

LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales

Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº2 Agosto 2014



► www.larivada.com.ar





EDITORIAL

Estamos caminando la Rivada y llegamos al número dos. Contentos con el camino que vamos haciendo, conscientes de lo que falta pero también de los logros, urgidos por la necesidad de seguir creciendo y mejorando. Los desafíos a los que día a día nos enfrenta la revista han motivado a ampliar nuestro equipo editorial, satisfechos de sumar nuevas ideas y nuevas manos, convencidos de que el trabajo intelectualmente comprometido y en equipo nos permitirá un caminar más placentero y lúcido al mismo tiempo.

Agradecemos la cálida bienvenida que tuvo *La Rivada*, tanto dentro de la Universidad Nacional de Misiones como de la comunidad académica en general. Poder presentar este segundo número es una muestra de que la apuesta académica valió la pena. Compartimos con los lectores las secciones del formato inicial junto con otras nuevas que habilitan espacios de diálogos intelectuales y creativos como respuesta a la recepción que hemos tenido con el primer número.

El **Dossier** aborda la temática del imperialismo. Los tres artículos que integran esta sección, además de brindarnos análisis relevantes para los casos tratados y de volver a restituir al Imperialismo como una categoría teórica y como un fenómeno histórico que sigue teniendo cruda vigencia, también constituyen aportes lúcidos para entender algunas claves de la reconfiguración real (y potencial) de la geopolítica del capitalismo contemporáneo. El primero de ellos es del Profesor Emérito y Director de *La Rivada*, Roberto Abínzano, a quien agradecemos la coordinación y organización de este Dossier. En “Las categorías Imperio e Imperialismo: las cosas por su nombre” hace un lúcido aporte sobre la importancia de debatir esta categoría desde una mirada crítica que despeje las distorsiones y asociaciones ocultas que ciertas perspectivas teóricas han producido en las últimas décadas quitándole potencialidad teórica y política al término Imperialismo. Lo acompañan dos contribuciones referidas a casos históricos puntuales. La primera de Sonia Winer y Lucas Melfi sobre las formas contemporáneas de intervención imperialista estadounidense en África y la segunda de Leandro Morgenfeld sobre la implicancia de la llegada de Barack Obama a la presidencia de los Estados Unidos y su relación con



Universidad Nacional de Misiones

América Latina. No abundamos aquí respecto del Dossier ya que tiene su propia presentación que ayudará a los lectores a introducirse en la temática.

En la sección **Artículos** presentamos trabajos de investigadores de nuestra Facultad. En primer lugar, un trabajo de Marcelino García que propone una reflexión sobre su trayectoria como investigador de la UNaM y en el campo de la semiótica. El artículo sigue el derrotero de sus producciones en veinte años de trayectoria intelectual, enfatizando la producción en progreso, buscando el hilo articulador de ese conocimiento que fue necesariamente –según señala el autor- un camino compartido con los diferentes investigadores, docentes y alumnos que lo acompañaron. El recorrido por el archivo (en el sentido foucaultiano del término) ha ido articulando semiosis, narración y memoria, o las “maneras de contar” en diferentes dominios/objetos de sus investigaciones: la narración como matriz de géneros, discursos, textos y formatos para abordar el análisis de la construcción de la realidad social pública o “massmediación” de la actualidad, las formas en que aparece narrada la historia nacional en los textos escolares, los relatos autobiográficos de estudiantes ingresantes a la Universidad, las formas de ejercicio de la memoria pública en los medios gráficos, entre tantos otros recorridos. Al final del artículo, y como resultado natural de este continuo eslabonamiento de aprendizajes e investigaciones, el autor presenta su proyecto en curso: “Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria V. Massmediación, Formatos y Dispositivos (2012-2014)” que da continuidad a este derrotero.

El siguiente artículo, de Laura Ebenau, propone una etnografía de la “dinámica de los pases” partidarios (prácticas relacionadas a los cambios de filiación partidarias) en Misiones a partir de la crisis política que eclosiona en 2001, analizando específicamente el surgimiento del “Partido Renovador” y el cambiante escenario político misionero hasta la hegemonía de la misma “Renovación”. Ebenau va reconstruyendo etnográficamente el proceso histórico de la política local misionera en los últimos años enfatizando que los “pases” partidarios de diferentes actores políticos deben comprenderse en los términos de una dinámica que forma parte de un dispositivo de reestructuración intrínseco al campo político, que actualmente pasa por una crisis del sistema de partidos tradicionales y que la recurrencia y la legitimidad e ilegitimidad de esos “pases” no necesariamente afecta a la estructura de dominación política vigente. En ese sentido, la autora propone, provocadoramente, que la “dinámica de los pases” debe ser interpretada no sólo como un fenómeno característico de la política partidaria en Misiones, sino también de la política en el contexto argentino.

El tercero de los artículos, de Laura Zang, aborda la presentación histórica de las modalidades de integración de un grupo de inmigrantes suizos que llegan al Territorio Nacional de Misiones entre 1935 y 1939, específicamente a la colonia “Línea Cuchilla” ubicada en el actual Departamento Libertador Gral. San Martín, área donde ya antes se habían ubicado inmigrantes de esa nacionalidad. La autora destaca que, a diferencia de los suizos ya instalados, éstos llegaban en un contexto diferente puesto que venían expulsados por la crisis en Europa -se cernía la “Gran Guerra”-, sin dinero para optimizar su



instalación; además llegaban en un momento en que el cultivo de la yerba mate, el “oro verde”, estaba prohibido dadas las regulaciones y controles que instituyó en esa etapa el Estado argentino. El artículo describe cuáles fueron las estrategias de estos inmigrantes, -quienes en su mayoría no tenían una tradición agrícola- que debieron adaptarse al nuevo contexto generando estrategias económicas diversificadas para garantizar su reproducción social, y cómo, en ese contexto adverso, algunos de ellos lograron capitalizarse igualmente, a pesar de la distinción estigmatizante entre “suizos ricos”, los yerbateros, y “suizos pobres”, los “herederos de la crisis”, tal como aparecen registrados estos inmigrantes en una de las fuentes utilizadas por Zang.

La siguiente sección **Comunicaciones**, incluye dos proyectos/propuestas, de intervención/extensión y de investigación respectivamente. La comunicación de Webber González, Flores y Carisini da Maia propone una estrategia para mejorar/potenciar el ingreso de los estudiantes al Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. La propuesta consiste en, mediante el uso de la red social facebook, construir una comunidad sociolingüística en línea que potencie la construcción de conocimientos colectiva y colaborativamente. Esta comunidad de aprendizaje “en línea” se convertiría en un facilitador y optimizador del ingreso y la permanencia de los estudiantes, incorporando, aún antes del inicio del cursado, la lengua adicional y desarrollando condiciones para la construcción de una comunidad de aprendizaje con respeto por la diversidad cultural, que se mantendría durante el cursado de toda la carrera, y acompañada por los docentes y en sus propias contingencias históricas.

La segunda comunicación corresponde a Rolando Schnaidler de la Universidad del Comahue, quien junto a un equipo de investigadores de esa institución propone un proyecto de investigación de corte etnográfico para indagar acerca de los modelos de construcción estética del cuerpo y de la identidad de género en el ámbito de las danzas, los malabares y el teatro callejero en las ciudades de Cipolletti, Bariloche y Río Negro. La propuesta, según refiere el autor, es reconocer la particularidad de esas figuraciones en relación a las expresiones y las lecturas de nuestra sociedad sobre el status de hombre y de mujer, para posibilitar abrir nuevos caminos pedagógicos en la actividad expresiva, educación física o cultura física. Schnaidler cuestiona el concepto de educación física, preguntándose sobre la dimensión política de la idea tradicional de “educación física” a la que vislumbra como una estrategia de disciplinamiento de los cuerpos. En ese sentido, la propuesta interpela a los docentes quienes desde sus prácticas muchas veces naturalizan esta tradición. El proyecto apunta a descubrir espacios no valorados en el marco de la cultura hegemónica de las actividades corporales, destacándolos como verdaderos espacios alternativos de movimiento corporal, anunciantes quizá de los nuevos modos de ser y de representar el cuerpo y el género en las sociedades investigadas.

Para la sección **Reseñas** de esta edición los trabajos reseñados son tesis de grado y corresponden a la Licenciatura en Antropología Social de la Facultad



de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. En la primera de ellas, Elías Gómez realiza una detallada síntesis de “Una aproximación al movimiento por la semilla campesina de Misiones”, de Violeta Vidal, tesis dirigida por Guillermo Castiglioni. La reseña sintetiza los aportes del trabajo de Vidal que destaca la etnografía como método de investigación más adecuado para abordar esta ya tradicional polémica en la antropología regional entre el desarrollo y la conservación, como bien señala Gómez.

Por su parte, Víctor Rosenfeld reseña “Ahora tenemos Salario: Transformación de las familias tareferas de Jardín América a partir del acceso a la Asignación Universal por Hijo para la protección social”, tesis de Carla Traglia, dirigida por Víctor Rau. Rosenfeld presenta un análisis de la tesis, que aborda etnográficamente las condiciones del trabajo rural relacionado con la cosecha de la yerba mate en Jardín América (Misiones), pero en el contexto estatal más amplio. Las formas de regulación y las condiciones de trabajo y la explotación laboral, las condiciones de vida y el acceso a derechos por parte de los trabajadores y trabajadoras con las políticas de Estado implementadas en los últimos años, específicamente la AUHPS (Asignación Universal por Hijo para la Protección Social) implementada desde 2009, para reconstruir con los sujetos de la investigación los alcances pero también los límites de esta política específica. Vale la pena recordar que la importancia de esta sección radica en la posibilidad de dar a conocer los trabajos de graduados de la UNaM, que muchas veces pasan desapercibidos, otorgando espacio en La Rivada a nuevas investigaciones y jóvenes investigadores.

En la sección **Homenaje**, la propuesta es valorar una obra artístico-intelectual clave para entender la historia contemporánea de nuestro país. Al cumplirse más de 25 años del estreno del film *La deuda interna*, rendimos homenaje a esta película que puso con claridad meridiana el problema central de la Argentina contemporánea, la deuda interna, la centralidad negada de los olvidados históricos del país, los *nadies*, al decir del poeta uruguayo Eduardo Galeano, protagonistas de la historia de la trastienda argentina. La sección cuenta con una imperdible entrevista al director de la película, Miguel Pereira, quien habla no sólo de la película y los avatares de hacer cine en los márgenes, sino de los argentinos, y las maneras de contar la historia y el olvido en este país a través de una herramienta como el cine, cuyo resultado fue esta película sobre un maestro y sus alumnos en Jujuy, si se quiere con total vigencia veintitantos años después. En el cine argentino es un hito no sólo porque en la primavera democrática postdictadura, esta fue una de las películas más significativas, y más vistas en las salas nacionales, sino también por los numerosos premios locales e internacionales que cosechó. Hablar de – y volver a ver- *La deuda interna* dos décadas y media después de su lanzamiento continúa movilizándolo, interrogando, provocando... la película sigue tocando ese “nervio dormido” al que se refiere Pereira en el reportaje. La entrevista al director va acompañada de tres lúcidos ensayos escritos por Miguel Riquelme, Juana Sánchez y Christian Giménez, lecturas que esperamos movilicen a los lectores a ver de nuevo la película. O quien sabe, disfrutarla por primera vez.



En Foco es el nombre de la nueva sección de **La Rivada**, donde queremos dar espacio a otras formas de comunicar investigaciones en ciencias sociales y otros tipos de conocimiento social. Las nuevas tecnologías de la comunicación despliegan múltiples formas de mostrar y de contar, muchas veces de manera más realista e impactante, más directa, las realidades que intentamos conocer y explicar mediante rigurosos esquemas narrativos resultantes de la aplicación del método científico. En nuestra querida Latinoamérica, y también acá, en nuestra región tan cercana, muchas veces el conocimiento social es a veces también realismo mágico. En esta oportunidad inaugural presentamos una selección de fotos resultado de un Taller de fotografía denominado “Otro foco”, realizado en el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de una escuela secundaria (ITEC N° 1), del barrio A4 –Nueva Esperanza de Posadas (Misiones). El Taller de fotografía se realizó durante 2012 y 2013 en el marco de un Proyecto que se llamó “Para que no sólo el espanto nos una”, coordinado por la docente e investigadora Elena Maidana. En él participaron varios jóvenes graduados de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM como capacitadores y los fotógrafos fueron los propios chicos, estudiantes de la escuela del barrio.

De los diferentes complejos habitacionales que construyó la EBY (Entidad Binacional Yacyretá) en Posadas, el A4 o Nueva Esperanza es el barrio más importante de población relocalizada por el desplazamiento poblacional generado por la represa, en términos no sólo del volumen de población relocalizada, sino porque en él fueron asentados los grupos más vulnerables de la población desplazada (las familias más jóvenes, desarticulados de sus redes de apoyo territorial, afectiva, familiar, económica, lejos de sus estrategias de sobrevivencia tradicionales) generándose como consecuencia los efectos más traumáticos de la relocalización compulsiva. Este proceso derivó en diversas formas de violencia interna que paulatinamente favoreció y alentó en los medios de prensa locales la imagen de un barrio violento y estigmatizado como tal. Las fotos, resultado del trabajo del taller, muestran otras facetas del barrio que cuestionan esa visión unívoca, agobiante y alienante.

En fin...esta es la propuesta de la segunda *rivada*. Con ella hacemos oportuna también la convocatoria a los autores para participar en la próxima y potenciar así la divulgación y socialización de sus producciones lo que trae consigo el fortalecimiento del camino andado y del por andar de este proyecto editorial.



Universidad Nacional de Misiones




COMUNICACIONES

1 Nancibel Webber González, Rocío Violeta Flores y Ivene Carisini da Maia:

Reflexiones acerca de la construcción de contextos colaborativos en línea: prácticas de lenguaje y preparación para el ingreso al Profesorado en Portugués.

2 Rolando Schnaidler:

Prácticas corporales con sentido estético. Estudio de pequeños agrupamientos que implican producción cultural en las ciudades de Cipolletti, Bariloche y Neuquén.



Reflexiones acerca de la construcción de contextos colaborativos en línea: prácticas de lenguaje y preparación para el ingreso al Profesorado en Portugués

Reflections on the construction of online collaborative contexts: language practices and preparation for entry to Faculty in Portuguese

Nancibel Webber González¹

Rocío Violeta Itatí Flores²

Ivene Carisini da Maia³

Resumen

El objetivo del presente trabajo es presentar una propuesta alternativa para la preparación de los candidatos al Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). La acción de apoyo a los ingresantes consiste en la construcción de la comunidad en línea, a partir de la realización de un proyecto de aprendizaje, con el objetivo de generar un contexto social favorable a la interacción y al fortalecimiento de los vínculos entre los participantes, utilizando el soporte de la red social Facebook. Esta propuesta pedagógica tiene el objetivo de facilitar la construcción colaborativa de conocimientos sociolingüísticos y culturales a través de la participación activa en las actividades de la comunidad. El propósito de esta comunicación es discutir algunos aspectos del proyecto a fin de aproximarnos a la comprensión de cómo la formación del grupo en el espacio virtual puede favorecer la construcción de prácticas auténticas y situadas de lenguaje y aprendizajes significativos para los futuros profesores de Portugués.

Palabras claves: Lenguas adicionales; Proyectos de aprendizaje; Comunidades de aprendizaje; Redes sociales.

Abstract:

The aim of this paper is to present an alternative proposal for the preparation of candidates to Portuguese Faculty of Universidad Nacional de Misiones (UNaM). The action in support of new students consists in building an online community, from a learning project, in order to create a favorable social context for interaction and strengthening links between participants, using the Facebook social network. This pedagogical proposal aims to facilitate collaborative construction of sociolinguistic and cultural knowledge through active participation in community activities. The purpose of the paper is to discuss some aspects of the project in order to approach the understanding of how the group building in virtual spaces can encourage authentic situated language practices, and meaningful learning to the future Portuguese language teachers.

Key words:

Additional languages; Project-based learning; Learning communities; Social network.



Nancibel Webber González

¹Maestranda en Lingüística Aplicada en la UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Profesora de Portugués graduada en la FHyCS - UNaM. Colaboradora en el Proyecto "Elaboración de Materiales Teórico-Didácticos en Portugués: Enfoque Interdisciplinario", coordinado por la Profa. Mgr. Ivone Carisini da Maia. Profesora del Programa de Portugués para Extranjeros UFRGS. Investiga procesos de enseñanza y aprendizaje de Lenguas Adicionales en línea.

Rocío Violeta Itatí Flores

²Profesora en las cátedras Cultura Portuguesa y Lingüística II en la Carrera Profesorado en Portugués. Coordinadora del programa de Escuelas Bilingües de Frontera en el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones. Investigadora categorizada del proyecto "Producción de materiales teóricos-didácticos en Portugués: enfoque interdisciplinario". Secretaria de Investigación y Posgrado FHyCS - UNaM. Directora: Mgrter. Ivone Carissini da Maia.

Ivone Carisini da Maia

³Magister en Enseñanza Universitaria, Especialista en Docencia Superior, docente titular en la Carrera de Profesorado en Portugués de la UNaM. Investigadora categoría III en el marco del Programa Nacional de Incentivos de la Secretaría de Investigación y Posgrado FHCS-UNaM. Directora del proyecto "Elaboración de Materiales Teórico-Didácticos en Portugués: Enfoque Inerdisciplinario". Directora del Proyecto de Extensión Centro de Actividades Culturales Brasileñas - CACUBRA.

Introducción

Los cambios sociales provocados por los avances tecnológicos han impulsado el surgimiento de nuevas formas de sociabilidad, conduciendo a la resignificación de paradigmas educativos. Nuevas aplicaciones y formas de gestión de la información multiplican las posibilidades de interconexión y facilitan la comunicación orientada a la colaboración y el intercambio, fomentando el surgimiento de concepciones teóricas sobre el aprendizaje relacionado con contextos sociales mediados por la tecnología.

La perspectiva de aprendizaje, entendida como proceso de participación en prácticas sociales que ocurren en el interior de una comunidad de práctica y/o aprendizaje, ha inspirado el diseño de cursos mediados por soportes tecnológicos de redes sociales virtuales. Esas acciones buscan aprovechar el potencial inherente a la organización social de comunidades para el desarrollo de formas colaborativas de abordar tareas conjuntas y objetivos específicos, beneficiando la construcción de aprendizajes contextualizados, situados y significativos (Lave y Wenger, 1991).

Reflexiones teóricas que parten de la concepción de la construcción social del conocimiento (Vygotsky, 1984) han intensificado el crecimiento del interés por promover experiencias de aprendizaje colaborativo basado en comunidades de práctica. Estas comunidades se caracterizan por la presencia de un grupo de personas con vínculos e intereses convergentes, que realizan prácticas de las cuales resulta algún tipo de conocimiento (Wenger, 2001). En contextos de comunidades, presenciales o virtuales, el aprendizaje se realiza a partir de la experiencia significativa de participación en actividades conjuntas para alcanzar objetivos compartidos y en la construcción conjunta de normas, recursos, lenguajes y significados.

El objetivo en esta comunicación es realizar una reflexión sobre una propuesta alternativa de apoyo a los candidatos a ingresar al Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). La acción de apoyo consiste en la realización de un proyecto de aprendizaje que oriente las actividades de los participantes en la

formación de la comunidad de los ingresantes de Portugués, utilizado como soporte tecnológico la plataforma de la red social *Facebook*. El objetivo de este proyecto es la creación de contextos colaborativos favorables a la interacción, la construcción colaborativa de prácticas de lenguaje y aprendizajes sociolingüísticos y culturales por parte de los futuros usuarios y profesores de Portugués.

La preparación de los candidatos al Profesorado en Portugués

En el actual contexto de la llamada Sociedad de Información y Conocimiento, “todos los que tenemos alguna responsabilidad en el desarrollo de la educación estamos siendo cuestionados, de manera manifiesta o implícita, por nuevos modos de crear y transmitir conocimiento” (Piscitelli et al, 2010: XV). La propuesta de una acción de apoyo en línea a los ingresantes al Profesorado en Portugués surge como una alternativa para facilitar el acceso a la educación universitaria y la preparación del futuro profesor para enfrentar las demandas que se imponen a partir de nuevas formas de socialización y de relación con el conocimiento.

El Profesorado en Portugués, ofrecido por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, tiene el objetivo de formar profesores con habilitación para el desempeño en todos los niveles del sistema educativo. El plan de estudios¹ cita, entre los objetivos del curso, formar un docente capaz de manejar los contenidos de la lengua oral y escrita, distinguir las características de los diferentes tipos de discurso, integrar técnicas didácticas con adecuada fundamentación teórica y flexibilizar criterios para adaptarse constructivamente a los cambios curriculares. Pretende la



capacitación para la investigación en la práctica docente y el perfeccionamiento permanente, el trabajo en equipos, así como incentivar un compromiso con la realidad regional y nacional, en el marco de los proyectos sociales y culturales de integración.

En otras palabras, la carrera se constituye como un espacio de formación sociolingüística, sociocultural, teórico-pedagógica e integral, que pretende desarrollar, además de las competencias en el idioma, la consciencia del papel del profesor en la formación de un ciudadano con participación social. En las sociedades actuales, la participación plena incluye la circulación en contextos que también se organizan a través del uso de la lengua adicional en entornos virtuales, por lo que surge la necesidad de pensar en las posibilidades de utilización de los recursos tecnológicos disponibles en la educación lingüística.

De acuerdo con el informe de investigación del proyecto “Producción de materiales didácticos en Portugués: enfoque interdisciplinario”², presentado en el año 2012 a la Secretaría de Investigación y Postgrado, el contexto áulico en la universidad está marcado por la heterogeneidad en cuanto al conocimiento del idioma. En consecuencia, son las disciplinas de primer año del Profesorado las que introducen a los alumnos al universo de la lengua portuguesa y al manejo discursivo del idioma.

Como prerrequisito para ingresar al Profesorado en Portugués, los candidatos deben participar en el Cursillo de Ingreso ofrecido por el Departamento de Portugués, que se realiza a través de encuentros presenciales diarios, realizados en la segunda mitad del mes que antecede al comienzo de las clases en la universidad. Durante el cursillo, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer a los profesores y participar de la introducción a los principales ejes disciplinarios que componen el plan específico de la carrera.³

Producto del trabajo realizado en el ámbito de la investigación, el grupo ha planeado la realización de un taller de preparación en línea, con el objetivo de ofrecer a los futuros ingresantes al Profesorado en Portugués una posibilidad de preparación a distancia, a fin de ampliar las oportu-

nidades de ingreso a la universidad. El taller fue organizado en unidades temáticas divididas en tareas contextualizadas, mediadas por el soporte de la red social educativa *Edmodo*. Sin embargo, no se ha logrado implementar esta propuesta de preparación a distancia debido a la falta de profesores que pudiesen dedicar el tiempo necesario para acompañar las actividades de los alumnos durante el taller.

Con el objetivo de facilitar la realización de una acción de apoyo en línea a los futuros ingresantes, se presenta la alternativa que prevé la participación libre y espontánea. La acción de apoyo consiste en la formación de una comunidad de los ingresantes de Portugués, en el espacio virtual compartido que corresponde a la misma red social que están acostumbrados a utilizar, a fin de facilitar el fortalecimiento de los vínculos entre los miembros, la realización de prácticas situadas de lenguaje y la construcción de aprendizajes significativos. Esta acción puede realizarse concomitantemente al cursillo de ingreso, facilitando la relación entre los contenidos estudiados y las actividades de formación de la comunidad en línea.

La importancia de la formación de la comunidad de aprendizaje en línea

La formación de la comunidad de los ingresantes de la carrera de Profesorado en Portugués está relacionada a la construcción de espacios compartidos de participación, configurando un contexto social favorable para el desarrollo de prácticas de lenguaje en situaciones contextualizadas, auténticas y significativas. La comunidad de aprendizaje permite al candidato formar parte de un grupo de personas con los mismos intereses, a través de interacciones espontáneas, en un ambiente basado en el apoyo mutuo, que favorece el desarrollo de aprendizajes a partir de la construcción colaborativa de conocimientos significativos.



Acorde a Stuckey y Barab, las “comunidades consisten en personas con vínculos en común, en continua interacción social, en lugar geográfico o virtual”⁴ (2007: 441). En el ciberespacio, las comunidades de aprendizaje se caracterizan por la existencia de un grupo de interés y por el uso de los recursos ofrecidos por la virtualidad en una doble vertiente: “como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio dentro de la comunidad y como instrumento para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros” (Coll, 2001: 15).

A través de la participación en la comunidad en línea, los ingresantes tienen la oportunidad de introducirse en el universo de circulación virtual de contenidos culturales producidos en idioma portugués. En la comunidad, la interacción entre pares tiene como principal finalidad impulsar la adquisición y el desarrollo de la lengua portuguesa, a través de la propia práctica colaborativa que implica el uso del lenguaje como medio para la realización de actividades que pasan a tener sentido para el grupo, favoreciendo la integración de los ingresantes en el ambiente académico y social.

Comunidades de aprendizaje son especialmente organizadas en función de la construcción de conocimientos, diferenciándose de una simple colección de personas en el sentido que, en su interior, los participantes logran establecer una cultura de colaboración que subyace a las actividades del grupo. Este tipo de comunidad puede organizarse en torno de un determinado campo de la práctica, la construcción de conocimientos específicos o la realización de una tarea o proyecto de trabajo (Riel y Polin, 2004).

La acción de apoyo en línea a los ingresantes del Profesorado en Portugués corresponde a un procedimiento orientado inicialmente a la realización de un proyecto de trabajo o de aprendizaje, a través del cual los participantes podrán realizar las actividades inherentes a la propia formación de la comunidad. Este proceso debe materializarse en un producto final que represente una marca del grupo en la universidad y en la sociedad, que resulte en aprendizajes en el desarrollo socio-lingüístico y cultural de la lengua portuguesa.

Para Schlatter *et al.* (2009: 7) una comunidad

colaborativa de aprendizaje a distancia consiste en una organización formada por “un grupo de personas con diferentes relaciones sociales y prácticas de uso del lenguaje en común, que logran construir contextos colaborativos de aprendizaje”. En contextos colaborativos, todos los integrantes son invitados y legitimados a ser parte activa en las prácticas, actividades y producciones realizadas por el grupo. En el caso de los ingresantes involucrados son habilitados a participar en un espacio alternativo que configura contextos de prácticas colaborativas de lenguaje en línea.

La herramienta tecnológica utilizada para soportar la constitución de contextos colaborativos de aprendizaje en línea ejerce un papel importante en la configuración de las normas de participación y formas de interacción. La arquitectura favorable a la formación de la comunidad es la que habilita la participación abierta e inclusiva, favoreciendo una estructura lineal y fomentando el desarrollo de una cultura de participación y colaboración. Al consolidarse la comunidad, o el efecto de grupo social en el cual los ingresantes se sienten parte y con el cual se identifican, las dinámicas de interacción podrán permanecer activas durante todo el recorrido curricular, como espacio de apoyo social y académico.

Según Sidi (2012: 6) es posible orientar la creación de una comunidad o de un sentido de comunidad en una red social como el *Facebook*, “fomentando vínculos entre los participantes de un grupo en torno de un interés de aprendizaje en común, incentivando la motivación y el compromiso a través del sentimiento de pertenencia y facilitando las relaciones sociales.”⁵ La integración de los ingresantes en espacios comunicacionales proporcionados por la red social facilita la aproximación, la construcción de lazos y el compromiso con el grupo, a partir de los mismos perfiles de los sujetos en el espacio virtual.



La red social como soporte para la formación de la comunidad

Las redes sociales funcionan como sistemas operativos que organizan formas de interacción entre actores sociales, configurando modelos de interacción basados en la lógica de redes, la convergencia de tecnologías y la colaboración. Estos sistemas también se caracterizan por ser espacios de conexión, exploración, negociación, reflexión, creación y coproducción. Esta dinámica inspira la elaboración de perspectivas educativas más acordes al momento actual, ya que el foco de la actividad pasa del consumo de la información a la producción de contenidos que pueden ser vistos por cualquier usuario en la red. (Piscitelli et al, 2010).

Visto que las “tecnologías de red ahora permiten que las comunidades estén conectadas de maneras enteramente diferentes”⁶ (Hewitt, 2004: 234), el soporte de una red social puede facilitar el proceso de interacción significativa, a través de diferentes medios. A partir de la conexión de los miembros a través de la red social, la participación en el desarrollo de un proyecto colaborativo en línea puede proporcionar motivación y aprendizaje, potenciando el ejercicio de la creatividad, a partir de la exploración investigativa para la producción de contenido individual y colectivo.

Según Llorens y Capdeferro (2011), una red social como el *Facebook* puede ser considerada como plataforma para la organización de experiencias de aprendizaje o proyectos colaborativos, a pesar de no haber sido concebida como entorno de aprendizaje. La opción por el uso del *Facebook* presupone considerar los objetivos, las características y valores de la comunidad vinculada, la estructura, experiencias y actividades de aprendizaje, la necesidad de un soporte para las interacciones del grupo, de un canal de intercambio, negociación e integración de contenidos externos.

La aplicación “grupos”, disponible en redes sociales como el *Facebook*, permite la organización

y gestión de un grupo de trabajo, posibilitando el control del acceso, el acompañamiento de las actividades y el almacenamiento de contenidos. La herramienta permite el acceso a *links* externos y la participación abierta en comentarios y *posts*, a través de los cuales los participantes pueden compartir conocimientos e información, y en actividades de *chat* o llamadas, en las que se puede interactuar sincrónicamente. A pesar de las restricciones organizacionales, de la falta de un sistema de recuperación de la información y de la presencia de factores de distracción, el *Facebook* es un espacio de socialización libre e inclusiva, basado en la colaboración y el *sharing*.

Para Patrício y Gonçalves (2012: 7), entornos como el *Facebook* son herramientas populares, fáciles de utilizar, que no necesitan desarrollo interno o adquisición de *software*, útiles tanto para estudiantes como para profesores, por lo que no deben ser ignoradas. Considerando que los estudiantes, en su mayoría, están familiarizados con el uso del entorno de una red social como soporte para sus propias prácticas sociales cotidianas, la formación de una comunidad de aprendizaje puede ser facilitada por la posibilidad de integración de los propios perfiles en un mismo espacio virtual.

Como sistema de actividad social que opera en los diferentes ámbitos de la actividad, las redes sociales se basan en la interacción espontánea entre los propios sujetos, que se realiza a través del uso del lenguaje. En comunidades de aprendizaje de lenguas, el idioma preferentemente utilizado en las actividades del grupo pasa a ser aquél que los miembros están interesados en aprender o desarrollar. Los espacios interaccionales, proporcionados por el soporte de una red social, pueden favorecer la construcción de prácticas auténticas de lenguaje, potencializando el desarrollo de conocimientos sociolingüísticos y culturales.



El proyecto de aprendizaje y la formación de la comunidad

El proyecto de aprendizaje para impulsar la formación de la comunidad de los ingresantes del Profesorado en Portugués, provisoriamente denominado *Calouros de Portugués* (Ingresantes de Portugués), se fundamenta en la perspectiva de proyectos como forma de organizar el aprendizaje de lenguas adicionales (Schlater y Garcez, 2009; Schlater y Garcez, 2012). De acuerdo con esta perspectiva metodológica, a través del trabajo con proyectos colaborativos de aprendizaje, es posible ampliar la participación del aprendiz en esferas sociales en que los discursos se organizan a través de la lengua adicional.

La denominación Lengua Adicional ha sido utilizada como reemplazo a términos establecidos, como Lengua Extranjera o Segunda Lengua, con el objetivo de aportar a la idea de una lengua que se incorpora al repertorio lingüístico del sujeto, no importando si se trata de un idioma heredado, adquirido informalmente, aprendido en contextos educativos formales, utilizado con propósitos específicos, hablado en el país de origen o en otros lugares.

Judd *et al.* (2001: 06) utilizan el término “adicional” como una forma de evitar la connotación de algo exótico o intruso, considerando que los idiomas adicionales no son inferiores, superiores o sustitutos de la primera lengua.

Esta perspectiva de proyectos pedagógicos en la enseñanza de lenguas adicionales, denominados proyectos de aprendizaje, se fundamenta en la concepción de lenguaje como forma de acción social (Clark, 2000), en la cual la lengua se concreta a medida que es utilizada como medio para la realización de acciones en el mundo. La lengua se realiza a través de interacciones contextualizadas y situadas (Reddy, 2000), constantemente construidas y reconstruidas entre los interlocutores. Asimismo, el aprendizaje y el conocimiento son

concebidos como procesos constituidos socialmente, por intermedio de interacciones sociales que se realizan a través del lenguaje (Vygotsky, 1984).

A fin de posibilitar el desarrollo de la lengua portuguesa, como un medio para la acción social, el proyecto *Calouros de Portugués* se basa en la noción de géneros discursivos, definidos como “tipos relativamente estables de enunciados” y considerados como organizadores de la participación social (Bajtín, 2003: 279). Los géneros pueden ser entendidos como parámetros que organizan la comunicación, cuando son compartidos por los miembros de una determinada comunidad. Estos parámetros son caracterizados por una cierta estabilidad formal y estilística, además de la actualización constante y localizada que se realiza a través de las continuas interacciones sociales.

Cuando la lengua es usada para actuar en el mundo, con propósitos específicos e interlocutores determinados, en soportes definidos, entran en juego conocimientos lingüísticos, expresivos, culturales y sociales en cada situación comunicativa. A fin de posibilitar la actuación en diferentes esferas de la actividad humana, tornándose un usuario de determinada lengua, el sujeto debe aprender a hacer uso de esos contenidos para producir un discurso propio, a través del uso paulatino de la lengua adicional, proyectando las características de determinada situación de comunicación.

De acuerdo con Bajtín, ser proficiente en un idioma estaría relacionado con el manejo de determinados géneros discursivos en las prácticas sociales en las cuales el individuo participa o pretende formar parte. Esto implica ser capaz de elaborar enunciados que sean reconocidos y legitimados por los interlocutores, que se encuadren en la cadena discursiva de determinada esfera de actuación. Los géneros pueden ser comprendidos como conjuntos de textos que organizan la participación de las personas en distintos campos de la actividad social.

A través de la realización de proyectos es posible movilizar la disposición de los participantes para la construcción de un producto final, que materialice los elementos constitutivos de un género



discursivo. De esta manera, los aprendices son colocados en situación de crear colaborativamente un texto significativo, adecuado a los propósitos y objetivos compartidos, a los interlocutores a quienes se dirigen, al contexto social y cultural, a los soportes tecnológicos y el medio utilizado para la circulación del género.

Un proyecto de aprendizaje es entendido como “una propuesta de producción conjunta del grupo en relación con un tema seleccionado que vincule los objetivos de enseñanza del eje temático y los géneros del discurso implicados en la participación efectiva de los alumnos en la comunidad”⁷ (Schlatter y Garcez, 2009: 145; Schlatter y Garcez, 2012: 90). El proyecto direcciona el trabajo del grupo, orientando a los participantes en la elección, acorde a los objetivos compartidos, del eje temático, de los objetivos de lectura, producción, análisis y reflexión lingüística y de contenidos a ser focalizados en actividades preparatorias.

Los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de Lenguas (BRASIL, 1998a: 87) consideran que la característica principal que distingue un proyecto de aprendizaje de una secuencia didáctica o tarea, es el objetivo compartido que se ve reflejado en un producto final con destino, publicación o circulación social, en función del cual los participantes se movilizan. El producto final es un texto con características de un género, circulante en la sociedad o emergente, y corresponde al objeto de interés compartido. En este proceso, el trabajo colaborativo puede ser la clave que posibilita la construcción de algo que no puede ser producido individualmente.

El objetivo del proyecto *Calouros de Português* es motivar y organizar a los participantes para la construcción creativa y colectiva de un producto final, que represente el perfil del grupo de ingresantes en la universidad y la sociedad. El producto proyectado consiste en una presentación virtual en el formato y soporte elegido por los estudiantes, a ser divulgado en distintos medios. De esta manera, el proyecto orientado a la formación de la comunidad de Portugués, adquiere características de autenticidad al posibilitar el uso de la lengua adicional como individuo y miembro del grupo.

La construcción de prácticas de lenguaje en la formación de la comunidad

Los proyectos de aprendizaje parten de la concepción de construcción del conocimiento a través de la participación en la comunidad de aprendizaje. El proyecto *Calouros de Português* tiene la particularidad de estar específicamente pensado para impulsar la formación de la comunidad de los ingresantes en la carrera de Portugués. Para eso, es necesario que los participantes se presenten, se conozcan, intercambien informaciones, ideas, expectativas e intereses, compartan aspectos de sus identidades como sujetos y constituyan identidades como miembros del grupo.

El proceso incluye la construcción de un repertorio de prácticas lingüísticas, a través de las cuales los participantes realizan las interacciones y negociaciones a fin de alcanzar los objetivos compartidos. La construcción del repertorio se realiza a través del uso preferencial de la lengua adicional en la interacción, intensificándose con la necesidad de investigar y desarrollar los contenidos lingüísticos y expresivos acorde con la demanda comunicacional.

Los recursos lingüísticos necesarios para la comprensión y construcción de enunciados adecuados a los propósitos y expectativas de los interlocutores, corresponden a los contenidos gramaticales, lexicales y composicionales que se encuadran en las condiciones de producción de esos enunciados. De esta manera, los contenidos implicados en la construcción de la comunidad incluyen recursos lingüísticos y expresivos necesarios, en cada situación específica, para integrar y aproximar a los participantes, establecer relaciones sociales contextualizadas y localizadas a través de la interacción espontánea.

Las interacciones que tienen el propósito comunicativo de presentarse a los demás participantes, por ejemplo, incluyen los recursos nece-



sarios para decir y preguntar el nombre, edad, procedencia, características personales, hablar de gustos, intereses y expectativas. Estas interacciones se realizan de manera localizada en cada situación comunicativa y evolucionan en dirección a la construcción y el fortalecimiento de los vínculos entre los participantes, ampliando la utilización de estos recursos.

A fin de presentarse en Portugués, los primeros recursos lingüísticos corresponden a formas de saludar, pronombres personales y el uso del verbo “ser”. Estos contenidos pueden ser consultados en los materiales sugeridos en la bibliografía básica del cursillo⁸, o en diferentes páginas disponibles en *Internet*. Los perfiles o presentaciones personales de los profesores pueden servir como modelo para la utilización de esos contenidos, así como perfiles de otras páginas u otros medios. De esta manera, la construcción de los enunciados en la interacción implica el desarrollo de habilidades de investigación autónoma en diferentes fuentes.

Con la finalidad de presentarse, una opción es introducir en el buscador los recursos expresivos que se necesitan, por ejemplo: *Cómo saludar en Portugués*, lo que da acceso a videos o páginas útiles. Otra opción es utilizar un traductor en línea, introduciendo la sentencia en español para conocer cómo sería en el idioma adicional. En una gramática en línea, se puede encontrar el pronombre de primera persona y las formas del verbo ser, mientras que los diccionarios en línea podrán ser utilizados para conocer los otros términos necesarios para complementar las oraciones, como sustantivos y adjetivos.

El papel de los profesores en el acompañamiento del proceso es estimular las interacciones entre los estudiantes, actuando como miembros más experimentados dispuestos a indicar páginas y recursos, dirigir preguntas orientadoras, brindar sugerencias para perfeccionar los enunciados. Además, los profesores pueden promover la colaboración entre los participantes, incentivando el proceso de investigación y la ayuda mutua para la comprensión de las formas de utilización de esos recursos, que pasan a formar parte del conjunto de artefactos de la comunidad.

Los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales en el desarrollo del proyecto

La relevancia social de un proyecto colaborativo de aprendizaje puede ser evaluada en la medida en que proporciona descubrimientos y redescubrimientos, autoconocimiento y conocimientos sobre el mundo, e implica producción de conocimiento real y social, que permite la circulación en nuevas prácticas. El proyecto *Calouros de Portugués* tiene el objetivo de aumentar la participación de los aprendices, a través del uso y consecuente desarrollo de la lengua adicional, impulsando la construcción de conocimientos lingüísticos, culturales y sociales a partir de la reflexión sobre la identidad, la realidad propia y la diversidad cultural.

De acuerdo con Andrighetti (2006), los proyectos orientados al aprendizaje de lenguas adicionales proporcionan la construcción conjunta de conocimientos en diferentes dimensiones que se hacen presentes a través de la interacción. En este sentido, el trabajo colaborativo proporciona aprendizajes en la dimensión lingüística, a partir de actividades que posibilitan el desarrollo de habilidades de lectura y producción textual, perfeccionando el idioma a través de la práctica de los géneros, que focalizan aspectos discursivos, lexicales y gramaticales.

La construcción de la presentación del grupo de ingresantes de Portugués implica el trabajo con el género, lo que conduce a reflexiones sobre las características e implicaciones del producto. Para eso, es necesaria la investigación sobre tipos de perfiles personales, de grupos humanos, de grupos temáticos, etc, disponibles en idioma Portugués. El análisis de los textos tiene el principal objetivo de identificar las condiciones de producción y formas de circulación del género, los recursos lingüísticos y expresivos necesarios para lograr el efecto de sentido deseado.



El desarrollo de conocimientos en la dimensión social parte de la utilización del lenguaje como instrumento para realizar acciones socialmente, de interacción del sujeto con su medio y con los demás, sobre temas significativos, con finalidad de investigar, discutir, opinar, argumentar, tomar decisiones, etc. La dimensión cultural se relaciona con el uso de la lengua en situaciones reales y la reflexión sobre la práctica de uso del idioma, focalizando cuestiones culturales, como aspectos sobre la forma de interacción, formalidad y cortesía, valores y puntos de vista, que entran en contacto con los textos en la lengua adicional.

De esta forma, el proyecto *Calouros de Portugués* está pensado para crear espacios propicios para las reflexiones de orden lingüística, social y cultural. Al estudiar Portugués como lengua adicional, los participantes son llevados a la reflexión sobre la cultura relacionada, estableciendo relaciones entre esa lengua y la propia, de manera contextualizada, considerando el medio en el cual se encuentran y sus objetivos con respecto al idioma. En este sentido, las preguntas que pueden orientar la inserción en las prácticas para el desarrollo de conocimientos significativos, teniendo en vista la formación de usuarios y futuros profesores de Portugués, son las siguientes:

- ¿Quién soy en este mundo?*
- ¿Cuáles son los límites de mi mundo?*
- ¿Cuáles son mis comunidades de actuación?*
- ¿En dónde está esa lengua (...)?*
- ¿De quién es esa lengua?*
- ¿De qué manera esa lengua tiene que ver conmigo?*
- ¿Para qué sirve esta lengua?*
- ¿Qué conocimiento encierra esa lengua?*
- ¿Qué puedo hacer más y mejor conociendo esa lengua adicional?*⁹

(SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 42)

El contacto con la diversidad facilita el desarrollo de otras visiones de su propio mundo, proporcionando el desarrollo del autoconocimiento a través de la dimensión sociocultural. El encuentro con la otra cultura conduce al conocimiento de su identidad, su lugar en el mundo y su papel en la sociedad y a nuevos descubrimientos sobre sí

mismo. La ampliación de la dimensión de lo que está más allá de las identidades propias y de las comunidades locales en las cuales el individuo interactúa, favorece la expansión de la visión sobre aspectos de su realidad, posibilitando redimensionar lo que el sujeto ya conoce y valora, conocer y reflexionar sobre otras posibilidades de inserción.

El contacto con textos auténticos producidos en la lengua adicional proporciona oportunidades de insertarse en la cultura adicional, a través de la exploración de contenidos a los cuales los propios usuarios nativos de la lengua están constantemente expuestos. Este trabajo proporciona una empatía, una capacidad de colocarse en el lugar del otro y, de esta forma, comprenderlo mejor y, a partir de esta comprensión del otro, conocer mejor a sí mismo (SIDI, 2000: 533).

El contacto con productos culturales circulantes en el medio virtual, como textos en diferentes tipos de perfil, favorece la evaluación conjunta sobre las posibilidades de circulación en nuevas prácticas, escenarios y situaciones de las cuales desean tomar parte. Las negociaciones de significados pueden fomentar la reflexión conjunta sobre formas de inserción en la lengua portuguesa y cultura relacionada, en otras sociedades y en las comunidades de las cuales participan y sobre el papel social que pretenden desempeñar como educadores y profesores de Portugués.

En el contacto con la diversidad, a partir de la exploración de textos producidos en Portugués, el estudiante puede focalizar la atención no sólo a los diferentes recursos lingüísticos y expresivos, formas y estructuras, sino también a los efectos de sentido producidos e implícitos sobre representaciones materializadas en procesos socio-históricos. El encuentro con la diversidad ocurre en la negociación de significados entre sujetos con formaciones socio-culturales distintas y que eventualmente pueden ser usuarios de alguna variación del idioma adicional.

El objetivo del proyecto también es construir espacios de discusión y extrañamiento sobre valores y representaciones, cómo se materializan y cómo pueden ser desnaturalizados. La reflexión sobre los estereotipos, estigmas, prejuicios de identidad y prejuicios lingüísticos, contruidos



y materializados en las interacciones cotidianas, puede facilitar la comprensión de la naturaleza fluida, flexible y dinámica de las identidades negociadas a cada momento en la interacción a través del trabajo conjunto.

En el desarrollo del proyecto, la función de los profesores también es coordinar las actividades, ayudando a los participantes a mantener el foco en la construcción del producto, orientando al grupo para las negociaciones y renegociaciones con respecto a metas y objetivos. La coordinación para la evaluación del proyecto puede ayudar a orientar la negociación colectiva para llegar a una síntesis de los principales aprendizajes lingüísticos, sociales y culturales, además de los significados compartidos construidos durante el proceso.

El aprendizaje colaborativo en línea y la construcción del producto final

El aprendizaje colaborativo es un proceso que involucra individuos como integrantes del grupo, fenómenos de negociación, conocimientos compartidos, normas de participación y concepciones compartidas de la tarea (Stahl *et al.*, 2010: 7). Durante el trabajo colaborativo los participantes se comprometen con una tarea colectiva creada por el grupo. Para la construcción conjunta de un producto final, las interacciones entre los participantes implican la actividad de negociación de las perspectivas individuales a fin de construir un conjunto de concepciones compartidas sobre el producto y la importancia del mismo para sus vidas.

De acuerdo con Hernández (2004: 3), el aprendizaje es un proceso que ocurre de manera situada y localizada en los sistemas de interacción. Al realizar las negociaciones, a través del uso de la lengua adicional, los participantes construyen prácticas discursivas, de acuerdo con los propósitos relacionados a presentar ideas, preguntar,

sugerir, argumentar, describir, manifestar acuerdo o desacuerdo, compartir informaciones, etc. A través de estas interacciones ocurre la expansión de la capacidad de uso del lenguaje y la construcción activa de nuevas capacidades que posibilitan un dominio cada vez más amplio de la lengua.

El proyecto *Calouros de Português* (Ver cuadro N° 1), sugiere la negociación en cada etapa del proyecto, lo que favorece el compromiso de los participantes y la flexibilidad necesaria para la realización de un emprendimiento que depende de la participación de todos. Las decisiones incluyen el nombre del proyecto, el género referente al producto final, los aspectos formales y estilísticos, el lenguaje utilizado, las herramientas y recursos necesarios, informaciones y conocimientos útiles, las normas de participación, organización y división del trabajo, etc.

Plataformas tecnológicas que permitan la construcción creativa y colectiva, incluyendo texto, archivos de audio, video, fotos e imágenes, canciones, efectos sonoros y colores pueden soportar la creación del producto final. A través de soportes de presentación virtual, como el *Power Point*, *Prezi*, *Poplet*, *Glogster*, etc, los participantes pueden producir perfiles creativos, aglutinando las contribuciones individuales en un perfil del grupo de ingresantes, que podrá ser divulgado en las páginas *Web* de la universidad, en redes sociales y/u otros medios.

La construcción de un producto significativo para los ingresantes de Portugués, en el marco de la formación de la comunidad de aprendizaje, puede favorecer el desarrollo de un conjunto compartido de conocimientos. Estos aprendizajes incluyen no solamente los contenidos lingüísticos, culturales, sociales y discursivos en Portugués, sino también el desarrollo de la autonomía y la autoría en la construcción del género relacionado a la presentación virtual. De esta manera, el proceso de producción permite la extensión de las posibilidades de participación del grupo en esferas de circulación del género y en las esferas académica y social en donde el producto final efectivamente tendrá circulación.



Consideraciones finales

La formación de la comunidad de los ingresantes al Profesorado en Portugués se configura como un sistema complejo que depende de múltiples factores y relaciones sociales entre individuos, de manera que no puede ser determinada únicamente por el diseño del proyecto, sino que además implica la participación de docentes como miembros expertos. En la gestión del proyecto, es importante considerar la interrelación entre los siguientes elementos:

El producto proyectado y el objeto de conocimiento:

El objeto corresponde al conocimiento de las formas de organización y de circulación de los géneros implicados en la construcción del producto final (presentación virtual). En este caso, el trabajo con los recursos lingüísticos debe ser pensado en función de la reflexión lingüística para la comprensión y producción de los efectos deseados para el texto, evitando actividades con ejercicios estructurados y descontextualizados.

Las negociaciones posibilitan la construcción de un repertorio de prácticas discursivas del grupo a partir de la interacción, contribuyendo al desarrollo de conocimientos lingüísticos, sociales y culturales. Estas prácticas proporcionan la inserción en la lengua y cultura adicional como sujetos activos, ampliando la participación en nuevas esferas sociales en que los discursos se producen en Portugués.

Normas de participación y organización del trabajo colaborativo:

La colaboración depende del compromiso de los participantes con la comunidad y la construcción del producto. En caso de que el grupo logre relacionar la realización del proyecto con los objetivos del aprendizaje y si los participantes identifican en esa realización una oportunidad de materializar sus intereses y expectativas, los significados construidos serán positivos y promoverán la motivación para la realización del trabajo.

La red social posibilita la integración de los

participantes, la interacción y la realización de actividades con objetivos en común, facilitando la participación a través del uso de la lengua adicional. En este proceso, los profesores participan como miembros y coordinadores, incentivando la acción creativa y colaborativa, mientras los estudiantes aportan desde sus habilidades y conocimientos relacionados al uso de la lengua, recursos o herramientas.

La plataforma de soporte de la comunidad de aprendizaje de los ingresantes de Portugués podrá permanecer activa durante todo el curso de la carrera, como un espacio alternativo de interacción, participación social, y construcción colaborativa de aprendizajes relevantes para la formación de los futuros profesores. Los conocimientos tácitos y explícitos construidos durante el proceso de formación de la comunidad, así como la cultura de colaboración que se desarrolla en las actividades del grupo, son contenidos que pasan a formar parte del repertorio compartido de la comunidad, y pueden ser transferidos por los individuos a otros contextos y actividades, en el ámbito académico o social.

La propuesta no tiene la pretensión de resolver problemas relacionados a restricciones inherentes a la implementación de actividades formativas en línea, sino la de promover la reflexión acerca de perspectivas orientadas al aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles. Las consideraciones podrían incentivar la realización de proyectos interdisciplinarios basados en comunidades de aprendizaje, con el objetivo de posibilitar la formación de profesores mejor preparados para las demandas sociales y educacionales que se imponen en una sociedad cada vez más compleja, cuyos discursos se extienden cada vez más al espacio social virtual.



Bibliografía

BAKTIN, Michail (2003): *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BRASIL (1998a): *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF. URL: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

CLARK, Herbert. H. (2000): O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras UFRGS*, N°. 9. Pp. 49-71.

COLL Salvador, Cesar, BUSTOS Sanchez, Alfonso y ENGEL Rocamora, Anna (2007): “Configuración y Evolución de la Comunidad Virtual MI-PE/DIPE: Retos y Dificultades”. En: Rodríguez Illera, José Luis. *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje*. [En línea] *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3, Pp. 86-114. Universidad de Salamanca. Consultado el 20 de diciembre de 2013. URL: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_coll_bustos_engel.pdf

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J (2001): *Teaching additional languages*. UNESCO. International Academy of Education. International Bureau of Education.

HERNANDEZ, Fernando (2004): “Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas”. *Revista de Educação: Projetos de trabalho*, V. 3, Nº. 4, Pp. 2-7.

HEWITT, Jim. (2004): “An exploration of community in a knowledge forum classroom: An activity system analysis”. En: S. Barab, R. Kling & J. Gray (Orgs.): *Designing for virtual communities in the service of learning*. Pp. 210-238. Cambridge MA: Cambridge University Press.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus

(2011): “Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea” [En línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, nº 2. Pp. 31-45. Universitat Operta de Catalunya. Consultado en 20 de diciembre de 2013. URL: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro> ISSN 1698-580X

MAIA, Ivone Carissini (2013): “Elaboración de materiales didácticos para ingresantes de la carrera de Profesorado en Portugués: Enfoque Interdisciplinario” - *Informes de avance – informes finales*. Secretaría de Investigación, FHyCS, UNaM. Consultado en 10 de julio de 2014. URL: <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/bitstream/handle/123456789/198/286%20FINAL%2012%20CARISINI%20Materiales%20Portugues.pdf?sequence=1>

PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; GONÇALVES, Vítor Manuel Barrigão (2012): *Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior* [En línea] Consultado em 15 de mayo de 2012. URL: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>

PISCITELLI, Alejandro; ADAIME, Iván; BINDER, Inés (compiladores) (2010): *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* [E-book] Madrid, Fundación Telefónica. Consultado en 10 de mayo de 2012. URL: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/4

RIEL, Margaret; POLIN, Linda (2004): “Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments”. In: S. A. Barab, R. Kling y J.H. Gray (Orgs): *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press. Pp. 16-50.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes (2009): *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado.



SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes (2012): *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, Rio Grande do Sul, Edelbra.

SIDI, Walkiria Ayres (2012): “Atividades pedagógicas no Facebook para a aprendizagem on-line de português como língua adicional”. Presentado en: *I Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STAHL, Gerry; KOSCHMANN, Timothy y SUTHERS, Dan (2010): “Computer-supported collaborative learning: An historical perspective”. En: Stahl, Gerry (Ed.): *Global Introduction to CSCL Global Introduction to CSCL*. [En línea] Consultado el 15 de diciembre de 2013. URL: <http://gerrystahl.net/>

STUCKEY, Bronwyn y BARAB, Sasha (2007): “New Conceptions for community design”. En: R. Andrews, y C. Haythornthwaite (Eds.), *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London, SAGE Publications. Pp. 439-465.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich (1984): *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

WENGER, Etienne (2001): *Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.



Notas

- 1 Disponible en la página *web* de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones (UNaM): <http://www.fhycs.unam.edu.ar/docs/extension/Prof.%20Portugues.pdf>
- 2 La planificación para el Taller de apoyo en línea al ingresante del Profesorado en Portugués está incluida en el informe de avance del proyecto de investigación “Producción de materiales teórico-didácticos en portugués: enfoque interdisciplinario”, registrado en la plataforma ARGOS de la Secretaría de Investigación y Postgrado FHyCS, 2012.
- 3 Programación del Cursillo de Ingreso al Profesorado de Portugués para el año 2014 disponible en la página oficial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNaM: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/content/view/2588/236/>
- 4 Original en inglés: “Communities are comprised of *people* with *common ties*, engaging in ongoing *social interaction* in a *place* (geographical or virtual).”
- 5 Original en portugués: “fomentando vínculos entre os participantes de um grupo em torno de um interesse de aprendizagem em comum, promovendo motivação e envolvimento através do sentimento de pertencimento e facilitando as interações sociais.”
- 6 Original en inglés: “Networked Technologies now allow communities to be connected in entirely new ways.”
- 7 Original en portugués: “uma proposta de produção conjunta da turma em relação a um tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos”
- 8 Manual “Curso Preparatório para o Ingresso ao Professorado em Português” disponible: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/docs/extension/CUADERNILL0%20DE%20INGRESO%20PORTUGUES.pdf>
- 9 Original en portugués:
Quem sou eu neste mundo?
Quais são os limites de meu mundo?
Quais são as minhas comunidades de atuação?
Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar?
De quem é essa língua?
O que é que essa língua tem a ver comigo?
Para que serve essa língua?
Que conhecimentos essa língua encerra?
O que é que eu posso fazer mais e melhor conhecendo essa língua adicional?



Cuadro1: Proyecto Calouros de Português

Objetivo		Construcción de una presentación virtual multimodal que represente al grupo de los ingresantes al Profesorado en Portugués UNaM.
Tema		Formación de la comunidad de aprendizaje de los ingresantes de Portugués.
Producto final	Interlocutores	Comunidad académica y sociedad en general.
	Propósito	Presentación del grupo de los ingresantes al Profesorado en Portugués.
	Contenido	Conocimientos lingüísticos, expresivos y semióticos implicados en la construcción del perfil del grupo en un producto multimodal.
	Formato	Presentación virtual, vídeo, página <i>web</i> , micro blog, etc.
	Soportes	<i>Glogster, Power Point, Popplet, Prezi, Tumblr, Wix, Blogger, etc.</i>
Géneros de producción:		E-mail, <i>chat</i> , videollamada, comentarios, etc.
Géneros de apoyo:		Páginas informativas; Diccionarios y gramáticas <i>online</i> ; <i>Videoclasesonline</i> .
Objetivos de aprendizaje	Auto-conocimiento	Reflexiones sobre identidad, diversidad, expectativas, lenguaje, importancia de la lengua adicional y el papel del estudiante universitario.
	Uso del lenguaje	Lectura y Escritura: Comprender y utilizar recursos lingüísticos y expresivos de acuerdo con el propósito y la interlocución, en la construcción del producto multimodal.
	Conocimientos generales	Sociales, culturales, lingüísticos, geográficos, históricos. Conexión entre conocimientos previos y nuevos conocimientos en portugués.
Desarrollo del proyecto		<ul style="list-style-type: none"> • Integración de los estudiantes a través de la aplicación “grupos”; • Presentación de la propuesta del proyecto; • Negociación de objetivos y organización del proyecto; • Configuración de la situación comunicativa, propósitos e interlocutores; • Definición del producto, características, género y soporte; • Diagnóstico de habilidades, conocimientos y recursos; • Exploración de páginas informativas y recursos en la red <i>Internet</i>; • Trabajo con recursos lingüísticos, expresivos y semióticos implicados; • Producción de los productos parciales y del producto final; • Análisis colectivo del producto, reescritura y últimos ajustes; • Evaluación de los resultados y sistematización de aprendizajes.

Adaptado de: Schlatter, M.; Garcez, P. M. (2012) *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, Pp. 78-85.



Prácticas corporales con sentido estético. Estudio de pequeños agrupamientos que implican producción cultural en las ciudades de Cipolletti, Bariloche y Neuquén.

Body practices with aesthetic sense, the study of small groups of cultural production in the cities of Cipolletti, Bariloche and Neuquén.

Mag. Rolando Schnaidler¹

Resumen

Nuestra investigación -aprobada a mediados del año 2013 en el marco de los proyectos que se realizan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. y en asociación con la Facultad de Actividad Física y deporte de la UFLO, sede Comahue- muestra la voluntad de un grupo de investigadores jóvenes -formados/as en diferentes disciplinas y relacionados con actividades artísticas y/o recreativas, así como en didáctica y en antropología- que con creciente entusiasmo observamos la necesidad de incorporar los conocimientos acerca de diferentes actividades corporales (gimnasia, deportes, juegos, danza, malabares) junto a educación física escolarizada y la didáctica asociada a ella como generadores de procesos de constitución de la identidad corporal que algunos grupos construyen y producen cultura de manera silenciosa y, a nuestro entender, no son considerados en los marcos institucionalizados de las actividades físicas y corporales.



UNCo
Universidad Nacional de Cuyo

Es una apuesta firme a poder descubrir estos espacios, no valorados en el marco de la cultura hegemónica de las actividades corporales, como verdaderos espacios alternativos de movimiento corporal, anunciantes de los nuevos modos por venir en nuestra cultura.

Para esta comunicación elegimos presentar nuestra propuesta teórica y metodológica con algunas de las formaciones que nos encomendamos investigar, con una propuesta etnográfica que nos incorpore en cuerpo y presencia en la vivencia profunda de los recorridos de estos grupos.

Palabras claves: Experiencia estética del movimiento – agrupaciones alternativas – producción de la cultura corporal.

Abstract:

Our research, approved in the middle of the year 2013, in the Faculty Education Sciences of the UNCo., associated with the Faculty of physical activity and sport of the UFLO, at Comahue, shows the will of a group of young, trained researchers in different disciplines, related with artistic and recreational activities in didactics and anthropology, that observe the need to incorporate the knowledge of different physical activities - gymnastics, sports, games, dance, juggling- with the school physical education, and the related didactics, as generators of the processes of constitution of body identity. In our view, these groups, in different conformations, produce what with call silence culture, and are not taken into consideration in institutionalized spaces of physical and body activities.

It is our firm commitment to be able to discover these spaces, not valued in the context of hegemonic culture of physical activity, as a real alternative for corporal movement, these groups are the new advertisers of different views that are coming to our culture.

For this presentation we chose to list our theoretical, and methodological, proposal, with some of the formations that we aim to investigate, with the ethnographic proposal that incorporate body and presence in the deep experience of the path of the groups.

Key words: Aesthetic experience of the movement - alternative groups - production of body culture.



Universidad Nacional de Milanes

La actividad corporal institucionalizada

Una actualidad con diversas aristas y una dinámica particularmente caótica dificultan la elaboración de definiciones acabadas acerca de las actividades culturales. Si nos referimos al cuerpo y lo ubicamos como centro de nuestras investigaciones, debemos concluir en reconocer que existe una cultura determinada acerca de lo que es la corporeidad y la educación de lo corporal que se organizan en un marco de “elaboraciones prácticas de vínculos significativos con el espacio, el tiempo, los objetos y los sujetos que determinan interpretaciones prácticas de esas situaciones” (Milstein y Mendes, 1997: 3).

Es posible acordar con los autores citados que en la vida social humana conviven factores de naturalización y normalización de los movimientos en general: gestos, posturas, acciones de cortesía y desagrado, etc. Toda una serie de referentes no verbales inmersos en las posibilidades humanas de interpretar y generar la realidad, integrados como convenciones que actúan como verdaderos códigos de comunicación corporal.

Si focalizáramos aún más en el interior de este universo cultural y pudiésemos referirnos a los elementos propios de la conformación de una cultura física o educación de lo corporal, veríamos como se constituye una disciplina en particular, que reúne las nociones más características de la actividad física de los seres humanos: la Educación Física. Vicente Pedraz, enuncia:

“La correspondencia que se establece entre cultura y educación nos autoriza, en cualquier caso, a definir Educación Física como todos aquellos procesos más o menos intencionales y sistemáticos a través de los cuales se transmiten o reproducen los modelos de comportamiento y sensibilidad que se concretan en la adecuación a estos rasgos culturales con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos; es decir que se concretan en la inculcación de unos usos y representaciones del cuerpo,

y según lo apuntado, en la propia construcción material del cuerpo” (Pedraz V. 1997:20).

El autor nos ofrece entonces un punto de partida para nuestro análisis que involucra a la Educación Física en la dimensión política de su existencia, salvedad necesaria a la hora de realizar abordajes profundos acerca de las prácticas y el desempeño docente.

Sobre estos ejes se articulan las ideas que ubican a la Cultura Física o Educación Física en el ámbito de las luchas por la dominación de determinados grupos sobre otros. Es decir, de las maneras burguesas, deportivas, juveniles, masculinas, por sobre las maneras no burguesas, femeninas, de los adultos y de los adultos mayores, en este caso, no deportivas. Los procesos de deportivización y sus disciplinas complementarias: gimnasias de mantenimiento, gimnasias con sobrepeso, aerobismos, entre otros, conforman un espectro difícilmente puesto en cuestión, avalado desde el discurso médico y educativo, y constituyéndose en argumento hegemónico de la práctica corporal.

Hegemonías, tradiciones y formaciones

El concepto de hegemonía – herramienta de análisis de procesos históricos, dinámicos y complejos- posibilita considerar a los sujetos de manera “total” en el proceso de la producción cultural y artística:

“En la práctica, la hegemonía jamás puede ser individual. Sus estructuras internas son sumamente complejas, como puede observarse fácilmente en cualquier análisis concreto. Por otra parte (y esto es fundamental, ya que nos recuerda la necesaria confiabilidad del concepto) no se da de modo pasivo como una forma de dominación.” (Williams, R, 2000: 134)



Las prácticas sociales y la hegemonía, aspectos inseparables en los cuales se impone cultura, formas de la moda, movimientos o, como en el caso de nuestra investigación, determinadas producciones culturales que conjugan las concepciones ideológicas de la clase dominante con las aceptaciones y apropiaciones de los grupos subalternos. Pero también, es asunto de la hegemonía el análisis de las producciones alternativas, populares, que, de acuerdo a su nivel de aceptación y, con los acomodamientos necesarios, puede ser luego una nueva “práctica” impulsada desde los sectores dominantes y casi siempre convertida en mercancía con valor de cambio.

Claramente, el concepto de hegemonía, es de tipo dinámico:

“...debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto debemos agregar al concepto de hegemonía, los conceptos de contrahegemonía y de hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica” (Williams, R 2000: 134).

Asimismo, lo contrahegemónico tiene el valor de su propia maduración y proceso que ayuda y acompaña los caminos de la transformación social. Se trata muchas veces de prácticas de “ruptura”, de respuesta a lo establecido y de nuevos “atrevimientos” en el plano de la cultura popular o en los espacios ocupados por la elite de una sociedad determinada. Situar la tarea del investigador en esta estructura dinámica exige una reflexión crítica y constante vinculada con la historia de las “experiencias humanas y a estas en relación a la estética” (Dewey, J, 1938).

Revisar aquellos juicios sobre la moral, la forma de moverse, la vestimenta, los modos del movimiento del cuerpo conforman un complejo que invita a reconocerse activamente en el proceso de la investigación, a realizar el esfuerzo epistemológico de no “dejarse” atraer por la perspectiva del actor, incluido el mismo investigador:

“No es posible ahorrar esfuerzos en la tarea de construir el objeto si no se abandona la investigación de esos objetos pre-construidos, hechos sociales demarcados, percibidos y calificados por la sociología espontánea, o problemas sociales cuya aspiración a existir como problemas sociológicos es tanto más grande cuanto más realidad social tienen para la comunidad de sociólogos” (Bourdieu P. 2002:52).

El arte y la práctica artística, el relato de la experiencia con la estética y la perspectiva que otorga la concepción de género en el universo de la producción cultural, ofrece datos ciertos de la dinámica de esta producción. Es propósito entonces, reconocer en un esquema de análisis activo la participación de las prácticas corporales y los modos de agrupamiento para el aprendizaje y sistematización de esas prácticas en el espectro de la producción cultural.

Tomando como ejemplo la práctica de la danza: “La danza es un lenguaje constructor social de realidad y un medio de socialización. Los investigadores han demostrado en diversas partes del mundo que la danza comunica no verbalmente identidad, estratificación social y valores (Hanna J. 1992:1)¹.

Las tradiciones.

La tradición configura esquemas y prácticas que brindan referencias a lo nuevo, ofrece perspectivas. Es lo que permite que una bailarina de danza contemporánea genere nuevos desplazamientos y dinámicas de movimientos a partir del conocimiento de la técnica del clásico (Sirote M. 2010).

Pero, a su vez, la tradición es un proceso “selectivo”. No todo el pasado opera en la memoria colectiva sin pasar antes por un interesado proceso de acomodación y configuración del relato histórico, generando definiciones e identificaciones culturales.²



“Expresiones acerca del sexo y el género involucran la vida física y socio-culturalmente de cada uno como un modo de conocer sobre uno mismo y sobre los otros; estas expresiones sirven en todas las sociedades como una base de dominación/sumisión y de inclusión/exclusión” (Hanna J. 1992:1).

Existe una lucha a favor y en contra de la vigencia de determinadas tradiciones, y en esta lucha se define la actividad cultural contemporánea. Aparece así una nueva línea que permite orientar esta investigación reconociendo en el espectro contemporáneo la pervivencia de las luchas de prácticas y actores en el espacio hegemónico.

En el devenir de la investigación se hace preciso encontrar un encuadre que incluya las instituciones formalmente determinadas –como poseedoras de los datos históricos del entrecruzamiento complejo que marca lo hegemónico y lo tradicional-, también las denominadas por Williams como “formaciones”:

“En muchos trabajos de sociología de la cultura nos encontramos que tenemos que tratar no sólo con Instituciones generales y sus relaciones características, sino también con formas de organización y auto organización que parecen mucho más cercanas a la producción cultural.” (Williams, 1994:52, 58)³

Instituciones, tradiciones y formaciones en un complejo interesante para poder observar cómo las prácticas relacionadas con el arte, el juego y el cuerpo, constituyen parte fundamental de la producción en la cultura de lo corporal.

En las formaciones culturales los artistas se unen para la prosecución común de un objetivo específicamente artístico. Tales formaciones, bajo los nombres de “movimiento”, “escuela”, “círculo” [“asociaciones”] son tan importantes en la historia de la cultura y especialmente en la historia cultural moderna que representan un problema especial, difícil y sin embargo inevitable del análisis social (Ibid.).

El cuerpo y las experiencias estéticas.

A partir de indagar acerca de los modelos de construcción estética en el ámbito de las danzas, los malabares, el teatro callejero y reconocer la particularidad de sus figuraciones en relación a las expresiones (y las lecturas) de nuestra sociedad sobre el status de hombre y de mujer, se puede abrir caminos para las nuevas y urgentes miradas pedagógicas en la actividad expresiva.

Si se entiende a la experiencia como el espacio de las vivencias de la gente en donde cobran unidad y sentido los gestos, las posturas, los desplazamientos, las formas, las capacidades y las dinámicas de nuestros movimientos, es necesario entonces revisar aquellas posturas que limitan nuestras capacidades perceptivas a las formas “autorizadas” por las instituciones que detentan los diferentes espacios de poder en el universo del movimiento en la sociedad capitalista.

Existe una posibilidad de encauzar futuras investigaciones acerca de las posibilidades del movimiento desde la jerarquización y valoración de las formas cotidianas, estéticas y corporales de las personas.

Como lo señalan Milstein y Mendes:

“En las mayorías de las situaciones que se viven cotidianamente no son las reflexiones ni las racionalizaciones las que permiten que los sujetos interpreten en forma inmediata y actúen de manera adecuada. Es el sujeto/cuerpo el que actúa dado que en su cuerpo están inscriptas disposiciones, esquemas, matrices.” (Milstein y Mendes, 1999: 19).

Existe histórico trabajo de la sociedad sobre las posturas, los esquemas cotidianos de movimiento, los gestos, las habilidades, etc. Y todo este universo conforma un conocimiento de sí y del medio que se hizo “carne”, que moldea y otorga identidad, construye sexualidades y determina el espacio social de referencia. Elementos que construyen “realidad” y constituyen sujetos más o menos pertinentes de esa “realidad”.



Las experiencias con la funcionalidad del movimiento, con el movimiento de palancas no es solo eso: es una práctica que moldea saber, lo actualiza muchas veces y garantiza su reedición. La forma mediante la cual el cuerpo incorpora una técnica determinada implica también una nueva manera de “visualizar” (Eisner, 1998: 43) lo real, o de sostener su reproducción ideológica o de modificarla.

El movimiento adquiere significado cuando se trata de una verdadera experiencia, es decir, cuando el conjunto muestra unidad y sentido con las prácticas de una pertenencia cultural, en los contextos de la vida social, y muchas veces en contradicción con esos principios. La danza -en todas sus variantes- otorga una posibilidad más en esa visualización.

La vivencia de un “aparente” tosco trabajador rural y su ductilidad para el baile folclórico, su capacidad de ritmización de los movimientos, la cadencia de sus pasos, altera las tradicionales explicaciones de la Educación Física y la Psicología de la maduración y el desarrollo.

Pero si el análisis de los cuerpos y sus acciones se enriquece con la visión del conjunto organizacional que los determina, desde su organización figuracional, lo que aparenta ser una actividad “deficiente”, no hábil, incorrecta, arrítmica, inmadura, desviada, etc., merecerá una lectura diferente.

El desafío es posicionarse críticamente frente a los parámetros de la actividad física institucionalizada, discutir su “reactualización” en el sentido de la reproducción de los modelos corporales (culturales) vigentes. Esta afirmación involucra a todas las formas conocidas de la pedagogía del cuerpo y que hoy defienden espacios de manera “corporativa”⁴

Comprender los procesos mediante los cuales el sujeto/cuerpo organiza su actividad corporal y construye identidad de género en su vida, es un camino cierto en el sentido de otorgar verdadera jerarquía a las experiencias significativas del movimiento, es decir, reconocerlas como conocimiento de sí y de la sociedad, un saber que se constituye en valor “saludable”, en la medida en que habilita y que mejora la “expresión de los

cuerpos” en la vivencia de experiencias estéticas colectivas.

Metodología

Respecto a los instrumentos para indagar sobre la población seleccionada, se adhiere a la modalidad etnográfica, ya que es una preocupación fundamental para este modelo de indagación interpretar el/los sentido/s que adquieren las prácticas para los actores.

Se intenta trabajar con un sistema de recolección de información que permita observar, entrevistar, enumerar y localizar a los sujetos protagonistas de esas prácticas y aquellos que sostienen los espacios de encuentro y la transmisión. Pero también vivenciar la intensidad de aquello que se aspira descifrar como parte de las nuevas formas de la cultura corporal, es decir, sus interacciones con el espacio, con los otros/as, con las expectativas sociales. En este sentido, es menester realizar un trabajo de campo intenso, regular y sistematizado, como herramienta clara para aproximarse a la interpretación de este conjunto problemático:

“Es tarea del investigador aprender las formas en que los sujetos de estudio producen e interpretan su realidad para aprehender sus métodos de investigación. Pero como la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción, el investigador debe sumarse a dichas situaciones a condición de no creer que su presencia es totalmente exterior” (Guber, R. 2001:44).

Estar en presencia y bucear en el flujo de la vida social de los actores, es una de las modalidades que se hacen fuertes y que son utilizadas por el investigador. Es también necesaria cierta vigilancia en la interpretación de los datos que se analizan, con lo cual los sujetos de la investigación deberán conocer nuestras intenciones (aunque sea, de manera global) y esa explicitación será un elemento más que hará al contexto metodológico. Nos referimos claramente al estudio de la “reflexividad” en la observación participante.



Estos procesos serán de seguimiento de un grupo determinado (existen varios seleccionados), que serán acompañados en el tiempo, en una periodización de dos (2) meses por grupo, para luego realizar un cuadro comparativo de acuerdo a los núcleos problemáticos que plantea la investigación. Cada uno de estos grupos seleccionados contará con realización de entrevistas abiertas y en profundidad a los sujetos de referencia, en una dinámica que si bien exige mucha tarea, permite profundizar la pregunta original de la investigación al sumar a la observación participante aspectos de la historia reciente de los grupos observados.

En el proceso de utilización de las fuentes seleccionadas: observación participante y entrevistas semiestructuradas, se utilizará como registro únicamente un formato escrito, es decir, la utilización de un cuaderno de notas.

Esta decisión tiene un sentido particular a la hora de realizar una tarea etnográfica, y su justificación radica en acercarse de la manera más genuina posible al universo de los actores de la investigación. Esta práctica precisa de una tarea rigurosa y atenta en la transcripción metódica de las notas tomadas en entrevistas y observaciones y también en la tarea reflexiva del investigador.

En ese sentido, se focalizará la tarea de recolección de datos en aquellas pequeñas agrupaciones o asociaciones en las cuales algunos de sus integrantes mantengan en la actualidad, o bien en la historia reciente, relación con el elenco de profesores/as y/o alumnos/as de la Escuela Experimental de Danza Contemporánea de la Municipalidad de la ciudad de Neuquén.

El presente encuadre persigue la posibilidad de dar pertinencia a los casos de estudio, ya que la misma historia de la Escuela de Danzas Municipal, tiene origen en un formato muy similar al de las “formaciones” y de pequeños grupos generadores de “nuevas tendencias” a las que alude el trabajo de R. Williams.

Consultando el trabajo de Hammersley y Atkinson (1994)⁵, es posible encontrar una enumeración de “dimensiones” que otorgan sentido al encuadre de la indagación etnográfica. Estas son: el tiempo, la gente y el contexto.

En cuanto al tiempo se estima una organización a lo largo de dos meses intensivos de trabajo en cada organización o grupo seleccionado, donde se realizarán las entrevistas y observaciones participantes de clase, de presentaciones o preparaciones para muestras, es decir, en una serie de acciones rutinarias y extraordinarias.

Respecto a la gente y -como punto de partida- se referenciará en dos tipos de protagonistas: históricos y recientes, esperando a su vez, nuevas categorías que se desprendan de las entrevistas y observaciones realizadas.

En cuanto a los contextos, se tratará de localizarlos buscando variantes en los momentos y espacios geográficos correspondientes a rutinas y sucesos extraordinarios de los grupos: en el salón de clases, en la recepción, en los vestuarios⁶, bajo el escenario y sobre el escenario.

Ahora bien, al tratarse de una investigación no localizada en ambientes institucionalizados, pero que cuentan con algunos encuadres en cuanto a los espacios y tiempos de encuentro, será necesario respetar muy especialmente los compromisos asumidos en relación a la presencia del investigador en las sesiones en las cuales se comprometa asistir. Y en este sentido aparecen interesantes los aportes de bailarinas y antropólogas que investigan en el marco de la danza y realizan tareas de tipo etnográfico. Se citan especialmente los aportes metodológicos de la Dra. Silvia Citro (2012)⁷, que rescata la utilización de la “autoetnografía” como recurso de análisis de la propia vivencia, útil para este estudio, sin perder de vista las necesidades de óptima distancia en la observación participante y las entrevistas.

Las categorías de tipo metodológicas que propone sirven claramente a este modelo de investigación:

Describir la danza en su contexto: “Como nos movemos y como significamos el movimiento” (Citro S. 2012). Explorar estructuralmente las danzas: “¿Por qué hemos llegado a movernos así?” (Citro S. 2012). Y explicar las danzas: “¿Qué consecuencias tiene que nos movamos así?” (Citro, S. 2012).

Si bien, el encuadre disciplinar de este estudio tiene como fuente gran parte de la literatura



escrita en relación a la construcción del sentido corporal en la Educación Física, cobran valor estos análisis de tipo antropológico que además de otorgar direcciones concretas para el trabajo metodológico, se convierten en futuros aportes al marco teórico de la investigación.



Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1991): *¿Cómo se puede ser deportista? Sociología y cultura*. Grijalbo México.
- Bourdieu, P. (2002): *El oficio de sociólogo Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno editores – Argentina.
- CITRO S. (2012): *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- (2012): *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las Danzas*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- DENIS D. (1980): *El cuerpo enseñado*. Paidós-Barcelona
- DEWEY J. (1938): *El Arte como Experiencia*. Fondo de Cultura Económica, México
- EISNER, E (1995): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno. Argentina.
- GARCÍA CALVO A. (2007): *Del poder moral del arte en: Teatro*. Publicación del Conjunto teatral Nuevos Horizontes 20: 56-66, Cochabamba, Bolivia.
- GUBER, Rosana (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma, Buenos Aires.
- (2004): *El salvaje metropolitano*. Paidós: Buenos Aires.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós, Buenos Aires
- HANNA, J. (1992): “Tradición, Desafío y la reacción adversa: Educación de género a través de la danza” En *Gender in Performance. The Presentation of Difference in the Performing Arts* por Laurence Senelick (ed.). Tufts University Press of New England. Traducción, Msc. Diana Milstein
- HUMPHREY, D. (1965): *El arte de crear danzas* Eudeba – Buenos Aires.
- LABAN, R. (1975): *Danza educativa moderna*. Paidós – Buenos Aires.
- LE BRETON, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- MARRADI, A.; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. (2007): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé (Caps. 2, 3 y 5).
- MILSTEIN D. (2005): La experiencia educativa escolar como fuente de conocimiento. Trabajo presentado en las Segundas jornadas nacionales de Formación docente continua. Instituto Superior de Formación Docente Continua Villa Mercedes - Programa de Educación Superior. Villa Mercedes, San Luis.
- MILSTEIN, D. – MENDES, H. (1999): *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- PEDRAZ M. V. (2008): El cuerpo sin escuela: Ideario para una desescolarización de los aprendizajes corporales. En “*Gobernar es ejercitar*” Comp. Scharagrodsky P. Prometeo, Buenos Aires
- PICH, S. (2010): El concepto de cultura como referencia para la constitución del campo de la Educación Física, alcances y límites. *Efdeportes* (rev. Digital) Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós (selección de capítulos)
- SAMAJA J. (1993): *Epistemología y Metodología Elementos para una teoría de la investigación científica*. EUDEBA, Buenos Aires.
- SCHNAIDLER R. (2005): “La experiencia estética del movimiento”. Trabajo presentado en las Jornadas de Cuerpo y Cultura – UBA.
- VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. (Cap. 3)
- VAREA, V. y GALAK E. (2013): *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas Latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Editorial Biblos, Buenos Aires
- WILLIAMS R. (2000): *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona, España.



Notas

1 Traducción de fragmentos del capítulo realizada por la Profesora Diana Milstein exclusivamente para uso de los alumnos del taller de expresión No Verbal de la Carrera del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación UNCo.

2 Es particularmente llamativa la continuidad operada en el primer período del gobierno peronista, para la promoción de las danzas folclóricas en todas las instituciones formales y no formales del país. Aquí es comprobable la fuerte operación de los grupos conservadores y el permiso político de una fuerza (Justicialismo) con todas las posibilidades de generar nuevas hegemonías en este contexto.

3 Aportes a la historia cultural de las mujeres en la ciudad de Neuquén. Estudio de Instituciones, formaciones y lugares de expresión y producción del arte”, dirigido por la Dra. Nélide Bonacorsi

4 El deporte, la Educación Física, La expresión corporal etc. son ejemplos posibles de mencionar.

5 Hammersley, M – Atkinson P, (1994) *Etnografía*. Métodos de investigación. Paidós, Buenos Aires.

6 Aquí será de vital importancia observar comportamientos en función de la conformación de los grupos de varones, mujeres o bien de varones y mujeres

7 Citro, S. (2012) *Cuerpos en movimiento*. Antropología de y desde las Danzas. Editorial Biblos, Buenos Aires – En su capítulo introductorio.



