la verdad no pueden reducirse a un sujeto, como así tampoco a una determinada comunidad (Apel, 1985, T. II, p. 182).

Desde estos dos puntos de partida es que Apel continuará con el desarrollo de las principales tesis de Peirce y planteará la superación del *solipsismo metodológico* kantiano presente, por ejemplo, en los términos de un sujeto trascendental entendido como unidad sintética a priori en la apercepción de sí. Con ello se transforma el trascendentalismo kantiano y se supera dicho solipsismo al postular en su lugar la idea de una comunidad ilimitada de comunicación -o “comunidad sin límites definitivos” (Apel, 1985, T. II, p. 181)-, entendida como supuesto trascendental del conocimiento. En este marco Habermas resalta, en torno a la articulación entre trascendentalismo y contexto práctico, que

la ética del discurso supera el planteamiento meramente interno, monológico de Kant, quien cuenta con que cada individuo particular realice la verificación de sus máximas de acción en su fuero interno. [...] En contra de ello, la ética del discurso espera un entendimiento mutuo sobre la universalizabilidad de intereses solamente como *resultado* de un *discurso público* organizado intersubjetivamente. (Habermas, 2000, p. 24)

De este modo,

en la síntesis de la apercepción, es decir, en la unidad de las representaciones para una conciencia finita, no podía residir [...] el ‘punto más elevado’ de un conocimiento de lo real [dado que] este podía

ser postulado, en efecto [...] sólo mediante la 'idea regulativa' de una última unidad de convergencia del proceso de investigación potencialmente infinito. (Apel, 2004, p. 28)

Con ello, Apel se distancia de la Filosofía trascendental kantiana "en la medida en que no considera la «unidad de la conciencia del objeto y de la autoconciencia» -unidad determinada mediante un «solipsismo metódico»- como «punto supremo», en relación con el cual tiene que aplicarse la reflexión trascendental; «tal punto supremo» es, por el contrario, la «unidad intersubjetiva de la interpretación», en tanto que comprensión del sentido y consenso de la verdad" (Apel, 1985, T. II, p. 391).

En síntesis, esta transformación pragmática del trascendentalismo kantiano, caracterizada por una superación del solipsismo metódico, consiste en la sustitución del sujeto trascendental por una comunidad ilimitada de comunicación. Esto sólo podrá ser operado por una transformación semiótica superadora de un tipo de filosofía de la conciencia presente aún en Kant.

### ***Tesis kantianas y peirceanas en el intento de fundamentación de la ética apeliana. Consideraciones finales.***

La sustitución del sujeto trascendental implica la consideración del lenguaje -en tanto que sistema de signos-, como el elemento en el cual se crea comunidad y se asigna sentido. Para esto, la comunidad no debe ser entendida como *a-* o *pre*-lingüística, sino como una comunidad de sujetos lingüísticos en donde lo real ya no puede ser considerado por fuera del lenguaje y la interpretación. Esta transformación de la filosofía monológica kantiana, por medio de la consideración de la *intersubjetividad*, debe ser entendida como una "transformación semiótica de la problemática del conocimiento que puso la 'representación' de los signos de lo real en el lugar de la representación de [la] conciencia y la síntesis de la interpretación lingüística de los signos en el lugar de la síntesis de la apercepción" (Apel,

2004, p. 28). Con ello el problema del conocimiento ya no se plantea en un plano de relación o correspondencia entre sujeto-objeto, sino en la relación entre los sujetos entendidos como ejecutantes e intérpretes de signos. Este descubrimiento forma parte del giro semiótico postulado por Peirce bajo la tesis de la *tridimensionalidad lingüística*, relación triádica del signo que supera toda relación diádica entre sujeto-objeto, y que se caracteriza por el hecho de que los signos lingüísticos se conectan: a) con algo por ellos "significado", b) entre sí, y c) con los sujetos lingüísticos ejecutantes de los mismos, entendidos como intérpretes de signos (Apel, 2007, p. 14). Para Apel, el punto central de dicho descubrimiento consiste en tomar conciencia de que

el conocimiento, como función mediada por signos, constituye una relación triádica, que no es posible reducir a una relación diádica [mostrando con ello que] el conocimiento es irreductible a meros datos de los sentidos (positivismo clásico), a una relación diádica sujeto-objeto<sup>19</sup> [...] e incluso a una relación diádica entre teorías y hechos, como en la semántica (positivismo lógico), aunque ninguno de estos elementos pueda faltar, según Peirce. (Apel, 1985, T. II, p. 178, 189)

Esta vía lleva a una consideración que va más allá del plano meramente gnoseológico. La tesis de una *validez constituida intersubjetivamente*, presupuesta de modo contrafáctico en cada acto de habla argumentativo bajo la idea de una *comunidad ilimitada de comunicación e interpretación de signos*, no reduce su función a mera superación del objetivismo gnoseológico, dado que "no es el caso que objetividad (en el sentido de la disponibilidad concreta de datos para una 'conciencia en general') y validez intersubjetiva (en el sentido de la obligación de un acuerdo de sentido) deban ser idénticas"

---

<sup>19</sup> "El intercambio cognoscitivo perceptivo del hombre con la naturaleza presupone un intercambio cognoscitivo interpretativo entre los hombres, un tipo de intercambio de valores-ideas mediante su traducción" (Apel, 1985, T. II, p. 189).

(Apel, 2004, p. 32). Más bien, el principio del consenso anticipado contrafácticamente en la comunidad ilimitada de comunicación debe ser asumido como un ideal regulativo que excede el mero campo de las ciencias, en lo que refiere al acuerdo sobre resultados alcanzados en el marco de la experimentación científica propia de las ciencias de la naturaleza. Como sostiene Apel:

...el proceso de interpretación, que determina el acuerdo en una comunidad de comunicación y fija el sentido de los símbolos lingüísticos de modo siempre renovado, podría estar orientado hacia un principio de la formación de consenso, que no se basa solamente en el control de resultados (por ejemplo, experimentales) objetivables del comportamiento, sino también en la obligatoriedad normativa de la común orientación a metas. (Apel, 2004, p. 32)

Según Apel, la idea de comunidad -si bien no asumida en los términos del giro pragmático-lingüístico- puede encontrarse ya en Kant, pero no a partir de la perspectiva gnoseológica del yo trascendental, sino más bien desde la perspectiva ética de un *reino de los fines*, dilucidable por medio de la razón pura práctica, en donde se asume el mutuo reconocimiento de co-sujetos autónomos de la legislación moral, pero con un altísimo costo en tanto suposición metafísica de dicha comunidad; supuesto que, si bien es necesario, debe ser despojado de este déficit, como pretende Apel al reconstruir dicha comunidad como comunidad ideal de comunicación supuesta como "condición de una fundamentación filosófico trascendental de la ética (como también -incluso- de la filosofía teórica y la teoría de la ciencia)" (Apel, 2004, p. 34). Esto último implicará el reconocimiento del anclaje o referencia, por parte de todo sujeto, a determinados contextos de acción, modos de vida, situaciones vitales, sistemas de autoafirmación, etc.; es decir: a su existencia en una comunidad real de comunicación. La focalización en este punto posibilitará a Apel a superar determinadas falencias del proyecto moral kantiano, por ejemplo: al considerar no solamente el

cumplimiento de la norma moral en atención al principio ético fundamental explicitado en la comunidad ideal de comunicación -asumido como ideal regulativo-, sino también considerando los sistemas de autoafirmación ante la necesidad de asumir una responsabilidad y corresponsabilidad solidaria con las consecuencias deseadas y no deseadas de la acción. En este sentido, Apel considera que Kant:

no reflexionó suficientemente sobre la dependencia en que se encuentra la validez de normas materiales con respecto a la situación, ni tampoco sobre el problema, estrechamente relacionado con ella, de la responsabilidad moral por las consecuencias y los efectos secundarios. (Apel, 1985, T. II, p. 406)

Bajo este giro introducido por la Ética del Discurso se logra, por un lado, superar el clásico *rigorismo* del proyecto ético de la filosofía kantiana, caracterizado por la exigencia incondicional, sin lugar a ningún tipo de excepción, del seguimiento de la norma regida por el imperativo categórico de obrar según el deber y por el deber mismo. Por otro lado, también resulta posible concluir, ahora de forma satisfactoria, el proyecto de fundamentar la razón práctica en la razón teórica en un estricto marco postmetafísico (Apel, 2002, p. 21-49). Es decir, del *consenso* en tanto que a priori de la comunidad ideal de comunicación supuesta ya siempre en cada acto de habla argumentativo se deduce la exigencia de tornar reales las situaciones ideales de realización de la fuerza ilocutiva del acto de habla en cuestión *so pena* de incurrir en autocontradicción performativa (Apel, 1988).

### **Bibliografía**

- Apel, Karl-Otto (1985). *La transformación de la Filosofía*, Tomos I y II. Madrid: Taurus.
- Apel, Karl-Otto (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Apel, Karl-Otto (1997). *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid: Visor.
- Apel, Karl-Otto (1997). *Semiótica trascendental y filosofía primera*. Madrid: Síntesis.
- Apel, Karl-Otto (2004). Reflexión pragmático-trascendental. La perspectiva principal de una transformación Kantiana actual. *Invenio*, vol. 7, número 013. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano Rosario, Argentina, pp. 21-39.
- Apel, Karl-Otto (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Habermas, Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.

Recibido: 07/08/2023

Aceptado: 17/10/2023

Cómo citar este artículo:

Romero, E. (2023). Semiótica y comprensión en la Pragmática Trascendental de Karl-Otto Apel. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 9*, San Luis, p 60-69



---

## **Investigación en Ciencias Sociales y Humanas: ¿Frecuentista O Bayesiana?**

*Research in Social and Human Sciences: Frequentist Or Bayesian?*

*Fabrizio O. Penna*

[fabrizio.penna@gmail.com](mailto:fabrizio.penna@gmail.com)

*Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Profesor Asociado de Investigación Educativa I - Lic. y Prof. en Cs. de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas e Investigador (PROICO 12-0220 "Estrés y salud: Una Propuesta Integradora para la Promoción, Prevención e Intervención de Problemas Psicosociales, Orientado a un Desarrollo Saludable de la Persona y la Comunidad" –FaPsi). Universidad Nacional de San Luis.*

70

---

*O. Hernán Cobos*

[ohcobos@gmail.com](mailto:ohcobos@gmail.com)

*Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Profesor Adjunto de Investigación Educativa I - Lic. y Prof. en Cs. de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas e Investigador (PROICO 12-0220 "Estrés y salud: Una Propuesta Integradora para la Promoción, Prevención e Intervención de Problemas Psicosociales, Orientado a un Desarrollo Saludable de la Persona y la Comunidad" – FaPsi). Universidad Nacional de San Luis.*

*Sebastián M. Vázquez Ferrero*

[lasagnad@gmail.com](mailto:lasagnad@gmail.com)





---

*Dr. en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de Investigación Educativa I-Lic. y Prof. en Cs. de la Educación - Facultad de Ciencias Humanas e Investigador (PROICO 12-0718 "La investigación en psicología y su incidencia en la formación del psicólogo" – FaPsi). Universidad Nacional de San Luis.*

*Adriano Penna*

[apenna99@gmail.com](mailto:apenna99@gmail.com)

*Estudiante de la carrera Licenciatura en Análisis y Gestión de Datos. Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales – Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de San Luis.*

## **Resumen**

El presente trabajo no pretende ser una solución a la pregunta planteada en el título sobre cuál es la mejor -o la más conveniente- de las miradas o enfoques, ya sea frecuentista o bayesiana, cuando se investiga (desde un enfoque pospositivista) en las Ciencias Sociales y Humanas, sino que procura un acercamiento, lo más descriptivo posible, de ambas teorías.

**Palabras claves:** enfoque frecuentista, enfoque bayesiano, Ciencias Sociales y Humanas

## **Abstract**

This paper does not pretend to be a solution to the question posed in the title about which is the best - or the most convenient - of the approaches, either frequentist or Bayesian, when researching (from a post-positivist approach) in the Social and Human Sciences, but it tries to provide an approach, as descriptive as possible, of both theories.





**Keywords:** frequentist approach, Bayesian approach, Social and Human Sciences

## ***Introducción***

Como bien recordarán, la estadística -per se- presenta dos grandes aristas: descriptiva e inferencial. Y, parafraseando a Russell (1989), podemos pensar a la probabilidad como la pubertad que conecta a la infancia de la estadística descriptiva con la madurez de la estadística inferencial.

Es claro que, cuando pensamos en investigación en Ciencias Sociales y Humanas, en nuestras instituciones académicas se da, mayoritariamente, un enfoque frecuentista. Donde, y en caso de darse, se ve muy por encima (lo cual hace que -casi- se pierda) todo lo referido al enfoque bayesiano.

Para comenzar, podemos señalar que ambas probabilidades, tanto la frecuentista como la bayesiana, son dos enfoques diferentes para calcular y entender la probabilidad en el contexto de la teoría del cálculo de probabilidades. Por ello, y no está de más decirlo, de acuerdo a lo expresado por Ruiz-Benito et al. (2018, p.136), que “la teoría de la probabilidad permite la descripción de la incertidumbre asociada a los sistemas estocásticos naturales y el ajuste de modelos”.

Por un lado, la probabilidad frecuentista se basa en la idea de que la probabilidad de un evento se puede determinar observando la frecuencia con la que dicho evento ocurre en una serie de repeticiones de un experimento. Por ejemplo: si lanzamos un dado honesto (entendamos por “honesto”, no cargado), la probabilidad -en términos frecuentistas- de obtener un “4” sería igual a  $1/6$ , ya que se espera que aparezca, en promedio, en uno de cada seis lanzamientos. La probabilidad frecuentista se basa, entonces, en la noción de repetición del experimento y la recopilación de datos empíricos. Y la podemos pensar como una probabilidad a “priori” es decir, cuando el evento aún no ha ocurrido.

Por el otro, la probabilidad bayesiana, fundamentada en el teorema de Bayes<sup>20</sup>, se utiliza para actualizar la probabilidad de un evento en función de la información disponible. Es decir, se basa en las preexistentes probabilidades subjetivas o personales a un evento antes de que se realice el experimento y la actualización de esas probabilidades a medida que se obtienen nuevos datos. Por ejemplo: un editor nos dice que, en un libro de sólo tres capítulos, el 85% de las páginas del primer capítulo no tienen errores, lo mismo ocurre con el 90% de las del segundo y el 95% de las del tercero. Se sabe, además, que el primer capítulo tiene 125 páginas, el segundo tiene 150 y el tercero, 175. Si elegimos una página al azar y comprobamos que no tiene error alguno, ¿cuál es la probabilidad de que, la página escogida, pertenezca al segundo capítulo? Por consiguiente, el teorema de Bayes se utiliza para combinar la información previa (probabilidad a priori) con la nueva evidencia (probabilidad condicional) y, así, obtener la probabilidad buscada. A esta probabilidad la podemos concebir como una probabilidad a “posteriori”, esto es cuando ya ha ocurrido un evento (Barrera-Causil, Sandoval y Sepúlveda-Murillo, 2011).

La principal discrepancia entre ambas miradas radica en su interpretación y en la forma en que se utilizan. La probabilidad frecuentista se basa en la observación empírica y en la sucesiva repetición de un determinado experimento, mientras que la probabilidad bayesiana se basa en las preexistentes probabilidades subjetivas y la actualización de esas probabilidades en función de la evidencia disponible.

En resumen, la probabilidad frecuentista se centra en la frecuencia observada de un evento a partir de repeticiones del experimento, mientras que la probabilidad bayesiana se basa en la actualización de probabilidades subjetivas a medida que se recopila nueva evidencia. Ambos enfoques son

---

<sup>20</sup>Thomas Bayes (1702-1761). Matemático, Estadístico y Ministro Presbiteriano británico, creador del Teorema que lleva su nombre.

utilizados en diferentes contextos y tienen sus propias ventajas y limitaciones.

## ***Ventajas y Limitaciones***

Antes de presentar algunas de las diferencias (y, por ende, ventajas y limitaciones) entre probabilidades frecuentistas y bayesianas, y de acuerdo con Moral-Benito (2010), es menester aclarar los aspectos comunes o “puntos de encuentro” que tienen los dos modelos. Por un lado, en ambos casos se utilizan modelos con parámetros desconocidos para caracterizar el mundo real y, por el otro, ambos enfoques requieren de la recolección de datos (toma de muestras) como base para la estimación de dichos parámetros desconocidos.

Ahora bien, la probabilidad frecuentista es un enfoque para calcular la probabilidad basada en la frecuencia relativa de un evento en un número grande de repeticiones de un experimento. A continuación (Rolleri, 2004), se presentan algunas ventajas y limitaciones asociadas con este enfoque:

### **1. Ventajas**

- a. Fundamento empírico: se basa en la observación y recopilación de datos empíricos. Esto la hace adecuada para situaciones en las que se realizan repeticiones de un experimento y se recopilan datos reales.
- b. Intuición natural: se alinea con nuestra intuición natural sobre la probabilidad. Si un evento ocurre con mayor frecuencia en repeticiones de un experimento, intuitivamente esperamos que su probabilidad sea mayor.
- c. Validez en el largo plazo: se ajusta a la idea de que la probabilidad de un evento se estabiliza a medida que se realiza un número suficientemente grande de repeticiones del experimento. A medida

que aumenta el número de repeticiones, la frecuencia relativa se acerca a la probabilidad real del evento.

## 2. Limitaciones

- a. Requiere repeticiones: solo es aplicable cuando es posible repetir un experimento en condiciones similares y recopilar datos sobre la frecuencia relativa del evento. En muchos casos, no es posible realizar repeticiones y, por lo tanto, este enfoque no es aplicable.
- b. No proporciona información sobre eventos únicos: no puede asignar una probabilidad a eventos únicos o eventos que no se pueden repetir. No puede responder preguntas como “¿cuál es la probabilidad de que mañana ocurra, puntualmente, un evento determinado?” ya que no se pueden realizar repeticiones controladas del evento.
- c. Dependencia del tamaño de la muestra: la precisión de la estimación de la probabilidad frecuentista depende del tamaño de la muestra. Si el tamaño de la muestra es pequeño, la estimación puede ser menos confiable y más sensible a la alternativa.

Lo dicho anteriormente respecto al enfoque frecuentista, y según lo expresado por Penna et al. (2016, pp.9-10), lo podemos sintetizar en la siguiente expresión:

$$\frac{f_A}{n} = P(A)$$

Donde  $A$  es un evento cualquiera,  $f_A$  es la frecuencia absoluta de ocurrencia del evento  $A$ ,  $\frac{f_A}{n}$  la frecuencia relativa de ocurrencia del evento  $A$  y  $P(A)$  la probabilidad de ocurrencia del evento  $A$ .

Por su parte, la probabilidad bayesiana -de acuerdo a lo expresado por Quero-Virla (2020)- es un enfoque para calcular la probabilidad (como ya se dijo) basado en el uso del teorema de Bayes y la actualización de creencias a

medida que se obtiene nueva información (datos). Seguidamente, se presentan algunas ventajas y limitaciones asociadas con esta mirada:

### 1. Ventajas

- a. Actualización de creencias: permite actualizar las creencias iniciales a medida que se obtienen nuevos datos. Esto es especialmente útil en situaciones en las que se tienen datos previos y se desea incorporar nueva información para obtener una estimación más precisa de la probabilidad.
- b. Flexibilidad: admite incorporar conocimientos previos o información experta en el cálculo de la probabilidad. Esto puede ser especialmente útil cuando hay información previa, veraz y confiable, que puede ayudar a mejorar las estimaciones de probabilidad.
- c. Manejo de incertidumbre: proporciona un marco para expresar y manejar la incertidumbre. Permite representar la probabilidad como una distribución y actualizarla a medida que se obtiene nueva evidencia, lo que facilita la toma de decisiones en situaciones inciertas.

### 2. Limitaciones

- a. Dependencia de las creencias iniciales: está influenciada por las creencias iniciales. Si las creencias iniciales están sesgadas o son incorrectas, pueden afectar las estimaciones posteriores de probabilidad.
- b. Necesidad de especificar distribuciones previas: para aplicar esta probabilidad, es necesario especificar una distribución previa sobre las probabilidades. La elección de la distribución previa puede ser subjetiva y, por ende, influir en los resultados.
- c. Cálculos intensivos: a medida que se incorpora más información y se actualizan las creencias, los cálculos pueden volverse computacionalmente intensivos, especialmente cuando se tienen

múltiples variables y datos complejos. Esto puede dificultar, en algunos casos, la aplicación práctica de la probabilidad bayesiana.

Según lo expresado por Penna et al. (2016, p.9), lo dicho previamente en relación al enfoque bayesiano -en su versión simplificada y para no entrar en tecnicismos- se sintetiza de la siguiente forma:

$$P(A|B) = \frac{P(B|A) \times P(A)}{P(B)}$$

Siendo  $A$  y  $B$  eventos cualesquiera,  $P(A|B)$  es la probabilidad de ocurrencia del evento  $A$  condicionada a la ocurrencia del evento  $B$ ,  $P(B|A)$  la probabilidad de ocurrencia del evento  $B$  sabiendo que ocurrió el evento  $A$ ,  $P(A)$  la probabilidad de ocurrencia del evento  $A$  y  $P(B)$  la probabilidad de ocurrencia del evento  $B$  (también conocida, esta última probabilidad, como el Teorema de la Probabilidad Total).

## **Conclusión**

Como cierre del presente trabajo, y a modo de resumen, les dejamos las ventajas y limitaciones de cada uno de los enfoques presentados:

- La probabilidad frecuentista tiene la ventaja de estar fundamentada en datos empíricos y alinearse con nuestra intuición sobre la probabilidad. Sin embargo, su aplicación está limitada a situaciones en las que se puedan realizar repeticiones y recopilar datos sobre la frecuencia relativa del evento. Además, no proporciona información sobre eventos únicos y depende del tamaño de la muestra para una estimación precisa de la probabilidad.
- La probabilidad bayesiana tiene la ventaja de permitir la actualización de creencias y manejar la incertidumbre de manera flexible. Sin embargo, su aplicación está condicionada por la veracidad de las creencias iniciales y la necesidad de especificar distribuciones previas.

Además, los cálculos pueden volverse computacionalmente intensivos en situaciones complejas.

A modo de colofón, y luego de lo expresado anteriormente, dejamos a ustedes, investigadoras e investigadores, la elección respecto a la “mirada” que van a utilizar, tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Humanas, de acuerdo a las características de vuestras investigaciones.

Donde, y para tener muy en cuenta, acorde a lo expresado por Kadane y Lazar (2004), “la selección de modelos es una parte importante de cualquier análisis estadístico y, de hecho, es fundamental para la búsqueda de la ciencia en general”, y es esto lo que nos lleva a pensar cuál es el “mejor” modelo a ser utilizado (p.279)

Dicho de otra manera, son ustedes quienes tendrán que decidir qué enfoque o mirada usar para, a partir de muestras, tomar decisiones válidas y confiables respecto, y como ya se mencionó, a parámetros desconocidos en relación a la población con la cual trabajan.

“¡Datos, datos, datos!”–exclamaba con impaciencia–. “¡No puedo hacer ladrillos sin arcilla!”...profería Sherlock Holmes (Doyle, 1892, p.16). Por ende, las decisiones que ustedes tomen, son las que construirán el conocimiento, ergo, cómo configuremos esos “ladrillos” es lo que nos dará un resultado más robusto o bien, un castillo de naipes. En otras palabras, acorde a los objetivos presentes en su investigación, será el modelo que elijan la encrucijada, por cierto, nada sencilla, que deberán resolver...

### ***Bibliografía***

Barrera-Causil, C.J.; Sandoval, J.D.J. y Sepúlveda-Murillo, F.H. (2011). Estimación por intervalos de probabilidad a posteriori para la proporción de estudiantes universitarios desertores. *TecnoLógicas*, (27), 75-87. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/n27/n27a05.pdf>

- Doyle, A.I.C. (1892). "El misterio de Copper Beeches". [http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas / docs/MisterioCopper\\_Doyle.pdf](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/MisterioCopper_Doyle.pdf)
- Kadane, J.B. y Lazar, N.A. (2004). "Methods and criteria for model selection". *Journal of the American Statistical Association*, 99: 279-290.
- Moral-Benito, E. (2010). "Econometría: ¿Bayesiano o Frecuentista?". *Sintetia*. <https://www.sintetia.com/econometria-bayesiano-o-frecuentista/>
- Penna, F.O.; Esteva, G.C.; Cobos, O.H.; Ulagnero, C.A. y Vázquez Ferrero, S.M. (2016). "Fórmulas y Tablas II (Para cursos de Estadística Básica)". Nueva Editorial Universitaria, UNSL: San Luis.
- Quero-Virla, M.E. (2020). "O Bayesianismo: Do casuístico ao histórico", *SAPIENTIAE: Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, vol. 6, núm. 1, pp. 124-130.
- Rolleri, J.L. (2004). "La interpretación frecuentista de la probabilidad: su inaplicabilidad a sucesos singulares". *Signos Filosóficos*, vol. VI, núm. 11, enero-junio, 2004, pp. 159-171. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa: Distrito Federal, México.
- Ruiz-Benito, P.; Andivia, E.; Archambeau, J.; Astigarraga, J.; Barrientos, R.; Cruz-Alonso, V.; Florencio, M.; Gómez, D.; Martínez-Baroja, L.; Quiles, P.; Rohrer, Z.; Santos, A.M.C.; Velado, E.; Villén-Pérez, I. y Morales-Castilla, I. (2018). "Ventajas de la estadística bayesiana frente a la frecuentista: ¿por qué nos resistimos a usarla?". *Ecosistemas*, 27(2): 136-139.
- Russell, B.A.W. (1989). *Introduzione alla filosofia matematica*. Grandi Tascabili Economici Newton: Roma.





Recibido: 27/06/2023

Aceptado: 04/10/2023

Cómo citar este artículo:

Penna, F., Cobos, H., Ferrero Vázquez, S. y Penna, A. (2023). Investigación en Ciencias Sociales y Humanas: ¿Frecuentista o Bayesiana?. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 9, San Luis, p 70-80



## **La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os nivel secundario en San Luis: las “Escuelas para Jóvenes” desde las voces de sus estudiantes**

*Continuing Education for Young People and Adults at Secondary Level in  
San Luis: “Schools for Young People” from the Voices of their  
Students*

*María Noelia Gómez*

[gomez.noelia9@gmail.com](mailto:gomez.noelia9@gmail.com)

*Facultad de Ciencias Humanas – UNSL.*

*Jefa de Trabajos Prácticos Exclusiva en las asignaturas “Educación de  
Adultos” y “Educación No Formal” de la Lic. y el Prof. en Ciencias de la  
Educación (FCH - UNSL). Docente investigadora (Categoría V) y  
extensionista UNSL. Coordinadora por parte de la FCH del Programa Adultos  
Mayores UNSL. Auxiliar de primera simple en las asignaturas “Práctica  
Profesional e Investigación Educativa IV” y “Residencia Pedagógica” del  
Profesorado de Educación Primaria, Universidad Nacional de Villa Mercedes.  
Magíster en Sociedad e Instituciones (FCEJS - UNSL). Licenciada y Profesora  
en Ciencias de la Educación (FCH - UNSL).*

81

### **Resumen**

Este artículo tiene por objetivo comunicar algunos de los resultados de la tesis “Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia”, aprobada en mayo de 2020 para optar al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones (Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis).

Se profundiza en el plano de las instituciones de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultas/os (en adelante, EPJA) en San Luis, puntualmente las "Escuelas para jóvenes", entrecruzando para su caracterización dos fuentes diferentes: la normativa provincial vigente y las voces de las/os estudiantes. El sentido de operar de esta manera se basa en la necesidad de reconocer el modo en que se concretan las políticas públicas de la EPJA en San Luis, no sólo desde un nivel formal sino desde las experiencias de las/os sujetos que transitan la escolaridad secundaria en ellas.

**Palabras clave:** escuela, jóvenes, adultos/os, políticas, sentidos

### ***Abstract***

This article aims to present some of the results of the thesis "Public Policies for Continuing Education of Youth and Adults (EPJA, after its Spanish acronym) of education at high-school level in San Luis, from 2006 to the present, and the meanings that the subjects assign to the experience", approved in May 2020 to opt for the Master's degree in Society and Institutions (Faculty of Economic, Legal and Social Sciences, National University of San Luis).

This article examines in depth the institutions of Continuing Education for Young People and Adults (hereinafter, Y&AE) in San Luis, specifically the "Schools for Young People", interweaving two different sources for their characterisation: the provincial regulations in force and the voices of the students. The sense of operating in this way is based on the need to recognise the way in which public policies on Y&AE are implemented in San Luis, not only from a formal level but also from the experiences of the subjects who go through secondary schooling in them.

**Keywords:** school, youth, adults, policies, meanings

## **Introducción**

Este artículo tiene por objetivo comunicar algunos resultados de la tesis “Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia”, aprobada en mayo de 2020 para optar al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones (Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis). El objeto de investigación fue abordado en tres dimensiones: por un lado, se indagaron las políticas públicas que se han desarrollado para la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (en adelante EPJA) desde la sanción de la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206 (en adelante, LEN) del año 2006 hasta la actualidad, pasando por el plano de estas políticas materializadas concretamente en instituciones para, finalmente, recuperar la dimensión de los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia de cursar sus estudios secundarios en la modalidad. La primera y la última de estas dimensiones han sido abordadas en anteriores publicaciones (Gómez, 2020, Gómez, 2021).

En este trabajo profundizaremos en el plano de las instituciones de la EPJA en San Luis, puntualmente en las “Escuelas para jóvenes”, entrecruzando para su descripción dos fuentes diferentes: la normativa vigente y las voces de las/os estudiantes. El sentido de operar de esta manera se basa en la necesidad de reconocer el modo en que se concretan las políticas públicas de la EPJA en San Luis, no sólo desde un nivel formal sino desde las experiencias de las/os sujetos que transitan la escolaridad secundaria en ellas.

Consideramos a las instituciones, siguiendo Kaës (1996) como:

El conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, las cuales regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se nos imponen. Esto bajo un patrón determinado que tiende a la permanencia y prolongación de un orden imperante, instituido. Son las

instituciones las que “sellan el ingreso del hombre a un universo de valores, crean normas particulares y sistemas de referencia (...), sirven como ley organizadora (...) de la vida física y de la vida mental y social de los individuos miembros”. (Käes& otros, 1996, p. 85, en Corti, 2010, p. 1)

Del relevamiento de la información y considerando el período histórico definido para la investigación (año 2006 a la actualidad), identificamos tres formatos institucionales de la EPJA, nivel secundario, presentes en San Luis: las escuelas nocturnas para jóvenes, las escuelas nocturnas de adultas/os y los planes de terminalidad educativa. Para la caracterización de cada una de estas instituciones, recuperamos las categorías que emergieron del análisis de la documentación legal y de las entrevistas realizadas a estudiantes en el trabajo de campo.

## ***Las “Escuelas para Jóvenes”: un análisis desde los marcos legales y las voces de las/os estudiantes***

### **1. Orígenes de las “Escuelas para jóvenes” y características de sus destinatarias/os**

Estas instituciones constituyen un formato específico de la EPJA en San Luis y fueron creadas en el año 2013 por medio del Decreto N° 1953-ME-2013. Si bien este decreto instituyó este tipo de escuelas en el ámbito provincial, podríamos decir que la EPJA nivel secundario, como una modalidad del sistema educativo destinada para jóvenes ya está contemplada, en el ámbito nacional, en la LEN del año 2006 y en los documentos del Consejo Federal de Educación que de ella se desprenden.

En su Artículo 30, la LEN expresa que el nivel secundario “tiene la finalidad de habilitar a adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (LEN N° 26.206, 2006, p. 6). La EPJA atenderá especialmente a sujetos jóvenes y adultas/os teniendo

en cuenta "las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria" (LEN N° 26.206, 2006, Art. 48, p. 10).

Asimismo, en el Documento Base (Res. N° 118/10 del CFE) se caracteriza a las/os sujetos que asisten a la EPJA como atravesadas/os por una heterogeneidad de experiencias vitales que exigen a la modalidad considerar diversas expectativas, necesidades, motivaciones en relación al aprendizaje. De ello dan cuenta los testimonios de las/os entrevistadas/os en una Escuela para Jóvenes de San Luis: *"Cada uno ya tiene su vida aparte. Mi compañera tiene el novio, ya vive con el novio, después están mis otros compañeros que también tienen novias, así que cada uno por su lado. Una chica es mamá..."* (Sujeto D); *"Faltan mucho también, así que también creo que es por eso. Siempre va a encontrar personas muy diferentes porque faltan más de la mitad. Ni idea por qué faltan, debe ser porque viven lejos, tendrán problemas familiares, ni idea..."* (Sujeto A).

Las Escuelas para Jóvenes en San Luis, según la normativa vigente, están destinadas a

85

La franja etaria de quince (15) años cumplidos, con dos (2) años de sobriedad según el último año cursado al momento del ingreso en 1º, 2º, 3º y 4º año de la presente propuesta y hasta los dieciocho (18) años de edad, de adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, a partir del 1º año del Ciclo Lectivo 2013. (Dec. N° 1953-ME-2013, p. 2)

A partir de las entrevistas realizadas pudimos reconocer que existen sujetos que exceden la edad máxima establecida por la ley, por ejemplo el caso de una de las entrevistadas, que había ingresado al colegio con 25 años de edad: *"N: - Me dijo la directora que es una escuela para jóvenes, hasta los 18 años, en tu caso cómo fue? C: - Entré como adulto"* (Sujeto C). Esta excepción, según el testimonio de la estudiante y a partir de conversaciones con la

directora de la institución, se hizo teniendo en cuenta su particular situacionalidad. Esta alumna, oriunda de Chile, llegó a San Luis en el año 2019 dos meses después de iniciadas las clases, habiendo ya cursado parte del 1° año del secundario en Puerto Madryn, jurisdicción en donde había residido junto a sus padres desde su infancia. En esta Escuela para Jóvenes se tuvo en cuenta su particular situación, dando cuenta del modo en que cada provincia e institución, gracias a la autonomía y a la descentralización administrativa, pueden ajustar la propuesta de la EPJA según las demandas y características de las/os estudiantes. Para esta alumna, la experiencia de estar con estudiantes más jóvenes en la misma institución provoca que se sienta “adulta” respecto a ellas/os, dando cuenta en su testimonio de la diversidad presente en las aulas de la nocturna: *“Los compañeros bien, casi todos son más chicos que yo, 17, la mayoría son repitentes (...) están tipo en la adolescencia, que buscan problemas fuera de la escuela y a la escuela la dejan de lado, o van a matar el tiempo y como que yo estoy enfocada en otras cosas y como que me siento más adulta en ese aspecto”* (Sujeto C).

En el Decreto N° 1953 de Escuelas para Jóvenes se expresa que estas instituciones se crean teniendo en cuenta la condición de heterogeneidad y de vulnerabilidad en la que transitan su escolaridad las poblaciones jóvenes, “especialmente los que provienen de sectores más vulnerables y de los que hayan demostrado fracaso en sus trayectorias escolares y presentan sobreedad” (Dec. N° 1953-ME-2013, p. 1). De allí la necesidad de diseñar propuestas que tengan en cuenta las características de las nuevas adolescencias y juventudes, que son muy distintas a las del mundo adulto. En este sentido, expresa una entrevistada que el abandono de sus estudios tuvo que ver con: *“Me dejé influenciar mucho por ciertas juntas, que salía, como todo adolescente creo yo. Y después tuve a mi nene y ahí supe lo que era salir a trabajar, y mantenerlo, y decir “por qué no terminé de estudiar”* (Sujeto C).

Asimismo el Decreto provincial estipula que se tendrán en cuenta las condiciones de sobreedad, jóvenes trabajadora/es, madres, padres, repitentes y migrantes. Dan cuenta de estas características las/os estudiantes del colegio, que nos cuentan: *"Vivo en una zona rural donde no había posibilidades de seguir el secundario"* (Sujeto D); *"A mí se me complica porque yo trabajo con mi viejo, en el campo. Entonces, no le daba mucha bola yo al estudio. Además yo perdí dos años de escuela porque se enfermó mi hermano de cáncer, entonces nos tuvimos que ir a Bs. As"* (Sujeto A.); *"...Y después tuve a mi nene y ahí supe lo que era salir a trabajar, y mantenerlo, y decir "por qué no terminé de estudiar"* (Sujeto C).

Las/os estudiantes, marcando una continuidad con el discurso de las normas, narraron algunos elementos que dan cuenta de la vulnerabilidad que las/os atraviesa. A pesar de la heterogeneidad y diversidad de condiciones y situaciones personales, una entrevistada expresó que en la escuela: *"Hay mucho compañerismo, aunque pareciera que no, todos dicen la escuela nocturna es terrible, no! todo lo contrario, he visto mucho compañerismo, muchos amigos, o sea, muy diferente, todos son más centrados, más tranquilos, todos tratan de ser compañeros, no hay peleas"* (Sujeto D).

Reconocemos una continuidad entre las características de las/os jóvenes que asisten a la institución que indagamos da cuenta y lo establecido por las normas en términos de heterogeneidad, vulnerabilidad y trayectorias educativas interrumpidas, así como también paternidades y maternidades tempranas, trabajos precarios o traslados a distintas provincias del país por situaciones personales/familiares. Tener en cuenta estas características desde el diseño de la política pública hasta el momento de su efectiva puesta en acto, son tomas de posición que en las prácticas promueven acciones que van en el sentido del recibimiento, acompañamiento y acogida de las/os jóvenes que llegan a estas escuelas.

El sostén parece estar en el polo de las/os adultas/os que las/os reciben pero también al interior del grupo de pares, adquiriendo para esta población un



destacado valor la amistad y el compañerismo. En tiempos de declive institucional y de pérdida de la eficacia simbólica que poseían las instituciones tradicionales como la escuela, la familia y el Estado para producir subjetividad, la fraternidad, el aguante, los vínculos entre pares se convierten para chicas/os signados por la exclusión social en prácticas de subjetivación que las/os sostienen en esta etapa de la vida (Duschatzky y Corea, 2007). En tiempos de desfundamiento institucional, la acogida, la espera y el acompañamiento por parte de las/os responsables de las instituciones escolares alcanza un significado de relevancia a tal punto de que cobra sustantividad la política implementada.

## **2. La implementación de la política: lineamientos legales y su puesta en marcha en las instituciones**

Uno de los objetivos que nos planteamos en nuestra investigación fue caracterizar las instituciones de la EPJA, en este caso, las “Escuelas para jóvenes” en San Luis, entrecruzando los discursos del diseño de la política, contenidos en las normativas y las voces de quienes realizan su secundario en este formato institucional. Las categorías construidas emergieron del análisis de la documentación legal y de las entrevistas realizadas, siendo algunas de ellas: los tiempos y espacios donde se desarrolla la propuesta pedagógica, los recursos y/o materiales que se emplean, los contenidos, las/os responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías y las formas de evaluación.

## **3. Algunos aspectos en torno a la enseñanza, el aprendizaje, las metodologías y la evaluación en las “Escuelas para jóvenes”**

Respecto a los contenidos, las normativas nacionales plantean un currículum modular, abierto, flexible y que recupere la experiencia de vida de las/os jóvenes y adultas/os que llegan a la modalidad. Las/os sujetos deben encontrar posibilidades de cursado flexibles, presenciales o a distancia, posibilidad de acreditaciones parciales o reconocimiento de la experiencia

laboral previa; de manera que puedan facilitarse tanto el acceso como la continuidad y el egreso. Se pretende superar el modelo de currículum por disciplinas - tradicional en la escuela secundaria moderna - por el sistema modular (Res. N° 118/10, CFE).

Sin embargo, en la escuela donde realizamos las entrevistas aún se trabaja aún por disciplinas, según lo que las/os sujetos nos contaron: *"Son muy pocas materias, ahí me fijo en el horario... (busca el celular): tengo Economía, Estados Contables, Liderazgo y Gestión, Matemática, Lengua, Sistema Informático, Derecho Económico, qué más...Inglés, y nada más...no tengo mucho"* (Sujeto A).

El currículum organizado a partir de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción, tal como lo define a nivel nacional la Resolución N° 254/15, aún no había sido adoptado en las Escuelas para Jóvenes al momento del trabajo de campo de esta investigación ya que se encuentra actualmente en proceso de elaboración. Sin embargo, sí encontramos a partir de los testimonios de las/os entrevistadas/os que los campos de contenidos obligatorios que deben formar parte del currículum de la EPJA son: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Res. N° 254/15, CFE) están presentes en las materias que cursan.

En el caso puntual de Matemáticas, que según la Res. N° 254/15, tiene como propósito permitirles a los jóvenes y adultas/os insertarse o mejorar su posición en el mundo laboral y enriquecer la toma de decisiones, desde posicionamientos críticamente fundamentados, podemos identificar en el discurso de las/os entrevistadas/os cuando mencionan esta asignatura cierta significatividad y sentido para ellas/os en relación a su vida laboral y cotidiana: *"Este año los contenidos los entiendo perfectamente porque como son del tema de las micro empresas, micro emprendimientos, todo eso, me resulta más fácil. El año pasado eran muchas cosas numéricas y no llegaba yo tanto, pero bueno, este año sí, lo entiendo más, es más fácil para mi,*

*como que es todo lo de la vida cotidiana y uno ya sabe adaptarse a eso”* (Sujeto D).

En nuestras indagaciones pudimos observar que los contenidos a los que las/os estudiantes les otorgan mayores sentidos son los provenientes de algunas áreas disciplinares como las matemáticas o la economía, las que pueden relacionar más directamente con actividades del afuera escolar y que quizás portan para ellas/os un carácter de mayor utilidad para el desempeño laboral futuro.

Quienes se desempeñan como responsables de los procesos de enseñanza aprendizaje en estas escuelas son docentes nombrados por la Junta de Clasificación Docente de la provincia, con titulación reconocida para desarrollar las materias para las que concursan. Ingresan a la carrera docente nombrados por el Estado provincial para dicho puesto de trabajo, con títulos docentes, habilitantes o supletorios.

Aunque en la LEN no encontramos desarrollos respecto a la formación de formadores de jóvenes y adultas/os, sí son mencionados en el Documento Base (Res. N° 118/10, CFE) donde se plantea la necesidad de una formación específica de docentes para la EPJA, que atiendan la diversidad de los grupos y con herramientas teórico-metodológicas que les permitan trabajar en esta modalidad. Dan cuenta de ello lo que nos comentaron las/os estudiantes respecto a las/os docentes de la escuela, sobre todo en los aspectos afectivos y personales del vínculo: *“Por ahí venía la profe y se sentaba y nos charlaba lo que les había pasado en el día, una comunicación muy linda con los profesores. Y los preceptores también, los dos que hay muy buena comunicación, muy buena relación con todos los chicos prácticamente”* (Sujeto D); *“Te dan todas las posibilidades para que vengas, todo te dan, para que los chicos no dejen la escuela. Es más, los profesores siempre te hablan de eso, “chicos no falten, terminen de estudiar, es importante, yo sé que por ahí les cuesta pero no dejen de estudiar”. Como que te alientan a que termines de estudiar, así que por ese lado son bastante buenos”* (Sujeto

C); *"Los profesores el carácter que tienen son muy diferentes, los de la mañana son más bravos, acá no, son más piolas, te joden, hacen chistes..."* (Sujeto A).

Cuando son mencionadas/os y caracterizadas/os las/os docentes de la EPJA en las normativas, se señala la importancia de estar atentas/os en su tarea a aspectos que van más allá de la enseñanza de una disciplina. El acompañamiento, sostén, contención y guía a una población fragilizada y que a menudo deja de asistir al establecimiento educativo, son tareas que también implican a las/os docentes de la EPJA y especialmente a las/os de esta institución.

En relación a la dimensión de los tiempos y los espacios donde funcionan este tipo de instituciones, la normativa provincial vigente aporta la cantidad de escuelas secundarias de cada Región Educativa en las cuales funcionarán las Escuelas para Jóvenes, de lunes a viernes de 19 a 23 hs. El secundario en estas instituciones se cursa en 4 años.

Por otro lado, en los documentos del CFE analizados, la escuela se plantea como el ámbito fundamental y privilegiado para elaborar proyectos de vida y debería ser inclusiva y respetuosa de la heterogeneidad de las/os sujetas/os de la EPJA. Deben además ser instituciones abiertas al medio, con un fuerte vínculo con la comunidad, repensando fuertemente el tema de la organización de los espacios y los tiempos (Res. N° 118/10, CFE). Las/os estudiantes entrevistadas/os caracterizaron la escuela a la que asistían como: *"Es un clima muy tranquilo, más hogareño que los otros, más tranquilo..."* (Sujeto D); *"Es muy linda escuela pero tenés como en todas, te rayan todo, las paredes escritas con aerosol, las sillas todo así"* (Sujeto C); *"El turno noche es muy tranquilo, somos muy pocos entonces por ahí yo salgo más temprano y puede haber dos cursos, entonces no hay tanto alboroto. Después en los recreos por ahí salís a comprar al kiosquito, das una vuelta, como que es demasiado tranquilo"* (Sujeto C).

A pesar de algunas problemáticas identificadas respecto al espacio escolar material, como el estado del edificio, en el plano simbólico la institución escuela se presenta para estas/os chicas/os como un espacio de clima tranquilo, hogareño. Ello podría estar dando cuenta de la importancia de la presencia, en vidas atravesadas por múltiples pobrezas, de una institución que permanece en el tiempo y en el espacio, que está abierta a recibirlas/os, que da cuenta de una armonía en contraste con las situaciones agitadas o difíciles que se viven en el afuera escolar y que sirve las veces de refugio, de espacio-tiempo de separación en el que acontecen y se ofrecen otras cosas distintas a las de la vida cotidiana o laboral (Larrosa, 2019).

Cuando indagamos en las entrevistas por los recursos y materiales que emplean para el estudio, hallamos la presencia de formatos más tradicionales - como los libros y las fotocopias - junto con las TIC que, en esta modalidad parecen estar menos disponibles. Respecto a ello, debemos advertir que sólo una entrevistada hizo mención a este aspecto, lo cual nos interroga respecto a las condiciones materiales y a los recursos para estudiar en la modalidad. La estudiante nos comentó: *"Tenemos computadoras (notebooks) pero se ve que hay pocas (...). Hasta ahora los profesores nos traen las fotocopias, generalmente usamos más con lengua, con los cuentos. Ella te da fotocopias (...) La única que nos pide a fin de año que tengamos leído un libro de unas 300 páginas es la de lengua"* (Sujeto C).

A la hora de identificar las metodologías o los modos en que se desarrolla la tarea para la que fueron creadas estas instituciones, encontramos en la normativa nacional que la propuesta pedagógica de la EPJA puede

adquirir diferentes formatos tales como: seminarios, talleres, conferencias, proyectos colaborativos, cátedras compartidas, estudios de casos, ateneos, foros virtuales, comunidades de aprendizaje. (Dec. N° 1953-ME-2013, p. 1)

En la normativa que rige estas escuelas a nivel provincial no hay desarrollos al respecto, pero podemos identificar las metodologías empleadas para la enseñanza y el aprendizaje a partir de las voces de nuestras/os entrevistadas/os: *"Todas las tareas tratamos de hacerlas en grupo, a veces según la tarea los profes no nos dejan, pero casi siempre son en grupo, para que aprendamos a convivir con el otro"* (Sujeto D).

Respecto al modo en que las/os docentes trabajan en el aula, ellas/os nos comentan: *"Los profes de este año prácticamente todos te enseñan igual, el dictado largo y después te explican todo eso, entonces mientras vas escribiendo entendés un poco y después terminás de entender todo, no es tan complicado"* (Sujeto D); *"Ese profe que estábamos recién habla mucho, no escribe nunca en el pizarrón, te explica todo hablando y después te da prácticos para que hagas y de lo que él dijo vos ya tenés que saber las cosas. Muy diferente la profe de inglés y de lengua por ejemplo, que ella sí escribe, te da muchos trabajos prácticos, en las clases que tenemos con ella te da dos o tres TP"* (Sujeto A).

Es pertinente señalar que los testimonios recogidos demuestran una distancia en términos de la metodología de trabajo en la modalidad respecto a lo pautado por las políticas elaboradas para ella. Si en las normativas se habla de metodologías participativas, dialógicas, atentas a las realidades de las/os educandas/os, trabajo por proyectos, etc., lo que narran quienes viven cotidianamente la implementación de esta política pública refieren a métodos propios de la escuela tradicional, con un fuerte enfoque en las clases verbalistas, pasivas y unidireccionales. El dictado o la explicación, en donde sólo habla la/el profesora/or y la posterior comprobación del aprendizaje de las/os estudiantes colocando "puntos" para "ganarse la nota", da cuenta de prácticas propias de la escuela secundaria moderna, atravesada por las corrientes del positivismo, el enciclopedismo, el verbalismo y el aprendizaje y la enseñanza memorística-mecánica.

Por último, respecto a la evaluación de los aprendizajes, la normativa nacional vigente establece que

La evaluación en el contexto de la modalidad conlleva a incluirse como el proceso que se integra al desarrollo de cada módulo, que permite demostrar que se adquieren las capacidades necesarias para abordar una situación problemática o desarrollar un Proyecto. Los instrumentos de evaluación, por lo tanto, deberán formar parte del módulo donde se establecerán las capacidades a desarrollar con claridad y los tiempos para lograrlos. Dando coherencia a la configuración modular del currículo del nivel. (Res. N° 254/15, CFE, p. 10)

Tal como dijimos anteriormente, el currículum de las “Escuelas para Jóvenes” de la provincia entró en revisión en el año 2019 para su adaptación y modificación a esta nueva normativa que establece el diseño modular para la modalidad. Por tanto, al momento de realizar el trabajo de campo, este sistema no había sido adoptado en la escuela y, en consecuencia, la evaluación no asume aún las características descritas en la normativa. En el Decreto N° 1953-ME-2013 de Escuelas para Jóvenes no hallamos desarrollos sobre este tema, de allí que los modos de evaluación identificados para la modalidad en la jurisdicción provincial fueron reconstruidos a partir de las voces de las/os jóvenes. Las/os estudiantes nos comentaron los diversos modos de evaluar que adoptan las/os profesora/es en las distintas materias: *“Una profe tiene una rara forma de que nos pone ‘+’ (más). Según la tarea o lo que de nos pone el signito ‘+’ (más) o el signito ‘-’ (menos) (...) según la cantidad que tengamos nos pone la nota, aparte de las pruebas que toma. Hay otro profe que evalúa con prácticos, otros que evalúan más lo que hagas en la clase. Más que nada este año todo es sobre la clase, lo que hacés en la clase te lo miran y ahí te ponen nota”* (Sujeto D); *“Por ahí pasó con una compañera que se levantó al baño y no pidió permiso y la profesora le dijo: te bajo un punto en la nota por eso, a mi compañera eso mucho no le gustó pero bueno, las reglas del establecimiento ¿no cierto?”* (Sujeto C).

Coherente con las prácticas de enseñanza que las/os estudiantes nos describieron, el modo de evaluar que asumen algunas/os docentes de esta “Escuela para Jóvenes” continúa portando elementos del secundario tradicional y aún no da cuenta del modo de trabajo desde un enfoque modular, como lo establecen las normativas nacionales. Según estos testimonios, la evaluación es entendida como punto final del proceso de aprendizaje, como instrumento para la acreditación de contenidos y, además, con un fuerte componente disciplinador y moralizante. Es una heteroevaluación (Casanova, 1995), llevada adelante desde la/el profesor/a hacia las/os alumnas/os, con instrumentos tradicionales de examen (pasar al pizarrón, pruebas, trabajos prácticos). Estos dispositivos que no sólo van clasificando a las/os estudiantes respecto a la adquisición de los contenidos, sino que además operan como premio-castigo ante comportamientos que exceden el tema que se está evaluando y que, si no son aceptados por la cultura institucional, el bajar la nota o bajar puntos es un modo de sancionar y corregir los “desvíos”.

### ***A modo de cierre***

La escuela de la EPJA, planteada en la normativa nacional como el ámbito fundamental para desarrollar proyectos de vida, se presenta actualmente como una política educativa de carácter universal, que convive en el escenario provincial con políticas focalizadas.

Los aspectos valorados por las/os estudiantes entrevistadas/os respecto a este modo de organizar la EPJA en un formato escolar tienen que ver con la presencia de docentes preparadas/os para el ejercicio de la profesión en la modalidad, la hospitalidad con la que las/os sujetos caracterizan las instituciones y la dimensión de lo vincular en las relaciones intra e intergeneracionales.



Los aspectos que son identificados como negativos por las/os sujetos y que se distancian de lo que establece la normativa para el secundario de la EPJA son los que tienen que ver con las metodologías con que trabajan las/os docentes en clases, la mayoría de las veces unidireccionales y tradicionales, la escasa significatividad de los contenidos de un currículum que aún se organiza por disciplinas y las formas de evaluación que siguen siendo de carácter final, para la acreditación y el control.

Con esta investigación pudimos advertir que, si las políticas públicas a través de las normativas plantean los grandes lineamientos para la EPJA, es en el nivel meso social y en la concreción procesual fáctica de las políticas en las instituciones es en donde la modalidad asumirá particulares dinámicas, estilos y culturas institucionales.

En relación a las Escuelas para Jóvenes pudimos enriquecer sus características, apenas delineadas en la norma, con los relatos que nos brindaron estudiantes que asisten a una de ellas.

Estas/os jóvenes recuperan el valor de asistir a la escuela cada día, el carácter presencial y permanente de la misma y la hospitalidad y acompañamiento recibido por parte del equipo directivo y docente que las/os espera cada día. Advertimos que tanto las/os docentes como el personal directivo, en la implementación de la política, tienen en cuenta las características de las/os sujetos que llegan a estas instituciones y muchas veces desarrollan estrategias de excepcionalidad a la norma en pos de recibir, acompañar, sostener o volver a buscar que regresen a la escuela estudiantes atravesados por situaciones de fragilidad y vulnerabilidad social.

Los resultados en este punto de nuestra investigación nos invitan a pensar el papel fundamental que tiene la escuela en la vida de estas/os estudiantes que portan trayectorias educativas interrumpidas o de baja intensidad debido a las urgencias que les planteó el contexto, forzándolas/os una y otra vez a abandonar los estudios. Al mismo tiempo, destacamos la responsabilidad

fundamental que tiene el Estado para generar las condiciones para que estos derechos se efectivicen. La “forma” escuela y las/os docentes preparadas/os para el ejercicio de este particular oficio en la modalidad se plantea para estas/os sujetos como elementos de un formato institucional que habilita mayores posibilidades para la adscripción identitaria. Cursar el secundario en la escuela nocturna posibilitó para estas/os estudiantes volver a sentirse ligadas/os al tejido social y gozar de un espacio-tiempo para la formación, distinto al de la vida cotidiana o al del trabajo. Según los testimonios, las escuelas se presentan para las vidas concretas de estas/os estudiantes - coherente con lo que regulan las normativas - hospitalarias, abiertas, inclusivas y con climas cálidos, familiares, fraternos y de contención que dejaron huellas fundantes en sus historias personales y les posibilitaron plantearse nuevas metas y proyectos de vida.

### **Bibliografía**

- Casanova, M. (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Corti, A. M. (2010). Análisis Institucional. Documento interno de Cátedra, Maestría en Sociedad e Instituciones, Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2007). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós
- Gómez, M. N. (2020). “Sentidos de estudiantes en torno a la experiencia de realizar el secundario en instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis”, *Argonautas*, Vol. 10. Nº 14. Mayo/Octubre 2020. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <http://humanas1.unsl.edu.ar/ojs/index.php/ARGO/issue/view/N%C2%B014/showToc>

Gómez, M. N. (2021). "La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en San Luis: un estudio de las principales políticas públicas a partir de la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206", *Kairos, Revista de Temas Sociales*, Año 25. N° 47. Junio de 2021, Proyecto Culturas Juveniles, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <http://www.revistakairos.org>

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

### **Normativas**

Decreto N° 1953/2013 "Escuelas para Jóvenes"

Ley Nacional de Educación N° 26.206

Resolución N° 118/10 "Documento Base y Lineamientos Curriculares para la EPJA"

Resolución N° 254/15 "Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales"

Recibido: 12/09/2022

Aceptado: 16/10/2023

Cómo citar este artículo:

Gómez, M. (2023). La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os nivel secundario en San Luis: las "Escuelas para Jóvenes" desde las voces de sus estudiantes. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 9, San Luis, p 81-98

## **Enseñar, aprender y evaluar a niños en situación de enfermedad dejando huellas en la vida: significaciones de docentes en un hospital de San Salvador de Jujuy**

*Teaching, learning and assessing children in a situation of illness leaving traces in their lives: meanings of teachers in a hospital in San Salvador de Jujuy*

*Carolina Soledad Panire*

[caropanire85@hotmail.com](mailto:caropanire85@hotmail.com)

*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNJu. Universidad Católica de Santiago del Estero-DASS. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FHyCS-UNJu). Especialista en Psicopedagogía Institucional (UNSa). Especialista en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Especialista Superior en Educación Abierta en Entornos Virtuales (UNSE). Maestranda en Pedagogía (UNC). Diplomada en Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria (Fundación Garrahan). Investigadora en Educación Hospitalaria y Domiciliaria en la provincia de Jujuy. Es profesora adjunta en cátedras vinculadas a la educación para la salud y psicopedagogía (UCSE-DASS). Docente en Nivel Secundario y Superior No Universitario. Posee experiencia en Asesorías Pedagógicas particularmente sobre la modalidad: Educación Hospitalaria y Domiciliaria, Instituto de Educación Especial "Todos Juntos", Dirección de Educación Técnico Profesional y Colegio Secundario de Tilcara- Jujuy.*

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación realizado en el marco del Seminario de Posgrado "Análisis de los procesos educativos: Evaluación de los

aprendizajes” de la carrera Doctorado en Educación de la UNSE en el año 2019, tiene por objetivo conocer y comprender los significados que otorgan las docentes hospitalarias a sus prácticas de evaluación de aprendizajes de los/las estudiantes en situación de enfermedad.

La investigación se encuadra desde una metodología cualitativa de enfoque socio-antropológico. Asimismo, para acceder a la información necesaria se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro docentes de educación primaria de la Sala de internación color: Amarilla, Naranja, Fucsia y Verde del Hospital Materno Infantil “Dr. Héctor Quintana” de la ciudad de San Salvador de Jujuy provincia de Jujuy.

En cuanto a los resultados, las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el discurso de las docentes hospitalarias, son consideradas como una “cuestión ética y formativa”, más allá de la acreditación y la promoción. Es entendida como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Por otra parte, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación están atravesados por los afectos, las emociones y los sentimientos de las docentes hacia sus alumnos/as. Al mismo tiempo, perciben su rol como una “huella” imborrable en la vida de los/las niños/as en situación de enfermedad.

**Palabras claves:** Educación Hospitalaria y Domiciliaria, procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación, estudiantes en situación de enfermedad.

### ***Abstract***

This research work carried out within the framework of the Postgraduate Seminar "Analysis of educational processes: Assessment of learning" of the Doctorate in Education of the UNSE in 2019, aims to know and understand the meanings that hospital teachers give to their practices of assessment of learning of students in a situation of illness.

The research is based on a qualitative methodology with a socio-anthropological approach. In order to access the necessary information, in-depth interviews were conducted with four primary school teachers from the Yellow, Orange, Fuchsia and Green inpatient wards of the "Dr. Héctor Quintana" Maternity Hospital in the city of San Salvador de Jujuy, Jujuy province.

In terms of results, learning assessment practices in the discourse of hospital teachers are seen as an "ethical and formative issue", beyond accreditation and promotion. It is understood as a process of dialogue, understanding and improvement.

On the other hand, the processes of teaching, learning and evaluation are influenced by the affections, emotions and feelings of the teachers towards their pupils. At the same time, they perceive their role as an indelible "footprint" in the lives of the children who are ill.

**Key words:** Hospital and Home Education, teaching and learning processes, assessment, students in a situation of illness.

### ***Introducción***

En los últimos años, en la provincia de Jujuy se pudo identificar que la situación de enfermedad de algunos niños, niñas y adolescentes es producto de accidentes viales, enfermedades graves o crónicas, que requieren de tratamiento médico intensivo o prolongado. Como consecuencia, durante los periodos más o menos largos y/o de forma intermitente, los estudiantes en situación de enfermedad faltan a su "escuela de origen o referencia", lo que los ubica en desventaja educativa y social.

Para dar respuesta a esta demanda y evitar la deserción, abandono escolar o exclusión social, la Educación Hospitalaria y Domiciliaria de la provincia y en concordancia con la Ley de Educación Nacional 26.206/06 "garantiza el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se

ven imposibilitados/as asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de educación obligatoria”.

Por lo tanto, el/la alumno/a en situación de enfermedad se escolariza en el ámbito hospitalario y/o domiciliario, que a su vez imponen criterios comunes y otros diferenciados a la organización del acto educativo. Es allí donde la función que ejerce el/la docente como instrumento mediador entre el/la alumno/a y el conocimiento, se convierte en una oportunidad para resignificar la situación de enfermedad desde una mirada posibilitadora de nuevos aprendizajes y experiencias de evaluación.

En efecto, en este proceso complejo de enseñar y aprender, en estado de tensión permanente por la dinámica institucional del hospital, vinculado a las condiciones de vida y a las posibilidades de “ser y estar siendo” a pesar de la enfermedad: ¿cómo se evalúa? ¿por qué? ¿Para qué se evalúa? Para responder a estas preguntas se considera como fuente de información, las entrevistas en profundidad a cuatro docentes de educación primaria.

Por otra parte, el presente trabajo tiene por objetivo conocer y comprender las significaciones que las docentes otorgan a sus prácticas de evaluación de aprendizajes en el Hospital Materno Infantil de la ciudad de San Salvador de Jujuy, teniendo en cuenta las referencias bibliográficas de la instancia formativa del Seminario de “Análisis de los procesos educativos: Evaluación de los aprendizajes” de la carrera Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero-UNSE.

### ***La evaluación de los aprendizajes en contexto hospitalario: ¿control o una cuestión ética?***

El maestro hacia finales del siglo pasado, era un funcionario del Estado, miembro de la burocracia pública. Debía formar ciudadanos, educar en valores cívicos, obedecer un reglamento y un currículum prescripto. El aula se organizaba como un grupo homogéneo en edades, simultáneamente a la

diferenciación de los alumnos según sus logros y capacidades a través de calificar y evaluar sus aprendizajes. En este sentido, la evaluación ha significado en lo que se refiere al mundo de la educación, aquello que tenía que ver con las formas de averiguar y sancionar los aprendizajes de los alumnos. Según Stufflebeam (1987) "Evaluar, era sinónimo, calificar, examinar, controlar, certificar, poner notas. Una definición clásica sostiene que "la evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión". (p.39).

Esta evaluación "tradicional", es una evaluación desde la racionalidad técnica (Álvarez Méndez, 2001). Es una evaluación sumativa, externa, vertical, individual, es un acto de control y de sanción, entre otras características. Por lo tanto, la evaluación sumativa, determina niveles de rendimiento, busca decir si se produce el éxito o el fracaso. Su preocupación es poder decir, cuánto aprendió el alumno. Por eso, la finalidad es la de servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados. (Álvarez Méndez, 2003)

Desde esta perspectiva, durante la década del 60, el servicio educativo en hospitales de Argentina, particularmente en la provincia de Jujuy<sup>21</sup>, respondía a los contenidos curriculares de la escuela común y estructura organizativa vigente<sup>22</sup>. Conjuntamente, la distribución de tiempos y espacios, la organización de los alumnos y el currículum enciclopédico, se constituyeron en la forma escolar moderna. (Dubet, 2005).

---

<sup>21</sup> En la década del 60, en la provincia de Jujuy el gobernador, Dr. Horacio Guzmán, adoptó las políticas desarrollistas de la UCR (Unión Cívica Radical), como las que impulsa el entonces presidente de Argentina, Arturo Frondizi. Entre ellas, el hospital de niños "Dr. Héctor Quintana" creado el 22 de Mayo de 1960 y la Escuela Hospitalaria; momento histórico donde se impartía escolaridad a los niños hospitalizados y con tratamiento ambulatorio (con secuelas de Polio).

<sup>22</sup>Resolución del Consejo General de Educación "Creación de la Escuela Hospitalaria". Hospital de Niño "Dr. Héctor Quintana" (1960). Archivo Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy.



Mientras que, las experiencias de atención educativa a los niños “enfermos” en el tramo de su hospitalización era prioridad bajo en principio del “diferente”. Según las autoras Gallardo, M y Tayara, G (2009) los programas educativos estaban destinados a desarrollar, corregir o compensar deficiencias o alteraciones específicas que afectaban al paciente- alumno; a ello se sumaba “incentivar” la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigente los principios de integración.

A pesar de ello, esta forma de configuración de relaciones pedagógicas entró en crisis con el transcurrir del tiempo, con un nuevo clima social, político y cultural en el año 2006. A partir de este momento y con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en el ámbito hospitalario se brinda una atención pedagógica personalizada, compensatoria y restituida. En caso de un periodo largo de internación, el/la docente aborda las diferentes áreas del aprendizaje en coordinación con la “escuela de origen”, respetando la planificación didáctica de la misma, la entrega de certificados de asistencia dependiendo del tiempo de reposo hospitalario y/o domiciliario, y en algunos casos la entrega de informes pedagógicos.

Así se menciona en los artículos 102 y 103 de la Resolución del CFE N° 202/13:

*“...solicitarán a la escuela de referencia información respecto al desempeño académico del alumno durante el año (y los anteriores), acerca de los contenidos ya trabajados en el ciclo lectivo, los temas que su grupo/clase trabajará en el próximo tiempo, el modo en que serán abordados y la manera en que serán evaluados.*

*“En términos pedagógicos, partiendo de la información brindada por la escuela de referencia, los docentes realizarán una evaluación de la situación pedagógica actual, que contemplará las limitaciones y posibilidades que la situación de enfermedad traiga aparejadas. Esta evaluación será el nuevo*

*punto de partida para la elaboración del plan de trabajo para ese sujeto en situación de enfermedad.*

La evaluación en el contexto hospitalario, también presenta tensiones y dilemas que origina la diversidad de demandas de distintos actores involucrados en los procesos de evaluación: estudiantes en situación de enfermedad, docentes en contexto hospitalario, docentes de la Escuela de Origen o referencia, padres, organismos provinciales: Nivel Primario del Ministerio de Educación y Modalidad de Educación Hospitalaria y Domiciliaria. Ante este complejo entramado de demandas y cumplimiento de la normativa mencionada: ¿qué piensan las docentes de nivel primario del Hospital Materno Infantil con respecto a sus propias prácticas evaluativas?

*"La evaluación es una constante, es un proceso. Por ahí, el tema de la evaluación lo vamos viendo día a día, desde el primer día que estamos con el niño, para saber que sabe y que no, tenemos que hacer un diagnóstico, indagar, ver cómo está ese niño y partir". (Entrevista Maestra Sala Fucsia)*

*"Hoy un chico puede entrar por apendicitis, mañana ya se va, se evalúa en el momento que él está realizando las actividades, si entiende, no entiende, cómo trabaja... ahora... sí hay un acompañamiento más asiduo para los chicos que sabemos que van a estar 15 o 30 días. (Entrevista Maestra Sala Verde).*

Estos sesgos de nuevos significados sobre las prácticas evaluativas se insertan en un entramado cultural, en donde emergen las creencias de los sujetos, sus prácticas cotidianas y convicciones, pero que a su vez están reguladas por los marcos normativos vigentes. Esas prácticas se van construyendo y reconstruyendo, según la experiencia que desarrollan en las diferentes actividades áulicas. Sin embargo, en las significaciones de los docentes, estos elementos cumplen una función que corresponde a un aspecto formal de la educación.

Es importante entonces, mirar el micro mundo de las aulas (espacio simbólico donde la acción educativa se lleva a cabo en salas de juego, consultorios, a

pie de cama, pasillos de un hospital), como lugares de encuentro entre el sujeto de aprendizaje en situación de enfermedad y el/la docente. Se entiende a esta institución escolar, como espacio que es definido por la heterogeneidad de sus actores, por lo que la práctica docente se concreta en la permanente búsqueda de vínculos que organiza todos los momentos de la vida escolar.

A propósito, las maestras hospitalarias expresan:

*"...conversas más allá del contenido, ellos como que muchas veces te conversan cosas personales, como que ellos están constantemente con las mismas personas... Entonces ellos ven a la mañana y a la tarde a las mismas personas, y como tengo una buena conexión con ellos, me cuentan, los entiendo y los escucho. Y desde ahí, de lo que te cuentan vamos trabajando el contenido y de alguna forma voy evaluando para presentar el informe pedagógico en la escuela de origen "(Entrevista Maestra Sala Amarilla).*

- *"...nosotras trabajamos según el estado de ánimo del alumno, siempre preguntamos ¿quierés trabajar?, porque no lo podemos forzar hacer un trabajo, si tienen ganas trabajan sino no, porque en esta sala ellos pasan por una enfermedad muy difícil, entonces, muchas veces estamos expuestos a muchos casos que son dolorosos...le hacen pulsaciones les duele mucho la espalda, les tiemblan las manitos, entonces no pueden escribir y en ese caso trabajamos la oralidad." (Entrevista Maestra Sala Fucsia)*

Las maestras hospitalarias entienden a la evaluación como un proceso de intercambio, de diálogo sobre los conocimientos previos del/la alumno/a, las capacidades y sus posibilidades, sus logros, detectando sus dificultades, analizando sus esfuerzos. En virtud de ello, la evaluación actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje, y a los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. En palabras de Álvarez Méndez (2001) "sólo la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje

y en expresión de saberes, puede ser considerada como evaluación formativa” (p.86).

En consecuencia, y con motivo de responder la pregunta inicial, se puede decir que las prácticas de evaluación en contexto hospitalario son significadas por las docentes como “una cuestión ética”, según Álvarez Méndez (2003) “evaluar consiste esencialmente un acto de justicia, de ecuanimidad, un ejercicio que necesariamente debe desempeñarse dentro de las pautas que derivan de la deontología profesional del docente” (p.132). En este aspecto, la evaluación adquiere una importancia singular como instrumento de comprobación y validación de la estrategia didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los modelos de funcionamiento vigente en el sistema. Es decir, la evaluación sólo debería servir, si informa sobre el estado de aprendizaje de los alumnos, si ayuda a conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo y el grado de comprensión de aquello que estudian.

Cuando los estudiantes no progresan en el aprendizaje, la evaluación es un buen camino y un buen momento para indagar los motivos que provocan ese desajuste, que frenan ese caminar constante por las sendas del aprendizaje. Al respecto, Álvarez Méndez (2003,p.132) advierte “cuando se aprende, conviene comprobar que realmente entiende aquello que dice que aprende”. De esta manera, se hace necesario establecer una mirada atenta sobre la forma en que cada niño vivencia la experiencia de evaluación.

### ***Enseñar, aprender y evaluar... dejando huellas en la vida***

Hasta aquí, “enseñar y aprender” en el ámbito hospitalario, no se remiten a la mera transmisión de conocimientos, sino que existen en una síntesis dialéctica, en el que la docente y el/la alumno/a se reconocen como agentes en interacción. Por lo que existe un movimiento dinámico entre el pensamiento, el sentir, y actuar de los actores en el contexto escolar

hospitalario. Así lo expresa, Edith Litwin (1996) “enseñar es aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro”. (p. 113)

Enseñar y aprender no son dos procesos aislados, sino que el enseñar no existe sin el aprender. Pero ¿qué relaciones encontramos entre enseñar, aprender y evaluar en contexto hospitalario? Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2018) responden que el proceso de evaluación está implicado en la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En esta tensión, desde una perspectiva de la teoría de la complejidad, según Edgar Morin (1996):

No puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas”. Esto es una nueva manera de “pensar lo Uno y lo Múltiple, intentando superar la simplicidad, abrir la reflexión hacia formas epistémicas, pluralistas, transdisciplinarias”. (p. 21)

Asimismo, Susana Celman (1998), expresa que:

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y es continuamente formativo. (p.38)

En palabras de Edith Litwin (2008), esto requiere superar la lógica de comprobación de aprendizajes y reconoce con firme convicción la complejidad de la enseñanza y la construcción de conocimiento. Cuando las docentes se someten al mismo devenir evaluativo que los/las estudiantes, ponen en acto

el tomar como objeto de análisis a la tarea docente y la clase, al tiempo que revelan el fuerte compromiso ético con los estudiantes y generan la confianza necesaria para que cada uno se permite equivocarse y aprender de los errores. En este sentido:

Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de la información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario por una enseñanza cuya base sea la comprensión apoyada por una buena explicación generando un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y desarrollo de habilidades intelectuales, que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende". (Álvarez Méndez, 2003, p.106)

En este "saber decidir" y "saber hacer" que identifican la labor profesional y didáctica del docente hospitalario, resulta importante analizar el papel destacado que cumple la evaluación en el escenario educativo.

- *"no solamente enseñas o evalúas para que tenga una nota en su escuela sino aprendes a mirar la vida y la educación de otra forma"* (Entrevista Maestra Sala Naranja)

-*"Es importante, porque si ellos no están bien y vos venís con una cuota de energía y los activas y los enchufas. Pero lo mínimo que yo haga por ellos, ya es mucho. Porque cualquier docente que pasa por acá marca en el chico, acá es una huella imborrable, y ellos te marcan para toda la vida"*. (Entrevista Maestra Sala Verde)

-*"...uno aprende también de ellos, y ellos aprenden de nosotros, en esta sala, no sé cómo serán en las otras, me parece que todas son impactantes de una u otra manera. Y una le toma cariño, así que cuando me vaya voy a extrañar"*. (Entrevista Maestra Sala Amarilla)

Si centramos la mirada sobre la acepción de "huellas", debemos retroceder en el tiempo histórico de la educación, ¿qué se entendía por huellas?, durante

la época Colonial en América Latina, era sinónimo de disciplina que se aseguraba mediante una gama de castigos corporales, el más común arrodillar al alumno; otros incluían encierros, golpes en las manos con la palmeta, y azotes. Esto también nos recuerda el papel del error en la evaluación de la escuela tradicional, el error era un elemento de castigo o de penalización.

Hoy, "huellas" adquiere un sentido diferente, en el discurso de las docentes permite comprender que los contenidos, gestos y palabras que circulan e intercambian en el encuentro pedagógico, adquieren un poder simbolizante frente al sujeto en este escenario educativo. Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación están atravesados por los afectos, las emociones, los sentimientos de los docentes hacia sus alumnos.

Por otra parte, las docentes perciben su rol como una huella imborrable en la vida de los/las niños/as, huellas que marcan para toda la vida, tanto en la docente como en el/la estudiante. El discurso de todas las entrevistadas tuvieron su punto de encuentro en el "Enseñar, Aprender y evaluar...dejando huellas en la vida", expresiones como: "no solamente enseñas sino aprendes a mirar la vida de otra forma"; o "...Porque cualquier docente que pasa por acá marca en el chico... y ellos te marcan para toda la vida".

En cualquier situación educativa, la mirada evaluativa tiene influencias sobre los/las niños/as, sus familias y otros docentes. Por ello, requiere de un ejercicio de conciencia sobre las formas de enseñar y evaluar: los pilares de los valores, creencias y prejuicios que se encuentran involucrados en la interpretación evaluativa. Por su parte, Edith Litwin (2008) señala que "las prácticas de los docentes que se refieren a la evaluación, nos muestran a diario un complejo camino cargado de paradojas y contradicciones" (p. 167). En cambio, Stenhouse (1984, p. 154) señala: "para evaluar hay que comprender", se trata de comprender una situación de enfermedad por la que atraviesa el alumno.

Si bien, la escuela hospitalaria tiene carácter educativo formal, no renuncia a los saberes específicos, sino que flexibiliza los saberes educativos teniendo en cuenta la particularidad del alumno. Las docentes, tienen presente al “otro” como sujeto en sus vidas y en sus prácticas. Este adulto deja de ser productor de informaciones y representante exclusivo del capital cultural, para posicionarse como sujeto atento a la expresión y los saberes del alumno en situación de enfermedad.

Las ideas expuestas anteriormente, se comprenden junto a lo que Santos Guerra (1993) sostiene:

La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y evaluados, entre las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. (p.2)

En este sentido, Davini (2008) defiende una evaluación auténtica en la que se evalúen las formas de trabajo que reflejan las situaciones de la vida real, es decir, pretende que se evalúen la capacidad para resolver problemas, la responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa, etc., todo aquello que les será más útil en la vida cotidiana. Ésta, a la vez, permite que los/las alumnos/as participen en su propio proceso de evaluación, de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, dialogando sobre sus logros, detectando sus dificultades, analizando sus esfuerzos, etc.

Entonces, la evaluación en la educación hospitalaria cobra un sentido particular al priorizar el diagnóstico médico y el seguimiento de los aprendizajes de los/las alumnos/as en situación de enfermedad, más allá de la presentación de informes pedagógicos que den cuenta de una mera calificación y lista de saberes “aprendidos” o capacidades desarrolladas.

Al evaluar los procesos de aprendizaje, la mirada está puesta en los procedimientos que realiza el/la alumno/a en situación de enfermedad, las



estrategias que despliega al interactuar con los saberes de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida.

### **Conclusiones**

La evaluación de los aprendizajes en el discurso de las docentes hospitalarias de San Salvador de Jujuy, es considerada más allá de la acreditación y la promoción, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En ella, estarían articulados los diferentes instrumentos en función de los propósitos acordes con un enfoque de enseñanza y aprendizaje expresados en diferentes momentos del acto educativo.

Por lo tanto, la evaluación es una herramienta sustantiva en la mejora de las prácticas de enseñanza de las docentes hospitalarias y se enriquece a partir de aspectos motivadores y creativos respetando la singularidad del alumno y la particularidad del contexto educativo. Se pone en práctica una evaluación contextual- situada que reconoce la influencia de variables psicológicas, culturales, sociales e institucionales y valora los procesos y productos compartidos, por cuanto se corresponde con modos de aprendizaje cooperativo y solidario.

Es así que, la construcción de las propuestas evaluativas de las docentes hospitalarias, forma parte del enfoque didáctico al que adhieren y están atravesadas por la cultura institucional, incorporando los sentidos y significados que las docentes otorgan a los procesos de enseñar y aprender.

### **Bibliografía**

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen*. Bs. As: Miño y Dávila.

- Anijovich, R.; Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Bs. As: Paidós.
- Araujo, S. (2016). *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Principios para favorecerlo*. En Ítems del CIEP. N° 1: Miradas interdisciplinarias. Tandil. UNCPBA. Bs.As.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palau, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs.As:Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Río de Janeiro, v. 34, n.1, jan./abr. 2008.
- Dubet, F (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- Gallardo, M y Tayara, G (2009). *Pedagogía Hospitalaria*. Bs. As:Ed. Fundación Hospital de Pediatría "Prof. Dr. Juan. P. Garrahan".
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs As:Paidós.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Santos Guerra, M (1993). *Evaluación Educativa I: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Bs As: Magisterio del Río de la Plata.
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.

### **Marcos normativos:**

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Resolución del CFE N° 202/13
- Resolución del Consejo General de Educación "Creación de la Escuela Hospitalaria". Hospital de Niño "Dr. Héctor Quintana". (1960). Archivo Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.



Recibido: 31/08/2022

Aceptado: 13/10/2023

Cómo citar este artículo:

Panire, S. (2023). Enseñar, aprender y evaluar a niños en situación de enfermedad dejando huellas en la vida: significaciones de docentes en un hospital de San Salvador de Jujuy. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 9*, San Luis, p 99-114





---

**RevID**

**Número 9, 2023**



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>

115

---



RevID

*Revista de Investigación y Disciplinas*