

Convivir en un mundo con fronteras

Dorando J. Michelini
Susana Otero
Marta I. Crabay
(Eds.)

ei EDICIONES DEL ICALA



Michelini, Dorando Juan

Convivir en un mundo con fronteras / Dorando Juan Michelini; Susana Otero;

Marta Crabay. - 1a edición especial. - Río Cuarto : Ediciones del ICALA, 2019.

220 p.; 28 x 19 cm.

ISBN 978-987-1318-41-4

1. Aspectos Sociales. 2. Aspectos Políticos. 3. Aspectos Culturales. I. Otero,

Susana.

II. Crabay, Marta Isabel. III. Título.

CDD 306.20982

Fecha de catalogación: 05-09-2019

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2019

© Ediciones del ICALA

Río Cuarto - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley.

Índice

<i>María Clemencia Jugo Beltrán</i> Fronteras interiores en Argentina	7
<i>Diego Fonti, José Alessio, Mónica Heinzmann, Laura Sarmiento</i> Exclusión social y crisis ambiental en clave bioética	10
<i>Margarita Guerrero de Loyola</i> El sentido de la vida y sus fronteras. Conflictos bioéticos frente a la muerte	15
<i>Susana Otero</i> Definición y génesis de las emociones, en el desarrollo de la conciencia: afectivo, cognitivo y moral, desde la fenomenología husserliana	19
<i>María Elisa Crowe</i> Hacia una desfronterización epistemológica entre ética y neurociencias	21
<i>Cecilia Tosoni</i> De igual a igual: subalternidad, reconocimiento y justicia	24
<i>Lorena V. Oviedo, Lucio Florio</i> Ciencia y religión: palabras que designan una frontera fecunda del conocimiento humano	27
<i>Silvia Gattino, Evelin Toranzo</i> ¿Qué mundo? ¿Qué fronteras?	31
<i>María Paula Juárez</i> Cuando pensar la salud opera como frontera o geografía emancipatoria. Reflexiones desde un estudio psicosociocultural y pedagógico	34
<i>Sofía Yamila Serafini</i> Ley de salud mental: ¿superación de fronteras?	38
<i>Sebastián Andrés Scatena</i> La aplicabilidad del Sistema de Apoyos	41
<i>María de los Ángeles André, Santiago Raúl André</i> La enfermería en el equipo de salud: su función en el contexto universal	44
<i>María de los Ángeles André, Santiago Raúl André</i> Una perspectiva desde la psicología cognitiva sobre la fundamentación racional y deliberación en la conformación de un equipo de salud	47
<i>María Belén Rausch</i> Respuesta emocional en cuidados paliativos	50

<i>José Luis Soru</i> Organizaciones del sistema de salud: ¿Fronteras que incluyen o excluyen?	54
<i>Myrian Rosa Rubertoni, Rosario Tomasa Montenegro Burgos</i> Discapacidad, Necesidades familiares y políticas públicas desde el enfoque de derechos	57
<i>María Virginia Elisa Ferro</i> Culturas epistémicas en arqueología histórica	61
<i>María Virginia Elisa Ferro</i> El museo en la mira: ¿Un intento de desfronterización cultural?	64
<i>Graciana Pérez Zavala</i> Algunas consideraciones en torno a la asignación de nombres a indígenas de la pampa central (Siglo XX)	69
<i>María Laura Gili</i> De patrimonio cultural a herencia social. Herencias sociales en el sudeste de Córdoba, Argentina	72
<i>Néstor Osorio</i> Las fronteras de la historia, biografías, límites de una vida. Aporte metodológico	75
<i>Camila Mitillo</i> "Nuestros pampas aun no son llamados a participar de las gracias del Evangelio". Ranqueles reducidos: la resistencia hacia el bautismo en la reducción Sarmiento (1874 – 1840)	78
<i>Sofía Avalle Montes</i> Reivindicando a la comunidad comechingón, desde sus saberes y vivencias	81
<i>Silvana Isabel Pfeiffer</i> La propuesta de Luis Hornstein de un "Psicoanálisis de frontera"	84
<i>Nicolás José D'Ercole</i> Matrimonios de italianos en Río Cuarto en el periodo de gran inmigración	86
<i>Yamili Salma Faiad</i> Población del departamento y ciudad de Río Cuarto. Período 1869-2010	90
<i>Juan Manuel Benegas Prado Loyo, María Laura David, María Beatriz Ricci</i> Marcas de Distribuidor: Perspectiva del fabricante e implicancias sobre la RSE	93
<i>María Beatriz Ricci, Juan Manuel Benegas Prado Loyo, María Laura David</i> La ética en la gestión de las Marcas de Distribuidor	97
<i>Ivana Andrea Bridarolli, Carlos Alberto Reynoso</i> La participación como proceso de subjetivación política y lógicas asamblearias del colectivo ciudadanos	100
<i>Mariana Jesica Lerchundi</i> Incidentes biográficos en jóvenes de Barranquilla y Río Cuarto. Exigencias y desafíos para lograr una convivencia pacífica y justa en Argentina y Colombia	104
<i>Ana Rocchiatti, Alicia Lodeserto</i> Bolivia insurgente: teoría y método	107
<i>Lucy Pelliza</i> Diversidad social y cultural en las políticas migratorias	111
<i>Alicia Bilbao</i> La responsabilidad social empresaria como base de una mejor convivencia social	114

<i>Rosana Irene Zanini</i> La responsabilidad social corporativa como soporte de la convivencia social	118
<i>Vanesa Alejandra Sosa</i> Economía Social y Solidaria. Perspectivas y experiencias locales	121
<i>David Sibio</i> Homo economicus, expansión y drones. Una aproximación a la lógica de la frontera neoliberal	125
<i>Marisa Elisabeth Pogliani, Mirta Gladys Pereira</i> La convivencia escolar: caso Escuela Técnica No. 18 Nicolasa Berrondo de Quiroga	128
<i>Diana Sigal, Sandra Fenoglio, María A. Vázquez</i> Comunicación y convivencia: trascendiendo fronteras para la inclusión	132
<i>María Inés Valsecchi, Isabel María Gualtieri, Rosana Cecilia Chesta</i> Convivencia institucional. Indagando al interior de las Prácticas Profesionales Docentes para favorecer la comunicación de los equipos de cátedra	136
<i>Verónica Angelino, Sonia Berón</i> Historias que abren caminos.....	139
<i>Sonia Berón, Cintia Marina Musso, María Celina Ciravegna</i> La vida cotidiana y sus fronteras	142
<i>Guillermo Carlos Recanati</i> Las "fronteras identitarias" de los inmigrantes bolivianos en la llanura pampeana de Argentina. Reflexiones en torno a la práctica educativa	145
<i>Miriam B. Berlaffa, Jazmín Mosquera, Natalia C. Giusiano</i> Hablando de fronteras.... Mundo académico y mundo de la vida	149
<i>Miriam B. Berlaffa, Jazmín Mosquera, Vanesa Bertozzi</i> Las prácticas sociocomunitarias. Diálogos entre espacios amurallados	152
<i>María Eugenia Cacharelli</i> Fronteras generacionales. ¿Caminamos hacia una sociedad para todas las edades?	155
<i>Rosana Squillari, María Laura de la Barrera, Daiana Rigo</i> Neurociencias y ética. Educando ciudadanos para convivir en democracia más allá de las fronteras	157
<i>Paula Japas</i> Emociones y aprendizaje. Una mirada desde el trabajo con alumnos integrados en escuelas comunes	163
<i>Rebeca Mariel Martinenco, Rocío Belén Martín, Leticia García</i> Ecologías de aprendizaje. Una reflexión sobre el aprendizaje en ambientes diversos	167
<i>Daiana Yamila Rigo, Marta Piretro, Romina Elisondo, Daniela Ivana Kowszyk, Ana Riccetti, Rosana Cecilia Chesta</i> Feria sobre innovaciones. Una propuesta educativa e investigativa de formación docente	170
<i>Natacha del Valle Renna, Arabela Beatriz Vaja, Rocío Belén Martín</i> Convivencia escolar y emociones. Un estudio con estudiantes de nivel primario	174
<i>Hugo Darío Echevarría</i> De las ideas sueltas al proyecto de investigación	177

<i>Marta Isabel Crabay, Emilia Boher</i> Infancias y desarrollo: Niños/as respetados/as, niños/as pacíficos/as	181
<i>Marta Crabay</i> Los vínculos y el desarrollo juvenil contemporáneo	185
<i>Sonia del Luján de la Barrera, María Paula Juárez, María Alejandra Benegas, Adriana Andrea Vizzio</i> Oportunidades emancipatorias para trascender fronteras. Reflexiones acerca de narrativas de exclusión e inclusión educativas en madres de sectores populares	189
<i>Soraya Rached, Luciana Calderón</i> Trascendiendo fronteras. Un trabajo compartido de enseñanza-aprendizaje en el Barrio Oncativo	193
<i>Analía Ruth Cuello</i> Prosocialidad en el nivel inicial. Una alternativa preventiva en pos de una sana convivencia	196
<i>Rita E. Maldonado</i> Educación y Tecnología en la superación de las fronteras	200
<i>Daniel M. Lasheras, Graciela I. Tumini, Valeria Ferrero Leban</i> La construcción de competencias en TIC en la educación superior: prácticas docentes	203
<i>Fabián Alejandro Estrella, Javier Brusasca</i> Superando las fronteras tecnológicas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto	207
<i>María Elena Cagnolo</i> Educación Superior y las Tics: Las Herramientas nuevas. Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como competencias esenciales en la gestión de la autonomía del aprendizaje y la medida de su incorporación en la educación superior	209
<i>María Noelia Galetto</i> ¿Cómo pensar y repensar la convivencia escolar en contextos interculturales? Hacia la valoración y el reconocimiento entre unos y otros	213
<i>Dorys Noemi San Miguel</i> La desfronterización epistemológica y la disrupción en el pensamiento descolonial	217

FRONTERAS INTERIORES EN ARGENTINA

María Clemencia Jugo Beltrán

Introducción

Nos ha parecido importante tomar el tema de fronteras referido a las fronteras interiores existentes en nuestro país, en el sentido de las desigualdades sociales, educativas, económicas y jurídicas, que existen entre los habitantes de Argentina y en Latinoamérica, y que conllevan la marginalidad y exclusión de grupos poblacionales. Estas fronteras internas se establecieron desde la formación de nuestras instituciones justificadas por la necesidad de proteger valores e intereses nacionales. Por otra parte, la globalización del mercado y el capital transnacional ha generado nuevas formas de marginalidad en el interior de nuestros países. Es por ello que realizaremos en el presente trabajo reflexiones sobre el origen de nuestro estado-nación y sobre la globalización, dadas sus consecuencias para los habitantes de nuestro país y los de los estados limítrofes que llegan a Argentina en busca de una vida digna.

Fronteras internas en América Latina

Cuando hablamos de fronteras internas nos referimos a la exclusión y no reconocimiento que se ejerce de parte del estado sobre personas que no cumplen con las condiciones requeridas para ser ciudadanos y que viven desprotegidas de los derechos básicos para la realización de una vida digna. En el diálogo entre Judith Butler y Gayatri Spivak publicado bajo el título *¿Quién le canta al estado-nación?* (2009) Butler distingue entre estado y nación, ya que el estado no es siempre estado-nación. El estado determina la estructura legal e institucional, sirviendo de matriz para los derechos y obligaciones de los ciudadanos de determinado territorio. Pero el estado puede también ser aquello que expulsa y puede suspender la protección legal y definir y producir la no pertenencia al estado o a la nación de personas y grupos de forma temporaria o definitiva. El estado vincula y también desvincula, muchas veces en nombre de la nación, a los que priva de derechos, "humanidad espectral" no reconocida. (Butler-Sivak, 2009: 45) y cuyas condiciones los determina no-ciudadanos, sin estado dentro del estado, como los encarcelados,

los ilegales, tanto como los que subsisten con trabajo esclavo o trabajo ilegal. (Butler-Spivak, 2009: 53-54) Como Butler expresa, el estado-nación requiere de la expulsión periódica y la desposesión de sus minorías como modo de justificación y muestra de su poder. Esta expulsión puede ser tanto interna como externa, y muestra la determinación de límites del dentro y del fuera del estado-nación. (Butler-Spivak, 2009: 66-67).

En el trabajo que presentamos el año pasado, en el marco de las Jornadas de ICALA, que tenía como tema modelos de democracia, abordamos de modo muy tangencial algún aspecto del problema de las fronteras existentes, no sólo en el sentido de los límites geopolíticos entre países de América Latina, sino teniendo también en cuenta las diferencias de derechos sufridas por los trabajadores migrantes, conocidos también como trabajadores golondrina, que sufren explotación, tanto como los que deciden establecerse en nuestro país en busca de condiciones de vida más favorables. Esto conlleva a la toma de conciencia que el principio de igualdad que caracteriza al estado de derecho es sólo un principio formal, ya que no implica igualdad para todos en sus estructuras jurídicas, económicas y sociales.

Tenemos conciencia también de que la gran mayoría de los habitantes de los barrios carenciados y de las villas miserias son descendientes de individuos, familias o grupos humanos que abandonaron sus lugares de origen, generalmente de las provincias norteafricanas y de los países limítrofes con el norte argentino, en su mayoría mestizos, buscando posibilidades de supervivencia que imaginaban más humanas de las que allí encontraban. Esto nos obliga a traer a la memoria que nuestros aborígenes y sus descendientes fueron sometidos por instituciones políticas y económicas que no tuvieron en cuenta sus tradiciones culturales, y de las que no participaron en su constitución, dado que se les impuso el modelo de la civilización y las instituciones occidentales. De esta manera se fue cumpliendo, en palabras de Kusch, un 'etnocidio', porque la invisibilidad de rasgos de lo humano se ejecuta cuando se niega lo previo de toda existencia, su condición de indigencia previa a todo proceso de identidad (Kusch, 2012). Tampoco debemos pasar por alto que el gran porcentaje de los internos de nuestras cárceles, provienen de sectores que han sufrido y sufren marginalidad social, económica y cultural. Y cómo ignorar que esto no es a causa de una opción de vida, ni de un designio de la naturaleza, sino de situaciones políticas, económicas y sociales que constituyen nuestra historia (Jugo Beltrán 2015).

Tal como afirma Mónica Quijada (2005) definir los límites de un tema es determinar un campo de inclusión y exclusión y esto es lo que ocurre cuando se definen los principios a partir de los cuales se realiza la selección del o de los grupos humanos a los cuales se considerarán ciudadanos o miembros de una nación. Sabemos, ya que es conocimiento de todos, que el punto de partida de nuestra nación fue de una diversidad étnica, cultural y genotípica. El principio que se eligió para la constitución de nuestra nación fue el principio territorial y no el étnico. Esto implica que fueron considerados ciudadanos todos los hombres libres nativos y residentes mayores de 25 años, y descendientes de negros que hayan sido esclavos en este continente. Sin embargo, advierte Quijada, este principio se combinó con otros que afectaron nuestra construcción identitaria, ellos fueron los prejuicios de inferioridad étnica y racial, no reconocidos legalmente pero que operaron y operan en el funcionamiento social, y que se asocian a rasgos culturales, sociales y fenotípicos. (Quijada, 2005: 164) Por lo que se perpetró una contradicción con el principio territorial al considerar algunos grupos humanos incompatibles con el progreso y la construcción nacional, proponiendo a los indígenas y africanos y sus descendientes, como de jerarquía inferior que los considerados de raza blanca. (Quijada, 2005: 166)

Quijada explica: "Lo que subyace al conflicto, mucho más que los intereses puntuales de orden económico o social, es la contradicción entre el carácter incluyente del principio territorial, y la ideología firmemente asentada en la segunda mitad del siglo xix que inferiorizaba ciertos grupos humanos y los consideraba incompatibles con los objetivos de progreso que se asociaban estrechamente a la construcción de un Estado nacional ...lo que se puso en discusión fue la posibilidad o conveniencia de incorporar dentro de los límites de la 'nación de ciudadanos' a grupos humanos que eran considerados como bárbaros y salvajes..." (Quijada, 2005: 166-167)

Después de la llamada conquista del desierto, dado que los indígenas vencidos eran considerados naturales y no podía negarse su ciudadanía, se resolvió el conflicto decretando la negación de sus instituciones y relaciones tribales, de sus comunidades, sistemas de parentesco, religión, costumbres y hasta el idioma, para ser incorporados a las instituciones occidentales; así también la obligación de trabajar, el amor a la patria y la incorporación al ejército. Todo esto junto con la adquisición del derecho a la educación pública y el voto para la elección del sistema representativo.

La invisibilización de los indígenas y negros que estaba acorde con el proyecto de blanqueamiento y de una cultura ideológica que borró los orígenes no blancos de la población como construcción del proceso identitario, se profundizó con la llegada y asimilación de la masa de inmigrantes.

Recordemos que a mediados del S. XIX llegó una masa inmigratoria para acrecentar la población del territorio nacional que consolidó el programa de blanqueamiento. Fue un proyecto civilizatorio voluntario que pretendía la fusión de lo local y lo 'universal', ya que la civilización era representada por la cultura blanca europea frente a la cual los nativos, los grupos indígenas, y los negros se consideraban bárbaros y representaban la escala más baja en la jerarquización de las razas y las culturas. Civilizado implicaba ser blanco y urbano, frente a lo bárbaro y salvaje representado por los grupos indígenas. De tal modo que la construcción de la nación se planteó como una lucha entre civilización y barbarie. Más la llegada de inmigrantes, gestó otra dialéctica entre los 'hijos de los barcos' y la 'élite criolla' que valoraba las potencialidades de los naturales del país y la devaluación de los recién llegados. (Quijada, 2005:169)

Los naturales de estas tierras no desaparecieron a pesar del discurso y de las prácticas de exclusión que negó su reconocimiento hasta 1994. Este reconocimiento, conjuntamente con la irrupción histórica y cultural del multiculturalismo y la interculturalidad, está favoreciendo nuevos procesos de recuperación de las identidades originarias. (Quijada, 2005:174). En el ámbito interno de nuestros países, existe una amplia diversidad cultural de origen prehispánico que ha sobrevivido a la colonización y al imperialismo. Estos pueblos prehispánicos constituyen para Tapia un subsuelo político de estructuras de autogobierno que posibilitan pensar una redemocratización no sólo política, sino también de las estructuras económicas de la región, porque una sociedad multicultural, compuesta por varias formas de autogobierno, debería crear una forma de gobierno que respete esta pluralidad en condiciones de igualdad (Tapia, 2009: 83-84). Pero, advierte que en la mayoría de los estados latinoamericanos el gobierno nacional continúa ejerciendo una relación más o menos colonial con la imposición de una cultura considerada mayoritaria. La clave de la democratización es la descentralización del poder en los parlamentos y en los municipios y consejos, así también de redistribución de la producción en orden de la justicia. (Tapia, 2009:102) Acordando con lo que expresamos, Butler propone la autodeterminación como algo diferente al nacionalismo y al estado-nación y que puede estar relacionada con autoridades regionales. La autolegislación puede establecer una soberanía que no excluya, ni deporte, ni suspenda derechos de modo arbitrario (Butler-Spivak, 2009:119) Sin embargo la desconfianza de Spivak sobre cualquier atisbo de nacionalismo o estado-nación la lleva a proponer una actitud crítica permanente, actitud que puede ser beneficiosa para nuestra organización futura.

La globalización del mercado y el estado-nación: Butler - Spivak – Zizek - Tapia

La apreciación de Spivak, sobre la globalización es que si bien la globalización ha llevado a cabo la decadencia del estado-nación, dado que ha puesto la prevalencia del capital sobre el estado, este sigue siendo poderoso. Admitimos con Butler que la constitución de nuevos universalismos, como es el caso de la Unión Europea, trae neoliberalismo, globalización y desigualdades de una nueva clase, y es como si dijera: “Únete con nosotros y te ayudamos a controlar tus fronteras de los trabajadores indeseados. También te aseguramos mano de obra barata que vendrá sin ningún estatus legal y con contratos temporarios...” (Butler-Spivak, 2009: 103) Y que, como se muestra en nuestra propia experiencia, termina constituyendo mano de obra barata permanente.

Con relación a la globalización del mercado y del capital, Zizek propone para entender nuestra actual situación un análisis de tres tipos de universalismos (Jameson-Zizek, 2001: 163). El universalismo real del proceso de globalización, que se complementa con exclusiones externas e internas; una universalidad de ficción, tal como la iglesia y el estado que permite distanciarse de los grupos sociales inmediatos -la profesión, la religión, el sexo- y la universalidad de un Ideal tal como la igual libertad, los derechos humanos y la democracia, entre otros ideales. Estos universalismos se entrecruzan y superponen de tal modo que la universalidad del mercado, la universalidad de la globalización, la de los derechos, de la igual libertad y la vida democrática, establecen un estilo de vida que conlleva la tensión entre la globalización y el estado-nación en el interior del ciudadano y de la comunidad. La universalidad de la globalización y del mercado es post estado-nación en la permanencia del mismo. En efecto, el estado-nación constituye un equilibrio, aunque precario, entre las nuevas referencias a lo étnico o a grupos primarios de identificación, y la globalización. Pero en relación con el capital global, éste se ha desvinculado del estado-nación de origen y la colonización responde a los intereses de las empresas globales.

Para Zizek, el capital es una maquinaria anónima en el corazón de cada estado y de cada comunidad primaria de referencia. Nos hace notar como “...nuestras batallas... giran sobre los derechos de las minorías... mientras el capitalismo continúa su marcha triunfal.” (Jameson-Zizek, 2001: 176) Por lo tanto no es suficiente la politización de las luchas particulares sino tomar estas situaciones particulares, para nosotros las fronteras que generan marginalidad y exclusión internas, como síntomas del capitalismo y el mercado global para identificarnos con ellas, pero no en su parcialidad sino como manifestación del mercado. Podemos advertir como tales síntomas, por ejemplo, a los

inmigrantes ilegales, los que no tienen techo, los pueblos originarios. (Jameson-Zizek, 2001: 185), de ese modo identificamos la universalidad con una forma concreta de manifestar su realidad, sin invisibilizarla. Estos aportes nos han parecido importantes para tener en cuenta en nuestro país.

Pensamos con Tapia, que el capitalismo contiene en su lógica de acumulación, la expansión del mercado, de la explotación y producción de recursos materiales y humanos. Su fin es acrecentar el capital, lo que amplía los desequilibrios al interior de cada uno de los países y regiones explotadas, al introducir otros modos de producción que anulan o precarizan los modelos locales. Esta intervención va acompañada normalmente de interferencias en los sistemas políticos como modo de evitar los límites o controles a la explotación y acumulación, interviniendo también en la desregulación del trabajo y la privatización de la educación, la salud, las pensiones y el cuidado a la vejez. Esto se manifiesta en la limitada cantidad de recursos que se destinan para su concreción, así como en la mala calidad de los servicios que se ofrecen, cuando no son entregados al control del mercado y a los intereses de la empresa. (Tapia, 2009: 41-42) Se establecen así nuevas formas de desigualdades en el orden económico, político y social que quedan justificadas por un discurso democrático que limita la igualdad política al mínimo formal del derecho al voto, como ya desarrollamos en nuestro trabajo de ICALA 2018.

Los estados más pobres acaban sometidos y dominados dado el control de los procesos económicos y las privatizaciones de los recursos locales que desarticulan la soberanía política del estado-nación, reproduciendo, aumentando y creando nuevas desigualdades internas con la pérdida del autogobierno (Tapia, 2009: 61-70) Producen fuerza de trabajo barata para otros países y sus gobiernos ejercen relaciones coloniales y autoritarias. En la aparente superación del estado-nación, la globalización, sin embargo, lo necesita para que funcione como fuerza coercitiva legal, económica y militar.

Acordamos tanto con Tapia como con Zizek que el discurso multiculturalista y universalista del mercado global es en realidad etnocéntrico, ya que propone un patrón de lo que ha de entenderse por la auténtica democracia, neoliberal, y de lo que se considera el único sistema económico triunfante, el capitalismo, como es el que se cumple en los países centrales.

Reflexiones finales

Deseamos para Argentina, y Latinoamérica en su conjunto, instituciones económicas, políticas y jurídicas que respeten la pluralidad y el reconocimiento de la diversidad cultural existente en nuestros países. La toma de conciencia de los

factores que generaron y generan las fronteras interiores en nuestro país posibilita el reconocimiento de nuestra situación. Será necesario establecer un sistema democrático que dé cabida a la real participación igualitaria de todas las tradiciones a fin de conseguir acuerdos para la solución de conflictos y para la toma de decisiones. Es de justicia el efectivo reconocimiento y la integración y complementariedad de todas las tradiciones y culturas que habitan en América Latina, tanto ellas sean capaces de una convivencia en el respeto de la libertad y la igualdad. Estos logros nos encaminarían al cumplimiento de los DDHH, para todos y cada uno de los habitantes de nuestros países desde una perspectiva pluricultural. Sería deseable la regulación y protección de la fuerza de trabajo y la igualdad de condiciones para todos los trabajadores, de tal modo de evitar la explotación de algunas comunidades de nuestro país y de los países limítrofes que conlleva a la exclusión y la marginalidad de persona, comunidades y tradiciones, Hay que pensar la democracia como democracia interna y externa y evitar la concentración del poder político, social y económico para posibilitar la participación de todos. Los acuerdos deberán realizarse con criterios de justicia que posibiliten la distribución de la riqueza y las posibilidades para lograr la producción y reproducción de la vida social.

Bibliografía

- Acosta, A. y Martínez, E. (comps) AA varios, (2009) *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*, Quito, Ecuador, Abya-yala.
- Butler, J. – Chakravorty Spicak, G., (2009) *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Jameson, F.- Žizek, S., (2001) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós.
- Jugo Beltrán, M. C., (2013) "Reflexiones sobre mi trabajo intelectual en las cárceles de la ciudad de Córdoba" en Ana Correa (Coord.) *Cuadernos del campo psicosocial: Largo camino en democracia, demandas, reclamos y exigibilidad de derechos*. UNC, nov. 2013, pp. 141-154
- Jugo Beltrán, M. C., (2018) "La democracia en las sociedades pluriculturales de América Latina", Publicada en Dorando J. Michelini et alio (edts.), *Crisis de la democracia. Desafíos para América Latina*, Río Cuarto, Ediciones del ICALA, pp. 11-15
- Kusch, R., (2007) *Obras completas* Rosario, Ed. Fundación Ross, T. IV.
- Kusch, R., (2012) *Esbozo de una Antropología Filosófica americana*. Incluye "Cultura y Liberación", Rosario, Ed. Fundación Ross, pp 9-62.
- Quijada, M., (2005) "Los límites del «Pueblo soberano»: territorio, nación y el tratamiento de la diversidad. Argentina, siglo XIX", en *HISTORIA Y POLÍTICA*, núm. 13, Madrid, Unv. Complutense, pp. 143-174.
- Tapia Mealla, L., (2009) *Pensando la democracia geopolíticamente*, La Paz, Bolivia, Programa de Coediciones, Emir Sader (Edit.) Clacso.

EXCLUSIÓN SOCIAL Y CRISIS AMBIENTAL EN CLAVE BIOÉTICA

Diego Fonti, José Alessio,

Mónica Heinzmann, Laura Sarmiento

Este texto propone una aproximación al vínculo entre crisis social y crisis ambiental. Se pretende mostrar que ambas proceden de una misma comprensión del mundo que pertenece al capitalismo tardío, y que los intentos de reducir el daño mediante su encierro o limitación geográfica es inviable. Las crisis ambientales y las crisis sociales muestran, en primer lugar, su inseparable conexión, y en segundo lugar el fracaso de su abordaje a partir de mecanismos de auto-exclusión o separación por parte de potenciales afectados pertenecientes a sectores económicamente poderosos, ya que por su propia dinámica esas crisis exceden finalmente toda frontera artificial. A partir de una comprensión de la bioética marcada, por un lado, por el diagnóstico de la Encíclica *Laudato Si'*, y por el otro por los aportes de la bioética de DDHH, se propone un análisis, una serie de criterios y opciones prácticas. La afirmación "el gemido de la hermana tierra, que se une al gemido de los abandonados del mundo" coincide con la de Boff, que la ecología actual es "grito de la tierra, grito de los pobres", y sirve de marco orientador de este trabajo, así como también de las recomendaciones bioéticas que se desprenden de él.

¿Mundo con fronteras?

Desde Chernobyl, la conciencia de la fragilidad de los límites políticos tiene el nivel de una evidencia, en tanto las consecuencias de las catástrofes ambientales no respetan fronteras preestablecidas. Más allá de que los países poderosos están mejor provistos para defenderse de los efectos de la destrucción ambiental causada por el ser humano, parece indiscutible que las crisis ecológicas no respetan fronteras. Por otro lado, sabemos de

los desplazamientos humanos causados inmediata o mediatamente por el ser humano (por violencia directa o como consecuencia colateral de otras destrucciones ecológicas, económicas, etc.). Pocas veces fue tan masivo el movimiento y tan patente la fragilidad de los límites. Las respuestas convencionales por vía de la fuerza no hacen sino incrementar el drama. Incluso las “buenas voluntades” que – con una especie de eco de los programas desarrollistas anticomunistas de las décadas del 50 y 60 – proponen generar un tipo de economía que replique o se “integre” a las principales potencias, simplemente fracasan por desconocimiento de condiciones y porque el causante es precisamente ese modelo de producción y consumo. Ese modelo no es simplemente un tipo de producción que con cierta mesura y reforma podría prolongarse indefinidamente, sino que las condiciones materiales del mundo muestran su desmesura irresponsable y la necesidad de una transformación radical de nuestra producción y consumo (Boff, 1996: 164ss).

La multiplicidad de crisis que se agudizaron los últimos tiempos responde a una matriz de fondo que concibe el desarrollo ignorando las “externalidades” (es decir los daños naturales y sociales), sosteniendo la idea de un planeta inagotable, priorizando el valor de cambio sobre el valor de uso e identificando la economía con ganancia y acumulación del capital con la consecuente perpetuación de las enormes desigualdades económicas y sociales. Este modelo que resultó en un desarrollo espectacular de la riqueza mundial, ha llegado al fin de su función histórica, por su carácter destructor de la naturaleza y por la desigualdad social que ha provocado, ya no es sostenible (Houtart, 2014).

Las últimas décadas han retomado la problemática filosófica del cosmopolitismo y la ciudadanía global. Estas nociones no son ajenas al problema de los límites geográficos artificiales frente a los dramas ambientales y sociales. El interesante concepto de “ciudadanía ecológica” aportado por la encíclica (211) aporta una perspectiva que vincula una fundamentación política y legal con una condición biológica. También tiene su carga para la perspectiva local, barrial, urbana y el derecho a la ciudad, la inclusividad ciudadana y los requisitos para la convivencia. La exclusión y la falta de acceso a bienes

elementales (alimentarios, culturales, sanitarios, etc.) son manifestaciones de nuevas exclusiones inadmisibles. De allí que lo urbano se manifieste como un lugar sintomático del conflicto: su forma manifiesta neoliberal; el extractivismo urbano, despoja territorios vitales de las comunidades tanto rurales como urbanas. Este modo de extractivismo -urbano- conlleva un proceso de degradación asistida de los territorios para su despojo y transformación neoliberal. No hay espacio para ninguna justicia ambiental y por ende, tampoco es posible hablar de justicia social (cf. el nro. 44 de la Encíclica). Hay un desbalance en la estructura de la ciudad que replica los incrementos de acumulación de pocos y la falta de acceso de muchos, pero también pone en evidencia la fragilidad de las murallas construidas para sostener esos vínculos de privilegio y autoprotección no fundada en la justicia.

En esta línea también tenemos que ver los modelos de producción alimentaria, cuyas consecuencias han sido una desproporcional relación entre un relativo incremento de productos y una alta tasa de acumulación de capital, deforestación y enfermedades originadas por el uso aparejado de biotecnologías y agrotóxicos. Si bien los afectados inmediatos son las personas que conviven con ese modelo agrario y de contaminación productiva (Aiassa, 2018; Zhang et al., 2019, Gillezeau et al., 2019), numerosos estudios muestran la presencia de esos agroquímicos en los cuerpos de quienes están lejos de esas zonas debido a diversos modos de contaminación o también del consumo en la secuencia de la cadena trófica (con una exposición agravada en el caso de los primeros años de vida (véase el manual “Salud ambiental infantil”), como finalmente también los recientes hallazgos de hasta 9 tipos de microplásticos en la excreta humana y diversas partes del cuerpo (Schwabl, 2018). Naturalmente, la pregunta que se impone es el nivel de daño potencial y real de esas concentraciones, los modelos de regulación y las intervenciones estatales para remediar zonas y personas contaminadas. Pero también se impone la cuestión de los beneficiarios y las víctimas perjudicadas de estos modelos de producción y consumo.

Esta superación de los límites formales y físico de las consecuencias de nuestros modelos de producción, consumo y acumulación de

riqueza tiene notables consecuencias ecológicas y sanitarias (Zak & Cabido, 2018, Heinzmann, 2018). Pero los sectores más vulnerables de esta relación son los más vulnerables del colectivo humano y de los sectores biológicamente más ricos y menos protegido de las áreas naturales. La Encíclica *Laudato Si'* (16) alude a la "la íntima relación entre los pobres y la fragilidad del planeta", argumentando que el poder tecnocientífico no condujo a una reducción de la pobreza ni a un mundo equilibrado y sustentable, sino que por el contrario incrementó los daños en ambas esferas. Pero además el daño se extiende a quienes se consideran a salvo. Las fronteras no han servido para limitar el avance del daño ambiental ni para detener el influjo de las consecuencias (ampliación de la brecha entre una mínima población rica y la pobreza extendida, los desplazamientos de personas afectadas, etc.). En suma, la crisis ecológica muestra que las consecuencias ambientales y sociales atraviesan las fronteras, y que sostener esos límites por la fuerza simplemente incrementa el sufrimiento y no ofrece ninguna de las satisfacciones esperadas: evitar la movilidad de los otros, limitar el daño territorial, proveer una sensación de seguridad a los propios. Por eso, la relación que la Encíclica denota entre pobreza y fragilidad no se plantea desde una espiral del mismo proceso de reproducción de mercancías sino desde un "nuevo estilo de vida" (16).

Cuando la Encíclica explica esa relación entre pobreza y fragilidad del planeta, con la "convicción de que en el mundo todo está conectado", agrega que es necesaria una "crítica al nuevo paradigma y a las formas de poder que derivan de la tecnología, la invitación a buscar otros modos de entender la economía y el progreso, el valor propio de cada criatura, el sentido humano de la ecología, la necesidad de debates sinceros y honestos, la grave responsabilidad de la política internacional y local, la cultura del descarte y la propuesta de un nuevo estilo de vida" (Laudato Si', 16). Esto muestra que la injusticia y la inequidad a nivel planetario no sólo afecta a individuos sino a colectivos y países, y lleva a pensar la relación de ética y política internacionales, tanto a dimensión global (norte-sur) como al interior de cada país, identificando desequilibrios comerciales y consecuencias ecológicas, como también

los usos desproporcionados de algunos países y sectores sociales (Laudato Si, 51).

Diagnósticos y análisis críticos bioéticos

Esta situación crítica se puede abordar desde múltiples perspectivas. La Encíclica afirma que la humanidad necesita la sabiduría que le dé "conocimiento de cómo usar el conocimiento" para la supervivencia del hombre, con una ética de la tierra, de la vida salvaje, del consumo, de la vida urbana, de las relaciones internacionales, geriátrica, etc., donde opciones morales y hechos biológicos entren en relación. En este aspecto, el vínculo con la bioética de Potter y los orígenes de las discusiones bioéticas es directo.

Por sus características propias, la bioética parece una clave de interpretación integradora. En sus orígenes en la década del 70, la bioética abandona rápidamente la visión holista de Potter y se vuelve una herramienta útil en el vínculo entre biotecnología y salud, buscando – a partir del establecimiento de principios de razonamiento - limitar el trato inadmisibles a los pacientes en la clínica y la investigación (Beauchamp & Childress, 1999). Sin embargo, el contexto situado en países periféricos, pero también la perspectiva de características estructurales de la condición humana y de los ecosistemas, llevaron a una larga reflexión crítica y a proponer modelos alternativos. Desde América Latina, la influencia de la bioética de intervención (Garrafa & Porto, 2008) y de protección (Kottow, 2008), llevaron a pensar en una relación activa de la bioética en el campo epistémico y práctico, mostrando que las condiciones de vulnerabilidad hacen que las relaciones formalmente estipuladas de acuerdos prácticos pierdan legitimidad, porque la supuesta autonomía de los sujetos está atravesada por un daño que los ha victimizado y que difícilmente esos sujetos estén en condiciones de revertir por sus propias voluntades (Fonti et al., 2017). Es por eso que la Declaración Universal de Bioética y DDHH de 2005 (art. 8) incorpora las nociones de "vulnerabilidad" e "integridad" humana, con el consiguiente respeto y particular cuidado que demandan en las diversas dimensiones. Esta pluralidad de perspectivas es explícita desde el primer artículo de la Declaración, que plantea analizar las cuestiones éticas sobre salud y tecnología en las dimensiones

“sociales, jurídicas y ambientales”, o sea mostrando al ser humano, su vida y producción cultural en el marco ampliado de las relaciones biológicas y sus normas jurídicas. Es por esa integridad que se incorpora como parte de la bioética la protección de la diversidad cultural (art. 12), y el acceso de toda la humanidad a los logros y conocimientos vinculados con la salud, alcanzados por algunos de sus miembros (art. 15). Finalmente, y como consecuencia lógica de esa integridad, se incorpora un principio diacrónico y global: el cuidado activo del acervo de diversidad natural y cultural debe incluir la protección de las generaciones futuras y los ecosistemas (arts. 16 y 17). Los principios de análisis y trabajo son complementarios, no excluyen aquellos propuestos por el Informe Belmont, pero los reubican en una visión integral y también política, ya que es tarea de los Estados lograr la limitación de los daños y el control de los intereses económicos desmedidos.

Aunque el término “bioética” no aparece en la encíclica papal, se puede postular que el término engloba no sólo el espíritu sino también el método de trabajo y las tareas propuestas. En primer lugar, la exhaustiva presentación de información científica muestra la no-neutralidad de las disciplinas, en tanto sus afirmaciones contrastables son vistas desde la perspectiva concreta de los efectos y daños operados, rastreando además los orígenes de los mismos en actividades antrópicas. Más aún, el análisis científico de temas como efectos del modelo de producción, acumulación y descartes, el cambio climático, el problema de los residuos y la contaminación, etc. es analizado recurriendo a un término que tuvo sus problemas desde la modernidad, el bien común, pero con una resignificación notable. Ya no porta la carga metafísica sino que caracteriza realidades muy concretas, como por ej. el clima (23), y como principio de orientación a las “condiciones de la vida social” que permiten lograr la realización personal y social (156). Es así que la obra reubica la tarea humana y la realización personal de un modo ya no antropocéntrico, como si el bien común fuese una especie de subordinado del ser humano, sino que la tarea humana precisamente está posibilitada y se realiza en vistas de ese bien común que son las condiciones de una vida múltiple, biológica

y cultural, en la que la existencia humana tiene un rol integrado y no soberano.

Propuestas bioéticas

En el ámbito bioético es común la elaboración de recomendaciones a partir de las deliberaciones de equipos interdisciplinarios sobre un dilema particular. Mayoritariamente esas recomendaciones parten de una función consultiva, y habitualmente no son imponibles en el ámbito particular y clínico, aunque con el tiempo deriven a menudo en una función normativa (con resultados vinculantes en casos por ej. de los Comités de Ética de Investigación y no vinculante en los casos donde el decisor final es un sujeto autónomo, DLB: 368, 456, 485). Pero la autonomía está relacionada con un mundo, que más allá de las multiplicidades axiológicas y de formas de vida, sufre hoy una crisis ambiental y social que trasciende fronteras, y que se muestra como una obligación de encontrar un horizonte que reconozca pero también trascienda las particularidades o intereses parciales. No es un dato menor que un texto religioso como la encíclica afirme que es la política la encargada de establecer legítimamente los límites de los intereses económicos destructivos y de establecer los patrones de conciencia necesarios para el cuidado de la naturaleza (196ss). Esta rehabilitación de la política impone su tarea de precaución, regeneración, legislación, educación y punición cuando corresponda, como aparece en diversos artículos del texto. Otros elementos de análisis y valoración que podría contribuir a este trabajo son los conceptos de Bienes comunes asociados al de Bien común de la Humanidad, desarrollados por varios autores, asociados a nuevas miradas desde el Derecho que han tomado incidencia en la legislación de algunos países latinoamericanos como los derechos de la Naturaleza y a las propuestas de la construcción del buen vivir (Seoane, Taddei 2009) que están siendo trabajados y defendidos desde los Movimientos sociales y las luchas ambientales territoriales en el continente y que están también en la fundamentación de nuevas propuestas de producción como la agroecología, de la ecología política (Martínez Allier, 2015) e incluso de la economía circular, ahora

preconizada por agencias internacionales para el medio ambiente.

De allí que una primera recomendación desde la bioética es que la política en todos sus estamentos, incluidos los ciudadanos y ciudadanas individuales, ejerzan el poder que legítimamente le corresponde, y que su criterio regulador, más allá de los diversos estamentos y mecanismos propios de legitimación, sea el bien común del cual la salud de los ambientes y las personas, y la integridad biológica y cultural, son elementos insoslayables.

Es posible pensar tres niveles de lo político con modelos diversos y complementarios de legitimación: el trabajo económico de provisión de bienes, el trabajo de dirimir conflictos de intereses, y finalmente el trabajo de hacer algo muy complejo desde la modernidad y la neutralidad que ésta exige de los gobiernos: restablecer una figura del bien común aceptable en condiciones actuales. Pero además “así como se necesitan instituciones dotadas de poder para sancionar los ataques al medio ambiente, también necesitamos controlarnos y educar-nos unos a otros”. Obviamente la cuestión será el trabajo pendiente la estructura de legitimación moral de estas intervenciones políticas. No es ocioso proponer que limitar y reparar el daño sufrido por ambas esferas, los ecosistemas y los pobres, sea un criterio insoslayable en esa legitimación.

Algo importante es la deconstrucción de las ideas falaces y nada inocentes vinculadas al consumo, a la producción y a la salud, como por ejemplo que la técnica solucionará los problemas de la técnica, o el mercado los del mercado. Así, la propuesta de solucionar los problemas energéticos con las “limpias” energías nucleares, que desconoce el nivel de daño potencial que implica y la imposibilidad de limitar sus influencias en el espacio y el tiempo. O las propuestas - de todo signo político - de incentivar el “consumo”, con el consecuente modelo de producción y acumulación de capital, que son ciegos ante la limitación de los recursos naturales y la imposibilidad de sostenimiento de ese “desarrollo sustentable”.

Bibliografía

Aiassa, D. (2018) “Genotoxic Risk in Human Populations Exposed to Pesticides”, *Genotoxicity - A Predictable Risk to Our Actual World*, Marcelo L. Larramendy y Sonia Soloneski, disp. en: [https://www.intechopen.com/books/genotoxicity-a-predictable-](https://www.intechopen.com/books/genotoxicity-a-predictable-risk-to-our-actual-world/genotoxic-risk-in-human-populations-exposed-to-pesticides)

- [risk-to-our-actual-world/genotoxic-risk-in-human-populations-exposed-to-pesticides](https://www.intechopen.com/books/genotoxicity-a-predictable-risk-to-our-actual-world/genotoxic-risk-in-human-populations-exposed-to-pesticides)
- Beauchamp T.L., Childress J.F. (1999) *Principios de Ética Biomédica*, Masson, Barcelona.
- Boff, L. (1996) *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*, Trotta, Madrid.
- Fonti, D., Heinzmann, M., Stauber, J.C. (2017) “Poner el cuerpo, La bioética pensada desde las víctimas y la crisis ambiental”, *Rev. Redbioética/UNESCO*, Año 8, 1 (15): 12.
- Francisco (2015) Laudato Si’, disp. en: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/document/s/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Garrafa, V., Porto, D. (2008) “Bioética de intervención”, en J.C. Tealdi (dir.) *Diccionario latinoamericano de bioética*, UNESCO-Universidad de la República, Bogotá, 161-164.
- Gillezeau, C. et al (2019) “The evidence of human exposure to glyphosate: a review”, *Environmental Health*, 18:2, disponible en <https://doi.org/10.1186/s12940-018-0435-5>
- Heinzmann, M. (2019) “Alimentación, producción de alimentos y consecuencias para la salud humana”, en D. Fonti y J.C. Stauber, *Hybris. Estudios interdisciplinarios sobre ambiente y producción de alimentos*, Crujía, Buenos Aires, 157-180.
- Houtart, F. (2014) “De los bienes comunes al bien común de la humanidad”, *Alternativa. Revista de estudios rurales*, 1, 2, Centro de Estudios Avanzados, UNC, disp. en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/alter-nativa/articulo/view/5512>
- Kottow, M. (2008) “Bioética de protección”, en J.C. Tealdi (dir.) *Diccionario latinoamericano de bioética*, UNESCO-Universidad de la República, Bogotá, 165-167.
- Martínez Allier, J. (2019) “Ecología política del extractivismo y justicia socioambiental”, *INTERdisciplina*, 3(7), disp. en: <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2015.7.52384>
- Quiroga, D., Fernández, R., París, E. (comps.) (2010) *Salud Ambiental Infantil : manual para enseñanza de grado en escuelas de medicina*, Ministerio de Salud de la Nación / Organización Panamericana de la Salud, Buenos Aires.
- Schwabl, P. et al (2018), Assessment of microplastic concentrations in human stool – Preliminary results of a prospective study, Presented at United European Gastroenterology Week 2018 Vienna, October 24, 2018.
- Sears, M., Genuis, S. (2012) “Environmental Determinants of Chronic Disease and Medical Approaches: Recognition, Avoidance, Supportive Therapy, and Detoxification”, *Journal of Environmental and Public Health*, online article ID 356798, doi:10.1155/2012/356798.
- Seoane, J., Taddei, E. (2009) *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos*. Buenos Aires: Mimeo -Diálogo de los Pueblos y Grupo de Estudios sobre América Latina y el Caribe (GEAL).
- Tealdi (dir.) (2008) *Diccionario latinoamericano de bioética*, UNESCO-Universidad de la República, Bogotá.
- UNESCO (2005) Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos, disp. en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=31058&URL_DO=D_O_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Zhang, L. et al (2019) “Exposure to glyphosate-based herbicides and risk for non-Hodkin lymphoma: a meta-analysis and supporting evidence”, *Mutation Research* online, Volume 781, July–September 2019, Pages 186-206, disp. en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1383574218300887>
- Zak, M., Cabido, M. (2018) “La agricultura y los ecosistemas: estado de situación”, en D. Fonti y J.C. Stauber, *Hybris. Estudios interdisciplinarios sobre ambiente y producción de alimentos*, Crujía, Buenos Aires, 115-156.

EL SENTIDO DE LA VIDA

Y SUS FRONTERAS.

Conflictos bioéticos frente a la muerte

Margarita Guerrero de Loyola

1. Abordaje del convivir actual

Recurrir a la perspectiva brindada por la fenomenología existencial, es un aporte que permite comprender al existencialismo como un humanismo, pues brinda un fundado análisis de la realidad humana, como ser encarnado históricamente, superando con él la dualidad y el subjetivismo de la racionalidad moderna.

Los diferentes autores existencialistas coinciden en la concepción del hombre como punto de partida de toda comprensión de la realidad, ya que las cosas y el mundo sólo aparecen en el horizonte, a partir de la mirada y la palabra humana.

Dentro de la naturaleza encontramos realidades anteriores a la existencia humana, pero es claro, que lo sabemos a partir de que el hombre las descubre y manifiesta.

Los monismos materialistas y espiritualistas desarticulan al hombre, dan importancia sólo a uno de los aspectos que lo componen, para cada uno de ellos, el ser humano es fundamentalmente materialidad biológica o una subjetividad espiritual-racional, perspectivas desde las cuales no se lo puede comprender como totalidad.

El ser del hombre es el existir, Heidegger expresa que es un "ser- en- el- mundo", Dasein, no es una cosa en relación al mundo, sino que es un ser-consciente- en-el-mundo, la consciencia es intencionalidad, es conciencia de algo, el yo es fuente y origen de acciones dirigidas al mundo, y mi cuerpo no es algo que tengo sino que soy mi cuerpo, es el lugar donde me apropio y abro al mundo, si mi cuerpo se desvanece el mundo se pulveriza, nos dice Merleau- Ponty.

No se puede hablar de mundo sin el hombre, el mundo es radicalmente humano, y lo humano es coexistencia, yo-junto-con-otros-yo-en-el-mundo, además es necesario para el filósofo dar cuenta del sentido de la vida como "tener-que-ser", como lo que debe ser, tiene por ello un significado ético, ello implica intranquilidad.

El cuestionarse por el significado de la vida, supone un ser activo que en ese tener que ser, tiene que realizarse, tiene potencialidades, así se abre al mundo de los valores, la vida digna tiene un significado, y esta no puede ser auténtica sino se

concibe al ser-hombre como ser-libre, además como un ser-para-el-amor-y-la-justicia.

El ser hombre como ser libre, supone ausencia de coacción, presencia de necesidades y cierta autonomía, no es cosa, sino un tener-que-ser; es un ser –libre como proyecto, con posibilidad de actualizar sus potencias, sin embargo debe asumir que toda libertad es situada, a veces sitiada, tiene fronteras, pero es trascendencia, historia y responsabilidad.

2. Actitudes frente a la muerte

La escena contemporánea, esquiva el pensar acerca de la muerte, evidentemente es una frontera, un límite inexorable, que no siempre fue abordado de la misma forma.

La concepción de la muerte para la antigüedad griega, era liberación, Platón manifiesta su concepción dualista del hombre en el diálogo "Fedón", donde Sócrates, su principal interlocutor, acepta la muerte con tranquilidad porque significaba liberarse de las trabas de la corporalidad y llegar así al mundo de las ideas, la filosofía era una preparación para la muerte, el camino de la búsqueda de la verdad era la ruta para llegar al mundo de las ideas.

Epicuro siglo IV a J C, sostenía que para lograr una vida feliz, no había que temer a la muerte, porque no podemos tener experiencia de ella, cuando vivimos ella no está presente, y cuando la muerte está presente, nosotros ya no somos, no podemos conocerla.

La racionalidad moderna mantiene también una postura intelectualista, racionalista que privilegia la razón aunque aparecen posturas empiristas, sensualistas, que colaboran con el surgimiento de las ciencias, pero centran la felicidad en los bienes útiles y en el goce de los sentidos, desprestigiando el dolor, como lo que desarticula lo vital, si bien las posturas prescriben el lograr la mayor utilidad para el mayor número de personas, no se tematiza la muerte como una frontera positiva, que podría otorgar sentido.

3. El "ser-para-la-muerte", en Heidegger

Es sugerente análisis filosófico de Martín Heidegger, porque el punto de partida es antropológico. Frente a la pregunta Metafísica: ¿Qué es el ser?, afirma que la respuesta exige el análisis de aquel único ente que se interroga acerca del ser: el hombre, por ser el único capaz de reflexionar y comprender el ser en general y tomar a cargo su propio ser.

Heidegger en "Ser y Tiempo", reflexiona sobre la existencia humana en su totalidad, expresa que si bien es un abrir el camino para la comprensión del ser en general; ésta se da en la experiencia del *temor*, extraño fenómeno porque el hombre cotidiano huye del significado de sí mismo, a esta

fuga llama “*derrumbamiento*”, aparece así el miedo a la libertad, al encontrarse despojado de su yo, de ser él mismo, ante la cotidiana presencia de los “ellos” impersonales que se le imponen. Además señala:

“Mientras el “ser ahí” es un ente que es, no ha alcanzado nunca su “totalidad”. Pero en cuanto la gana, se convierte la ganancia en pérdida pura y simple del “ser en el mundo”. Ya no es posible tener nunca más experiencia de él como de un ente” (Heidegger, 1962: 258).

El estudio óntico-biológico de la muerte reclama una comprensión de los problemas ontológicos sobre la esencia de la vida humana, sobre la estructura ontológica de los existenciarios del “ser relativamente al fin”, ver cómo aparece ante el fenómeno de la muerte, la existencia, la facticidad y la caída del “ser ahí”.

La experiencia y el significado de la muerte lo expresa así: “Lo “no más que ante los ojos” es más que una cosa material sin vida. “La “persona muerta”, que a diferencia del “cuerpo muerto” fue arrancada a los vivientes, es objeto del “curarse de” en el modo de los funerales, del entierro, del cuidado del sepulcro” (Heidegger: 260-261).

Los cuidados brindados por la pérdida que experimentan los supervivientes, muestran que aunque han dejado nuestro mundo, sin embargo su recuerdo rescata experiencias y presencias, aún desde su ausencia.

Si bien asistimos al morir del otro, no podemos experimentar su morir. El “ser ahí”, es un ser abierto a sí mismo, es proyecto, en un “pre-ser-se”, pero tiene un carácter especial, es un “poder-ser” peculiar, porque el cuidado, la **cura**, es la toma de conciencia del compacto de la temporalidad de pasado y el porvenir en el presente, el futuro “ya no poder ser ahí”. Aparece así: “La muerte es la posibilidad de la absoluta imposibilidad del “ser ahí”. Así se desemboza la muerte como la posibilidad más peculiar, irreferente e irrebalsable. En cuanto tal, es una señalada inminencia” (Heidegger, 1962: 274).

Esto puede ser desconocido para muchos pero es algo universal el “ser relativamente a la muerte”

La cotidianidad está dominada por un encubridor esquivarse ante la muerte, en el ser unos con otros, se dedican los allegados a convencer al moribundo de que escapará de la muerte y que pronto volverá a la cotidianidad, se consuela no sólo al moribundo, sino también a los consoladores.

La angustia ante la muerte aparece en el “ser ahí” porque es puesto ante sí mismo ante la responsabilidad de la posibilidad irrebalsable, la angustia y temor están más allá de la flaqueza de que no debe saber, lo debido sería la indiferente tranquilidad frente el “hecho” de que uno morirá.

La fuga del ser cotidiano a la muerte muestra que somos determinados como seres para la muerte. Fenomenológicamente muestra que el ser que se esquivo comprende su muerte. Nadie duda de que

morirá, pero la duda no alberga en sí su certeza, además a la certidumbre va unida la indeterminación de su cuando.

Lo propio es pensar en la muerte, cuándo y cómo se realizará dicha posibilidad, frente a ello el aguantarse conduce a la espera, es una forma de hacer pie en lo real, en la posibilidad extrema de la imposibilidad de la existencia.

Llama “*derrumbamiento*” a la fuga que se da en la cotidianidad, porque es la huida de ser él mismo, el “das Man”, el anónimo, el hombre masa, el inauténtico, es una cosa entre las cosas; es un modo de ser fáctico positivo de ser-en-el-mundo, pero sin asumir sus propias posibilidades, no toma a cargo su yo, no es él mismo, sino que acepta el que se impone por su vigencia en el mundo, pero él aún no decide su ser.

El temor es algo indefinido, en el temor se presenta el mundo como totalidad insignificante, sin importancia, es una nada. En este tipo de presencia el hombre se siente *arrojado* a un estado en el que no-está-a-gusto.

El temor entendido como miedo que experimenta el hombre no es un retroceso, el preocuparse por su ser le hace tener miedo, la amenaza no es fatal, es definida, la puedo alejar, tengo miedo porque me preocupo por mi ser.

Interpretar al temor como miedo, permite descubrir que el hombre se enfrenta a la suprema posibilidad de su ser como proyecto.

El proyecto es una unidad de oposición entre la facticidad y la posibilidad, determinación y potencia, la máxima posibilidad es la muerte, aquí es donde aparece el temor, el miedo, es a la muerte.

Salir del mundo tranquilo impersonal me enfrenta al temor: al *ser-para-la-muerte*.

Cómo entender y tratar de superar esta afirmación, si el ser-en-el-mundo es proyecto, es siempre una posibilidad, el fin de tal potencia, del ser posible, es la muerte.

Pero el fin del hombre no es algo externo, el fin del hombre no es lo mismo que el fin de una cosa, de un camino, de un chaparrón, la muerte está presente en la estructura fundamental del hombre, el ser-para-la-muerte, es un, ser-para-el-fin, no en el fin.

La caracterización de la estructura de la existencia es la “*cura*”, el “*cuidado*”, como una unidad orgánica de la temporalidad que es un siempre presente, de lo que ya ha sido, el pasado, del “aún no”, el futuro, la facticidad “el ya”, que es unidad de presente, pasado y futuro, la muerte es el extremo potencial del ser hombre, es la característica de la *cura*: el “*derrumbamiento*”.

Concluimos el itinerario descripto con las palabras del Dr. W. Luyten: “La verdadera respuesta a la conciencia del hombre de su ser como ser-para-la-muerte consiste por lo menos en no tratar de escapar de su posibilidad más propia, en no esconderla ni darle un falso significado. La respuesta no significa que el hombre deba darse

muerte. El ser del hombre es un tener-que-ser, pero obedeciendo al no-cubrimiento de su esencia. La esencia del hombre reside en su existencia; por consiguiente, la respuesta a su conciencia de su ser-para-la-muerte no puede destruir todo su ser potencial. Ahora bien, con el suicidio el hombre aniquilaría de hecho todas sus potencialidades” (Luypen, 1967: 323).

Con lo expresado vemos que el ser-para-la-muerte del hombre, no puede ser minimizado sino soportado como posibilidad, es lo que Heidegger llama la “*expectativa*” que debe asumir la conciencia auténtica. Eso no impide que el hombre siga ocupándose de las cosas y de las relaciones con los otros, pues la coexistencia pertenece a la estructura esencial de la existencia, el hombre seguro de su posible imposibilidad extrema, como posibilidad extrema es irrebutable, de ahí el temor que experimenta al verse afectado en su auto-realización, al enfrentarse cara a cara con la muerte es porque: “La libertad de ser auténticamente uno mismo que se revela en el temor aparece como libertad-para-la-muerte” (Luypen, 1967: 324).

4. El sentido de la corporalidad en la fenomenología existencial

Partir de la existencia humana como un ser-en-el-mundo, exige reconocer las características estructurales del Dasein, entre las cuales podemos mencionar a: coexistencia, libertad, temporalidad, historia, trascendencia, proyecto, muerte.

Profundizar el sentido de la coexistencia y valor de la corporalidad, posibilita comprender las preocupaciones del mundo de la salud y la medicina en su enfrentamiento con la enfermedad y con la muerte.

Mi mundo es nuestro mundo, el del ser-en-el-mundo, es un espacio en común para todos, además cuando aparezco en el mundo, éste, ya está elaborado por los otros con los que tendré que seguir colaborando, en el que tendré que hacerme cargo de mi existencia y aún de la de los otros que me rodean o dependen de mi existencia como proyecto.

Es relevante el analizar porqué la coexistencia es un existencial, algo esencial, estructural del Dasein, Heidegger muestra cómo aún en los modos deficientes de la existencia, está presente la coexistencia. El estar en soledad, evidencia separación, de un espacio donde están otros.

Acceder al otro, supone el estar juntos-en-el-mundo, toda actividad involucra la presencia del otro en nuestro mundo, cuando escribo, cocino, leo, organizo un evento, etc. siempre en el horizonte existe un alguien, aún, cuando leo en soledad, aprendo y aprovecho lo que otro produjo.

En la vida cotidiana esto se acepta como algo normal, se admite que el paciente es accesible al médico, el estudiante al profesor, los bienes útiles

para los que los necesitan en sus respectivos mundos del trabajo o, aún para la diversión.

Esto que es patente dentro del existencialismo, no siempre fue considerado así por los distintos filósofos, para Descartes el hombre es pensamiento, y el cuerpo sólo sustancia extensa, a la que accedo a través de la medida y del cálculo, del conocimiento científico; el empirismo sale del encierro de la conciencia, privilegia los sentidos; pero ambas posturas reclaman la presencia física del otro y, de sus manifestaciones para reconocerlo como tal.

El reduccionismo de estas miradas dualistas, des-integran al ser humano como persona, además podemos afirmar que la realidad del otro está más allá de la presencia sensorial o la racional del yo pienso.

El no-cubrimiento del otro como ser-consciente-en-el-mundo, es un encuentro en el que se revela el otro, no como una cosa; en la expresión de sus gestos, mirada, gritos, apretón de manos, reconozco cordialidad, cariño, pedido de auxilio, siempre comunican algo.

La realidad de la existencia del otro, es un hecho original ya que no sólo es el cuerpo del otro lo que está presente sino también sus significados.

La corporalidad no es sólo fisiología, anatomía, etc., no tengo al cuerpo como un instrumento, que prolonga mis facultades, es la encarnación del yo consciente, la corporización de una subjetividad. Puedo afirmar que no “tengo” el cuerpo sino que “soy mi cuerpo”, no lo tengo como las cosas, que las puedo destruir o regalar, ellas conservan cierta independencia.

Es verdad que el cuerpo nos conecta con el mundo y que es el intermediario en el encuentro con el otro, con quienes existimos juntos, no soy una conciencia cerrada, separada de mi cuerpo, mi mundo y también del otro, Luypen lo expresa así: “A través de mi cuerpo estoy en el mundo, que se manifiesta como nuestro mundo y, por consiguiente, mi existir es un existir juntos, una coexistencia. La filosofía del “yo pienso” tiene que ser reemplazada por la filosofía de “nosotros existimos” (Luypen, 1967: 186).

Es necesario agregar que el cuerpo como intermediario, puede ser de la presencia, no cubrimiento, pero también del encubrimiento en el encuentro, es posible que el hombre se esconda, que finja, mienta, disimule que son formas de auto-cubrimiento, por lo cual la identidad no se manifiesta, hecho que ocurre cuando en mi inautenticidad estoy sumergido en el mundo de las cosas.

Es necesario destacar que la transparencia absoluta en el encuentro no se puede lograr, en la coexistencia, nunca logro comprender el total ser del otro, ni aún el mío, puesto que como proyecto somos inacabados, somos potencialmente para el fin, para la muerte, pero como-iguales-en-el-mundo, nos acompañamos.

Finalmente es oportuno reconocer que en el “nosotros existimos”, dentro del carácter estructural de la coexistencia se dan múltiples formas del nosotros, sistema complejo de significaciones, de niveles de coexistencia, tomados en cuenta desde la antropología, ellos son: el odio, la indiferencia, el amor y la justicia.

Son modos de ser hombre que no se dan completamente separados en el hombre, puede que uno sea priorizado sobre el otro y aún en diferentes momentos de la vida. Los dos primeros como los dos que “no deben” ser y los segundos como los que “deben” ser.

5. Cuidado y responsabilidad del arte médico

Toda habilidad artística requiere una *téchne*, de una técnica, cuyo objeto material es exterior a ella y su fin algo creado artificialmente que sirve para distintos fines, arquitectura, escultura, carpintería, etc.

El arte médico tiene una situación muy especial, su ejercicio requiere de la ciencia médica, de los medios técnicos apropiados, su finalidad no es la creación de algo nuevo sino el restablecimiento de un estado natural: “la salud”; aún la práctica “artificial”, cirugía, inseminación, trasplantes, tienen que respetar al proceso natural, su objeto material, el paciente, un organismo humano, no es algo indiferente sino que tiene un fin en sí mismo, la inalienable dignidad humana determina el objeto de su profesión y exige formas de ser abordado.

Lo que puede “inventar” y adecuar son los medios para conseguir su objetivo, que aparece frente a la enfermedad, el trastorno del proceso natural, que presenta el temor de ser asumido ante sus desequilibrios y límites, es lo que exige atención y ayuda.

La enfermedad pone en marcha la investigación y la búsqueda de medios para lograr la salud o prevenirla. Hoy su atención es una cuestión biopolítica, donde la relación médico - paciente está atravesada por cuestiones no sólo de conciencia individual, sino también sociales, institucionales, políticas, jurídicas, económicas, de investigación científica, que han complejizado el panorama porque ofrecen y exigen atención, cuidados cautelosos y meditados frente a las responsabilidades públicas que la actualidad impone.

La reflexión bioética es la que interdisciplinariamente se requiere para iluminar en este complicado proceso de atención médica e institucional.

El desarrollo científico tecnológico en el campo de la biología y ciencias de la salud, ofrece en la actualidad recursos biotecnológicos que posibilitan un poder de manipulación humana, cuya aplicación puede ser buena o mala, esto requiere una reflexión ética, un principio de responsabilidad porque plantea el tener en cuenta el uso y abuso según los

casos de dichos recursos. Esto es patente en el ámbito de la medicina en pacientes frente a la muerte.

El mundo de las valoraciones ha cambiado situaciones de beneficencia frente al sufrimiento y miseria, hoy son contempladas como un reclamo de justicia y absorbida por el sistema público de bienestar, la aplicación de los “Cuidados Paliativos” son un ejemplo de estos cambios.

La atención y el cuidado frente a pacientes al final de la vida, la cercanía de la muerte, hoy presentan una variedad infinita de situaciones que superan el análisis teórico existencial, pero éste, permite iluminar el fenómeno absolutamente singular y privado, de la persona y el médico poseedor del arte, no siempre debe aplazar la muerte y prolongar estados desesperados e irreversibles con terapias heroicas, a veces contra la voluntad del paciente, que plantean el “derecho a morir”, sino acompañar en el proceso. “Así, el papel del médico puede transformarse desde el mantenedor de la vida al de ayudante humano de la muerte” (Jonas, 1997: 106).

Bibliografía

- Epicuro, (1969) Carta a Meneceo, Lucrecio, De la naturaleza de las cosas, Madrid: Espasa Calpe.
Heidegger, M. (1962) El Ser y el Tiempo, México: F.C.E.
Jonas, H. (1997) Técnica, medicina y ética, Barcelona: Paidós.
Luna, F. y Salles, A. (2000) Bioética. Investigación, muerte, procreación y otros temas de ética aplicada, Buenos Aires: Sudamericana.
Luypen, W. (1967) Fenomenología existencial, Buenos Aires: Carlos Lohlé.
Rodríguez García, R. (1987) Heidegger y la crisis de la época moderna, Madrid: Cincel.

DEFINICIÓN Y GÉNESIS DE LAS EMOCIONES, EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA: AFECTIVO, COGNITIVO Y MORAL, DESDE LA FENOMENOLOGÍA HUSSERLIANA

Susana Otero

1.

En principio, consideramos que “toda emoción constituye un *impulso* que nos *moviliza a la acción*. La propia raíz etimológica de la palabra da cuenta de ello, pues en latín “*movere*” significa moverse y el prefijo “e” denota un objetivo” (Goleman, 1996, p.14). “Una emoción propiamente dicha como felicidad, tristeza, venganza o simpatía es un *conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales* que forman un patrón distintivo” (Damasio, 2005, p. 55.). Desde una perspectiva *fenomenológica*, la emoción es considerada como un *acto* intuitivo afectivo no objetivante y también como un *estado* anímico afectivo, que acompaña un acto objetivante, por el que se vivencia la conveniencia buena o no de algo o de alguien (Husserl, E. 2006, LU II. Hua XIX/2.).

Husserl aborda la vida afectiva de la conciencia en varios escritos: en 1ra instancia lo hace en el párrafo 15 de la 5ta Investigación Lógica (1902) donde se cuestiona si las vivencias del género “sentimiento” pueden unas veces ser actos y otras no-actos o estado que acompaña el acto. Distingue el sentimiento como acto y el sentimiento como estado. En este sentido, el primer caso refiere a vivencias llamadas sentimiento que tienen una referencia intencional como en el agrado causado por una melodía determinada, o el desagrado producido por un ruido estridente. Por otro lado, el sentimiento como estado no es un acto sino una vivencia o estado de agrado o desagrado que acompaña un acto objetivante. Así el sentimiento considerado en sí mismo no tiene intención y solo unido a una representación se dirige a un objeto sentido.

Partiendo de la base, que la percepción es la estructura básica de todo acto de la conciencia consciente, cuya *esencia como vivencia* implica: un tender hacia...un aquello a lo que tiende y un sentido más o menos preciso, nos parece importante tener en cuenta la distinción que Husserl hace en *Análisis de la síntesis pasiva* entre la percepción inmanente o interna y la percepción trascendente o externa (Cfr. Otero, 2010, p. 20). Esto nos va a permitir explicitar mejor el concepto de emoción como vivencia/estado.

A las vivencias intencionales de referencia Inmanente les corresponde un objeto intencional perteneciente a la propia corriente de vivencias, es decir, son actos dirigidos a otro acto/vivencia del mismo yo. En estos casos la conciencia y su objeto

forman una unidad individual inmediata, en donde el objeto es separable del percibir solo por abstracción. Hay una distinción esencial entre los objetos correspondientes a dichas percepciones y a su modo de darse. Así el ‘ser como vivencia’ es solo posible como vivencia y es perceptible, en percepción inmanente. Mientras el ‘ser como cosa’ es posible como cosa espacial y no como vivencia, y es perceptible en percepción externa. Una vivencia no se matiza ni escorza, la percepción de vivencia es un simple unir algo que se da o puede darse como absoluto y no como algo idéntico en una multiplicidad de sus apariciones. Si bien, la vivencia tampoco es completamente percibida pues por esencia es un flujo constante, sólo por retención y rememoración retrospectiva se puede ser consciente de lo que acaba de fluir y de lo que falta por venir (por ejemplo: una *melodía*, es decir, mientras resuena el 1r tono, el que un trozo de la misma sea objetivable se debe a la memoria y el que una vez llegado el tono respectivo no se presuponga que es todo se debe a la expectativa anticipada). El objeto inmanente tiene en cada ahora solo un modo posible de darse en el original: siempre aparece la misma fase del color negro, del sonido o del dolor en cada caso sin que la presentación signifique un más allá, es decir, el *esse* y el *percipi* coinciden en los objetos inmanentes y en cada ahora se tiene conciencia de algo que se bosqueja originariamente.

En los objetos trascendentes se separa el *esse* del *percipi* y en ningún momento es dado en su mismidad originaria, aparece por escorzos para la constitución de un objeto como del sentido “para todo modo de fundamentación de objetos se exige en principio una estructura intencional diferente” (Hua XI, 20) y esto es lo que sucede con las emociones o los sentimientos como estados. Se trata de una percepción inmanente que se deriva y/o acompaña un acto intencional trascendente.

La conciencia del mundo, presupuesta en toda praxis, es el horizonte o marco universal de toda realidad experimentada y experimentable, que está pre-dado pasivamente con el carácter esencial de una generalidad indeterminada de anticipación en el modo de una certeza de creencia. Pero genéticamente más originaria que la orientación a su conocimiento como totalidad está la que se dirige al ente individual dado dentro de ella. Pues lo que motiva el “interés cognitivo” es una afección anterior a toda aprehensión (*Auffassung*) de lo que se destaca en el ámbito pre-dado pasivamente antes de toda activación (*Betätigung*) (Cfr. Otero 2010, pág 132 idem). La determinación del valor de lo pre-dado se da a la par de la determinación objetiva de su sentido. El carácter valorativo de la experiencia responde a un proceso de explicitación semejante a la explicitación objetiva de la experiencia, y, del mismo modo sucede con el carácter emotivo de la experiencia. Solo que lo más habitual es concentrar nuestra atención en el

orden objetivo de la experiencia pero esto no quiere decir que a la par acompañe un estado anímico positivo o negativo sin ser tenido en cuenta como determinante de la misma.

La síntesis de asociación pasiva que da unidad en los campos del sentido (visual, táctil, auditivo etc.) es la que produce la unidad del trasfondo afectivo (temple de ánimo) en toda experiencia posible como horizonte afectivo dirigido hacia...y es constitutivo de toda experiencia en general desde lo cual se va particularizando el sentido afectivo correspondiente o que acompaña a cada experiencia en particular. Esta conciencia del trasfondo afectivo podría estar vinculada a la actitud positiva o negativa de cada uno en el sentido del temple anímico (*Stimmung*) heideggeriano. Esta intencionalidad de horizonte refiere a una *forma no temática de referencia implícita* en toda intencionalidad activa de la conciencia (Steinbock 1995, 2014, 105-109), y, que hace a la predisposición positiva o negativa en que cada uno de nosotros vive sus propias experiencias.

De todos modos, más allá de la diferencia entre impresiones sensibles, sensaciones de dolor o de placer, a la base del desarrollo de la conciencia (afectiva, cognitiva, moral) se encuentra el *temple de ánimo* o disposición afectiva (*Stimmung*) constitutivo que proyecta en el entorno una coloración afectiva o emotiva sin referencia intencional explícita. Esto se encuentra como *trasfondo* en la constitución primigenia de la conciencia y acompaña el flujo constitutivo de la misma otorgando la coloración afectiva-emotiva a la propia experiencia de la vida.

2.

A partir del análisis fenomenológico genético husserliano podemos dirigirnos mediante un proceso retrospectivo del ámbito reflexivo al pre-reflexivo y/o de la experiencia de la propia identidad a la experiencia originaria o proto-yoica de la misma. Esto nos permite presuponer en la base funcional de ésta, la asociación de una memoria instintiva (no objetivante) (J. Iribarne 2002, 105) que pasivamente va teniendo lugar. Es decir, se trata de una forma universal de este proceso del desarrollo del yo en cuya base opera una *síntesis pasiva* que va configurando la unidad de la conciencia. Incluso podríamos decir, que el yo antes de nacer tiene impulsos innatos, que se van sedimentando en el seno materno al modo de un *centro de afección originaria* (placentera o no), mediante lo cual siente y registra un entorno que luego sentirá cumplido (afectivamente) o no cuando haya nacido. Esto representaría "la génesis de la historia de la constitución de la propia identidad correspondiente a lo que Husserl denomina conciencia "dormida" dotada de un "instinto de mundanización" (Iribarne, 2002, 114) siempre disponible en el horizonte para ser retomado, confirmado, corregido o suprimido. En el desarrollo de la conciencia (afectiva,

cognitiva, moral) se va constituyendo un trasfondo anímico o disposición afectiva (*Stimmung*) con una intencionalidad dirigida hacia...que es la que proyecta en el entorno la coloración afectiva o emotiva sin referencia intencional explícita.

Este centro de afección originario (disposición psíquica y afectiva) se va desplegando y diferenciando mediante un proceso inmanente afectivo (sensación-emoción-sentimiento). Esto hace que se vaya impregnando con una coloración (*quale*) particular propia y singular de cada uno, la experiencia constituyente de sí, de los otros y del mundo circundante.

La disposición afectiva (*Stimmung*) o temple anímico afectivo es una condición humana que tiene lugar en el despliegue y desarrollo conjunto de la conciencia (estructura de lo afectivo, cognitivo y moral). De este modo se puede decir que: este proceso abarca un período puramente pasivo, un período pasivo-activo y un tercer nivel puramente activo que acompaña toda experiencia de vida que vayamos teniendo. Esta consideración concuerda con la concepción epistemológica genética del desarrollo de la conciencia en Piaget (1973), Kohlberg (1964) y Piera Aulagnier (1977). En estos tres niveles del desarrollo de la conciencia predominará primero el carácter impulsivo pasivo-instintivo que va acompañado de la pura sensación generalizada en todo el cuerpo que paulatinamente se va ir distinguiendo en los correspondientes campos del sentido (acústico, visual, táctil etc.), luego será seguido de un período primario concreto pasivo-activo donde el vínculo con el otro suma la emoción a los diferentes tipos de sensaciones, y, finalmente seguirá un período secundario puramente activo caracterizado por lo simbólico que sumará a esta condición o disposición sensible afectiva lo definido como sentimientos.

3.

Para finalizar, también es interesante saber lo que nos dice el filósofo Spinoza con respecto a la génesis de las emociones, al gobierno de las mismas y la fuerza de los afectos, en la III parte de su *Ética*: "los afectos alegres y/o tristes constituyen el deseo y nos mueven a actuar aunque también pueden inmovilizarnos"... es lo que él llama: la ley del conatus (o del esfuerzo)" se trata de superponer la vida racional a la pasional"... "la misión de la ética es tratar de conocer la causa de los afectos. Solo el conocimiento puede salvarnos venciendo la impotencia y la inactividad que produce en nosotros lo que nos entristece y nos aniquila"... "es necesario conocer tanto la potencia como la impotencia de nuestra naturaleza para poder determinar lo que la razón puede y lo que no puede por lo que toca al dominio de los afectos".

El ser humano es una unidad psicósomática constituida de mente/cuerpo. Es todo un complejo articulado en interacción dinámica permanente tanto en su interior como con la naturaleza de los

otros cuerpos exteriores. El sentido de la naturaleza está en pacto con la razón. Su Ética está dedicada al estudio de los sentimientos: "la esencia del hombre es el deseo". Cuerpo y mente son una y la misma cosa, cada uno con sus afecciones e intereses propios. Afecto y razón se complementan. Alma y cuerpo dos caras de una misma moneda. El deseo es la esencia del hombre y su afección primaria, forma parte de la necesidad de la naturaleza.

El objetivo de la Ética será explicar esa condición afectiva del ser humano para reconducirla y gobernarla desde la razón. No se cambian los hechos sino el modo de apreciar esos hechos mismos. No se pueden cambiar los hechos pero sí el modo de apreciarlos y valorarlos. No se trata de anular la afección sino de cambiar la idea del mismo. Modificar la capacidad de apreciarlos, valorarlos. Las ideas claras no eliminan las pasiones pero las despojan de lo que en ellas ponemos de nosotros. Las pasiones no son vicios sino las fuerzas que pueden potenciar o disminuir la acción. Hay que comprender la fuerza de los afectos y el poder que tiene el alma para moderarlos. Hay que convertirlos a fin de que nos ayuden a vivir y no a destruirnos. Los afectos no son buenos ni malos, la esencia del hombre es el deseo=ley de conatus o esfuerzo por perseverar en su ser. "no deseamos las cosas porque son buenas sino que son buenas porque las deseamos".

Según Spinoza, "cada cosa se esfuerza, cuando está a su alcance, por perseverar en su ser". En la III de su Ética proposición VI. Conatus es la ley suprema de la naturaleza, es la lucha por la autoconservación que entraña el esfuerzo por ampliar el poder y la vitalidad de la existencia como tal, es la *única fuente de las emociones y conducta humana*.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis-Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Bs.As. Amorrortu.
- Damasio, A.R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y el sentimiento*, Barcelona: Ed. Crítica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós
- Husserl, E. (1954). *Husserliana*, Haag. Martinus Nijhoff. Hua, XI, XIX/2.
- Iribarne, J. (2002) *Edmund Husserl. La fenomenología como monadología*. Bueno Aires, Academia Nacional de Ciencias.
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (eds) *Review of child Development Research* (Vol. I p.381-431) New York: Russel Sage Foundation.
- Otero, S. (2010) *Edmund Husserl. El análisis fenomenológico de la memoria*. Río Cuarto-Córdoba: Ediciones ICALA. ISBN: 978-987-1318-13-1.
- Otero, S. (2017b). *Edmund Husserl. Análisis fenomenológico de la memoria*. Editorial Académica Española. ISBN: 978-620-2-25366-6.
- Piaget J.P., (1973) *Estudios de Psicología genética*. Bs.As. Emece.
- Spinoza, B, (1963) *Ética*, Bs.As. Ed. Aguilar.
- Steinbock, A. J. (2014). *Moral Emotions: reclaiming the evidence of the heart*, Evanston Illinois: Northwestern University Press.

HACIA UNA DESFRONTERIZACIÓN

EPISTEMOLÓGICA ENTRE ÉTICA Y NEUROCIENCIAS

María Elisa Crowe

Una de las exigencias y desafíos para la convivencia pacífica en nuestro complejo mundo contemporáneo consiste en encontrar la justificación teórica de lo que debemos hacer en tanto seres humanos. Sin ella se dificulta identificar la orientación necesaria para educar para la convivencia pacífica y justa, en la vida humana buena, en sociedad. En esta búsqueda nuestra cultura contemporánea nos convoca a la tarea de una desfronterización epistemológica, comprendida aquí, entre otras, como un diálogo entre filosofía y ciencias. Diálogo en el cual manteniendo la especificidad de cada saber se busque un trabajo cooperativo y respetuoso en una interacción multidisciplinaria conjunta.

Tarea que ha desvelado al ser humano desde la antigüedad pero que hoy se presenta con nuevos interrogantes suscitados por el desarrollo de las ciencias y la tecnología y su impronta en nuestra cultura. A lo largo de la historia de la humanidad lo que el ser humano conoce y hace modifica la vida humana y ello recae inevitablemente en la educación, tanto sistemática como asistémica, en todos sus niveles. En la educación sistemática desde el aprendizaje escolar hasta el profesional. En este sentido nos preocupa y ocupa esta tarea por sus implicancias, especialmente, en el aprendizaje de competencias morales.

La reflexión filosófica, consiste en identificar si lo vigente es válido. Recientemente, en un reportaje efectuado el 14 de julio del presente año, Markus Gabriel afirmaba que "Diagnóstico, crítica y cambio son los tres actos de la filosofía". Si nos referimos en especial a la Ética, filosofía moral, si lo vigente es correcto, configurando una vida buena para todos.

Un nuevo campo del saber en el siglo XXI

Como es sabido, los interrogantes que despierta la ciencia en el siglo XXI se centran en los innegables avances que las neurociencias han efectuado y efectúan al buscar explicar, en tanto ciencia empírica, con las herramientas técnicas disponibles hoy, el funcionamiento del cerebro. Y ello no ha pasado desapercibido para los filósofos., "¿Podría

decirse que el gran reto que el nacimiento del siglo XXI plantea a la ética es el progreso de las neurociencias, como el de la nueva genética lo fue en las últimas décadas del siglo XX? ¿Genética y neuroética lanzan los grandes desafíos de los descubrimientos científicos en el cambio de siglo?” (Cortina, 2018: 27). Así mismo se anticipaban los interrogantes que el avance de la neurociencias despertaría y su incidencia en la cultura, “Las Neurociencias están generando multitud de preguntas que, a mi juicio, y en aras de la claridad, cabría situarse por bloques y de modo ordenado en lo que considero los tres niveles principales de la ‘Neuro-ética’. Algunas preguntas versan sobre destacadas *práctico-morales* que los neurocientíficos presentan a la tarea médica e investigadora. Otras están apuntando la necesidad de revisar a fondo clásicos *debates ético-filosóficos* a la luz de los recientes hallazgos en torno al funcionamiento del cerebro. Y nos encontramos igualmente con interrogantes que nos indican que las Neurociencias van a incidir en el cambio de determinadas *pautas socio-culturales* referidas al ámbito legal, educativo, económico e incluso religioso, transformaciones sociales que se acentuarían en un futuro no lejano, según vayan perfeccionándose los métodos para conocer el cerebro humano.” (Bonete Perales, 2011: 17)

El reconocimiento (1) de la neuroética en tanto nueva forma de saber, desde la neurociencia, y su impacto en el comportamiento humano se ha dado en el Congreso “Neuroethics: Mapping the Field”, en mayo del 2002, en San Francisco. Congreso interdisciplinar que convocó a neurocientíficos, bioeticistas, psiquiatras, psicólogos, filósofos, juristas, diseñadores de políticas públicas y periodistas invitándoles a estudiar las implicancias éticas y sociales de esta nueva disciplina.

Fronteras epistemológicas

Desde entonces se han ido diferenciando, con muy diversos matices, dos miradas opuestas tal como lo ha señalado tempranamente A. Roskies, participante del mencionado congreso, al distinguir entre una ética de la neurociencia y una neurociencia de la ética. La primera, en tanto rama de la bioética, inquiera en cómo regular la investigación de la neurociencia y su aplicación en seres humanos; la segunda cree encontrar el fundamento de la conducta moral en el cerebro (Roskies, 2002). Al respecto, se considera que “...la distinción de Roskies es esencial: no es lo mismo redactar orientaciones o códigos para investigar éticamente en el campo de las neurociencias, en cuyo caso nos atenemos a las teorías éticas ya existentes, que pretender haber dado con los fundamentos cerebrales de la conducta moral, en cuyo caso la neuroética debería sustituir a las teorías filosóficas, a las doctrinas religiosas y a las ideologías políticas.” (Cortina, 2018: 45)

No sólo desde la filosofía moral ha habido pronunciamientos en desacuerdo con el neurocentrismo, sino también desde la filosofía de la mente, tal como lo manifiesta Markus Gabriel en su obra *Yo no soy mi cerebro* (2016). Coincidentemente, “Con el enorme desarrollo de las neurociencias, pareció tanto más tentador, y probable, reducir la conciencia a fenómenos neurobiológicos. El aumento en el grado de complejidad que esa reducción requeriría disparó discusiones epistemológicas y ontológicas, retomando de una u otra forma las disputas de la filosofía de la mente.” (Claudia Vanney y Juan Franck, 2016:17)

Teniendo en cuenta, la diferencia de sus perspectivas y tematizaciones, encontramos que Adela Cortina, Markus Gabriel, Claudia Vanney y Juan Franck coinciden primeramente, en mostrar que más allá de explicar la conducta humana desde los procesos cerebrales sólo puede darse razones o rechazarlas desde la conciencia de asentir o negar y actuar en consecuencia, desde la conciencia de la libertad y con ella la conciencia de la responsabilidad. Y en segundo lugar, tienen presente que innegablemente la escisión epistemológica, que supone encontrar el fundamento de la conducta humana en el cerebro, tiene consecuencias no sólo éticas sino también políticas, científicas, jurídicas, psicológicas, sociales y educativas.

Neuroética: ¿moral universal fundada exclusivamente en el cerebro?

La universalidad propia de la moral estaría fundada según algunos neurocientíficos en los códigos acuñados por la evolución en el cerebro humano. Tal como sostienen Michael Gazzaniga (2006) y así mismo Francisco Mora (2007). F. Mora sostiene que la posibilidad de una ética universal tiene su fundamento en el cerebro, siendo las emociones la fuente de los juicios morales. “La emoción es uno de los ingredientes universales del cerebro vivo. Es éste un proceso en que el medio ambiente, el cerebro y el resto del organismo forma un todo funcional. Como hemos visto la emoción no sólo es un mecanismo que nos ancla al medio ambiente, formando claramente parte de él, sino que además es un proceso creativo de la propia individualidad del ser vivo, en particular del ser humano. Nuestras memorias más indelebles van siempre unidas a procesos reactivos emocionales. Nuestros mejores y también nuestros más desagradables momentos van unidos a sucesos emocionales. Nuestra conducta moral y social va unida al aprendizaje (emocional) de nuestro más inmediato entorno familiar y después social. Incluso el sentido último de nuestra existencia, esa hambre de infinito que nos transporta más allá de nuestra inmediatez existencial es un sentimiento que tiene su base en los circuitos emocionales de nuestro cerebro. Es

claro que el conocimiento de los circuitos cerebrales que procesan la información emocional y desde luego el conocimiento de cómo estos procesos devienen en procesos conscientes (sentimientos) será fundamento en mejor entender los substratos más básicos de la naturaleza y la conducta humana.” (Mora Teruel, 2013)

Desde esta perspectiva los juicios morales son intuitivos y estarían fundamentados en las emociones. Dado que las técnicas de neuroimagen nos muestran que al valorar una situación hay una gran actividad cerebral en zonas que desempeñan un lugar específico en el procesamiento de las emociones. De modo tal, que “Este parece ser uno de los mensajes de la neuroética: que el cerebro toma decisiones influido por algún tipo de compás de moral universal que todos poseemos; las decisiones ante dilemas personales suponen más actividad cerebral en las zonas asociadas con la emoción y la cognición moral...” (Cortina, 2018: 71) Nos encontramos con un muro en la frontera de filosofía, en este caso filosofía moral, y ciencias. Movidos por los avances de las neurociencias la emoción se tematiza en la psicología, biología, antropología biológica, sociología, ciencias jurídicas y educación. En consonancia con ello pero recurriendo en algunos momentos a la historia de la filosofía, hallamos la investigación de Marc Hauser (2008) que le lleva a afirmar que nuestra moral, capacidad de decidir lo que está bien o mal, es una capacidad innata que reside en nuestro “órgano moral”: serie de conexiones neuronales de nuestro cerebro, especificando “lo que importa es simple: nuestra facultad moral está equipada con un conjunto universal de reglas, en las que cada cultura introduce excepciones.” (Hauser, 2008; 73) Se muestra en disidencia con lo que, según Hauser, han planteado tanto Piaget como Kohlberg quienes, mostrando su impronta kantiana, sostienen que los juicios morales proceden de la sociedad, se pulen en la experiencia y se fundan en el razonamiento de dilemas morales. Siendo más cercano a las conclusiones de Antonio Damasio (2005).

La brecha se agudiza entre posiciones de determinismo e indeterminismo, intuicionismo y racionalismo. En este contexto un renovado interrogante se muestra en el horizonte de la filosofía, centrando la reflexión ética en la emoción y la razón y su posible o no interacción. Leonardo Rodríguez Duplá coincide en que “es ciertamente un logro la rehabilitación del mundo emotivo tras los excesos del racionalismo moderno, pero únicamente una cuidadosa atención a la naturaleza de las emociones (de todo tipo) nos protegerá del emotivismo inconsistente tan del gusto de la posmodernidad. En ello está en juego no solamente una disquisición académica, sino la entera comprensión antropológica –intelectual y cultural-, ética, psicológica e incluso psiquiátrica.” (Rodríguez Duplá, 2012: 10)

Neuroética: moral universal fundamentada filosóficamente y basada en el cerebro, fruto de un trabajo interdisciplinario

Quizás la clave para ver como necesario el empeño en un trabajo interdisciplinario superador de la brecha entre intuicionismo, tanto filosófico como psicológico, se halle en la distinción entre base y fundamento, origen, tal como lo ha mostrado A. Cortina. Tenemos presente que los modelos racionalistas, preponderantes aún en el siglo XXI, sostienen que enunciamos juicios morales frente a dilemas morales por un proceso de razonamiento que si bien las emociones pueden afectar nuestros razonamientos en modo alguno son causa de los juicios morales. Por su parte los intuicionistas sostienen que los juicios y emociones morales son causa de los de la solución de dilemas morales. Dejando a la razón la justificación posterior de los mismos. Es ya prácticamente indiscutible, que tal como prueban los neurocientíficos mediante métodos empíricos, la moral encuentra su basamento en nuestro cerebro. Pero no necesariamente prueban que encontremos en el cerebro su fundamento. Los aportes del avance de las neurociencias a la ética “que procede de los estudios de neuroimagen. Estos estudios, que son muy abundantes muestran que diferentes regiones cerebrales están implicadas en la cognición moral.” (Cortina, 2018: 78). Sin embargo no es posible mostrar mediante dichos métodos empíricos que respuesta debe darse cuando tratamos de clarificar y fundamentar qué es lo correcto, qué es lo justo, qué es el bien, por qué de ello surge la obligación, ni tampoco qué lugar ocupan la emoción y la razón en la decisión frente a dilemas morales. Las propuestas ante dichos interrogantes provienen de la interpretación filosófica. La neuroética no puede circunscribirse a las neurociencias. Desde el momento en que las ciencias necesitan de la filosofía para afrontar interrogantes tales como “la naturaleza de la moralidad; la posibilidad de una ética universal basada en el cerebro; el modo de organización política que iría ligada a ella; la superioridad del deontologismo o del teleologismo como teorías éticas; la relación entre razón y emoción; la secular aporía determinismo-libertad a la hora de explicar la acción humana; el retorno de la noción de naturaleza humana, sea en versión científica, sea en versión filosófica; la peculiaridad de los métodos para acceder a las fuentes de la moral, que pueden ser filosóficos o científicos; las relaciones mente-cuerpo, la naturaleza de la conciencia y el problema de la identidad del yo.” (Cortina, 2018: 47). Y la ética hoy, evidentemente, reflexiona desde los avances de las neurociencias. Las derivaciones en la vida personal, social, cultural, política, económica, jurídica y también en la educación, ameritan un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario que supone un retorno a las raíces del saber y hacer humano, pero al mismo tiempo un

diálogo respetuoso para con las características, especificidades, de cada perfil epistemológico. La propuesta de A. Cortina “consiste en entender que esa complementación supondría una transformación de la ética del discurso en una ética dialógica de la razón cordial” (Cortina, 2013: 134) superadora de la ética dialógica al redimensionar el lugar de la razón y la emoción.

Conclusiones

El siglo XXI nos ha convocado a reflexionar, movidos por los resultados de los descubrimientos de las neurociencias, gracias al innegable desarrollo de la tecnología, acerca de la relación entre emoción y razón. Tematización que pensamos está en el centro del encuentro, o desencuentro, entre ciencias y filosofía en la elaboración de la neuroética. Ello hace a una ética aplicada que, por ser tal, desde su constitución requiere ser interdisciplinaria, implicando, por tanto, buscar caminos de diálogo cooperativo y delimitación en sus fronteras epistemológicas.

Notas

1 El congreso, “Neuroethics: Mapping the Field”, se efectuó en San Francisco el 13 y 14 de mayo del 2002 convocado por las universidades de Stanford y California. Las ponencias se publicaron a fines de 2002: *Neuroethics: Mapping the Field*. New York: The Dana Press. ISBN 13: 978-0972383004.

Referencias

- Bonete Perales, E. (2011), *Neuroética práctica: una ética desde el cerebro*, Bilbao: Desclée De Brouwer
- Cortina, A. (2018), *Neuroética y Neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Madrid: Tecnos
- Cortina, A. (2013), “Ética del discurso: un marco filosófico para la neuroética?”, *Isegoría*, N° 48, 127-148
- Damasio, A. (2005), *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona: Crítica
- Gabriel, M. ((2016), *Yo no soy mi cerebro: Filosofía de la mente para el siglo XXI*, Barcelona: Pasado y Presente
- Gazzaniga, (2006), *El cerebro ético*, Barcelona: Paidós
- Hauser, M. (2008), *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*, Barcelona: Paidós
- Mora Teruel, F. (2007), *Neurocultura*, Madrid: Alianza
- Mora Teruel, F. (2013), “Qué es una emoción” *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189, N° 759:004
- Rodríguez Duplá, L. y Sánchez-Migallón, S. (2012), “Fenomenología de las emociones” *Anuario Filosófico*, 45/1, 7-11
- Roskies, A. (2002), “Neuroética para el nuevo milenio”, *Neuron*, 35, 1, 21-23
- Vanney, C. y Franck, J. (2016) *¿Determinismo o indeterminismo? Grandes preguntas de las ciencias a la filosofía*, Rosario: Logos

DE IGUAL A IGUAL: SUBALTERNIDAD, RECONOCIMIENTO Y JUSTICIA

Cecilia Tosoni

*Soy bolita en Italia, soy colono en Nueva York
soy sudaca por España, soy paragua de Asunción.
español en Argentina, alemán en Salvador
un francés se fue pa' Chile, japonés en Ecuador.* León Gieco

El problema de la diversidad cultural se muestra como emergente en las prácticas cotidianas en donde la diferencia se transforma en desprecio. La diferencia no tiene pues que ver con otro distante ante el cual podemos permanecer indiferentes, sino con los que conviven en un mismo espacio. Las fronteras no son territoriales, como señala Clifford Geertz: “La extranjería no comienza en los márgenes de los ríos, sino en los de la piel.” (Geertz 1996:77).

Entendemos que el concepto de subalternidad es clave para comprender las diferencias y reconocer las desigualdades que dificultan la convivencia. La condición de subalternidad no se identifica sólo con la situación política del colonialismo, tiene para nosotros un carácter existencial. La condición subalterna aparece como problema filosófico en la medida que tematiza una situación desde la cual los sujetos intentan alcanzar el reconocimiento de su dignidad. Es decir, es una experiencia desde la cual el sujeto no sólo se autocomprende, sino, también, desde donde pretende ser reconocido como igual, interpelando las formas de convivencia establecidas. Se hace necesario, entonces, replantear la cuestión de las fronteras en términos de subalternidad y de injusticia para repensar las posibilidades de la convivencia social.

Subalternidad y colonialidad

La condición de subalternidad no se identifica con la situación política de dominación colonial, aunque tiene en ella su origen. En la medida en que el colonialismo europeo se caracterizó no sólo por llevar delante de dominación de numerosos pueblos sino por instalar un modo de pensamiento que la hacía necesaria y beneficiosa el nombre de la civilización. La afirmación de Franz Fanon nos muestra el núcleo del colonialismo: “El resultado, conscientemente perseguido por el colonialismo, era meter en la cabeza de los indígenas que la partida del colono significaría para ellos la vuelta a la barbarie, al encanallamiento, a la animalización.” (Fanon 1963: 93)

La condición de subalternidad forma parte de la historia de nuestros pueblos, no sólo a partir de la experiencia de la derrota bélica y el fracaso de los nativos para oponer resistencia a la invasión

española en América Latina, sino en la experiencia de humillación que se vivió con posterioridad. La humillación implica la vivencia de una impotencia que condiciona toda la existencia, la propia y la de la descendencia. La humillación se efectiviza en un trabajo para otro, que no permite la propia vida. La condición de servidumbre verifica la subalternidad. Pero, esta condición se expresa con el correr del tiempo en el estereotipo y en el estigma que extiende un modo de comprensión de uno mismo y los otros. Franz Fanon sintetiza la experiencia cotidiana de la condición de subalternidad: “¡Mirá el negro! ...¡Mamá un negro!...¡Sh!” (Fanon 1974:104). Así, el color de la piel se convierte en signo de un comportamiento, el negro sufre el prejuicio. Condenado a dar cuenta de su carácter de civilizado, el negro debe blanquear su actuación imitar el modelo presentado. En falta, el negro tiene que actuar como el blanco si quiere ser reconocido en su humanidad.

Enrique Dussel (1996) llama a esta forma de pensamiento que el colonialismo implantó “mito de la modernidad”. Dicha narración presente incluso en las distintas formas de conocimiento científico (Chakrabarty 1999) que estima a la modernidad europea como el estado más alto del desarrollo de la humanidad y sostiene que los demás pueblos debían alcanzar dicho grado. El “mito de la modernidad” construido sobre la base del eurocentrismo y el desarrollismo justifica la violencia, y al mismo tiempo libera de culpa al victimario y culpabiliza a la víctima: “En efecto, el ‘mito de la modernidad’ es una gigantesca inversión: la víctima inocente es transformada en culpable, el victimario culpable en inocente.” (Dussel 1996: 74)

En este sentido, podríamos decir, que la condición de subalternidad es vivida existencialmente (Chakrabarty 1999: 9). La inferioridad es percibida como el suelo desde donde cada uno se proyecta. La carencia de lo ‘otro’, de no cumplir con sus pautas, de no ejercer el dominio sobre otros, de no pensar como los ‘otros’ nos coloca en una deuda difícil de saldar, el subalterno está ‘en falta’. La sensación de fracaso atraviesa la comprensión de la propia identidad, tal vez ese sea el síntoma más destacado de la experiencia de subalternidad.

Sin embargo, bajo la condición de subalternidad modulada por el conocimiento y definida incluso desde la propia vida cotidiana subyace como contracara la ‘aspiración’ a la igualdad. En la carencia el deseo que moviliza y potencia. Así es posible comprender también cómo se modula el deseo, en cuanto necesidad de reconocimiento. Reconocimiento que implica, en la inmediatez, invertir la relación, pero, que también puede posibilitar su ruptura.

Subalternidad y búsqueda de reconocimiento

“Pero, en lo más profundo de sí mismo, el colonizado no reconoce ninguna instancia. Está

dominado, pero no domesticado. Está inferiorizado, pero no convencido de su inferioridad.... En realidad, siempre está presto a abandonar su papel de presa y asumir el de cazador.” (Fanon 1963:25)

El texto citado explicita el momento de lo que podríamos llamar el simple reconocimiento. Reconocimiento que supone la violencia, o al menos el cambio de lugar, dejar de ser subalterno para convertirse en dominador. Dicha experiencia es la que individualmente se percibe como fundamental. La estrategia consiste en ocupar el lugar del otro. El deseo de estar en el lugar del otro, se convierte en el motor de conductas que intentan concretar la aspiración a la igualdad. Aparece aquí el deseo de suplantar a otro, de ocupar su lugar. En la medida en que el humillado puede someter a otros, en particular a los blancos, se convierte en superior, señala Fanon. También, constata otras formas de revertir la inferioridad o la propia condición de subalternidad. Esta vez por medio del cambio repentino de vida cotidiana individual. El deseo de ser reconocido se concretiza en un cambio de vida privada, la mujer negra desea casarse con un blanco y el negro con la mujer blanca. En el plano social y político, la necesidad de reconocimiento se concreta, por otro lado, en el vida pública los movimientos independentistas que pretenden un nosotros configurado como estado-nación y que implica, generalmente, la subordinación al interior de algún grupo que se considera más atrasado, trasladan así la diferencia al interior de la colonia.

Así, la experiencia de subordinación da lugar a intentos individuales de romper con ella, ocupando el lugar del dominador violentamente, casarse con un/a dominador/a, o sociales constituir una nación moderna, que reniegue de parte de su población. En este punto nos preguntamos, por la posibilidad de la *convivencia social* si reconocemos experiencias de subalternidad, si la relación de subordinación está naturalizada para unos y los otros sólo quieren invertir-la: ¿La convivencia implicará la alternancia en la relación subordinante / subordinado? ¿Cómo podemos alcanzar la *convivencia* constatando condiciones de subalternidad? La convivencia, que no deja de ser necesaria, aparece como difícil de alcanzar si reconocemos relaciones de subordinación. Es por ello que necesitamos revisar la forma de abordar el problema.

En este sentido nos parece importante revalorizar el pensamiento latinoamericano que ha dado un paso importante respecto a las categorías con las que pensamos lo que vivimos y quienes somos.

Revisar nuestro modo de pensarnos: desafío de la filosofía latinoamericana

Comentando su historia personal E. Dussel da cuenta de la llamada *ruptura histórica* del

pensamiento latinoamericano. Ruptura que implica dejar de lado categorías de pensamiento como universales para localizarlas y someterlas a crítica, a fin de dar cuenta no sólo de la posibilidad de un pensamiento propio, sino de desontologizar el ajeno. Esta ruptura consiste en identificar las relaciones de dominación, en las que se consolidaron formas de pensar justificadoras de dicha dominación: "La asimetría de los actores había que tenerla en cuenta en todos los niveles. La etapa 'culturalista' había concluido" (Dussel 2005:5). No se trata de superar fronteras territoriales o de reconocer diferencias culturales, sino de comprender la condición de subalternidad en la que se encuentran muchos al interior de sus propios países y los modos particulares en que dicha subordinación es pensada y justificada.

Este replanteo implica revisar las formas de pensar quienes somos, por qué nos reconocemos como diferentes. Identificar modos históricos de pensar que justifican prácticas que nos dividen al interior de nuestras propias fronteras territoriales. La situación de subalternidad se verifica en la materialidad de la vida del sujeto, en la forma en la que cada uno puede producir, reproducir y desarrollar su vida o no. La permanencia de relaciones sociales que imposibilitan a algunos alcanzar esta meta consolida la condición de subalternidad. Como señala Fanon: "Si se tiene un complejo de inferioridad, es como consecuencia de un doble proceso: Económico en primer lugar. Por interiorización, o mejor, epidermización de su inferioridad, luego." (Fanon 1974: 16).

Queda pendiente al interior de la filosofía latinoamericana, entonces, un segundo momento de la reflexión, que siga al de la identificación de la colonialidad como condición de subalternidad. Y replantee los *juegos de verdad* que consolidan y promueven las desigualdades al interior de cada uno de los países. No por una cuestión de identificar ideologías políticas de distinta índole, sino porque el poder es parte de nuestra experiencia. Discursos promotores de prácticas divisorias que han ganado lugar en nuestro país desde el siglo XIX, por ejemplo, con la ya clásica división *civilización o barbarie* (Roig 2011:27). Es necesario, reconocer que las formas de pensarnos refieren al poder, están entrelazadas con el modo histórico de ejercerlo. Reconocer las diferencias como desigualdades y comprender su historia implica identificar las prácticas de subordinación y sus formas de racionalización, aparece como nueva tarea de la filosofía.

Desentrañar en los distintos discursos políticos, económicos, sociales o educativos categorías que naturalizan desigualdades, consolidan diferencias y bloquean posibilidades de transformación social justificando condiciones de vida que no permiten la producción y reproducción de la vida de muchos de los ciudadanos, aparece como tarea urgente de nuestra filosofía. La filosofía así

entendida remite a la concepción foucaultiana de 'política de la verdad'. Ya que, de lo que se trata es de analizar cuáles son los 'efectos de saber', de ese saber sobre sí y sobre los otros que orienta las acciones. "No hay ejercicio de poder sin cierta economía de los discurso de verdad que funcionan en, a partir y a través de ese poder. El poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad" (Foucault 2000: 34).

Esclarecer los discursos que consolidan las relaciones de dominación (étnica, social o religiosa), que justifican las formas de explotación que separan al individuo de lo que produce (el modo de acceso a la tierra, las condiciones de trabajo) o que racionalizan aquellas relaciones que lo someten a otros (género, edad, lugar de residencia) es una ocupación filosófica ineludible frente a la necesidad de una convivencia justa cada vez más necesaria, aun cuando parezca como imposible. (Foucault 2001: 245).

Y es que la convivencia no es posible si las relaciones intersubjetivas en las que se articula no son justas, si los individuos no están en condiciones de igualdad, si no cuentan con las mismas libertades y oportunidades. No son las fronteras físicas, ni las diferencias culturales las que dificultan la convivencia, sino las relaciones injustas que no permiten la producción y reproducción de vida de cada uno de los miembros de la sociedad. Volver a plantear la justicia como condición de convivencia social, es una urgencia ética para nuestro pensamiento latinoamericano.

Bibliografía

- Chakrabarty, Dipesh. 'La poscolonialidad y el artilugio de la historia' en ¿Quién habla en nombre de los pasados indios? En Dube, Saurabh. *Pasados Poscoloniales*. (poscol.htm)
- Dussel Enrique, (1996) *1492: el encubrimiento del otro*. Bogotá: Nueva Visión
- Dussel, Enrique (2005), "Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la Filosofía de la Liberación) en www.afyl.org artículos en línea
- Fanon, Franz (1963) *Los condenados de la tierra, México*, FCE <http://elortiba.galeon.com>
- Fanon, Franz (1974), *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas
- Foucault, Michel 2000, *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE
- Foucault, Michel (2001). "Post-scriptum. El sujeto y el poder" en Dreyfus, H. y
- Geertz, Clifford (1996) *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós
- Rabinow, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Roig, Arturo (2011), *Rostró y filosofía de nuestra América*. 2ª Edición. Buenos Aires: Una ventana
- Valcarcel, Amelia (1993). *Del miedo a la igualdad*, Barcelona, Crítica

CIENCIA Y RELIGIÓN: PALABRAS QUE DESIGNAN UNA FRONTERA FECUNDA DEL CONOCIMIENTO HUMANO

Lorena V. Oviedo, Lucio Florio

1. Ciencia y religión

Las expresiones “ciencia” y “religión” traen consigo una historia no siempre homogénea. Lo que era ciencia (*episteme*) en Aristóteles es muy diferente a lo que es ciencia (*science*) en un *journal* o en un laboratorio donde se estudian partículas atómicas. Pero también será diferente entre un físico, un químico y un biólogo. No digamos nada respecto de un sociólogo o un historiador. Algo curioso: muchos científicos no podrían definir lo que es ciencia. La practican, la estudian, la comunican, la desarrollan en informes, pero no la pueden definir acabadamente. Ciencia sería lo que ellos hacen, que a veces dista de lo que otros científicos realizan. Hay elementos comunes: experimentación, cuantificación, falsación, teorización, predictibilidad, comunicación a la comunidad de pares, etc. Sin embargo, difícilmente puedan plantear en forma abstracta una definición de ciencia.

Algo análogo a lo que pasa con la palabra *ciencia* sucede con la expresión *religión*. En especial, al momento de preguntar a los hombres creyentes qué es eso que entienden por esa expresión. Habrá diversas respuestas, incluso algunas “no-respuestas”, puesto que muchos de ellos están inmersos en una corriente espiritual que no pueden traducir en conceptos.

Por estos motivos, utilizaremos un concepto amplio de esas expresiones. Por *ciencia* entenderemos la actividad humana de investigación del mundo natural. Aunque presente muchas modalidades, la ciencia privilegia la descripción, la matematización, la repetibilidad experimental y, desde la revolución científica, la confrontación con la comunidad académica a fin de alcanzar una validación.

Por *religión*, por otra parte, entenderemos una conducta humana que se refiere a algún tipo de absoluto, meta-empírico (es decir, que trasciende la experiencia meramente sensorial, aunque la incluya), al que refiere el sentido de la realidad. Este absoluto puede ser uno o varios, y toma generalmente una modalidad de índole personal (dioses o espíritus). Suele configurarse en forma institucional, en religiones concretas, caracterizadas por ritos y textos sagrados, aunque dichas formas son dinámicas, mezclándose y fusionándose en muchas ocasiones. Disciplinas

como la sociología, la historia y la psicología de las religiones tienen el fenómeno religioso como objeto de estudio. Hay fenómenos cercanos a los religiosos como la magia, el animismo y otros.

Junto a estas expresiones, en la confrontación entre ciencia y religión, necesariamente suelen aparecer otras que están emparentadas con el binomio de nuestro interés; éstas son: *filosofía* y *teología*. Ambas entran en juego cuando se ponen en movimiento dinámico y recíproco las otras dos. Cuando ciencia y religión se entrecruzan, la filosofía y la teología necesariamente se entrometen.

2. Un vínculo con idas y vueltas

En la opinión pública de nuestro tiempo, ciencia y religión parecen enfrentadas: hay un “vs.” que las liga, no un “y”. El modelo de conflicto (“ciencia vs. religión”) ha quedado instalado casi como un paradigma irrefutable a partir del episodio de Galileo Galilei, habiéndose fortificado con los escritos de Charles Darwin. La impresión inmediata que ofrece el postulado del tema es la de una enemistad íntima.

Sin embargo, un recorrido histórico¹ muestra que el modelo del conflicto² no da cuenta de una historia donde las interacciones mutuas son múltiples. Además, en las últimas décadas se ha producido un cambio en la situación entre la religión y las ciencias, produciéndose una cierta distensión, promovida por un movimiento denominado genéricamente “ciencia y religión” (*Science and Religion*). Este movimiento está conformado por científicos, filósofos, educadores y creyentes de varias confesiones, y ha sido acompañado por algunas instituciones académicas creadas específicamente para este fin. Ello ha permitido no sólo cuestionar el prejuicio positivista que anima buena parte de la actividad científica, sino también sentar en el debate a estudiosos de diversas áreas de la ciencia y de la teología³.

3. Clasificaciones del vínculo entre ciencia y religión

3.1. Tipología de Barbour

Algunos autores han propuesto clasificaciones de los modos de relación entre ciencia y religión. La más aceptada por su simplicidad y claridad es la propuesta por Ian Barbour (Barbour, 1997; Barbour, 2000; Russell & Wegter-McNelly, 2005, págs. 3-28), quien clasifica las posibles relaciones entre ciencia y religión en cuatro: *conflicto*, *independencia*, *diálogo* e *integración*. Se trata de un esquema que permite identificar los alcances y limitaciones en las relaciones concretas entre disciplinas científicas y religión⁴.

3.2. Tipología de Haught

Tomando como base la clasificación de Barbour, el teólogo John Haught (Haught, 2009, págs. 171-177) propuso las siguientes cinco categorías de relación entre ciencia y religión:

- *Conflación:*
- *Conflicto:*
- *Contraste:*
- *Contacto:*
- *Confirmación:*

3.3 Otra propuesta

Las dos tipologías mencionadas han demostrado una clara fertilidad en el ámbito académico. Sin embargo, ofrecen un aspecto débil: comienzan por el conflicto. En realidad, tal punto de partida responde a la situación de la modernidad occidental. Ahora bien, los estudios históricos actuales hacen evidente que la historia no comenzó con la lucha entre la ciencia contra la religión⁵. Proponemos la siguiente clasificación, simplemente como esbozo y complemento de las ya citadas.

3.3.1. Integración pre-crítica y simbólica

Se parte de un hecho evidente, que consiste en que en buena parte de las culturas antiguas se encuentran ciencias incipientes o muy desarrolladas. Suelen ser ciencias básicamente descriptivas, aunque en algunas también hay altos niveles de abstracción –como, por ejemplo, matemáticas y astronomía entre los aztecas y mayas-. Tales conocimientos coexistían con estructuras religiosas fuertes; en general, las ciencias estaban subordinadas a los sistemas religiosos imperantes. Sin embargo, en tales culturas la inexistencia de un pensamiento filosófico impidió que se hubiese dado una situación crítica: religión y ciencias convivían sin un cuestionamiento disruptivo. En estas culturas había un marco simbólico-religioso que operaba como horizonte último de comprensión, y que integraba a los conocimientos científicos.

3.3.2. Situación crítico-autonómica

Se entiende por esto la aparición de una conciencia crítica respecto de la autonomía de las ciencias y sus métodos. Aunque hubo algunos precedentes en el medioevo occidental (Alberto Magno, Bacon, Nicolás de Cusa, etc.), el fenómeno de toma de conciencia de la autonomía de las ciencias se produjo principalmente con la revolución científica moderna. Sin embargo, la asimilación de esta conciencia es lenta, de modo tal que hasta avanzado el siglo XIX todavía se encuentran textos científicos con referencias teológicas⁶. De todos modos, el debate iniciado con el conflicto por el heliocentrismo fue conduciendo hacia una opinión creciente sobre la necesidad de deslindar metodológicamente las ciencias tanto de la teología como de la filosofía. Hay argumentos filosóficos para ello, pero también se producen

fundamentaciones teológicas. Por ejemplo, Galileo Galilei actualiza el tópico de los “dos libros”, presente ya desde la época patrística, que él utiliza en perspectiva de autonomía del mundo natural, legible en clave matemática.

3.3.3. Autonomía en acto

Se trata del estado de posesión pacífica del propio lugar epistemológico de cada disciplina – “independencia” en la nomenclatura de Barbour. Es un paso posterior al del proceso de búsqueda de autonomía de las ciencias respecto de la teología o filosofía que pretenda desnaturalizarla. Las ciencias desarrollan su actividad mediante sus métodos y teorizaciones, mientras que la religión vive pacíficamente dentro de sus creencias, proyectando una determinada cosmovisión que no llega a tener una intersección conflictiva con la visión del mundo científica de su época⁷.

3.3.4. Situación crítica-conflictiva

Una vez consolidada la situación autonómica, pueden surgir nuevamente episodios conflictivos cuando, por ejemplo, se propone una teoría nueva que impacta sobre algún aspecto de la cosmovisión religiosa, o cuando se cristaliza una en particular y se la percibe en contradicción con algún aspecto de una visión religiosa de la realidad; o, también, cuando una determinada teología se posiciona en un literalismo (p.ej.: creacionismos).

3.3.5. Distanciamiento académico

Se produce cuando la academia desconoce uno de los dos términos de la relación. La posición más frecuente es la del naturalismo materialista o, en forma más genérica, la de los científicismos que omiten el polo religioso tanto de la enseñanza (por ejemplo, omitiendo cualquier tipo de información sistemática sobre religiones en los planes de estudio) o en los campos interdisciplinarios de investigación donde se hace inevitable la referencia a ámbitos de sentido que complementen visiones meramente empíricas del fenómeno abordado (p. ej., en bioética médica o ecológica). Pero puede suceder también, en otro ámbito del saber, que la misma filosofía se distancie de las ciencias; o bien que el pensamiento filosófico omita la dimensión religiosa como parte importante del fenómeno humano.

3.3.6. Nuevas relaciones post-positivistas

La crisis del paradigma positivista clásico está en el marco general de la crisis de la razón fuerte de la Edad Moderna, en la que se sustituyen los modelos totalizantes (hegelianismos, positivismos) por una visión de una razón fragmentaria, “débil”, sin pretensiones de producir sistematizaciones globales.

3.3.6.1. *Yuxtaposición a-lógica*

En la Posmodernidad subsiste la racionalidad científica junto a otras racionalidades o formas de conocimiento: se trata, en realidad, de una "Posmodernidad moderna" (Welsch, 1987) o de una "Modernidad líquida" (Bauman, 2013). En el clima cultural de esta época del pensamiento parecería que se oscila indiferentemente entre varias racionalidades, o incluso formas no consideradas científicas de acuerdo a la situación. En este cuadro hay espacio para las experiencias religiosas que no pasarían el tamiz crítico positivista. El efecto final es el de una yuxtaposición carente de lógica interna, donde conviven eclecticismos con sincretismos sin una conciencia de pesar por tal contradicción lógica.

3.3.6.2. *Visiones desde la ciencia de la complejidad*

El agotamiento de los especialismos y del pensamiento determinista ha llevado a la búsqueda de métodos interdisciplinarios o transdisciplinarios donde hay mayor espacio para la integración. Las ciencias de la complejidad, en particular, se abren hacia modos de abordaje de los fenómenos en los que hay lugar para la interrelación entre ciencia y religión. Ello posibilita lecturas variadas del fenómeno religioso y científico, sin por eso renunciar a la dimensión objetiva de los mismos⁸. Se trata de un camino totalmente inverso al de la renuncia a la lógica interna de los fenómenos.

3.3.6.3. *Nuevas jerarquías epistemológicas*

La aparición de nuevas ciencias, en gran medida por la integración de algunas de ellas (biofísica, neurobiología, astrobiología, etc.) reconfiguran el cuadro epistemológico. Sin embargo, subsisten grandes áreas (ciencias exactas, naturales, humanas, religiosas, etc.) cuyos lazos dependen de la valoración de modos de pensar ya sea estrictamente empírico-matemáticos, ya sea estrictamente hermenéuticos. Se trata de la distinción entre las ciencias del "explicar" y las ciencias del "comprender", según W. Dilthey⁹.

3.3.6.4. *Neo-fundamentalismos*

3.3.6.4.1. *Neo-positivismos o neo-cientificismos*

En versiones muy sofisticadas de filosofía analítica en las que se detecta una reducción del conocimiento a la lógica formal. En la medida en que trabajan en la dilucidación de las estructuras lógicas de las teorías y sistemas científicos aportan a la tarea permanente de las ciencias por constituirse como "ciencia seria" o madura (Ruse, 2001). Pero en numerosas ocasiones se percibe un proyecto más radical: el de subordinar todo el

conocimiento científico a dichas estructuras lógico-matemáticas. De este modo, se recae en un "matematicismo" o "logicismo" que parte de fundamentos que no puede fundamentar¹⁰. Se trata de nuevas versiones del platonismo, en el cual lo matemático emerge como mundo total¹¹.

3.3.6.4.2. *Fundamentalismos tecnocráticos*

Visiones ideológicas de la tecnología como superadora y legitimadora de cualquier conocimiento (en gran medida, en alianza con la economía, en visiones de progreso que desconocen las críticas del siglo XX a las ideologías del progreso). El "Transhumanismo" es un ejemplo vigente de este modelo.

3.3.6.4.3. *Consumismo*

Visión que considera al hombre como mero consumidor, independiente-mente de otras dimensiones del conocimiento: el valor de verdad de la realidad; los factores de limitación tales como la finitud del planeta experimentable en la crisis ecológica; la dimensión estética; etc. Tal antropología desconoce cualquier pretensión de conocimiento objetivo de la realidad, focalizándose en el consumo y, por consiguiente, en los modos de explotación del planeta en función de ello. Como ha dicho gráficamente el escritor Houellebecq, se considera el mundo como un supermercado (Houellebecq, 1998)

3.3.6.4.4. *Nuevas formas de fundamentalismo religioso*

Algunas de ellas colocan la ciencia en función de programas político-religiosos. Hay otras que formulan expresiones renovadas de creacionismos, en parte por ausencia de una incorporación de las ciencias hermenéuticas como instrumento de lectura de los textos sagrados, aunque en parte también por la cristalización de paradigmas científicistas que impiden todo tipo de acercamiento de lo religioso, sobre todo a sectores científicamente menos ilustrados. Estos nuevos "fundamentalismos" se diferencian de los de siglos precedentes por la misma razón que los puntos anteriores: su asimilación crítica de la modernidad y su contexto posmoderno.

4. **Actualidad: Caminos de diálogo**

Desde hace unas cinco décadas se ha activado un movimiento académico sobre el tema "ciencia y religión". A nivel universal se han consolidado instituciones orientadas hacia ese campo interdisciplinario, así como se han creado programas de investigación y de docencia en diversas universidades o centros educativos. Algunas instituciones internacionales (ESSSAT, CTNS, Templeton Foundation, DISF, ISSR, etc.) han promovido un

fecundo entrecruzamiento entre especialistas de disciplinas y confesiones diversas. En una acción proactiva y claramente superadora de la esterilidad a la que se confinaba la discusión a través del paradigma del conflicto, se ha promovido la inclusión de este tema interdisciplinario en el ámbito académico y en la opinión pública.

En América Latina también se ha producido un movimiento en este plano, a través de múltiples iniciativas originadas en diversos países (Silva, 2015). En este subcontinente se puede identificar el mismo camino de diálogo de discusión planetario pero subrayando problemáticas y acentuaciones propias. En efecto, existen hoy en día instituciones dedicadas al tema¹²; iniciativas que van desde congresos latinoamericanos de ciencia y religión¹³, hasta programas de estudio e investigación¹⁴; un diccionario interdisciplinar¹⁵; una revista especializada¹⁶; publicaciones locales y traducciones¹⁷; presentaciones en congresos, cursos o conferencias; presencia en medios¹⁸; intercambios en escuelas y universidades confesionales y públicas¹⁹; etc. De alguna manera, en Latinoamérica parece estar consolidándose la presencia del tema ciencia y religión.

Conclusión en línea pedagógica

La herencia positivista en la educación subsiste e impacta en el tratamiento de estos problemas. Hay un sustrato no suficientemente cuestionado, de visión científicista, por el cual solo lo que entra por el método experimental tiene valor. En muchos casos, debido a la dificultad de comprobar todas las teorías científicas, se hace un acto de confiabilidad irracional en la ciencia tal y como aparece en la divulgación. De allí que en el diálogo con la religión haya que cuestionar críticamente los alcances de la ciencia y evaluar aquellos conocimientos más seguros que puedan configurar una visión de la realidad. La misma religión en su fase reflexiva, es decir, en la teología, colabora junto con la filosofía a precisar los contornos más seguros de las ciencias, valorando su maravillosa capacidad para hacernos conocer y contemplar el mundo y la vida humana, pero, a la vez, detectando sus límites.

Referencias

1. Para una historia del tema, cfr. (Fergren, 2002; Grant, 2004; Udías Vallina, 2009; Brooke, 2016).
2. "Si nos retrotraemos a la historia, es probable que el supuesto preponderante a lo largo de ésta haya sido que la ciencia y la religión se apoyan mutuamente" (Stenmark, 2017, pág. 383)
3. Como ejemplos de bibliografía editada en Latinoamérica, ya sea original o traducida: (Urrutia Albisúa & Blázquez Ortega, 2003; Florio L., 2004; Casas García & Anguiano García, 2014); etc. Cfr. también la revista *Quaerentibus*. Teología y ciencias (www.quaerentibus.org), publicación destinada a promover el debate entre ciencia y religión en el área de las lenguas neolatinas; Vanney, C. – Silva, I. 2019.

4. Una explicación clara de la tipología, en: (Blázquez Ortega, 2014).
5. Algunos señalan con fundamento que el conflicto no se produce entre ciencia y religión, sino entre ciencia y naturalismo (Plantinga, 2011).
6. Como ejemplo de ello basta ver las *Notebooks* de Charles Darwin, donde aún es posible encontrar referencias a elementos de teología natural.
7. Ello no significa necesariamente un divorcio brusco. De hecho, la historia, sobre todo durante la revolución científica, muestra que las cosas no fueron tan tajantes. (Brooke, 2016, pág. 71): "...una diferenciación no es lo mismo que una separación definitiva".
8. Un ejemplo sobre el pensamiento complejo, desde la tradición judía, en: (Pomposo, 2015).
9. Acerca de la distinción entre "explicar" y "comprender" en Dilthey y otros, según los análisis de Paul Ricoeur, cfr.: (Ricoeur, 2000, págs. 131-134; 149-168).
10. Para una reflexión sobre el lugar de las matemáticas en el conocimiento humano y su relación con otras áreas del conocimiento, incluida la metafísica y la religiosa, cfr. (Leach, 2008). Cfr. también: Leach, Javier. 2016. "Matemáticas y religión". En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. URL=http://dia.austral.edu.ar/Matemáticas_y_religión.
11. Algo que supo cuestionar el físico devenido en novelista Ernesto Sábato: cfr.: (Florio L., 2003).
12. Por ejemplo: CECIR de Universidad Popular Autónoma de Puebla (<https://web.archive.org/web/20170626105510/http://cienciayreligion.org/>); Fundación "Diálogo entre Ciencia y Religión (DECyR)" (www.fundaciondecyr.org); la Universidad Austral a través de diversas iniciativas tales (diccionarios, paneles, seminarios humanísticos, etc.).
13. Los congresos han sido nueve hasta la fecha, de los cuales tres en Argentina: 2003 (La Plata); 2009 (UCA, Buenos Aires); 2014 (Seminario Rabínico Latinoamericano, Buenos Aires: file:///E:/Art%C3%ADculos%20y%20Publicaciones%20personales/documentos_presentaciones.pdf).
14. Así, por ejemplo, la Sociedad Local de Metanexus (La Plata, 2003-2008; CECIR, 2003-2006); el proyecto sobre Evolución y creación apoyado por Templeton Foundation (DECyR, 2008-2010); el grupo de investigación de la Universidad Austral que incluyó la organización de programas de estudios (<http://www.austral.edu.ar/filosofia/programa-de-estudios-humanisticos/seminarios-2019/>) y grupos interdisciplinarios sobre temas concretos (cfr.: (Vanney, 2018)); el Seminario Permanente de Teología, Filosofía, Ciencias y Tecnología (Facultad de Teología UCA) que trabaja temas interdisciplinarios desde 2005 hasta la fecha; el proyecto financiado por Templeton Foundation: "Ciencia, filosofía y Teología" (2014-2017) coordinado por Ignacio Silva; etc.
15. El Diccionario Interdisciplinar Austral: <http://dia.austral.edu.ar/Presntaci%C3%B3n>
16. Revista *Quaerentibus*. Teología y ciencias (www.quaerentibus.org). Se trata de una publicación con sede en UPAEP, Puebla, cuya finalidad es concretar el diálogo académico sobre ciencia y religión en las lenguas de origen latino (castellano, francés, portugués, italiano y catalán).
17. Es el caso de la colección "Ciencia y Religión en diálogo" (Fundación DECyR).
18. *Tubo de Ensaio* es una sección de la *Gazeta do Povo* (Brasil) dedicada al tema de la relación ciencia y religión: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/tubo-de-ensaio/>
19. Cfr. curso en la Universidad Estatal de San Luis, Argentina: <http://ppct.caicyt.gov.ar/kimun>.

¿QUÉ MUNDO? ¿QUÉ FRONTERAS?

Silvia Gattino, Evelin Toranzo

"Quiero hablar del descubrimiento del *otro* a través del *yo*. [...] los otros también son yo: son sujetos como yo, que sólo mi punto de vista, desde el cual todos están *allí* y yo estoy *aquí*, verdaderamente separa y diferencia" (Todorov 1985: 11).

La premisa de convivir en un mundo con fronteras interroga acerca de ¿qué convivencia?, ¿qué mundo?, ¿qué fronteras?

Convivir supone, entre muchas otras cuestiones, cuidar y ser cuidados. El mundo no es uno, sino una compleja trama de universos, o pluriversos culturales, con múltiples significados y prácticas. Las fronteras ¿cuáles son y dónde existen?... Sólo existe Gaia. A excepción de las fronteras naturales que Gaia crea y reacomoda en su autoproducción y evolución permanente, las demás son también un producto cultural, es decir, una invención humana en su devenir histórico, desde los pueblos sedentarios y la necesidad de delimitar territorios para conservar sus plantaciones y animales, hasta el control digital e informático vigente en el actual mundo capitalista con su sistema financiero e internet.

Mientras existan mapas, poderes y pasiones humanas de conquista para el dominio, la devastación y el exterminio, permanecerán y se renovarán las fronteras en la mente humana. Es el origen de las fronteras que podemos reconocer —en este 'un mundo'- creadas para controlar, expulsar, disciplinar, dominar, expropiar, amenazar, vigilar, gestar estrategias de guerra, traficar, delinquir, culpar, estigmatizar, excluir, contrabandear, burocratizar, generar y retener divisas...

Sin embargo, también pueden transgredirse, subvertirse, trascenderse, diluirse, hermanarse, incluir, preservar, proteger, amparar, identificar, comunicar, intercambiar en prosperidad común. Boaventura de Sousa Santos (2019: URL) nos pregunta:

"¿Vivimos en un tiempo de abolición de fronteras o en un tiempo de construcción de fronteras? Si tenemos en cuenta dos de los poderes o instrumentos que más minuciosamente gobiernan nuestras vidas (el capital financiero e Internet) es ineludible la conclusión de que vivimos en un mundo sin fronteras. (...) Por otro lado, si se tiene en cuenta la incesante construcción o reafirmación de muros fronterizos, fácilmente concluimos que, por el contrario, nunca las fronteras se han movilizadas tanto para delimitar pertenencias y crear exclusiones. Los muros entre Estados Unidos y México, entre Israel y Palestina, entre Hungría y Serbia, entre Crimea y Ucrania, entre Marruecos y el pueblo saharauí, entre Marruecos y

Ceuta/Melilla, están afirmando el dramático impacto de las fronteras en las oportunidades de vida de quienes buscan atravesarlas."

En consecuencia, convivir en este mundo pluricultural (aunque capitalista, guerrero y misógino) implica reflexionar acerca del proceso de cuidar y ser cuidados admitiendo las fronteras, aquí y ahora, como un constructo cultural y político, es decir, un artificio humano y de la mente colectiva que universaliza el imperio de fronteras desde estructuras de poder con afán de dominio. Así admitido, es el resultado de siglos. ¿Podemos dudar cuánto nos habita?

Creo nuestra percepción y experiencia de eso que cotidianamente llamamos mundo, y pulsa para que cada ser humano lo vuelva a crear, justificar y legitimar recursivamente, con sus prácticas y creencias, instituyendo formas similares de vivir. Separación entre dos o más cuerpos, espacios, culturas, ideas. Líneas entre lo uno y lo otro.

"Dado su carácter instrumental, las fronteras son mucho más que líneas divisorias geopolíticas. Son formas de sociabilidad, exploración de nuevas posibilidades, momentos dramáticos de travesía, experiencias de vida fronteriza, líneas abisales de exclusión entre ser y no ser, muros de separación entre la humanidad y la subhumanidad, tiempos-espacios de ejercicio de poder arbitrario y violento. En este ámbito, lo que mejor caracteriza nuestro tiempo es la diversidad de experiencias fronterizas, la aceleración de los procesos sociales, políticos y culturales que erigen y derriban fronteras, la valoración epistemológica del vivir y el pensar fronterizos y los modos de resistencia contra fronteras consideradas arbitrarias o injustas" (Boaventura de Sousa Santos, 2019:URL)

Sí, en cambio, podemos permitirnos dudar de la ubicación ontológica de las fronteras: ¿dónde existen? Aún con los obstáculos epistemológicos que se presenten, afirmamos que existen fronteras internas, esto es, creencias que limitan, representaciones socioculturales históricamente producidas, que habitan la subjetividad singular y colectiva, anidan en las emociones y sentimientos reproduciendo mitos y prejuicios complejamente entrelazados a la acción personal y social, semillas de justificaciones políticas estigmatizantes.

Al desplazar su localización ontológica, aparece la esperanza de poder incidir para producir cambios en el convivir. Asumir que las fronteras son internas tiene potencialidad política. En tanto realidad interna tiene un doble efecto. Por un lado sostiene y justifica estructuras culturales creadas. Por otro, asumen formas y contenidos diversos, de tal modo que las seguimos encontrando también como fronteras raciales, sexuales, generacionales, idiomático-lingüísticas, digitales e informáticas, culturales. Convivir es reconocer, aceptar, respetar y legitimar "la diferencia", esencia de la diversidad de lo existente en nuestras experiencias humanas. Es un flujo de intercambios energéticos que conducen a

comportamientos solidarios y a miradas culturales enriquecidas por lo diferente. Es responsabilizarse por el juego dinámico entre el “sí mismo” y “lo otro”, e integrar lo singular y lo común en el “buen vivir”, sintiendo el pulso de Gaia que nos ha creado sin fronteras. Como su máxima creación, lo único que nos diferencia de otras formas de vida es nuestra posibilidad de cuidar de todo lo que existe vivo en ella y por ella, así como la responsabilidad singular y colectiva de hacerlo.

Convivir es existir cuidando de todo lo que es vida. Esto no requiere de fronteras, sino de límites oportunos y respetuosos del otro.

Más que nunca la convivencia aparece exterminada, la vida un valor de cambio, devastada por el fuego en todas sus manifestaciones, ante la mirada ciega, inerte, pasmada y manipulada de casi todas/os. El juego perverso de las fronteras en el mundo es más que una experiencia constatada y es desde la ética del cuidado que la convivencia en pluriversidad de sentidos podrá manifestarse como una nueva experiencia histórica hacia la conciencia y cultura del encuentro, el diálogo y el cuidado. El camino hacia su creación es posible si llegamos a las huellas interiores del corazón y la conciencia humana, removiendo esas “verdades internalizadas”, realidad invisible pero existente en la que el mundo es sentido como vida y ligado al amor, esto es, al cuidado y al respeto.

En la dinámica entre fronteras externas e internas, el límite es un espacio respetuoso que supone negociación, diálogos entre las partes que vincula, aceptadas y reconocidas estas como legítimas diferencias, condición del convivir. La primera experiencia del límite nos es decodificable a la conciencia mediante el cuerpo, y paradójicamente, es el abrazo que nos cuida en nuestra temprana existencia lo que inaugura el proceso de reconocerlo, sintiendo nuestro cuerpo diferente de otros, y a partir de allí integrarnos, identificarnos, comunicarnos, expresarnos, dar y recibir, pedir y negociar: convivir.

¿Dónde, entonces, se rompe esa experiencia naturalmente humana? ¿Dónde y cuándo los límites se separan del cuidado y se convierten en fronteras? La cultura, el poder, la guerra. El capitalismo como sistema de vida, y nuestras creencias, forjadas mediante la socialización.

Migrar por ‘un mundo’: manifestación política de fronteras internas.

“Cuando las fronteras del vivir son las fronteras del ser y del no ser”. (Boaventura de Sousa Santos, 2019: URL)

Nos proponemos revisar las anteriores consideraciones ético-epistemológicas haciendo observar la convivencia como flujos de intercambios energéticos para el caso de los procesos migratorios y nos interpela de manera particular, aquellas líneas que levantan fronteras

que impiden o bloquean el cuidado. En este sentido, consideramos que la experiencia migratoria inevitablemente está atravesada por estas vivencias en la complejidad social en que acontece.

Ser inmigrante significa estar expuesto a la ‘mirada de otro’ con la posibilidad de ser acogido, o lo contrario, ser arrojado a un trato no digno. Por todo ello nos preguntamos si será posible escarbar aquellas huellas del pasado que insistentemente nos convocan a pensar al otro como alguien que quiere dañarnos, o alguien a quien se debe conquistar, resistir o menospreciar. ¿Será posible reconocernos en el rostro del otro y hospedar? ¿Podremos revisar-nos en nuestra propia historia atravesada por dominio y colonización? Es en dichas huellas, en nuestras formas de sentir esos otros rostros, en esas historias colonizadas, el lugar donde están los cimientos de las fronteras de este mundo. Allí donde, junto con Boaventura de Sousa Santos (2019: URL) diremos: “Las fronteras son las heridas incurables y expuestas de un mundo sin fronteras.”

Las siguientes ‘verdades interiores’ constituyen nuestro punto de vista:

-Asumimos la convivencia desde la ética del cuidado, por lo cual la entendemos como responsabilización efectiva por el cuidado de sí y de lo otro. Hablamos de convivir en igualdad entre diferentes formas de vida que existen en Gaia.

-Ello es posible si abandonamos la idea de que sólo existe ‘un mundo’.

-Las fronteras sólo existen como realidades internas, que se manifiestan luego en mapas y cartografías variadas unificando la pluriversidad en una única representación del mundo (cartográficas, políticas, económicas y culturales). Mientras haya mapas, habrá rutas por marcar para quienes tengan el poder de hacerlo.

- Convivir requiere reconocer y aceptar límites que cuidan la vida y los legítimos intereses de las partes.

-Los flujos migratorios son procesos legítimos de desplazamientos humanos que hacen al convivir desde la ética del cuidado en mundos pluriculturales y multiversos. Migrar no es delito. Como derecho de circulación, requiere y hace posible a la vez, la vigencia democrática de límites, diálogos y cuidados.

-Estos procesos nos responsabilizan a ejercer la escucha atenta de las verdades interiores nuestras y del ‘extraño-extranjero’, allí donde hablan o gritan los prejuicios, las creencias xenofóbicas, las desvalorizaciones étnicas y culturales, las mezquindades ante las propias carencias (laborales, económicas, educativas, sanitarias), los impulsos represivos y excluyentes, de dominio, control, sometimiento, la culpabilización, y su contracara: victimización, sentimientos de culpas por migrar, miedos, abandono, exposición al desamor, a la negligencia y al maltrato, a la indiferencia y al descuido.

-Diremos que “el extraño extranjero (...) es el arribante que nunca llega de modo definitivo. Es el que nos obliga a dejar siempre la puerta abierta; o también, a demoler toda puerta. Es que ni siquiera llega, sino que irrumpe. Su hostilidad me amenaza porque pone en peligro mis certezas. Su hostilidad solo puede ser leída como hostilidad ya que me exige salirme de mí mismo. Mi mismidad explota cuando el otro irrumpe. Y por eso, o la vuelvo a cerrar con cada vez más fuerza, o la dejo resquebrajarse para que el otro avance” (Sztajnszrajber, 2018: 113)

El término extranjero por mucho tiempo fue peyorativo y utilizado para resaltar lo extraño de quien habría que protegerse, alejarse, dominarlo. Incluso, distintos países en el intento de proteger al pueblo de la extranjería crean políticas excluyentes, ligadas al control social. Permanece vigente aquella construcción de pensamiento sobre el inmigrante, considerado una amenaza en términos de salud, trabajo, seguridad, la que sólo es percibida en la medida que ese Otro que irrumpe como incógnito, distinto de mí, sea vigilado, disciplinado. Bajo esta perspectiva, se expone a los inmigrantes a situaciones de vulneración de derechos, o en otros términos, a situaciones de descuidos. Sin embargo, tal vulnerabilidad -sostiene María Angelino (2014)- nos convoca éticamente al cuidado. Es decir, nos invita a crear otras alternativas y prácticas de cuidado, que en cierto modo diluyen fronteras, o al menos, las hacen más porosas. Entonces nos abrimos para dejar entrar al otro, y viceversa.

En suma, esta convocatoria ética es una llamada a darnos cuenta que los procesos migratorios históricamente han instalado formas de encuentro, cuidado e identificación, creando en el migrar un modo de pertenecer al mundo pluricultural y multiverso y en este devenir, muchos mundos (en lugar de amenazas...)

Lo anterior problematiza nuestros modos habituales de pensar las relaciones entre territorio, diferencia y desigualdad, el gueto racial, la periferia pobre, dada la imposibilidad de comprender estos procesos en clave unidimensional, sino por el contrario, enfatizando la relevancia de las intersecciones de clase, nacionalidad, género y raza, así como sus lógicas de circulación y sus interacciones sociales en espacios en los que se reproducen -y también se cuestionan- las fronteras que estructuran su vida cotidiana

¿Fronteras o límites?: permeabilidad entre el ‘extraño-extranjero’ y yo.

Las fronteras nos invitan a abrir otras posibilidades de diálogo con lo distinto, y a su vez con el mundo propio, habilitando movimientos y desplazamientos, capaces de producir nuevos modos de habitar ese ‘un mundo’ aparentemente homogéneo.

Esa permeabilidad mueve territorios de poder, atravesados por prejuicios, aspectos ideológicos,

formas sedimentadas y heredadas de pensamiento. Dirán Fernet-Betancourt (2001) que la interculturalidad no significa la incorporación del otro en lo propio sea en un sentido religioso, moral o estético. Más bien, lo ajeno y lo propio en interacción entretejen un espacio común compartido en la convivencia.

Esto implica una transformación del imaginario social, una revisión de fronteras internas que impulse a una cohabitación de racionalidades y voces, a una estética basada en el cuidado de todos y de todo. O como sostiene Najmanovich (2001: 6) “no sólo el territorio propio sino el lugar de encuentro”. Es decir, nuestro terreno de autonomía al mismo tiempo que de organización social, de lucha, de cooperación, de sostén comunitario.

Dice Boaventura de Sousa Santos (2018:URL) que “(...) el drama de los migrantes y de los refugiados nunca fue tan serio, tanto por la población que involucra como por el sufrimiento e injusticia que revela. En vista de ello, debemos revisar el concepto de frontera, el modo en el que se hacen y deshacen fronteras, e interrogar la frontera como un campo social, una forma de sociabilidad (...) Como las fronteras, territoriales o de otro tipo, nunca son naturales, cabe preguntarse por quién tiene poder para construir y demoler fronteras y determinar para quién representan muros infranqueables o travesías, o para quien la travesía puede acarrear riesgo de vida o ser una práctica trivial. La geografía desigual del acceso a la frontera es el producto del poder que la sostiene.”

El poder es una práctica, una articulación discursiva y una constelación espacial, un ámbito de relaciones, y ese ámbito es el resultado de prácticas a través de las cuales un sujeto o un grupo regula el comportamiento entre sí y los demás.

Más allá de poderes, fronteras y nacionalidades, detrás de los papeles, hay personas con carne, piel, uñas, huesos, corazón y cerebro. Individualidades que forman parte de un colectivo que quienes somos ‘ciudadanos’ solemos señalar castigando, marcando la diferencia, empujándolos a la marginalidad.

El reconocimiento de límites permeables permite encontrarnos como prójimos en una búsqueda de buen-vivir y bien-estar, brotando el cuidado en función de una dinámica de intercambios y de encuentros posibles de producir transformaciones sociales. Este modo de pensarnos trasciende barreras raciales, geográficas y étnicas que nublan los modos de concebir a otros.

Nuestra responsabilidad reside en reconocer respetuosamente las diferencias y trascender aquello que nos distancia del otro, abriendo paso a una co-existencia. En este sentido cuidar es nuestra responsabilidad, generando fronteras porosas de aceptación de lo diferente, confluyendo en aquello común que nos identifica y que posibilite la convivencia con cooperación como integrantes

del mismo Planeta, la reciprocidad en condiciones dignas de vida, sin dominios ni poder sobre el otro sino revalorizando su existencia como legítimo Otro ante mí. Por el contrario, aniquilar al extraño-inmigrante-desconocido es eliminar su alteridad, y el cuidado quedará desprovisto de su significado emancipador.

Una política de hospitalidad se transforma en un dispositivo que ofrece la acogida, lo que significará en términos de Derrida (1998:40) "intención atenta, atención intencional, *sí* al otro". El cuidado acontece en la bien-venida, en el goce de derechos, en los proyectos compartidos, la aceptación de su lengua y la convivencia armónica entre lo común y lo diverso.

Referencias.

- Angelino, M. A. (2014) Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Ed. Fundación La Hendija. Entre Ríos-Argentina.
- Boaventura de Sousa Santos (2018), "Las fronteras, entre muros y travesías" Disp. en <https://www.aporrea.org/ideologia/a262113.html> [21/04/2018]
- Boaventura de Sousa Santos (2019), "Cuando las fronteras del vivir son las fronteras del ser y del no ser" Disp. en <https://www.alainet.org/es/articulo/199836> [14/05/2019]
- Derrida, J. (1998). Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida. Ed. Trotta. Madrid
- Fornet-Betancourt, R. (2001), "Problemas del diálogo intercultural en filosofía", en Transformación intercultural de la filosofía. Bilbao, Descée de Brouwer.
- Najmanovich, D. (2001) "Del cuerpo-máquina al cuerpo-entramado", en Campo Grupal N° 30, Buenos Aires.
- Sztajnszrajber, D. (2018) Filosofía en 11 frases. Paidós. Buenos Aires.

CUANDO PENSAR LA SALUD OPERA COMO FRONTERA O GEOGRAFÍA EMANCIPATORIA.

Reflexiones desde un estudio psicosociocultural y pedagógico

María Paula Juárez

Presentación

(...) porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse ... La intencionalidad de la conciencia humana... tiene dimensión siempre mayor que los horizontes que la circundan. Traspasa más allá de las cosas que alcanza ... (pero) puede volver reflexivamente sobre tales situaciones y momentos, para juzgarlos y juzgarse. Por esto es capaz de crítica. (Freire, 1973:10-11)

La cita con la que se da inicio a este trabajo expresa el eje de las reflexiones que se intentarán realizar. Las mismas emergen de un estudio que ha posibilitado, desde hace casi dos años, conocer las concepciones y prácticas, así como a los saberes populares en salud de mujeres en situación de pobreza del Gran Río Cuarto (Cba).

La investigación se desarrolla desde una metodología cualitativa crítica, definida por Denzin y Lincoln (2011) como una actividad situada que consiste en prácticas que hacen visible el mundo y lo transforman, intentando interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas cuyo guion fue concebido de manera flexible permitiendo conocer ejes temáticos puntuales, así como profundizar en cuestiones desde una perspectiva biográfico-narrativa sobre la historia vital en salud/enfermedad/atención. Este enfoque nos ha permitido pensar sobre problemas concretos desde un posicionamiento político, ideológico e históricamente situado del conocimiento científico como producción social. Como plantea Ripamonti (2017) entendemos las narrativas como marcos de simbolización de un fragmento de la realidad que se manifiestan desde un relato que representa el ámbito de una experiencia que se transmite en una trama en la que se implican diversas subjetividades, miradas, situaciones y contextos en un mundo complejo atravesado por tensiones y conflictos.

En el marco del desarrollo del estudio se han realizado 11 entrevistas a mujeres de las comunidades Islas Malvinas, Villa la Cava (Río IV) y Villa San Francisco (Las Higueras) del Gran Río Cuarto. Sus edades oscilan entre los 22 y 66 años, todas madres de familia y algunas abuelas, teniendo entre 2 y 7 hijos (a excepción de una madre que tiene 10 hijos).

Se trabaja con mujeres por considerarlas como responsables voluntarias del cuidado de los miembros que componen la unidad doméstica. Ellas evalúan las condiciones de salud propias, como así también las de sus hijos e hijas y otros familiares realizando tareas como la detección, diagnóstico y atención de daños, padecimientos y enfermedades, la toma de decisiones con respecto a qué hacer ante estos: si emprender consulta médica o no médica o autoatención o no atención. Este trabajo tiene por objetivo analizar los contenidos de las narrativas pensándolos desde la idea de fronteras así como de geografías emancipatorias. Para ello, se considerarán los aportes del Pedagogo Brasileño Paulo Freire (1973) en relación a la concienciación. Él plantea que, a medida que las personas actúan sobre el mundo transformándolo con su trabajo, con su quehacer, su conciencia se ve condicionada histórica y culturalmente, y según la calidad de ese condicionamiento la conciencia alcanza distintos niveles (de inmersión -conciencia ingenua/oprimida- o emersión -conciencia crítica-) en el contexto de la realidad histórico-cultural.

Desde esta perspectiva se intentará echar luz sobre las ideas planteadas a partir de los interrogantes: *¿Qué tipos de concepciones en salud son aquellas que operan como "fronteras" limitantes en la vida de las mujeres?, ¿Por qué?, ¿Qué tipo de conciencia se vincularía con ella?, ¿Qué tipos de concepciones en salud son aquellas que se dinamizan como "geografías emancipatorias"?, ¿Por qué?, ¿Qué tipo de conciencia se vincularía con ellas?* Aspectos sobre los que se reflexionará en lo que sigue.

1. Concepciones en salud como fronteras limitantes en la vida de las mujeres

El estudio ha permitido reconocer la emergencia de un tipo de concepciones en salud por parte de algunas mujeres, que remiten sólo a la presencia de enfermedad. Algunos testimonios planteaban:

"La enfermedad para mí es lo peor que puede haber, yo la he pasado ya, y no se lo deseo a nadie..." (4. S.43 años, Villa la Cava).

"...enfermo no podés hacer nada... si estás enferma tenés que estar en la cama y no viene nadie a hacerte las actividades de la casa..." (1.D.29 años, Islas Malvinas).

"(...) es el bienestar del cuerpo... hay que cuidar nuestro cuerpo..." (1.C.28 años, Villa la Cava).

"La salud es digamos de nuestro cuerpo... Cómo estamos nosotros en nuestro cuerpo..." (1.J. 26 años, Villa la Cava).

Estas narrativas permiten reconocer la dificultad que presentan algunas mujeres para representarse la salud más allá de lo episódico y lo circunstancial de lo patológico. Predomina una limitación a pensar lo puntual de la enfermedad, una imposibilidad que opera como frontera a pensar la salud como el proceso de la vida misma.

Desde una perspectiva general, puede entenderse que las fronteras demarcan la soberanía y el territorio de un país. Refieren a la zona o franja territorial que opera como límite que separa entre dos territorios, regiones o países. Interesa analizar la idea de frontera como aquello extremo, que puede implicar, según una de las acepciones de la Real Academia Española, el plano del tiempo, de lo físico y lo anímico.

Estas concepciones que significan la salud sólo como enfermedad, y la limitan a eso, ponen bajo amenaza su vida y las posibilidades de transformación en las mismas, ya que pensar la salud ligada a enfermedad, ejerce como una frontera que las desnuda en su propia vulnerabilidad, su incapacidad de salirse de esas situaciones, colocándose en un plano de quietud, aislamiento, individualidad y pasividad, reconociendo que el que manda es el cuerpo, la instancia biológica del ser humano.

Freire (1974) propone la denominación de "conciencia ingenua" para remitirse a aquella que naturaliza la realidad concibiendo injusticias sociales como hechos naturales, a los que no se problematiza, sino que se los acepta acríticamente. Se trata de una conciencia que vive inmersa en la realidad y no llega a percibir los desafíos que esta propone. Es una conciencia que no va más allá de la inmediatez de la situación de vida de los sujetos, sólo preocupa la sobrevivencia biológica desconociendo otras dimensiones de la vida cultural humana, siendo carente de aspiraciones, inquietudes y utopías como aquellas que promueven una descentración cognitiva y construcción de conocimiento crítico de la propia realidad.

Esta conciencia, también llamada "conciencia mágica" (Freire, 1974) implica una captación por parte de los sujetos a los hechos pero otorgándoles un poder superior al cual se someten con docilidad, el poder de deidades y de lo místico, plano donde el ser humano nada puede hacer y se dinamiza el fatalismo, que lleva a las personas a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos inexorables.

Vemos que en este tipo de conciencia opera una frontera, un límite que lleva a pensar la salud solo como ausencia de enfermedad, porque las mujeres inmersas en ella, dan cuenta de una especie de parálisis ante esa realidad, una dificultad para

comprometerse con su existencia en el plano histórico.

Podría pensarse que esta frontera, ligada a una conciencia sometida, se dinamiza gracias a una especie de “cansancio existencial” (Freire,1992) como aquel que alude a un cansancio que se lleva, no en un plano físico del cuerpo físico sino espiritual, y que se manifiesta en un hastío en relación a las propias condiciones concretas de existencia, como el permanecer por años en situación de extrema pobreza y extrema vulnerabilidad, y un sinfín de situaciones a ello asociadas como el sentirse usados por la “estafa de gestión” que hacen de ellos los políticos (Saforcada, 2010), el vivir inmersos en el “síndrome de indefensión aprendida”, como un aprender a no defenderse frente a las vicisitudes de la vida, entre muchos otros posibles. Freire (1992) expresa que se trata de un cansancio que deja a las personas vacías de ánimo, de esperanza y con miedo a la aventura y al riesgo, elementos activadores de lo que aquí denominamos “geografías emancipatorias”.

2. Concepciones en salud como geografías emancipatorias en la vida de las mujeres

La conciencia humana busca conmensurarse a sí misma en un movimiento que transgrede, continuamente, todos sus límites... pues siempre se trasciende a sí misma... la conciencia es conciencia del mundo:... juntos... se constituyen dialécticamente ... en una misma historia. (Freire, 1973:12).

Como contrapartida al tipo de concepciones analizadas hasta aquí, fue posible reconocer relatos de las mujeres que vinculaban la salud al proceso de la vida misma, a los acontecimientos cotidianos en que trasciende la vida y en los que se manifiesta constantemente la salud. Algunos expresaban:

“...salud para mi es estar bien, estar sano para poder trabajar y hacer las cosas” (1. B. 64 años, Islas Malvinas)

“La salud es algo fundamental en la vida... es lo primero... para la vida cotidiana, para lo que haces...” (1.S. 43 años, Villa la Cava)

“La salud de mis hijos es lo primordial, cuando están sanos juegan, corren... son sanos, porque están en contacto con la naturaleza (...) y se los ve felices” (9. C.47 años, Villa San Francisco)

“Salud para mi es... aprender a leer y escribir... para saber uno cuando uno va por ahí, preguntar... estoy aprendiendo... me siento contenta, feliz porque estoy aprendiendo” (1.M.O.50 años, Villa San Francisco)

“Salud de mis hijos es todo... porque amo mis hijos y los llevo a todos los controles y yo le pongo todas las vacunas y lo veo que si tiene fiebre no duermo

y le hago todos los pañitos, le doy el remedio y si veo que no mejora salgo a cualquier hora... me he ido caminando al hospital... me cruzaba los campos y me iba a cualquier hora ...” (3.C.I. 28 años, Villa la Cava).

Las significaciones en salud que expresan estas mujeres se ligan a las condiciones que define Saforcada (2013) cuándo concibe la salud como un proceso complejo del cual depende el desempeño de las personas en el vivir cotidiano con un relativo bienestar físico, psíquico, espiritual, social y ambiental, debiéndose considerar que la salud también es producto de la interacción entre las personas y sus ambientes.

De las concepciones identificadas se advierte como algunas dan cuenta de obstáculos que las mujeres han encontrado en su vida cotidiana como el atravesar una inaccesibilidad geográfica y simbólica a la salud, sin permanecer de brazos cruzados sino atravesando lo necesario, con sus niños desvalidos para obtener respuestas de atención. Asimismo, se reconoce la importancia de la salud para el desempeño en la vida cotidiana y en el trabajo, la salud significada como aprendizaje y felicidad en quienes transitan procesos de alfabetización, se concibe la salud en relación a los propios hijos, ingresando elementos como el cuidado, la felicidad, el juego y el contacto con la naturaleza.

Pensar la salud desde esta perspectiva se aleja de la idea de límites o fronteras que expresa la idea de enfermedad, y nos aproxima a la idea de “geografías emancipatorias” en tanto las mujeres significan la salud de manera integral, con la fuerza de su fortaleza y su protagonismo en la realidad, en la gestión de su propia salud y la de los suyos, situándose en su tiempo histórico, donde se posicionan empoderadas, con autodeterminación y conciencia crítica.

La palabra “geografía” asume múltiples acepciones y especificidades en el diccionario de la RAE, interesa particularmente aquella que alude a la idea de territorio, o de paisaje.

Adjetivar la denominación “geografía” con la expresión “emancipatoria”, ofrece riqueza en tanto permite visibilizar un paisaje que habilita a las mujeres a transgredir todo tipo de barreras estructurantes y realizar un vuelo de libre fluir de la vida con plena conciencia de lo transitado, lo transitando y por transitar. Ellas parecen dinamizar una conciencia plena de su situacionalidad en el mundo y desde ahí piensan en un plano sanitario.

Freire (1973, 1990) define a la conciencia como aquella capacidad de los seres humanos de distanciarse de las cosas y situaciones para hacerlas presentes y problematizarlas. La conciencia transforma el conocimiento, actuando y pensando como conciencia del mundo.

Para el autor la conciencia manifiesta un movimiento constante en tanto ésta se proyecta más allá de cualquier límite que intente encerrarla

(no hay frontera para la conciencia) pudiendo desprenderse de él, liberarse, conocer y transformar el mundo. Es por ello que la conciencia supera los horizontes que la circundan, su dimensión liberadora como impulso trascendentalizante que permite volver reflexivamente sobre las situaciones para volver a proyectarse, permite que pensemos en ella, vinculada a la salud, como una verdadera "geografía emancipatoria".

Los testimonios dan cuenta de una conciencia crítica en las mujeres ya que se las puede reconocer como sujetos de conocimiento que van alcanzando una conciencia creciente de su realidad sociocultural y sanitaria, como de su capacidad para transformar dicha realidad. Ello implica la superación de un estado de conciencia ingenuo y la inserción crítica en la realidad, desde la denuncia de las estructuras deshumanizadoras e injustas y la proclamación de que es posible una nueva realidad (Freire, 1990).

3. Conclusiones

Este trabajo ha intentado reflexionar acerca de los aspectos limitantes que operan como fronteras, así como los promotores de procesos de liberación, implícitos en las concepciones en salud de mujeres en situación de pobreza.

Las tramas develadas denominadas como fronteras / geografías emancipatorias, exhortan a quienes investigamos en el campo al desafío de no dejar de conocer y promover espacios de construcción de conciencia plena en salud.

Escenario en el que no es posible soslayar el contexto sociosanitario de nuestro país, atravesado por una embestida neoliberal que golpea cotidianamente a las comunidades en situación de pobreza, vulneradas en su derecho de acceder a una Salud Pública Integral. La salud no se compra, ni se vende, no es un bien de mercado, ni un servicio comercializable, las personas no tienen la culpa de enfermar, ni su salud resulta un atributo meritocrático.

Pensamos que las condiciones políticas, económicas, históricas y contextuales inciden y generan los problemas de salud en una dinámica ecosistémica. No es posible permitir que la imposibilidad de reconocer esta trama por quienes están inmersos en ella los subsuma en el fatalismo, sino que debe ser el motor de nuestras acciones profesionales orientadas a promover geografías emancipatorias que interpelen este derecho humano desde un proyecto colectivo por una sanidad pública y comunitaria.

Referencias

- Denzin N. y Lincoln Y. (2011), "La investigación cualitativa como disciplina y como práctica", en Denzin N. y Lincoln Y. (Comps.), Manual de Investigación cualitativa Vol. I, El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 43-102.
- Freire, P. (1973), Pedagogía del Oprimido, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974), Educación como práctica de la libertad, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990), La naturaleza política de la educación, Cultura poder y liberación. Buenos Aires: Paidós
- Ripamonti P. (2017), "Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas", en Alvarado M, De Oto, A (Eds.), Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 83-104.
- Saforcada, E. (2010). "Algunas reflexiones sobre el concepto y el fenómeno de pobreza estructural". En: Saforcada, E; et. al. (Eds) (2010). Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano. Buenos Aires: Paidós, 237-252.
- Saforcada, E. (2013). Programa del Curso de posgrado: Pobreza, salud y vida comunitaria. A cargo del Dr. Enrique Saforcada, dictado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. 27, 28 y 29 de mayo de 2013.

LEY DE SALUD MENTAL: ¿SUPERACIÓN DE FRONTERAS?

Sofía Yamila Serafini

Introducción

Una de las consecuencias que sufre un país cuando existe la implementación de políticas neoliberales es el fuerte retroceso en el acceso y ejercicio de los derechos; en el contexto actual argentino y, en el marco de políticas neoliberales, se plantea la problemática de la Salud Mental (en adelante SM), en clave de Derechos Humanos y las luchas de poder en torno a ello. Investigar los conflictos sociales referidos a Salud Mental y el consumo problemático en Argentina y el continente se torna relevante por cuanto la temática de desmanicomialización y libertades requiere pensar en una transformación en todo el campo, donde los avances legislativos son interrumpidos prematuramente o con asignaciones e integraciones insuficientes (De Lellis, 2018) sin romper la visión hegemónica sobre la locura y los 'consumos problemáticos', afín al modelo médico manicomial. El objeto de esta ponencia, enmarcada en un trabajo final de Licenciatura en Ciencia Política¹ como así también en un Proyecto de investigación² y de Extensión³ que estamos desarrollando en la UNRC, es *describir las luchas de poder en torno a la sanción de la Ley Nacional de SM y Adicciones e identificar la/s fronteras/ existente/s en ellas*.

La Ley intenta legislar sobre los 'padecimientos subjetivos' incluyendo tanto a personas con 'diagnósticos de enfermedades mentales' como también a aquellas personas con 'consumo problemático' de sustancias; su control resultó primordial desde el comienzo de las legislaciones de éste ámbito, en el país. El neoliberalismo genera reducción de derechos elementales como la salud y la educación, acompañando ésta acción con políticas represivas y de control a la población; sobre todo hacia las juventudes con comportamientos que aparentemente no se adecúan a lo requerido por quienes imparten el poder político.

¿Existe relación entre la noción de frontera propuesta en éstas Jornadas con el contexto de sanción de la Ley de Salud Mental y con los Movimientos que luchan en torno a ella? En esta ponencia intentaremos establecer algunas articulaciones tendientes a profundizar ésta problemática. El estudio sobre el recorrido histórico socio político, como el análisis de la Ley en cuestión y de una declaración de la gobernadora actual de la

provincia de Buenos Aires para ejemplificar, construyen la base de nuestro análisis, con varias perspectivas que intervienen ya que, por un lado, se analiza desde la Ciencia Política la participación social y relativa integración, pero también con una perspectiva histórica, económica y social la cual nos permite identificar las fronteras entre lo que es sano y lo que no, llega a través de construcciones delimitadas por múltiples aspectos que permiten (o no) que éstas existan, se mantengan o desaparezcan.

Profundizaremos en los aspectos políticos y, como modo de ejemplo, analizaremos una declaración de la precandidata por la provincia de Buenos Aires y actual gobernadora por la alianza CAMBIEMOS, María Eugenia Vidal, en torno al consumo y legalización de cannabis, en orden al trabajo final de licenciatura.

Recorrido socio político

En Argentina, el llamado Higienismo, un movimiento médico social de mediados de siglo XIX, tenía como fin 'educar' a los inmigrantes y eliminar la barbarie, tanto nativa como extranjera. Era una burguesía reformista que tenía tanto vínculos con los gobernantes como intereses propios por vínculos con las personas más necesitadas y de ahí su interés por las reformas. Buscaban, siguiendo a Vezzetti (1985), el 'bienestar de la comunidad' y no tanto de cada sujeto individual, por lo cual intentaban evitar los 'focos de infección' en las viviendas pobres: el hábitat del obrero. Apuntaba a quienes no tenían acceso a la atención privada ya sea por su condición social o económica.

Durante las olas migratorias la cantidad de internados aumentaba, siendo la gran mayoría italianas e italianos. La intención de las creaciones públicas no era el tratamiento de los enfermos, sino la mejora habitacional por enfermedades de hacinamiento; decisiones y controles heredadas del accionar de personas de renombre en el área de SM, como Philippe Pinel, que dejó una gran tradición francesa por ser el primero en hacer estadísticas y grandes relevamientos, para proponer diferentes modos de tratar a los y las internadas. (Vezzetti, 1985). Vezzetti, autor clásico dentro de lo que es SM, y otros como Ramos Mejía, apuntan claramente a la cuestión de las migraciones en consonancia con la SM, donde toma relevancia la construcción fronteriza en torno a ello.

Desde el comienzo, la idea de construir una Nación sana, argentina, era buscando una identidad lejana a la de los inmigrantes. Tomamos la idea de 'frontera' entonces, también dentro de la Salud Mental, como una construcción sociopolítica para delimitar y separar un Estado Nación jurídicamente, pero también como la 'idea' que esa nación trae aparejada, generando separaciones en muchos temas que atraviesan a su propia 'ciudadana-

nía'. Siguiendo a Fair, la frontera política es aquella construcción de identidad contraria a otra existente, que solo puede lograrse en relación con otra identidad diferencial y dicotómica (Fair, 2009).

La identidad en torno a la SM se construye a partir de estigmatizar y rechazar determinadas subjetividades y comportamientos, como son sujetos con padecimientos mentales o consumos de sustancias. La construcción de estereotipos y la frontera entre ellos no son de nuestra época, sino que proviene de más de 100 años de desarrollo. A principios del Siglo XX, quienes eran padecientes de SM fueron asociados a inmigrantes, para poder restringirlos o encarcelarlos por no representar la idea de ciudadano que se buscaba en aquella época. Hoy, ese 'inmigrante' es el joven pobre de los barrios populares, quien es visto como un consumidor problemático y 'delincuente' en potencia, por ser de la clase trabajadora, de la mano de la construcción del miedo al delito y la inseguridad.

Tanto en las enfermedades mentales luego tipificadas en diversos manuales, como el consumo de sustancias, son legisladas desde la punibilidad en un comienzo en Argentina y en todo el mundo, como es conocida la 'ley seca' en Estados Unidos, con construcciones morales que ocultan un plan económico detrás.

La legislación en clave de derechos humanos

La Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657, sancionada en 2010, se desarrolla en consonancia con el intento de cambio de paradigma en torno a la locura a nivel internacional, en clave de los Derechos Humanos, viendo a los sujetos con padecimiento como *personas* y no como entidades enfermas. Sostiene que la SM es "un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona." (Cap. II, definición, art 3); pero, de allí a esta parte hemos observado que no se han llevado a cabo otras decisiones profundas, además de la sanción, para poder cumplir efectivamente con este nuevo paradigma.

A partir del 2015, aparecen propuestas de reformas tanto de la Ley, como a su Decreto Reglamentario sancionado en 2013, lo que demostró un ataque directo desde la nueva gobernación nacional hacia la SM, con búsqueda de retrocesos en torno al lugar ocupado por otros profesionales que no son psiquiatras y en torno al presupuesto que reciben los monovalentes, como así también la profundización de malestar económico de los trabajadores de la salud pública.

Sostienen desde el Observatorio cordobés de Salud Mental y Derechos Humanos que se ha asistido a dos iniciativas que pretenden retrotraer la atención del consumo problemático desde el marco

del enfoque de derechos a otro que instala, nuevamente, un paradigma disciplinario y sancionador, con propuestas como granjas de rehabilitación, desarrolladas durante los años 90 y con denuncias de violencia institucional y vulneración de derechos (Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos, 2017). Es aquí donde entra la figura de frontera/s; estas decisiones políticas no buscan más que *mantener fronteras, identidades construidas, entre quienes son normales y quienes no*, entre los que tienen 'derecho' a fumar un cigarrillo de marihuana, y quienes no pueden hacerlo, entre quienes tienen dinero para poder acceder a una Salud de calidad y quienes no, entre quienes consumen psicoactivos como *recreación* y quienes consumen por *adicción*, entre otras fronteras que pueden pensarse a partir de los estereotipos construidos.

Hacemos énfasis, a modo de ejemplo, en el marco de la discusión respecto de la legalización de la marihuana, a la declaración de la precandidata por CAMBIEMOS, María Eugenia Vidal, por ser quien 'lucha contra el narcotráfico' en los últimos años en la provincia de Buenos Aires y quien detenta aún el poder político de dicha provincia. Ella sostuvo en una entrevista televisiva que

"hoy, como está la droga en la Argentina, todavía no es el momento para dar ese debate. Entiendo que pueda haber sectores que tengan libertad de decidir fumarse un porro, en un nivel socioeconómico distinto... Pero cuando voy a los barrios más pobres el mensaje tiene que ser uno solo: la marihuana, como el alcohol y el paco, son drogas de inicio. Mientras la droga siga acechando a nuestros pibes más vulnerables, que no tienen otras oportunidades y que se las tenemos que dar nosotros, entonces no estamos listos para dar ese debate" (Página12, 2019).

Este discurso, en boca de quienes tienen el poder político, viene a seguir contradiciendo los principios de la Ley y en consonancia con las medidas que se están tomando al respecto en salud y adicciones: más políticas represivas y de control, menos políticas sanitarias en pos de salud de calidad, predominio de enfoque en la enfermedad o la sustancia por sobre *el sujeto de derechos*. Se piensa, entonces, si hay o no fronteras en este ámbito y, si las hay, cómo se convive.

El neoliberalismo busca que los seres nos auto-responsabilicemos de nuestros "triumfos y fracasos", inversiones y pérdidas, pero ¿por qué? ¿Cuál es el rol de las políticas de gobierno en esta 'des responsabilidad'? Buscando 'detrás del velo' es donde descubrimos por qué las políticas de salud también pasan a ser nuestra responsabilidad, incumplándose todo tipo de normativas vigentes que ocultan siempre un determinado modo de producción y acumulación que las Instituciones sostienen. El discurso neoliberal y su puesta en práctica cada vez más profunda sostiene hoy que cada persona pague su 'tratamiento' o el precio

por estar del otro lado de las fronteras económicas y sociales, marginal, pobre, enfermo, drogadicto, loco; que seamos responsable de la no capacidad de producción y posible situación de consumos problemáticos, robos, cárceles, etc.

Esta realidad demuestra que son varias las fronteras dentro de la SM; pero, con lo que respecta a la Ley, una frontera específica: cumplimiento efectivo o no de ésta expresión de deseo de desmanicomialización y vida digna.

Cumplir con la Ley de Salud Mental es crear condiciones para que toda persona con padecimiento mental o consumo problemático tenga posibilidad de ser abordada por un equipo interdisciplinario y restaurar sus condiciones de vida digna que le permitan estabilidad económica, social, emocional, entre otras, sin discriminación ni vulneración de ningún tipo de derechos.

El acceso igualitario a los servicios de salud pública en clave de Derechos Humanos no debe quedar, en términos de De Lellis, como una forma ilusoria, fetichizando normas como si estas pudieran producir per se un cambio en las condiciones de vida de los sujetos y en las normas que rigen el proceso de atención (De Lellis, 2018). De esto se pueden divisar la existente puja de poder entre sectores que detentan el poder político, simbólico y/o económico con visiones de supremacía por el saber médico por sobre cualquier trabajo interdisciplinario de abordaje, y el sector de 'usuarios' de la Ley, familiares, trabaja-dores, organizaciones y movimientos sociales, entre otros, que rechazan la visión manicomializadora y medicalizadora para el desarrollo de una Salud Mental de calidad en y de la sociedad.

Así como lo lleva adelante el movimiento salud mentalista, el reclamo de vigencia de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones y la creación de "condiciones adecuadas para sostener abordajes opuestos a los modelos represivos. Esto es: un presupuesto adecuado y continuo; la creación de dispositivos sustitutivos a la atención en hospitales monovalentes, la articulación de acciones en los territorios y mayores recursos para el trabajo comunitario." (Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos, 2017).

Las personas en situación de encierro como también en monovalentes, se enfrentan con limitaciones estructurales que sólo lo habilitan a realizar allí las actividades vinculadas con su estigma. Es entonces que la normativa de derechos humanos incorpora la inclusión comunitaria desde el momento inicial de contacto del usuario con el servicio de salud, en el convencimiento de que se trata de un pilar inexorable de un abordaje adecuado a la práctica de derechos (Vegh Weis, 2011), pero las prácticas reales no están encaminadas a ésta manera de superar las practicas enmarcadas en una división creada en personas padecientes y no padecientes.

Cierre

En conclusión, luego de haber relevado la bibliografía del recorrido histórico reciente de Salud Mental en Argentina, describiendo las prácticas de quienes intervienen en la puja de poder y analizando la declaración de la precandidata a modo de ejemplo, podemos afirmar que la 'convivencia' con las personas con algún padecimiento mental y/o consumo 'problemático' de sustancias, está aún marcada por una frontera divisoria que no permite a las personas desarrollar su vida en clave de derechos humanos más allá de sus padecimientos, sino que éstos siguen condicionando y limitando su existencia.

Existe división que crea estereotipos y diferentes realidades materiales de vida, que no permiten desarrollar una calidad de vida digna y plena, entre quienes 'padecen' y quienes 'no padecen' Salud Mental, entre quienes tienen acceso a servicios de salud *de calidad* y quienes no, entre lo *normal* y lo *fuera de la norma*. Esto, nos permite pensar nuevas interrogantes a seguir investigando y desarrollando: ¿el Movimiento en Defensa de la Ley se plantea superar la frontera sociopolítica impuesta entre 'locos' y 'normales'? ¿La población tiene conocimiento de las legislaciones para que sus derechos sean respetados?

Notas

1. Trabajo final de Licenciatura en desarrollo: "Locura, Encierro y Poder en la Argentina Contemporánea".
2. Proyecto Beca de Ayudantía de Investigación 2019 UNRC: "La demanda de desmanicomialización: Estudio del "Movimiento en defensa de la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657 y su Decreto Reglamentario 603/13"; desde 2015 hasta la actualidad"
3. Proyecto Beca de Extensión 2019 UNRC (Bex): "Consumos problemáticos de drogas y jóvenes. Diálogos y experiencias en el espacio escolar"

Bibliografía

- De Lellis, M (2018), "El movimiento de Salud Mental: una aproximación histórica y crítica", cátedra Salud Pública y Salud Mental, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Fair, H (2009), Identidades, discurso y política en la Argentina contemporánea, Revista de la Facultad, N° 15
- Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos (2017), Frente a las iniciativas que pretenden una atención punitiva y represiva de los sujetos con consumo problemático, disp. en <https://www.facebook.com/notes/observatorio-de-salud-mental-y-derechos-humanos/frente-a-las-iniciativas-que-pretenden-una-atenci%C3%B3n-punitiva-y-represiva-de-los-1170546136409362/> [06-08-2019]
- PAGINA 12 (2019), Maria Eugenia Vidal y las encuestas que la dan debajo de Axel Kicillof, disp. en <https://www.pagina12.com.ar/209607-el-consumo-libre-solo-para-ricos> [06-08-2019]
- Vegh Weis, Valeria (2011). "Salud mental y adicciones desde el abordaje del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores." Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disp. en <https://www.academica.org/000-093/380.pdf> [06-08-2019]
- Vezzetti, H (1985), La locura en la Argentina, 1ra

LA APLICABILIDAD DEL SISTEMA DE APOYOS

Sebastián Andrés Scatena

Introducción

En el marco del proyecto de investigación "Políticas de Desarrollo Socio Económico en los Pueblos del Interior de la Provincia de San Luis. Dinámicas Territoriales y Estrategias Familiares" de la UNSL se presenta esta línea de investigación correspondiente al Área Socio Política del Departamento de Ciencias Sociales. Se plantea como objetivo abordar y comenzar a analizar los denominados *Sistemas de Apoyos* previstos en la legislación argentina (Código Civil y Comercial) para las personas con discapacidad para el caso que fuese necesario. Debemos entender y aproximarnos a la regulación que adopta el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación tomando en cuenta las *recomendaciones* realizadas por el *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en el Octavo período de sesiones en Ginebra del año 2012, el cual expresa a modo de ejemplo en el Artículo 12 Igual reconocimiento ante la ley. El Comité expresa su máxima preocupación por las inconsistencias observadas tanto en parte de la legislación vigente, como en los proyectos de ley en actual tramitación en el Estado parte, que se basa o continúa basándose en el *modelo sustitutivo de la voluntad de la persona*, en clara contradicción con el artículo 12 de la Convención. Le preocupa también la resistencia por parte de algunos operadores judiciales para poner en práctica la normativa que establece limitaciones a la discrecionalidad judicial para restringir la capacidad jurídica de las personas con discapacidad.

El Comité urge al Estado parte a la inmediata revisión de toda la legislación vigente que, basada en la sustitución de la toma de decisiones, priva a la persona con discapacidad de su capacidad jurídica. Al mismo tiempo, lo insta a que tome medidas para adoptar leyes y políticas por las que se reemplace el régimen de sustitución en la adopción de decisiones por el apoyo en la toma de decisiones que respete la autonomía, la voluntad y las preferencias de la persona.

El Comité expresa su preocupación por las inconsistencias contenidas en el proyecto de reforma y unificación del Código Civil y Comercial con la Convención, ya que conserva la figura de la interdicción judicial y deja a total discreción del juez la decisión de designar un curador o de determinar

los apoyos necesarios para la toma de decisiones de las personas con discapacidad.

Sobre lo anterior, el Código Civil y Comercial de la Nación establece, luego de revisar y tomar las recomendaciones mencionadas, como principio general *la presunción de la capacidad de toda persona*, siendo las limitaciones o restricciones a la capacidad de carácter excepcional.

La capacidad, en términos generales, es la aptitud de la persona de ser titular de derechos, adquirir obligaciones y ejercer derechos por sí misma, además distingue entre capacidad "de derecho" y capacidad de ejercicio. Mientras que la primera refiere a la aptitud de la persona de adquirir derechos y contraer obligaciones por el hecho de ser persona, independientemente si es actuado por ella misma o con la intervención de un tercero; la segunda aptitud de la persona de ejercer los derechos adquiridos por sí misma.

Por otra parte, se establece un análisis de las normas del Código que regula las restricciones a la capacidad, el proceso de determinación y los sistemas de apoyos donde se incorpora al Trabajo Social, como una profesión que defiende la justicia y la equidad, la democracia, las políticas públicas y los derechos de las personas, respetando el principio de capacidad, la autonomía progresiva y el derecho a ser oído y a participar en la medida de lo posible en la toma de decisiones por parte de la persona con discapacidad cuyo marco legal central es la Convención Internacional de los Derechos de la Persona Con Discapacidad.

Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad

El propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las Personas con Discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Se basa en favorecer la calidad de sujetos de derechos, establece el artículo 1, a las personas "*que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás*". Además, el artículo 12 establece que el Estado tiene que reconocer la capacidad jurídica a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que con las demás. De esta forma la Convención propone un nuevo paradigma, centrado en el rol activo de la PCDD.

República Argentina

La República Argentina (2008) aceptó el Modelo Social de discapacidad a partir de la adopción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante Ley

N°26.378, que posee jerarquía Constitucional según Ley N°27.044.

Código Civil y Comercial

El Código Civil y Comercial fue aprobado por el Congreso de la Nación el 1 de octubre de 2014, mediante la ley N°26.994. Entró en vigencia en 2015 reemplazando al Código Civil de 1869, redactado por Vélez Sarsfield, y al Código de Comercio de 1862, redactado por Acevedo y Vélez Sarsfield.

El Código Civil y Comercial parte de una perspectiva de derechos, lo que ha significado cambios profundos en los diferentes subsistemas que integran la sociedad, cuyo eje central es la persona humana y la satisfacción de sus derechos. Además, Herrera-Caramelo-Picasso expresan que la *“disociación entre la Constitución Nacional y el Código Civil es saldada en el Código Civil y Comercial, que no sólo ha tenido en cuenta a la Carta Magna y a los tratados de derechos humanos que ella incorpora y eleva con jerarquía constitucional en la Reforma de 1994 (art. 75, inc. 22) sino también a un corpus iuris más extenso, al que se conoce bajo el nombre de “bloque de la constitucionalidad federal”, que es la principal fuente o “fuente de fuentes” del Código Civil y Comercial”* (2015; 7). Es por lo anterior que se consideran grandes logros y avances en el derecho de familia, el nuevo código, como Derechos de las Familias que *“viene a receptar prácticas, familiares e individuales, puntuando, definiendo y regulando derechos y deberes (de los padres, de los hijos, por ejemplo), nuevos roles o viejos roles ahora nombrados como figuras explícitamente reconocidas”* (Nicolini, 2016; 63)

Sistemas de Apoyos al ejercicio de la capacidad

El Código Civil y Comercial le asigna un capítulo a la capacidad en el libro primero, título I capítulo 2, dividiéndolo en tres secciones: principios generales, personas menores de edad y restricciones de la capacidad.

El Código Civil y Comercial en el artículo 22, establece: *“toda persona goza de la aptitud para ser titular de derechos y deberes jurídicos”*, es decir, que todas las personas son capaces, reconociendo su capacidad de derecho afirmando lo propuesto en la Convención sobre las Personas con Discapacidad otorgándole el concepto de sujetos de derechos propio de la persona humana. Parte de que todas las personas son capaces, sin embargo, el mismo artículo 22 establece que *“la ley puede privar o limitar esta capacidad respecto de hechos, simples actos o actos jurídicos determinados”* donde la Restricción de la Capacidad podrá disponerse en restricciones puntuales y no restricciones generales sobre la capacidad.

Dentro de la Sección 3ra es primordial señalar el artículo 32: “Persona con Capacidad Restringida y con Incapacidad” y el artículo 43 que refiere a Sistemas de Apoyo al ejercicio de la capacidad “Concepto. Función. Designación”.

El artículo 32, establece que el juez puede restringir la capacidad de una persona mayor de 13 años por padecer una adicción o una alteración mental permanente o prolongada.

El juez sólo puede restringir la capacidad de manera subsidiaria y excepcionalmente para determinados actos, por resultar un daño para su persona o sus bienes.

En relación con el artículo 43, será el juez a través del Procedimiento de Capacidad, el que establezca qué actos puede hacer la persona de manera autónoma y qué actos necesita de un Sistema de Apoyo para complementar la capacidad y/o adoptar un lenguaje apropiado para que la persona pueda ejercer sus derechos.

Se entiende como Sistema de Apoyos cualquier medida de carácter judicial o extrajudicial que facilite a la persona que lo necesite la toma de decisiones para dirigir su persona, administrar sus bienes y celebrar actos jurídicos en general.

El juez debe designar el o los apoyos necesarios especificando las funciones con ajustes razonables, la Convención Internacional sobre Personas Con Discapacidad define ajustes razonables como aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicios, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales. El Sistema de Apoyos que establece el Código Civil y Comercial, tiene como funciones esenciales la de *promover la autonomía* y facilitar la comprensión, comunicación, manifestación de la voluntad de la persona para el ejercicio de sus derechos; es una herramienta para ayudar a la persona a decidir.

En cuanto a la designación de los apoyos, el artículo 33 establece quién puede pedir la Restricción de la Capacidad: en primer lugar la persona con discapacidad puede proponerle al juez la designación de una o más personas de su confianza para recibir apoyo. El Código Civil y Comercial establece que el apoyo puede ser judicial (principal o complementaria) o extrajudicial. El apoyo judicial complementario procede cuando el Ministerio Público interviene en forma conjunta con los progenitores y curadores (en el caso de los procesos en que se encuentren involucrados intereses de la persona con discapacidad), es decir se trata de una representación complementaria a la de los apoyos de la persona con capacidad restringida con facultades representativas, por otro lado, el apoyo judicial principal procede cuando se encuentran comprometidos los derechos de los representados y haya inacción de sus

representantes; apoyos extrajudiciales procede cuando se encuentran comprometidos los derechos sociales, económicos y culturales de la persona con discapacidad ante la carencia, ausencia o inacción de sus representantes legales.

Reconociendo inicialmente la infinidad de posibilidades, teniendo en cuenta para su implementación la opinión de la persona con discapacidad respecto de la cual se implementa el apoyo, contar con determinados apoyos en función de la tarea que ha de ser asistida, los que siempre tenderán a ser perfectibles, algunos ejemplos:

- a) la posibilidad de que la persona que no maneja grandes sumas de dinero, sí pueda administrar su propia economía y su dinero, implementando el pago parcializado (un % semanal) a percibir del Banco u organismo pertinente, sin perjuicio de la suma total en caso de que así lo requiera;
- b) la implementación de débitos automáticos para abonar los impuestos y/o servicios y de tal modo garantizar su suministro;
- c) en caso de mayor dificultad o imposibilidad en el manejo del dinero por parte de la Persona Con Discapacidad, la posibilidad de concretar acuerdos con comercios para que la propia persona efectúe la compra de los bienes indispensables que requiera, por ejemplo, lo atinente a los alimentos y que el modo de pago se efectivice de otra manera, teniendo así la autonomía para elegir qué bienes comprar;
- d) la asistencia periódica de un profesional de la salud para evitar situaciones de crisis y acompañar esos procesos;
- e) el acompañamiento diario por otra persona y la supervisión judicial de la misma;
- f) la asistencia de los servicios municipales con mayor inmediatez;
- g) la asistencia de una tercera persona para el desarrollo de determinadas tareas públicas o privadas;
- h) la asistencia (no sustitución) de una persona de confianza para la formalización de un acto jurídico de trascendencia;
- i) el acompañamiento de una persona de confianza para el cuidado de los hijos y el rol materno/paterno, sin afectar la esfera de autonomía respecto de la enseñanza y educación de los hijos..." (Alderete, 2015)

Conclusiones

El informe interdisciplinario significa un trabajo conjunto entre el médico, el trabajador social, psicólogos, acompañante terapéutico donde la mirada es puesta en la inclusión y protección de la persona, no en su discapacidad.

Cabe plantear cómo y para qué interviene los trabajadores sociales. El Trabajo Social toma importancia en la elaboración del informe ya que, siguiendo a Graciela Nicolini: "La especificidad de la disciplina resulta pertinente para indagar y

valorar aspectos de la vida cotidiana del sujeto con padecimiento mental y su entorno próximo, abarcando áreas tales como la esfera personal (incluyendo, entre otras dimensiones, la de cuidado personal, forma de comunicación y expresión, y el posicionamiento del sujeto frente a las necesidades derivadas de su situación de padecimiento mental y de su salud en general), la de la organización de la vida cotidiana y la de la interacción social, todas imprescindibles al momento de valorar tanto la autonomía como las limitaciones y así poder formular fundadamente propuestas viables y sustentables para el sostenimiento y crecimiento de las capacidades, como así también la atenuación de consecuencias devenidas de las limitaciones." (Nicolini: 2016, 69)

Lo expresado anteriormente, rompe con la visión de que el rol del trabajador social alcanza sólo un asesoramiento al juez. Supera ese rol de asesoramiento asumiendo el protagonismo en la intervención con la posibilidad de producir un direccionamiento de la situación y el futuro.

El informe social cuyo contenido podrá no sólo dar cuenta de cómo es la situación clarificando las características de la persona con discapacidad, como también sobre sus potencialidades y expectativas evitando intervenciones que lejos de aumentar la autonomía puedan restringirla, dado que no resulten sintónicas con las posibilidades de la persona.

En la intervención del trabajador social será imprescindible la involucración activa de la persona con discapacidad para proponer los sistemas de apoyos para facilitar la toma de decisión en ciertos aspectos de su vida. Al desarrollar la entrevista, debe tener en cuenta la inclusión, realizar una evaluación profesional de la persona con discapacidad y su contexto. En la entrevista muchas veces participa también algún referente de la red social de la persona, se abordan temáticas generales en torno a su vida cotidiana. Se toman como ejes la dinámica familiar, su red social, la situación habitacional, socio-económica, laboral; se intenta comenzar a identificar barreras físicas, sociales, culturales, así como también, reconocer quienes pueden configurarse como principales referentes de apoyo.

En otras palabras, el trabajador social debe superar la representación de "ser los ojos del juez" muy utilizado en el espacio judicial, para lograr darle voz a las personas con discapacidad quienes históricamente han sido silenciados, habilitarlos a hablar por sí mismo de los problemas o situaciones que requiera tener una persona de confianza para ayudarla a decidir tendiendo a lograr su autodeterminación.

Bibliografía

Alderete Claudio Marcelo, (2015). "El sistema de apoyos en la toma de decisiones de las Personas con Discapacidad. Propuestas y comentarios". Sistema Argentino de Información Jurídica. Buenos Aires.

- Biel Portero Ismael, 2013. "La Discapacidad en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos". Revista Jurídica de la Universidad del Norte. Paraguay.
- Herrera Marisa, Caramelo Gustavo, Picasso Sebastián, 2015, "Código Civil y Comercial de la Nación Comentado". Ed. Ministerio de la Justicia y derechos Humanos de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Organización Naciones Unidas (2006). Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad.
- Nicolini Graciela, 2016. "Trabajo Social frente al nuevo Código Civil y Comercial de la Nación. Algunas pistas para habitarlo". Revista Debate Público Reflexiones de Trabajo Social. Buenos Aires

LA ENFERMERÍA EN EL EQUIPO DE SALUD: SU FUNCIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSAL

María de los Ángeles André

Santiago Raúl André

Este aporte forma parte del proyecto de investigación "El cuidado de la salud en las organizaciones de trabajo: el equipo de salud y el rol de enfermería", dirigido por el Mg. Horacio Sampayo y que codirijo en la Facultad de Ciencias del Ambiente y de la Salud de la Universidad Nacional del Comahue.

Introducción

En el desempeño laboral de la enfermería, debido a razones de división social y técnica del trabajo, la atención es fragmentada, manifestándose su comunicación e interacción en aras de la prestación de los cuidados a los pacientes. Es conocido que las relaciones interpersonales en el equipo de salud, incluyendo a la enfermería, son disparadores de estrés originado en el ámbito de trabajo.

En el proceso de restaurar la salud, la función de la enfermería es complementaria e interdependiente. De esta manera, el trabajo en equipo en enfermería es primordial para el desarrollo de la práctica asistencial, y el afianzamiento de este equipo maximiza los cuidados proporcionados.

Es posible visibilizar que el profesional de la enfermería puede ejercer acciones en la organización del trabajo en salud y elaboración de la planificación de los cuidados de los profesionales haciendo foco en el establecimiento de vínculos profesionales afectivos y sociales, con hincapié en la interrelación. Ello permite la motivación, el compromiso y el dinamismo en tanto elementos principalísimos para incorporar al equipo y estimular relaciones interpersonales saludables.

El equipo de enfermería transforma de este modo el trabajo diario, mediante el establecimiento de relaciones humanas más armoniosas, basadas en el respeto mutuo y cooperación entre los miembros del equipo, teniendo en cuenta que para la realización del trabajo en enfermería es fundamental la cooperación y el trabajo en grupo.

Esta reflexión sobre la afirmación de vínculos profesionales saludables hace posible la promoción de un ambiente de trabajo agradable, e incide positivamente en la finalidad del trabajo de enfermería, en la transformación del cuerpo del ser humano a partir del cuidado brindado.

I. Interrelaciones humanas en el trabajo de enfermería y su incidencia en la producción de cuidados

El trabajo sanitario es amplio y de múltiples dimensiones, conformado por una red de relaciones e interacciones en la cual se encuentra el paciente. El trabajo en salud ancla en diferentes núcleos profesionales, cada cual con su formación y prácticas de trabajo, que tienen en común el destinatario del servicio de salud.

Es posible observar que la subjetividad es parte del trabajo en salud, pues el objeto de su trabajo es el ser humano y, por lo tanto, a pesar de haber intervenciones técnicas, se encuentran siempre acompañadas de relaciones interpersonales.

La enfermería integra la prestación de servicios sanitarios y desarrolla parte del trabajo en salud, que tiene como finalidad la atención del paciente.

La articulación entre los miembros del equipo de enfermería dirigida a una finalidad específica y los vínculos profesionales en el trabajo de la enfermería son elementos importantes para la garantía del resultado exitoso, humano y competente del cuidado proporcionado al paciente. La división de tareas y organización del trabajo en enfermería es una cuestión histórica y social, ya que los/as enfermeros/as se han convertido en coordinadores/as de las actividades de los miembros del equipo de enfermería y, en muchas ocasiones, de los demás trabajadores del equipo de salud. Ellos/as instauran relación de superioridad sobre auxiliares y técnicos de enfermería, con poderes que lo diferencian de estos/as profesionales. La imposición del poder de forma verticalizada en el proceso de trabajo de enfermería puede provocar opresión en los trabajadores/as.

De este modo, el enfermero es percibido como coordinador del equipo, un líder en la organización de la implementación de la asistencia, al involucrar a los diferentes profesionales en el cuidado. Además, se espera que el enfermero vincule al equipo de enfermería en el desarrollo del trabajo de salud, donde todos tejen una red de cuidado, incluso de forma parcelada, pues es preciso tener claro que el objeto de trabajo es común a todos.

De esta manera, la postura adoptada por el/la enfermero/a reflexiona sobre todo el proceso de enfermería, lo que afecta a la calidad de las relaciones humanas para la prestación del cuidado al paciente.

II. El compromiso en el trabajo como factor esencial para todos los actores del trabajo en salud

En el trabajo en salud, cada integrante del equipo posee conocimientos, una formación específica que conlleva la tendencia de los trabajadores de no considerar tales diferencias y trabajar en forma aislada, que pudieran provocar desencuentros y acciones desarticuladas en la producción en salud. De todas maneras, el trabajo es un espacio de transformaciones posibles, puesto que al trabajar los seres humanos modifican la naturaleza, y son también modificados por ella en una relación recíproca de doble transformación. Las relaciones sociales y múltiples determinaciones que se constituyen en ese proceso acarrear cambios continuos y dinámicos en el modo de trabajar de los profesionales, las cuales pueden tornar las relaciones humanas en más armónicas.

En ese contexto, los vínculos profesionales establecidos en el ambiente hospitalario son una estrategia de acción, en la dirección de un trabajo taylorizado, en el que se producen más divisiones que puntos de unión entre los trabajadores, que aun cuando comparten el mismo espacio, de ritmo y rutinas de trabajo, la propia estructura organizacional, lleva a una confrontación entre los trabajadores, individualmente y en soledad, sometidos a la violencia de la productividad. Todavía es significativo enfatizar que los profesionales de salud son todos trabajadores del cuidado, cada uno en su dimensión, pero siempre actuando en favor del usuario. En esa coyuntura de trabajo en salud, el enfermero, además de ser mediador del trabajo de enfermería y del cuidado terapéutico puede ser reconocido como sujeto importante para el desarrollo personal y profesional de los miembros del equipo de enfermería.

El proceso de trabajo de enfermería puede entenderse como la transformación del ser humano que necesita de cuidado por medio de la intervención del equipo de enfermería, que utiliza herramientas de trabajo para realizar tal cambio. Los profesionales que trabajan en el área de la salud necesitan participar en permanentes capacitaciones para desarrollar sus potencias y habilidades para estar actualizados y hacer efectiva su actividad profesional.

En este sentido, el enfermero se presenta como ser participativo, cooperativo y comprometido con el equipo de enfermería, al respetar la individualidad de cada uno, mantener el consenso de las decisiones del grupo y utilizar la creatividad en beneficio de la calidad en la realización del cuidado terapéutico. El enfermero es reconocido como persona capaz de identificar las aptitudes, desarrollar habilidades y los talentos de cada miembro del equipo.

De este modo, el enfermero al adoptar postura de mantenimiento de diálogo compartido, transparente

y planificación colectiva optimiza y garantiza la construcción de vínculos profesionales saludables entre los miembros de su equipo, a través de la participación de todos los integrantes en las tomas de decisiones y organización del trabajo. Por otra parte, este profesional promueve la valorización de los actores sociales involucrados en el trabajo en salud, siendo que éstos se reconocen como parte esencial para el éxito de las actividades.

Enfermería es un integrante imprescindible del equipo de salud, y como tal requiere del conocimiento sobre su conceptualización y funciones a los fines de cumplir el rol que le atañe adecuadamente.

El equipo de salud está constituido por un conjunto organizado de personas con formación profesional o técnica diversa que ejerce su labor en el nivel central, regional o local de una institución del sector.

Este concepto indica que el equipo está formado en la actualidad por diversas personas que representan las disciplinas profesionales relacionadas con el bienestar y salud de los pacientes. En algunos casos el equipo puede estar integrado únicamente por tres miembros: médico, enfermera y paciente; en otros pueden participar una docena o más de profesionales para brindar la atención a un individuo, una familia o una comunidad. Cada uno de los miembros del equipo de salud posee conocimientos y habilidades únicas que corresponden a su disciplina y contribuye con su amplia experiencia a los cuidados que requiere el paciente.

La esencia del concepto de equipo de salud es que todos los miembros que lo integran trabajen en colaboración con el paciente, sea un individuo, una familia o una comunidad y que logren hacer un esfuerzo armónico que contribuya al objetivo de mejorar las condiciones de salud a las personas.

Retornando al concepto sobre el equipo de salud y conociendo sus funciones, cada uno de los integrantes trabajará interdisciplinariamente coordinando métodos de trabajo e intercambiando conocimientos para proporcionar atención integral de salud al doliente, familia y comunidad, promoviendo la participación activa de la población así como de otros factores sociales del área geográfica de influencia tendientes a la autogestión de su salud.

En lo que respecta a las funciones del equipo de salud, por su propia naturaleza el equipo de salud está conformado por personal de diversas profesiones o disciplinas de las ciencias de la salud, que conocen los límites de su accionar y/o guías de actuación para realizar con mayor eficiencia y efectividad las intervenciones que le competen a cada uno y que en conjunto conducen al cumplimiento del objetivo del equipo al cual pertenecen.

Se entenderá por función todo aquel trabajo especial realizado por un órgano o estructura en su

estado normal, aplicando este concepto si se considera al equipo de salud como una estructura orgánica necesaria para la realización de su intervención para brindar servicios de salud institucional y comunitaria.

Las funciones del equipo de salud giran en torno a satisfacer las necesidades de la población y a resolver las problemáticas en salud. En este sentido el profesional de enfermería, como integrante de ese equipo tiene sus funciones específicas que se realizan dirigidas a intervenir eficazmente con el individuo sano o enfermo en las diferentes etapas de la vida tanto en el área clínica como comunitaria, participando en la educación sanitaria al individuo, familia y comunidad y activamente en el desarrollo de programas de educación permanente.

En la actualidad existe un trascendente reconocimiento profesional de enfermería en lo que compete a: su autonomía funcional, cultural, operativa y asistencial producto de un proceso de desarrollo profesional. Los avances en la función de enfermería se están dando en forma paralela e integrada con las demás disciplinas del equipo de salud, el cual coordina las funciones y une esfuerzos para dar respuesta a la necesidad de la población.

Dentro de este equipo, la enfermería desempeña un rol indispensable para satisfacer las necesidades derivadas del proceso salud-enfermedad de la población; para ello el profesional de enfermería tiene sus funciones enmarcadas en cuatro grandes áreas de acción, siendo éstas: atención directa, docencia, administración e investigación.

III. Consideraciones finales

Los vínculos profesionales agregadores y positivos entre los trabajadores de enfermería favorecen el desarrollo del cuidado, ya que contribuyen a que los miembros del equipo de enfermería se sientan parte integrante de la organización y planificación de las actividades en salud. En este sentido, los vínculos son un elemento importante que pueden proporcionar y potenciar calidad en la asistencia en salud, por el hecho de la participación proactiva de todos en la decisión de las prácticas de trabajo que atraviesan el ambiente hospitalario.

Resulta imprescindible el desarrollo de práctica de trabajo articuladora, comunicativa y de diálogo abierto entre los trabajadores de enfermería, dirigida al entendimiento mutuo y cooperativo en el trabajo, a la vez que se promueve la participación de los profesionales como uno de los muelles propulsores para posibles transformaciones del proceso de trabajo de enfermería.

El profesional de la enfermería es percibido y conceptualizado por el equipo de enfermería como coordinador del grupo de trabajo, dado que, para que el cuidado terapéutico tenga lugar este profesional necesita mediar las relaciones humanas

entre equipo de enfermería, y también entre equipo de salud y las gerencias de la institución hospitalaria, para alcanzar las necesidades biopsicosociales de los pacientes.

El enfermero es considerado agente social importante para unir al equipo de enfermería posibilitando la asistencia sanitaria y desarrollando las potencialidades de estos trabajadores, dado que es un facilitador, orientador y motivador para la afirmación de vínculos profesionales, además de ser el responsable de la división y organización de las actividades realizadas por el equipo. La planificación participativa, la unión y la acogida entre los miembros del equipo de enfermería son aspectos que contribuyen a un ambiente de trabajo que permite la adaptación al medio de todos los agentes involucrados en el mismo a través del estrechamiento de vínculos profesionales saludables.

Bibliografía

- Berlinguer, G. (2003) Ética de la salud. Buenos Aires: Lugar Editorial.
Blanco, L. (2002) Bioética y Bioderecho: cuestiones actuales. Buenos Aires: Ed. Universitaria.
Kligberg, B. (2005) La agenda ética pendiente de América Latina. Buenos Aires.
Lipovetsky, P. (1994) El crepúsculo del deber. Barcelona: Anagrama.

UNA PERSPECTIVA DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN RACIONAL Y DELIBERACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE UN EQUIPO DE SALUD

María de los Ángeles André

Santiago Raúl André

I. Introducción

Este trabajo nace en el marco de los proyectos de investigación "El cuidado de la salud en las organizaciones de trabajo: el equipo de salud y el rol de la enfermería", dirigido por el Mg. Horacio Sampayo y que codirijo en la Facultad de Ciencias del Ambiente y de la Salud de la Universidad Nacional del Comahue actualmente y del proyecto de investigación que integro, titulado "Racionalidad y deliberación. Fundamentos filosóficos y modelos formales", que dirige el Dr. Gustavo Adrián Bodanza en la Universidad Nacional del Sur.

Se presenta aquí una síntesis de los aportes de la psicología en relación con el equipo de la atención en el cuidado de la salud y la relación con el paciente. Se abordarán las contribuciones de la psicología genética, cognitiva y el humanismo, además de considerar las áreas de esta disciplina teniendo en cuenta al usuario del servicio de salud. Este enfoque resulta sumamente útil en la tarea del cuidado en la salud en tanto orientador de la complementación que es de esperar, se establezca entre el profesional de la salud y los pacientes.

II. Una mirada desde algunas corrientes psicológicas y las necesidades psicofísicas

La Psicología Genética tiene sus orígenes con los aportes de Jean Piaget (1896-1980); se ocupa de la génesis del conocimiento y del estudio de los procesos que intervienen en dicha génesis. No surge ni debe su desarrollo histórico a

problemáticas pedagógicas, como vulgarmente se piensa, puesto que su objetivo inicial es el de constituir un programa de investigaciones empíricas orientado hacia el descubrimiento de las condiciones de constitución y validación del conocimiento, y en particular, del conocimiento científico. Para la teoría de Piaget, el sujeto y la realidad son inseparables, porque el punto de partida es la interacción entre ambos: la acción transformadora del sujeto sobre el mundo.

Considera al desarrollo humano como un proceso constructivo. Toda conducta es un proceso adaptativo que establece una interacción continua entre el organismo y el medio. La adaptación es un proceso que tiene dos momentos: la asimilación o acción del organismo sobre los objetos que lo rodean (incorporación y transformación del medio), y la acomodación o acción del medio sobre el organismo, que conlleva la transformación de éste. Plantea que desde el inicio las conductas son complejas y considera que las estructuras del pensamiento son formas complejas que se van construyendo y cambian a lo largo del desarrollo.

Entre los años 1950 y 1960 surge la Psicología Cognitiva, como reacción al conductismo o como alternativa a la concepción conductista de la mente en tanto caja negra inaccesible. Es difícil atribuir su aparición a un único autor, pero sí parece claro que su inicio coincide con la aparición y desarrollo de las computadoras. El funcionamiento de estas máquinas sirve como metáfora al investigador para explorar el funcionamiento de los procesos cognitivos internos (esquemas mentales o interpretaciones de la situación); la actividad mental organiza los datos recibidos (inputs) para llegar a unas respuestas (outputs). La Psicología Cognitiva hace uso de procesos mentales para explicar la conducta, pone énfasis en la influencia que el procesamiento de la información tiene sobre la conducta del otro, afirmando que el individuo compara la información nueva con su esquema o estructura cognitiva preexistente. Los acontecimientos y las situaciones nuevas se interpretan a la luz de lo que ya se ha aprendido. En ocasiones, es preciso adaptar el esquema a esta información. Su objeto de estudio son los diversos procesos cognitivos, tales como la resolución de problemas, el razonamiento (inductivo, deductivo, analógico), la percepción, la toma de decisiones, la memoria, el pensamiento, la atención y la adquisición lingüística.

El Humanismo surge en la década de los sesenta a la par del movimiento cognitivo y en oposición a las teorías sociológicas que describen al hombre como un producto de su medio ambiente. Los representantes del movimiento humanista son William James, Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers y Eric Fromm.

Maslow (1908-1970) realiza su teoría de la Motivación, en la cual sostiene que los seres humanos tenemos una motivación innata que nos

permite la autorrealización; para alcanzarla debemos satisfacer necesidades en el siguiente orden jerárquico:

1) Necesidades fisiológicas: se refiere a la supervivencia física, alimento, líquido, aire, sueño, refugio, etc. 2) Necesidad de seguridad: el ser humano necesita saber que su medio sea estable, previsible, ordenado y seguro. 3) Necesidad Social: el individuo siente hambre de nexo y afectos con el otro, en especial de obtener un reconocimiento en su propio grupo. 4) Necesidad de aprecio: consiste en la confianza en sí mismo, el respeto y la estimación del otro; el sentido de competencia, pericia y autosuficiencia. 5) Auto-realización: es el deseo de llegar a ser lo que uno es capaz; surge después de satisfacer las necesidades de amor y estima del otro.

Sostiene que cuando el hombre cubra las necesidades mencionadas, se sentirá pleno. Esto permitirá trascender con acciones, ayudando al otro a disfrutar de alguna actividad o desarrollar una habilidad con su toque personal. Esta corriente acentúa la importancia de la salud mental, los atributos positivos de la vida, como la felicidad, la satisfacción, el éxtasis, la amabilidad, la generosidad y el afecto.

III. Campo de aplicación de la psicología en la atención de la salud y otredad

Se puede sistematizar a la Psicología de acuerdo a cuál sea su aplicación o área o campo de intervención con respecto al otro. La Psicología tiene su aplicación en problemas que surgen prácticamente en todas las áreas de la vida social. Por ejemplo, los psicólogos asesoran a instituciones y organismos tan distintos como los educativos, los equipos de salud, los tribunales de justicia o las grandes empresas y, desde ya, la aplicación en las personas como individuos desde distintos ángulos. Se mencionan a continuación algunas de las diferentes áreas.

Psicología evolutiva o del desarrollo: abarca el estudio de la personalidad y la conducta desde el momento de la concepción hasta la muerte, considerando los cambios que se dan en las distintas etapas del ciclo vital. Se centra en descubrir cómo se desarrolla la persona a lo largo de su vida.

Psicología clínica: se dedica al estudio, diagnóstico y tratamiento de los trastornos conductuales. Se encarga de la investigación de todos los factores, evaluación, diagnóstico, tratamiento y prevención que afecten a la salud mental y a la conducta adaptativa, en condiciones que puedan generar malestar subjetivo y sufrimiento al individuo humano. Puede ser confundida con la psiquiatría ya que generalmente tienen metas similares (por ejemplo, el alivio de trastornos mentales), pero la diferencia principal es que la formación de base de los psicólogos clínicos es la psicología (los

procesos mentales y la personalidad y conducta humana) y la de los psiquiatras es la medicina (el cuerpo humano); por otra parte, al ser médicos, están legalmente autorizados para prescribir medicamentos.

Psicología educativa o educacional: se ocupa especialmente de aumentar la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje mediante el empleo del conocimiento psicológico acerca del aprendizaje y la motivación del otro en las prácticas y procedimientos escolares. Trabaja en los problemas derivados del aprendizaje y la enseñanza; por ejemplo, investiga nuevos métodos para enseñar al otro a leer o a resolver problemas matemáticos, con el fin de hacer el aprendizaje educacional más efectivo.

Psicología social: se ocupa del estudio del otro en grupos. Estudia los procesos psicológicos y las interacciones interpersonales dentro de los grupos y entre los mismos. Analiza cómo los individuos interaccionan unos con otros y dentro de un entorno determinado y cómo esta interacción se convierte en influencia.

Psicología organizacional e industrial: analiza el ambiente y las condiciones de trabajo con el objetivo final de aumentar la productividad de la empresa en un momento dado. Se ocupa de la aplicación de las técnicas y hallazgos psicológicos a la resolución de los problemas que surgen en el campo de las organizaciones. Existen tres aspectos principales dentro de la psicología organizacional: la psicología del personal (del otro), la psicología industrial-social y la ingeniería humana.

Psicología experimental: empleo de una metodología científica sistemática y controlada en la investigación de los fenómenos psicológicos. Presentación sistemática de la metodología y los resultados de un experimento, por lo general dentro del contexto de un experimento de laboratorio. Es la principal herramienta de los investigadores en el área, ya que se vale de diferentes metodologías para obtener resultados comprobables. Dichos experimentos se basan en el aprendizaje, la memoria, la cognición, la sensación, motivación y emoción del otro.

Neuropsicología: es una disciplina en donde se combinan los conocimientos de la neurología y psicología, con la finalidad de estudiar los daños, funcionamiento anormal, o lesiones en la estructura del sistema nervioso central, que tienen consecuencias en los procesos psicológicos, cognitivos, en el comportamiento y emocionales del otro.

Psicología del deporte: se ocupa de estudiar los procesos psíquicos y la conducta del otro durante la actividad deportiva, con la finalidad de optimizar las condiciones internas del deportista para lograr la expresión del potencial físico, técnico y táctico adquirido en el proceso de preparación.

Psicología ambiental: se ocupa de las interacciones entre el ambiente físico del hombre, particularmente el

ambiente urbano, y la conducta y las experiencias humanas de los otros.

IV. Consideraciones finales

El proceso del cuidado del paciente en el equipo de salud al momento de convertirse en transmisor de información para sus receptores (usuarios) permitirá que éste logre elaborar sus propias conclusiones, regenerar la capacidad de comprensión sobre los temas abordados por el agente de la salud y poder contar con la herramienta del saber pensar.

El Cognitivismo como corriente psicológica, al día de hoy, se basa en gran parte sobre la Psicología Positiva. De esta manera, el agente de la salud logrará introducir nuevos criterios y formas de comprensión hacia su grupo receptor sin la necesidad de trasgredir o imponer lo que puede ser considerado como erróneo al método de tratamiento empleado durante el desarrollo de la atención de las dificultades a solucionar.

Bibliografía

- Bunge, Mario (1982) La ciencia, su método y su filosofía. Argentina: Ediciones Siglo Veinte.
- Díaz, Ester (compiladora) y otros (1997) Metodología de las Ciencias Sociales. Argentina: Biblos.
- Labaké, J. C. (2001) Introducción a la Psicología. Buenos Aires: Bonum.
- Suculini S., Oliva A. (2003) Una ciencia en búsqueda de su identidad. General Roca: sin datos.

RESPUESTA EMOCIONAL

EN CUIDADOS PALIATIVOS

María Belen Rausch

A lo largo de la historia del desarrollo de la atención paliativa y desde sus inicios, se ha considerado fundamental la atención integral a las necesidades de las personas que transitan una enfermedad incurable y el entorno que la acompaña, con el fin de conseguir una mejor calidad de vida y tránsito a una muerte digna. En nuestro país, desde la atención paliativa, compartimos esta visión de atención integral a los pacientes y su entorno, pero en la praxis, vemos que es difícil contar con equipos formados para ello. Justamente esta causa, es la que motivo a escribir estas líneas generales, sobre emociones en cuidados paliativos, y la detección y el manejo de las mismas.

La enfermedad avanzada y el final de vida suponen un impacto emocional importante en los enfermos y las personas de su entorno afectivo. En este contexto, las personas suelen sufrir emocionalmente, por lo que una buena atención paliativa implica también, atender los aspectos emocionales, y para ello es necesario detectarlos y actuar adecuadamente. (Montserrat Bernaus Martí, 2010) Comencemos por describir los puntos a tener en cuenta en cualquier evaluación psicológica en Cuidados Paliativos. Dado que las reacciones emocionales que manifiesta el paciente (y también las de la familia, en especial las del cuidador principal) están relacionadas con el proceso de adaptación a la enfermedad y a la proximidad de la muerte, es necesario evaluar reiteradamente su bienestar, al ser este el objetivo principal de los cuidados paliativos.

Para poder brindar al paciente y a sus allegados una atención lo más adecuada posible a sus necesidades y prioridades, es necesario, por una parte, averiguar cuáles son los factores que pueden influir, positiva o negativamente, en el bienestar del enfermo, y por otra, conocer su evolución en función del progreso de la enfermedad y la inminencia de la muerte. Es por ello, que la evaluación psicológica deberá tener presente dos objetivos fundamentales:

-Conocer cuáles son las necesidades del paciente (emocionales o de otro tipo) -y también las de su familia (en especial las del cuidador principal)- que pueden afectar a su bienestar.

-Discernir las reacciones emocionales «normales» (relacionadas con aquellas respuestas esperables o características que se ajustan en intensidad y duración, y facilitan la adaptación a la situación),

fruto del proceso de adaptación a la situación, de aquellas «desadaptativas» o psicopatológicas.

Para comprender mejor las reacciones emocionales de los enfermos en situación terminal, hay que ser consciente de que la enfermedad no se produce en el vacío, sino que se desarrolla en una persona que presenta una serie de características específicas que deben ser incluidas en la evaluación psicológica. Todos estos elementos, junto con la presencia de la proximidad de la muerte, actuarán sinérgicamente en la génesis y manifestación de un amplio y variado mosaico de emociones que tendrán incidencia no tan solo en el propio paciente, sino también en su familia o allegados, así como en el equipo asistencial que los atiende. (Limonero, 1994)

Luego de tener en claro los aspectos elementales a la hora de evaluar, es importante tener en cuenta que la atención emocional al final de la vida se centra en el sufrimiento y sus repercusiones, en el malestar emocional y otros signos y síntomas relacionados y frecuentes en esta situación (Montserrat Bernaus Martí, 2010), por ello, es necesario conceptualizar algunas definiciones.

Según Champan y Gravin, el *sufrimiento* es “un estado afectivo, cognitivo y negativo complejo, caracterizado por la sensación que experimenta la persona de encontrarse amenazada en su integridad, por su sentimiento de impotencia para afrontar esta amenaza y por el agotamiento de sus recursos personales y psicosociales que le permitirán afrontarla”. (Champan y Gravin, 1993) La amenaza de la pérdida de la salud y de la vida, es de las más intensas que se pueden sufrir.

El *malestar emocional*, se define según la “Guía de detección del malestar emocional en la atención integral paliativa”, como “una experiencia emocional multifactorial de naturaleza psicológica (cognitiva, conductual, emocional), social y espiritual, que puede interferir en la capacidad de afrontar adecuadamente la enfermedad, sus síntomas y sus tratamientos.” El malestar emocional está directamente ligado a los mecanismos de afrontamiento y el proceso de adaptación a la enfermedad avanzada, que realizan los pacientes ante la percepción de amenaza. La interrelación entre malestar emocional, recursos personales y psicosociales, y procesos de adaptación, da lugar a manifestaciones de malestar emocional con intensidades y características distintas. (Montserrat Bernaus Martí, 2010)

Como lo mencionamos anteriormente el diagnóstico de una enfermedad avanzada genera un malestar emocional (distrés) importante, que afecta al paciente y su familia globalmente, tanto a nivel físico como psíquico y social. Las reacciones de duelo, de tristeza, de desmoralización y de depresión son frecuentes en las personas que padecen una enfermedad avanzada y sus familias. Estos sentimientos se manifiestan en un amplio espectro que va desde la tristeza y la vulnera-

bilidad hasta una depresión incapacitante. Se describen como sufrimiento, desesperanza, crisis existencial o espiritual, depresión, pudiendo influir en la capacidad de sentir placer y de relacionarse con los demás, con un efecto negativo sobre la calidad de vida. Impiden a enfermos y familiares mantener un sentimiento de esperanza y de paz, y de encontrar sentido a la vida, incapacitándolos para interactuar entre ellos y darse apoyo. Pueden ser factores de riesgo importante de suicidio y de petición de muerte anticipada. Estas entidades distintas del sufrimiento requieren intervenciones específicas para disminuir sus síntomas y es importante aprender a diferenciarlas.

Teniendo en cuenta esto, veremos a continuación, algunas de las respuestas emocionales que surgen con mayor frecuencia en la práctica clínica de cuidados paliativos, y las intervenciones a seguir para cada una de ellas.

Tristeza

Estado afectivo provocado por un decaimiento de la moral, asociada al concepto de pérdida, en sentido de que eventos reales o simbólicos, producen la sensación de limitación y derrota. Es habitual que la tristeza se encuentre acompañada de sentimientos de baja autoestima, desánimo, aflicción, abatimiento, y en algunas ocasiones culpa e indignidad. Es importante distinguir si esta es adaptativa o no. La tristeza adaptativa se caracteriza por la presencia reciente del evento precipitante, duración breve, intensidad moderada, se mantiene el funcionamiento habitual, y sintonía afectiva. En cambio la tristeza desadaptativa, es lo que habitualmente denominamos Depresión clínica. Se caracteriza por la ausencia de precipitantes o estímulos, larga duración, gran intensidad, afecta en gran medida a la conducta habitual, ausencia de sintonía afectiva. El trastorno depresivo es una enfermedad que afecta al organismo, el estado de ánimo y la manera de pensar o concebir la realidad. Otro concepto muy utilizado en nuestro ámbito es el de *desmoralización*, que se define como un estado de desamparo, desesperanza, confusión, con sentimientos de incompetencia, aislamiento y disminución de la autoestima, que resulta del fracaso de no poder adaptarse a la situación vital, de no responder a las propias expectativas o a las de los demás. Sentirse desmoralizado responde al estado de «tirar la toalla» (*giving up*), de no tener recursos para poder cambiar la situación, de sentirse solo, único (en esa situación) y, por lo tanto, poco comprendido. Algunos autores insisten en que es un fallo persistente en el manejo del estrés, asociado a sentimientos de impotencia, desesperación, incompetencia personal y soledad. (Desesperanza, pérdida de sentido y distress espiritual). (Clarke, 1995)

Abordaje terapéutico. Tristeza adaptativa

- Establece una relación empática con la persona que sufre.
- Facilita la «ventilación o desahogo emocional».
- Explora los factores identificados por la persona como generadores de este estado afectivo.
- Conecta y refuerza los recursos internos de la persona.
- Promueve el apoyo familiar y social.

Tristeza desadaptativa

- Es necesario derivar a profesionales especializados cuando se presenta como un síntoma dentro de un cuadro más complejo, como la depresión mayor.
- Debe valorarse la posibilidad de inclusión de tratamientos psicofarmacológicos específicos.
- Se ofrecerán intervenciones psicoterapéuticas breves, con objetivos limitados, centrados en el soporte y respetando las estrategias defensivas adaptativas.

Desmoralización

- Recuperar la percepción del control a través de la resolución de problemas.
- Combatir la disminución de la autoestima mediante la búsqueda de significado en la historia de vida. Explorar nuevos significados y objetivos en la vida.
- Combatir la desesperanza manteniendo el vínculo con las personas significativas del entorno. Explorar actitudes acerca de la esperanza y el significado de la vida.
- Controlar los pensamientos focalizados en lo negativo: pesimismo, magnificación, etc.
- Establecer vínculos terapéuticos donde puedan expresarse sentimientos de vulnerabilidad sin ser juzgado por ello.

Ansiedad

La ansiedad es una respuesta ante la incertidumbre que surge cuando se ve amenazada la propia sensación de integridad, de coherencia y de continuidad, o la sensación de ser un agente activo. En el caso de pacientes con enfermedades avanzadas, esta sensación habitualmente está referida a la propia enfermedad o a alguno de los elementos que configuran la situación de final de vida. La ansiedad es una respuesta anticipatoria ante estímulos que pueden ser reales o no, estar presentes o no, y entrañar un riesgo real. La principal diferencia entre miedo y ansiedad, es que el miedo se refiere a temor sobre peligros tangibles, y la ansiedad, en cambio, se relaciona con sentimientos de temor difíciles de vincular a fuentes tangibles de estimulación, sus orígenes son inciertos.

La ansiedad es una emoción necesaria para la autoconservación de la vida.

Es una reacción autónoma del organismo tras la presentación de un estímulo nocivo o que constituye una amenaza, implicando a nivel físico un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo simpático. Será importante comprender la naturaleza de la ansiedad en el paciente avanzado, ya que la ansiedad anormal o desadaptativa es disruptiva y susceptible de tratamiento psicológico y psicofarmacológico. (Stark, 2002) En términos generales, se considera que la ansiedad es adaptativa si es proporcional a la amenaza, transitoria, solo dura mientras persiste el estímulo temido y facilita la puesta en marcha de recursos. (Maté, 2004)

La ansiedad adaptativa es proporcional a la amenaza real, se presenta de modo transitorio (solo dura mientras dura la amenaza) y permite la puesta en marcha de recursos para afrontarla.

En cambio, la ansiedad desadaptativa, es desproporcionada, se mantiene en el tiempo de forma constante o intermitente interfiriendo significativamente en la vida de la persona, por lo que requiere un tratamiento específico. En ellas existe lo que denominamos Triada Ansiogena, que se caracteriza por verse a sí mismos como vulnerables, al mundo extremadamente amenazador y al futuro como incierto e incontrolable.

Abordaje terapéutico

-Incrementar el grado de percepción de control, ya que esto favorece la adaptación.

-Actuar con tranquilidad, hablar con tonos bajos de voz, realizar movimientos lentos y pausados.

-Disminuir las fuentes de estrés.

-Inducir actitudes positivas, que susciten expectativas posibles de eficacia y esperanza realistas. No controlaremos la situación, pero si la respuesta desadaptativa.

-Promover la aceptación de los miedos, como primer paso para librarse de ellos. Si se asumen y aceptan se podrá hablar de ellos.

-Fomentar el desarrollo de los propios recursos de afrontamiento.

Miedo

El miedo es una emoción básica. Surge ante algo conocido y que ha sido experimentado como desagradable, o ante algo futuro que tiene bastantes probabilidades de ocurrir y genera una espera negativa. (Bizkarra, 2005) En ocasiones, aparece ante algo que es bastante improbable, ya que la imaginación alimenta el miedo. Es la vivencia subjetiva del estímulo y el significado que le atribuimos lo que desencadena la respuesta de miedo.

Es una respuesta transitoria a un estímulo específico que disminuye una vez la persona ha escapado del peligro. (Greenberg, 2000) Es

adaptativo, tiene la función de protegernos ante las amenazas. Cuando la intensidad es desproporcionada o bloquea las respuestas terapéuticas, resulta desadaptativo.

El miedo adaptativo responde a un peligro real, es una respuesta proporcional al estímulo y no bloquea las respuestas terapéuticas. En cambio, se torna desadaptativo, cuando responde a un peligro imaginario o muy poco probable, la respuesta es desproporcionada al estímulo, y bloquea las respuestas terapéuticas.

Abordaje terapéutico

-Facilitar un clima de plena confianza con el paciente, donde él pueda expresarse con tranquilidad y confianza.

-Dar información adecuada y comprensible, para reducir la incertidumbre.

-Explorar las fuentes de temor o miedos del paciente (contenido, intensidad, frecuencia)

-Detectar estrategias previas de afrontamiento que fueron eficientes en dicha situación.

-Normalizar.

-Reforzar respuestas adaptativas.

-Potenciar la sensación de control.

-Garantizar el acompañamiento.

Negación

La negación es una estrategia de afrontamiento que consiste en no reconocer algún aspecto doloroso de la realidad o restarle relevancia, es una reacción psicológica de autoprotección que permite tomar distancia, al menos temporalmente de una amenaza y su impacto. Es un mecanismo no consciente, y por lo tanto involuntario.

La negación se manifiesta por la eliminación cognitiva de la información dolorosa, la sustitución por una atribución de significado menos amenazante, el ocultamiento de síntomas, el uso evasivo del lenguaje, evitación de entrevistas profundas, conversaciones poco realistas sobre el futuro, rechazo de pautas de cuidado por considerarlas innecesarias, etc. (Bayes, 2001)

La negación adaptativa es común en las primeras fases de la enfermedad, reduce el sufrimiento, es temporal, no dificulta el apoyo social, utiliza diversos recursos para afrontar la realidad, es parcial.

En cambio la negación desadaptativa extrema el sufrimiento, porque bloquea la comunicación y la posibilidad de recibir ayuda, persiste y absorbe mucha energía sostenerla, causa problemas emocionales y es indicador de posible colapsos, afecta negativamente a terceros y compromete la adhesión a los cuidados; y quedan asuntos pendientes, tanto prácticos como emocionales.

Abordaje terapéutico

-Evitar juicios de valor.

- Potenciar la adherencia terapéutica, para facilitar el alivio de los síntomas.
- Mantener temporalmente la negación y estimular la autopercepción y conocimiento del paciente con preguntas.
- Buscar confrontar inconsistencias en el discurso del paciente.
- Explorar los sentimientos.
- Fomentar la implementación de otras estrategias de afrontamiento.

Conclusión

El proceso psicológico que transita una persona que sufre una enfermedad potencialmente terminal, es largo, doloroso y complejo. Es singular en cada persona y guarda estrecha relación con sus experiencias de vida, sus características de personalidad y su manera de afrontar y resolver problemas, el apoyo familiar y social con el que cuenta, sus creencias, el significado atribuido a la enfermedad, a la vida y a la muerte.

A su vez, ese proceso va a estar profundamente ligado a la experiencia espiritual, como así también al control de sus síntomas físicos. No siempre es posible el alivio total del sufrimiento ante la adversidad de la enfermedad y la muerte, pero la comprensión y el entendimiento de estos procesos, permitirá acompañar a la persona enferma con la dignidad que se merece.

Cada persona que pasa por nuestra vida es única. Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros. Habrá los que se llevarán mucho, pero no habrá de los que no nos dejarán nada. Esta es la prueba evidente de que dos almas no se encuentran por casualidad. (J. L. Borges)

Bibliografía

- Aranz P., Barbero J., Barreto P., Bayes R. (2003) Intervención emocional en cuidados paliativos, Modelos y Protocolos. Barcelona: Ariel Ciencias Médicas.
- Barbero Gutiérrez J., X. Gómez-Batiste, J. Maté Méndez, D. Ortega, M. (2016) Manual para la atención psicosocial y espiritual a personas con enfermedades avanzadas Intervención psicológica y espiritual. Cataluña.
- Bayes R. (2001). Psicología del sufrimiento y de la muerte. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bayes, R.; Limonero, J. T. (1999) Aspectos emocionales del proceso de morir. En: Fernández- Abascal, E. G.; Palmero, F. (ed.). Emociones y salud. Barcelona: Ariel, p. 265-278.
- Bizkarra, K. (2005) Encrucijada emocional. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Clarke, D. M.; Kissane, D. W.; Trauer, T.; Smith, G. C. (2005) Demoralization, anhedonia and grief in patients with severe physical illness. *World Psychiatry* 2005; 4(2):96-105.
- Cleries, X. (2006) La comunicación, una competencia esencial para los profesionales de la salud. Barcelona: Masson.
- Costa, M.; López, E. (1991) Aprendiendo a afrontar la hostilidad. En: Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. Vol. 2, cap. 4. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: 59-71.
- Greenberg, L. S.; Paivio, S. C. (2000) Trabajar con las emociones en psicoterapia. 2.ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica
- Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre Cuidados Paliativos. (2008) Guía de práctica clínica sobre cuidados paliativos. Madrid: Plan Nacional para el SNS del MSC. Agencia

de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. Guías de Práctica Clínica en el SNS. Osteba, n.º 2006-2008.

Maté, J.; Hollenstein, M. F.; Gil, F. «Insomnio, ansiedad y depresión en el paciente oncológico». *Psicooncología* 2004; 1(2-3):211-230.

Maté, J.; Mateo, D.; Bayés, R.; Bernaus, M.; Casas, C.; González-Barboteo, J.; Limonero, J. T.; López-Postigo, M.; Sirgo, A.; Viel, S. (2009) Elaboración y propuesta de un instrumento para la detección de malestar emocional en enfermos al final de la vida. *Psicooncología*, n.º 6 (2-3), p. 507-518.

Montserrat Bernaus M. (2010), Guía para la atención emocional de pacientes en final de vida y su entorno afectivo. Detección y actuación antes signos y síntomas emocionales. Cataluña, 4-22.

Ricoeur, P. (1960 original, 1982) Finitud y culpabilidad. Madrid: Taurus.

Sirito S., Ortega M., Cruz Sánchez J., Morales A., González Concepción M. Guía de detección del malestar emocional en la atención paliativa integral. Barcelona.

Stark, D.; Kiely, M.; Smith, A.; Velikova, G.; House, A.; Selby, P. Anxiety disorders in cancer patients: their nature, associations, and relation to quality of life. *J Clin Oncol*.2002; 20(14):3137-3148.

Zabalegui, L. (1997). ¿Por qué me culpabilizo tanto? Bilbao: Desclée de Brouwer.

ORGANIZACIONES DEL SISTEMA DE SALUD: ¿FRONTERAS QUE INCLUYEN O EXCLUYEN?

Jose Luis Soru

La convocatoria de este congreso de ICALA nos brinda la oportunidad de analizar la fina línea fronteriza que separa el acceso a la salud o su exclusión, en este artículo trataremos de analizar las diferentes posibilidades que tienen los ciudadanos Sanluisenses, en especial los habitantes de una localidad de nuestra provincia, Santa Rosa del Conlara para poder hacer efectivo su derecho a la salud. La relevancia que tiene la salud en la vida de las personas es indiscutible, y llevar nuestra mirada sobre este ámbito iluminada por la práctica es un plus que sumamos al aprendizaje teórico que realizamos en esta lectura de la Argentina contemporánea.

La existencia de diferentes atravesamientos nos permite mejorar la comprensión de un sistema complejo, donde existen derechos vulnerados en referencia a la salud.

El abordaje del trabajo de reflexión lo haremos desde nuestra práctica cotidiana, como Integrantes del Proyecto de Investigación: "Políticas de desarrollo socioeconómico en los pueblos del interior de la provincia de San Luis. Dinámicas territoriales y estrategias familiares" (PROICO 15-0916-UNSL), pero también como Trabajador Social, inserto en el ámbito en las Obras Sociales. Las funciones desempeñadas en los espacios mencionados nos permiten ser un testigo privilegiado para el análisis de la situación. Como punto de partida trataremos de visualizar los componentes de nuestro sistema de Salud.

Para ello consideraremos los tres subsistemas que desde la mirada de los autores¹ (Oscar Cetrangolo y Florencia Devoto). Coexisten en la provisión de salud en la Argentina: Público, obras sociales y privados. Pondremos especial énfasis en el rol que juega cada uno de los actores sociales: Estado, beneficiarios y organizaciones de salud, para brindar las prestaciones. Desde la mirada enunciada ilustramos con los siguientes datos: Cobertura en Argentina a enero de 2017.

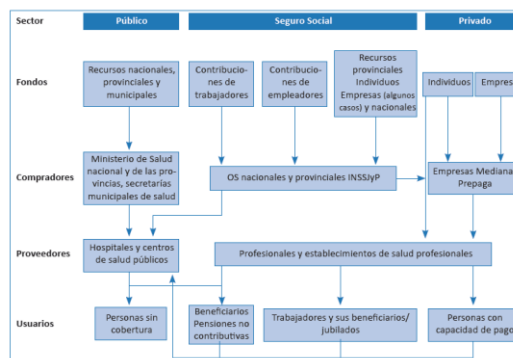
-Según Secretaría de gobierno de Salud
-Ministerio de Salud y Desarrollo Social.
Presidencia de la Nación:

Subsistema privado: 4% con aproximadamente 2 millones de usuario.

Subsistema público 36% con 15, 7 millones de usuarios.

Subsistema de seguridad social (Obras Sociales de diferentes administraciones) 60 % con 26 millones de usuarios

A continuación trataremos de visualizar en un cuadro de doble entrada, la obtención de los fondos para que funcione el sistema, quienes participan como compradores y proveedores u oferentes para los usuarios de cada uno de los tres sectores mencionados.



Fuente: extraído de Belló, Becerril-Montekio (2011)

Sabiendo la forma de se distribuye los diferentes sectores efectores, trataremos de analizar como el ciudadano puede o no realizar su derecho a la salud.

El complejo mundo del sistema de salud

Reflexionáremos críticamente acerca del rol que desempeñan los distintos actores sociales preguntándonos sobre sus prácticas, acciones y responsabilidades, sujetos cuyos derechos no son tenidos en consideración o al menos no se escuchan sus voces.- Para lograr nuestro propósito, es necesario delimitar, analizar y describir estos actores sociales que interactúan o no, en este complejo contexto donde se brindan servicios para preservar, prevenir y satisfacer las necesidades y demandas de salud.

En primer lugar sería pertinente darnos un marco de referencia mediante la definición más conocida a nivel mundial sobre el concepto de salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la salud como el estado de completo bienestar físico, mental y social. Es decir, el concepto de salud trasciende a la ausencia de enfermedades y afecciones. En otras palabras, la salud puede ser definida como el nivel de eficacia funcional y metabólica de un organismo a nivel micro (celular) y macro (social a necesidad de una buena salud). Dentro del contexto de la promoción de la salud, la salud ha sido considerada no como un estado abstracto sino como un medio para llegar a un fin, como un recurso que permite a las personas llevar una vida individual, social y económica-mente productiva. La salud es un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida. Se trata de un

concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas. Con esta aclaración sobre el concepto de salud, para su mayor comprensión describiremos cómo se organiza el sistema de salud en la Argentina.

Coexisten tres grandes sub-sistemas particulares: El público, el llamado Obras Sociales y el Privado.² A raíz de esta variedad de actores existentes en el sistema de salud, se producen ciertas "desarticulaciones" o desinteligencias, dado que cada uno de ellos difiere respecto a su población objetivo, a los servicios que brindan, y al origen de los recursos con los que cuentan. Durante muchos años la Argentina, se distinguió por la calidad y eficiencia de su sistema de salud, pero a lo largo de los años, esta realidad fue cambiando.

El sub-sistema público

A mediados del 40 este sector comenzó a ocupar un rol central, el Estado comienza a intervenir en la organización y en la definición de Políticas de salud nacional, con la creación del Ministerio de Salud durante el año 1949, se dio gran impulso a la salud pública, fortaleciendo la intervención del Estado en la organización del sector, impartiendo los lineamientos generales en materia de políticas de salud, que sirven como indicadores, ya que debido a la estructura federal del país, los gobiernos provinciales, cuentan con total autonomía. Compete al Ministerio de Salud asistir al Presidente de la Nación y al Jefe de Gabinete de Ministros, en orden a sus competencias, en todo lo inherente a la salud de la población, y a la promoción de conductas saludables de la comunidad.

Este sub-sector cuenta con los recursos que provienen del sistema impositivo, provee servicios de salud de forma gratuita a través de una red de hospitales público y centros de salud., quedando la atención básicamente reservada a la población más carenciada, sin cobertura de la seguridad social. El hospital público es, aún hoy, en muchos lugares el único servicio accesible geográficamente y/o económico para determinados sectores de la sociedad. Para una mejor financiación de las prestaciones, desde 1991 se introduce un nuevo modelo microeconómico único -Hospital Público de Gestión Descentralizada (H.P.G.D) (Decreto 939/2000), desde el punto de vista de la equidad, la idea central es captar fondos propios, provenientes de la atención de pacientes mutualizados, distribuyéndolos en un fondo de Redistribución Solidario, para fomentar una gestión eficiente de salud, mejorar los niveles de accesibilidad de la población sin cobertura, garantizando la gratuidad del acceso a la atención de la salud.

Y en la línea de garantía de derechos tenemos especialmente en cuenta el Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia PNSIA, que aborda la salud como un derecho humano y social. Enmarca sus acciones en la Convención de los

Derechos del Niño de rango constitucional, así como la ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que garantiza el derecho a su salud integral (Art. 14), la ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable y la ley 26.529 de Derechos del paciente, historia clínica y consentimiento informado. También podemos afirmar, que se ha observado una falta de articulación entre las diferentes jurisdicciones (nacional, provincial, municipal).

Sub-sistema de Obras Sociales

Este segundo actor se consolida a partir de 1970 (ley 18.610); está conformado por instituciones que cubren contingencias de salud y proveen infraestructuras de turismo y asistencia social a los trabajadores en relación de dependencia. Estas, además de ser numerosas, son heterogéneas en cuanto a población que agrupan, cobertura que brindan, recursos por afiliados y modalidad de operación. La ley 18.610 hace obligatoria la afiliación de cada trabajador a la obra social correspondiente a su rama de actividad, así se puso en manos de los gremios una importante cuota de poder político y económico.

En Argentina impera un modelo de gremio único, por rama de actividad, que convierte a la población trabajadora en "cautiva" de la obra social del gremio correspondiente.

Debemos hacer mención también a la existencia de la Obras Sociales Provinciales, que son creadas con el objetivo de brindar servicios de salud a sus beneficiarios, quienes son principalmente agentes en relación de Dependencia de la Administración Pública Provincial y sus familias. Los Mismos no cuentan con la posibilidad de elección de su institución aseguradora como sucede actualmente, en el Sistema de Obras Sociales nacionales.³ (Maceira Daniel)

Existe entre ellas una importante falta de coordinación, y diferencias entre las mismas, y esto se debe a las distintas condiciones socioeconómicas Provinciales, mecánicas de ingresos y gastos de las obras sociales, como así también los niveles de ingreso y población provincial. Los recursos de cada obra social sirven para brindar un nivel de cobertura homogéneo a todos los beneficiarios, aunque existen "importantes disparidades entre ellos".

El vínculo entre obras sociales y sindicatos genera una continua politización de los conflictos, que la mayor partes de las veces implica, se privilegie objetivos políticos por sobre las necesidades del área de salud. Al ser la Obra Social un sistema de reparto, el afiliado (consideramos aquí tanto al trabajador como a su grupo familiar y a este en especial) aporta al igual que los otros y el dinero se traslada según las necesidades y no según los aportes, por lo que tiene una base distributiva,

prevaleciendo el “principio de solidaridad social”, y no una base conmutativa como ocurre con los contratos de Medicina Prepaga.⁴

El sub-sistema privado

Bajo la denominación global de *Empresas de Medicina Prepaga* se agrupan diversas ofertas que presentan una dispersión de precios y servicios, con una cobertura mayor con respecto a las obras sociales. Se entiende por ellas a aquellas entidades que ofrecen una asistencia médica previamente determinada, recibiendo como contra prestación una suma de dinero, generalmente de manera periódica y anticipada por parte de un asociado. Esto se realiza mediante un contrato regido por principio de reciprocidad, adhesión, de libre elección de quienes acceden a los mismos, sin posibilidad de discutir entre las partes sus cláusulas.

Respecto a estos contratos no existe una regulación especial determinada en ley. Pero al tratarse de un contrato de adhesión, rige el principio de que antes cláusulas dudosas se debe estar a favor del acreedor de la obligación. La empresa además debe informar debidamente los servicios que se ofrecen dentro del plan de cobertura, Co-seguros a su cargo, prestaciones comprendidas, etc. Este Sub-sector se financia a partir del aporte voluntario de sus usuarios, que por lo general tienen medianos y altos ingresos.

Está claro que la crisis del sector y los cambios en las modalidades de contratación en los hospitales públicos y, más importantes en las obras sociales, han determinado un mayor espacio para la actividad privada con fines de lucro. Lo anteriormente mencionado es un breve resumen del complejo mundo que brinda satisfactores a la comunidad, frente al permanente requerimiento de una población demandante de la salud pública

Beneficiario del sector salud

“El reconocer que los sectores excluidos son Titulares de Derecho, obligan al estado a realizar acciones que tiendan a dar cumplimiento a los mismos a través de la elaboración de política, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas. Este enfoque de fundamentación que relaciona los Derechos Humanos y las Políticas Sociales, es una mirada fundamental desde los autores Abramovich y Pautassi.⁵

Históricamente al avanzar en las políticas públicas se ha focalizado en las políticas sociales en particular, y esta como en reflejo de las obligaciones del estado para ser efectivo el cumplimiento de los Derechos Humanos, y es aquí que cambia la lógica pensada como oferta de beneficio de tipo asistencial, transformándose en

una valoración de todo los ciudadano como “Titulares plenos de Derecho.”

En América Latina y especialmente en Argentina a partir de la década del 90 la pobreza se profundizó por razones macroeconómicas, donde cada gobierno de turno a través de sus políticas públicas fue tratando de atemperar. Esta intención de forma y no de fondo se ve reflejada en distintos planes o programas, con una cobertura masiva a la población, escondiendo a través de ellas el carácter de política focalizada, consolidando de esta manera el marco de políticas liberales aplicadas a partir de la década del 90.

El Banco Interamericano de Desarrollo propone y sostiene como manera de superar la pobreza y la exclusión, garantizar el conjunto de Derechos Sociales.⁶

El hablar de los Derechos del Ciudadano, pensando en el desarrollo, teniendo en cuenta los conceptos de las diferentes Agencias de Cooperación y las Instituciones Financieras Internacionales para la reducción de la pobreza, la participación, la inclusión, el buen gobierno, la responsabilidad, siempre hacen referencia a cuestiones que en el campo de los Derechos Humanos, se destacan como Derechos Sociales: la alimentación, educación, igualdad, justicia y en especial el derecho a la salud.

Conclusiones

De acuerdo a lo analizado en los puntos anteriores, podemos visualizar que existen diferentes posiciones, roles y responsabilidades, donde, el Estado es uno de los agentes más comprometidos, dada su pertinencia en la construcción de las Políticas Públicas. Al analizar desde la visión de O'Donnell⁷ el estado en una de sus manifestaciones, aparece “encima” de la sociedad, como filtro que nos separa de otras entidades externas, poniendo limite a conductas o acciones que puedan resultar excesivas.

En lo referido al sistema de salud y en correspondencia con lo expuesto, donde encontramos ausencia de coordinación entre los subsectores y falta de regulación de los sectores NO público, fue necesario la sanción en el año 1977 del Nomenclador Nacional de Prestaciones Médicas, que se convirtió en un instrumento de control de la Política Sanitaria; aquí se establecen códigos para cada prestación y se asigna un valor, evitando así la disparidad existente hasta entonces, en lo que respecta al valor de las mismas.

Asimismo, en el año 1998, se crea la “Superintendencia de servicios de la Salud”, como entidad autárquica en jurisdicción del Ministerio de Salud, organismo encargado de controlar supervisar, el funcionamiento del sistema de Obras Sociales.

Esta falta de coordinación atenta contra el uso eficiente de recursos y el logro de niveles aceptable de equidad en su cobertura.

No solo se nota la falta de integración entre los distintos subsectores sino que hacia el interior de cada uno de ellos también se observa fragmentación.

Como consecuencia de los enunciados anteriores, el principal afectado por estas desinteligencia entre los diferentes agentes que participan, es siempre el objeto que justifica la existencia de las Organizaciones del Ámbito de la Salud: EL PACIENTE.

Durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo en la localidad de Santa Rosa del Conlara, visualizamos que pese a las políticas públicas referidas a salud e implementadas desde el estado provincial, la desinteligencia y falta de coordinación entre diferentes efectores de salud se repiten en esta parte del Territorio.

Al realizar las entrevistas a los diferentes pobladores de la ciudad y dentro de ella los que viven en viviendas de barrios más humildes y alejados del casco céntrico pudimos verificar que la concurrencia a los centros que brindan salud en la población solo es utilizado por el 45% de los encuestados, el 10% asiste a médicos privados abonando la consulta de manera particular, 5% realiza su atención a través de médicos que responden a obras sociales, como dato curioso y sobre el cual indagaremos próximamente, descubrimos que el 40% de los encuestados prefiere cuidar su salud en otras localidades, tales como Merlo, Villa Dolores, Villa Mercedes o San Luis.

Notas

1. Oscar Cetrangolo y Florencia Devoto Organización de la Salud en la Argentina y Equidad-.2002-CEPAL.
2. Cetrangolo Oscar y Devoto Florencia. "Organización de la Salud en la Argentina y equidad", Documento presentado en "Taller Regional Consultation on Polici Tools: Equity in population Health", Toronto Junio 2002.
3. Maceira Daniel. Instituciones Sanitarias en un País Federal: Las Obras Sociales Provinciales. 2003 Agosto.
4. Lorenzetti, Ricardo Luis, "La empresa médica", en curso de nivelación para técnicos y profesionales de obras sociales provinciales. 2003.
5. Abramovich V, Pautassi L. El derecho a la salud en los tribunales. Algunos efectos del activismo judicial sobre el sistema de salud en Argentina. Salud Colectiva. 2008. Abramovich y Pautassi. "El enfoque de Derechos y la Institucionalidad de las políticas Sociales".
6. Pautassi Laura, Cap.1 Indicadores en materia de derechos Económicos, Sociales y Culturales. Más allá de la Medición. Editorial del Puerto. Bs. As. 2010.
7. Guillermo O'Donnell. Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras

DISCAPACIDAD, NECESIDADES FAMILIARES Y POLÍTICAS PÚBLICAS DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS

Myrian Rosa Rubertoni

Rosario Tomasa Montenegro Burgos

Nuestra propuesta de analizar la problemática de la discapacidad se relaciona con la inquietud como profesionales de este campo de interrogarnos acerca de las necesidades de las familias con miembros con discapacidad y está basado en un trabajo de investigación en localidades del interior de la provincia de San Luis.

Analizaremos algunos lineamientos acerca de la relación entre familia, discapacidad y políticas públicas reflexionando acerca de:

-¿Cuáles son las necesidades que la familia prioriza para mejorar la calidad de vida de sus miembros?

-¿Cuál es el desafío actual del Estado, la familia y las organizaciones en el marco del paradigma de los derechos humanos?

Delinearemos algunas ideas acerca del rol del Estado en el diseño de las políticas públicas y su relación con la discapacidad.

Las familias con Personas con Discapacidad

El nacimiento de un hijo discapacitado mental supone un estrés para todos los familiares por un acontecimiento inesperado que no ocurre en la mayoría de las familias y que además es a largo plazo. La inclusión del hijo discapacitado, luego del diagnóstico, a la familia no tiene límite de tiempo. Surgen nuevos sentimientos y estrés ante la aceptación del hijo con discapacidad.

Las trayectorias en estas familias son problemáticas; los acontecimientos que marcan las transiciones hacia un nuevo estado son diferentes o no existen. Se enfrentan a una dependencia continua de su hijo. Las familias se encuentran en la situación en la que deben realizar acciones propias de estas familias.

La reacción ante el diagnóstico es individual, depende de factores tales como la forma en que se ha notificado a los progenitores, los recursos internos y externos de la familia, las expectativas hacia el hijo. Existen una serie de reacciones y sentimientos que son comunes a todos los padres: un shock inicial e interpretaciones que las familias

hacen de la situación y experimentan diversos sentimientos.

La atención de la persona con discapacidad ha representado siempre un desafío para la familia, ya que tiene que afrontar situaciones para las que no estaba preparada y tomar decisiones sin contar con el asesoramiento e información suficiente.

La mujer asume el nuevo rol que surgen a causa de la discapacidad de su hijo/a, con demandas incrementadas del tiempo maternal. Además, supone para las familias un costo económico adicional en comparación con las familias que no tienen hijos/as discapacitados: gastos económicos adicionales en medicamentos, alimentos y especialistas, entre otros aspectos. Las responsabilidades de los progenitores se extenderán con el tiempo y requerirán más tiempo y energía física, psicológica y emocional para continuar con las rutinas diarias de su cuidado de su hijo/a. Los profesionales esperan que ellos sean los primeros educadores de sus hijos, en muchos casos, no sabiendo qué rol deben adoptar.

El vínculo familia-profesionales es de suma importancia es el basamento en el que se sostienen diferentes tratamientos. *El tema de las vicisitudes que se juegan en esa relación familia-profesionales no está suficientemente considerado y abordado* (Pantano, Nuñez y Arenaza, 2015: 140).

En una familia la discapacidad no es sólo congénita, sino que puede adquirirse a lo largo de la vida. Padilla, E. (2008) describe la complejidad de las relaciones profesionales-familiares que emerge a partir de la situación crítica de pacientes con discapacidad adquirida y señala que en el mismo se juegan: descripciones, explicaciones, conocimientos técnicos, significados, emociones, interacciones y otros aspectos traídos desde cada uno de los miembros. Expresa el autor, que en dicho vínculo se excluye la conversación sobre todas las situaciones que se movilizan “centrándose el diálogo en los síntomas corporales”.

Considerando los aspectos analizados, los progenitores y /o familiares suelen tener discrepancia entre la realidad y el ideal de los familiares y se enfrentan con la mirada del otro que puede ser de compasión u hostilidad.

Actualmente, el acceso a la atención de las personas con Discapacidad es objeto de la opinión pública, las familias cuentan con normativas y dependencias que deben dar cuenta de ello, en contraposición de décadas anteriores, en la que esta atención no era considerada un derecho. No obstante, coincidimos con González Monge I. y Danel, P. (2016) en que la lógica focalizadora inherente a la implementación de políticas neoliberales, disputa sentidos con los enfoques de derechos, pero de modo paradójico. La década del 2000 generó narrativas y retóricas sustentadas en normativa específica que pulsaba la asignación de recursos entre lógicas focalizadas que en la

actualidad se han profundizado con políticas de ajustes.

Organizaciones, Familia y el desafío de los nuevos Paradigmas

Para plantear el desafío que implica enmarcarse en los nuevos paradigmas, nos basamos en los planteos teóricos de Nuñez, B., Paéz S. y Pérez, B. (2019), explican las autoras que éstos requieren una revisión importante de los objetivos institucionales, de los modelos de abordaje de los recursos humanos y las metodologías a implementar, entre otros aspectos. Implica un replanteo general que incluye a diferentes actores involucrados en la temática lo que incluye, sin lugar a dudas, al Estado y la sociedad para iniciar un camino enmarcado en el paradigma de los derechos humanos

La mayoría de los actores involucrados incorporó el concepto de discapacidad desde el modelo que promueve fundamentalmente la protección y la obtención de beneficios. ¿Qué sucede con el enfoque/modelo de derechos? Las familias y los profesionales suelen confundir los beneficios, compensaciones con derechos y los reclamos de servicios se realizan desde esta óptica. El nuevo paradigma, enmarcado en el enfoque de derechos, nos llevan a replantearnos cambios a introducir en diferentes ámbitos: educación, trabajo, salud y seguridad social.

Los actores involucrados al considerar a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, modifican su visión y condición de sujeto porque las aptitudes, los intereses y las posibilidades de las personas con discapacidad constituyen el eje sobre el que se debe articular el proceso de intervención con los sujetos. Ya no es la patología (diagnóstico etiológico) lo que define con exclusividad el tipo de atención, sino evaluar a la persona de manera más integral incorporando su participación (intereses) y su contexto (posibilidades).

A partir de la Convención de los derechos de las Personas con discapacidad hablamos de ejercicio de derechos, autodeterminación y vida independiente; por lo que desde los distintos ámbitos debemos implementar acciones para que la persona con discapacidad pueda ejercer plenamente sus derechos. Todo ello va requerir nuevas políticas, capacitación de los recursos humanos, recursos económicos y difusión amplia en la comunidad de los nuevos enfoques. Si pensamos en una planificación centrada en la persona, no se puede ignorar la importancia que tiene el trabajo de los profesionales con las familias al respecto.

Familia y Necesidades

Mediante un trabajo de investigación que consistió en realizar entrevistas en profundidad a familias de localidades del interior de la provincia de San Luis, concretamente en la ciudad de Justo Daract (San Luis) y el paraje rural Liborio Luna (San Luis) se puede afirmar que las familias viven sentimientos de incertidumbre y desorientación; esta situación, si bien, es más pronunciada en los primeros meses de vida de la persona con discapacidad y en el momento del diagnóstico es requerida a lo largo de los años. El análisis de las entrevistas nos permitió resaltar las necesidades que las familias priorizaban:

La necesidad de información, orientación y asesoramiento es una de las necesidades que más aflora en diferentes momentos del trayecto de vida de las personas con discapacidad.

Vamos al centro de salud del barrio y saben muy poco del diagnóstico de mi hijo, lo único que hacen es derivar.

El Estado no prepara a los profesionales en esta problemática. No sabes qué hacer.

Las familias requieren de profesionales idóneos en discapacidad que los asesore en distintas trayectorias de vida.

Que me expliquen si está bien que concurra a bailar los fines de semana con los compañeros de su colegio.

Mi hija tiene novio que puedo hacer para cuidarla.

Para abordar el campo de la discapacidad es imprescindible el trabajo interdisciplinario; que produzcan información y asesoramiento para que las familias reciban el asesoramiento preciso. Según Carballeda, A. (2.005) la confrontación de un diálogo de distintas visiones traducidas en conocimiento; se fundamenta en que las problemáticas son cada vez más complejas, multifacéticas e interconectadas. Para comprender a las problemáticas asociadas a la discapacidad, se requiere establecer con otras disciplinas la escucha y los vínculos para trabajar con la familia y el contexto de manera integral.

Es indispensable la información sobre derechos, ya que muchas veces muestran desinformación acerca de los derechos básicos; en muchos casos esta información les llega a través de los profesionales –gabinete psicosocial- que establece el vínculo con las familias e implementa diversas estrategias para llevar a cabo con las mismas.

Otra de las necesidades primordiales es la vinculada con las redes familiares: por ello es imprescindible contar con tiempos individuales para cada miembro de la familia. Expresa una mamá: *“...Llega la noche y estoy agotada, me encargo de todo...”*

Necesidad de tiempo personal el cuidador principal plantea esta carencia de tiempo personal, mencionando la importancia de un tiempo de ocio.

“...Soy ama de casa me ocupo de mis hijos en todo lo que concierne a la educación, salud cuento con

una pensión de siete hijos Quiero aprender a tejer aparte estar en casa quiero hacer algo...”

Necesidad de recursos: esta necesidad se vincula al impacto económico que tiene estas familias en el marco de políticas neoliberales. Varias familias manifiestan que por falta de recursos institucionales deben viajar de Justo Daract a Villa Mercedes.

“Por el momento estoy pensando si puedo mandarle a un centro de día de Villa Mercedes”

“...no cuento con movilidad y es un gasto si voy a Villa Mercedes...”

Necesidad en relación a la salud: las familias manifiestan dificultades para encontrar turnos con especialista, con el agravante de que deben viajar a otras ciudades. La situación se complica cuando deben renovar el certificado de discapacidad, ya que sede no se encuentra en la ciudad y los turnos requieren de la inversión de mucho tiempo de espera *“...tenemos que viajar a Villa Mercedes pasarnos la noche completa y parte del día para renovar el certificado...”*.

Necesidades en relación a la educación: En el marco de lo establecido en el artículo 24 de la Convención “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2007) .Es imperioso que las prácticas escolares no se constituyan como impedimentos a la inclusión y que se lleven a cabo los diseños y apoyos necesarios. En relación a este derecho las familias muestran una marcada preocupación:

“...Necesito que me informen que colegios recibirán a mi hijo, conozco casos de discriminación en las escuelas...”

“...Acá no tenemos un especialista que nos acompañe en la integración...”

Políticas Sociales en relación a las Necesidades

De acuerdo a Pantano, L., Nuñez, B. y Arenaza, A. (2.015) la vida de las familias con personas con discapacidad, debe ser interpretada desde la cotidianeidad y desde allí hay que planificar la igualdad de oportunidades. Las políticas sociales deberían tender a mejorar la calidad de vida de las familias con miembros con discapacidad, ser visualizadas como una cuestión social.

De acuerdo a Aquín, N. (2.013), luego del neoliberalismo de la década del 90, y a partir del año 2.003 en la Argentina se produjo un proceso de inversión de tres subordinaciones que cristalizaron en el período neoliberal: la primacía de la política sobre la economía, de lo público sobre lo privado y del Estado sobre el mercado. La autora, destaca en este período: la ampliación de los derechos sociales, la transferencia directa de recursos hacia la población más desfavorecida. Hay consenso, entre varios investigadores, que en este período se ha logrado incluir el enfoque de derechos en el diseño de todas las políticas. En

este punto, es importante mencionar el acceso universal de las pensiones no contributivas para personas discapacitadas y la asignación universal por hijo con discapacidad; lo que permitió mayor cobertura social.

González Monge y Danel, (2016) expresan que desde el 2.003 se lograron más de un millón de pensiones no contributivas, a través de la Comisión Nacional de Pensiones, organismo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la nación. El crecimiento de las pensiones otorgadas ha sido del 250% en el período de referencia. No obstante, el sector salud es el que menos cambios ha tenido, ya que en la práctica se muestran menos indicadores de equidad, respecto del acceso a la salud.

En el caso de la provincia de San Luis, las personas con discapacidad, que viven en pueblos del interior, no cuentan con centros especializados y deben trasladarse a otras localidades para recibir atención. Cabe agregar que las localidades que poseen mayores servicios y profesionales especializados son las localidades de la ciudad de San Luis, Villa Mercedes y la Villa de Merlo.

En contraposición con algunos logros, en relación al acceso a derechos; a partir del período macrista se suscitan retrocesos. En el contexto nacional sociopolítico y económico, hay un cambio de paradigma, imperan políticas sociales focalizadas y/o recortes presupuestarios que perjudican a los sectores más vulnerables del país. En la actualidad el acceso a pensiones no contributivas para personas con discapacidad, entre otros derechos, ha perdido su acceso universal.

La irrupción del modelo social que considera que las causas de la discapacidad son sociales se replantean los modos de mirar la discapacidad. Desde el derecho se registra el avance del paradigma de los derechos humanos de la discapacidad encabezado por protagonistas organizados en movimientos sociales; responsables de conquistas en el reconocimiento formal a través de una serie de documentos internacionales; pero es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el hito emblemático de dicho movimiento (Brognna, P 2009).

González Monge I. y Danel, P. (2016) expresa que dicha convención generó atravesamientos de discursos asociados a los derechos en los programas específicos, en las normativas de cada organización. Aparece un ideario traducido en palabras que manifiestan un tránsito, desde las personas con discapacidad como objetos de caridad, tratamientos y protecciones a las personas en tanto sujetos de derechos. Este cambio, viene siendo transitado de manera intensa, con disputas fuertemente argumentadas por diferentes agentes sociales.

Es importante destacar que la modificación del Código Civil, en el que incluyeron los Sistemas de Apoyos para el ejercicio de la capacidad jurídica,

reconoce las potencialidades del sujeto y promueve que las personas con discapacidad logren mayores posibilidades de ejercer sus derechos en iguales condiciones que el resto. Esta perspectiva, nos orienta a pensar en actuaciones profesionales que tengan como principio priorizar la decisión de los sujetos, promoviendo en los mismos mayores espacios de autonomía.

Apreciaciones finales

El derecho a cuidar y ser cuidado se impone de forma compleja en sociedades desiguales e implica pensar y reflexionar acerca de las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias. La pregunta que surge es ¿En qué se enfocan las políticas sociales? Cuando hablamos del ámbito doméstico y en particular de la familia, se debe considerar que la familia está ligada a un determinado contexto social, económico y cultural y a los procesos políticos del momento histórico en que nos situamos. Las políticas sociales deberían priorizar y/o tomar como eje las necesidades de las familias con personas con discapacidad; para que las mismas puedan asesorarse, lograr accesibilidad y el acceso a los derechos de todas las personas en calidad de ciudadanos.

Bibliografía

- AQUIN, N. (2013) *Intervención Social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo*. Disponible en internet/Web revista uba 5/PDF/09.
- BROGNA, P. (2.009) Visiones y revisiones de la discapacidad, México, Fondo de la Cultura Económica.
- CARBALLEDA, A. (2.005) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Bs. As., Paidós.
- GONZÁLEZ MONGE, I. Y DANIEL, P (2.016) *Discapacidad, enfoque de derechos y cuidados: ¿Semantizaciones patriarcales?* II Simposio de discapacidad. UNQUI.
- NUÑEZ, B. (2.015) *Familia y Discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. 1° edición, Bs. As. Lugar Editorial.
- NUÑEZ, B., PÁEZ, S. Y PÉREZ, B. (2.019) *Futuro, familia y discapacidad*, Editorial Lugar.
- PADILLA E. (2.008) Conversaciones entre la familia y el equipo terapéutico en la discapacidad adquirida En *Pensamiento Psicológico*, Vol. 4, N° 11. Bogotá
- PANTANO, L NUÑEZ, B. Y., ARENAZA, A. (2.015) *¿Qué necesitan las personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas*. Editorial Lugar.

CULTURAS EPISTÉMICAS EN ARQUEOLOGÍA HISTÓRICA

María Virginia Elisa Ferro

Introducción

Convivir en un mundo con fronteras y aceptar la diversidad es uno de los retos del siglo XXI. Se puede hablar de fronteras geográficas tanto culturales, y en este marco también epistémicas. Una posibilidad de referirnos a éstas últimas es a través del concepto de culturas epistémicas y aspectos vinculados a ellas, en relación con áreas disciplinares en el ámbito de la arqueología.

En el trabajo se presentan aspectos centrales de la discusión propuesta por Karin Knorr-Cetina en el tratamiento de las llamadas “culturas epistémicas”. En segundo lugar, se hace referencia al nacimiento de un área de los estudios arqueológicos contemporáneos: la Arqueología Histórica.

Finalmente se establecen conexiones de análisis entre “culturas epistémicas” y Arqueología Histórica.

El significado y alcance de las culturas epistémicas

El legado de la Sociología de la Ciencia para fines del siglo XX, puede pensarse en torno a una serie de escuelas con orientaciones diferentes, entre ellos: la Escuela de Bath; la Escuela de Troy; y (entre otras más) la corriente constructivista que siguiendo los pasos de Latour y Woolgar, en Alemania se ha distinguido por el trabajo de Karin Knorr-Cetina. (Echeverría, 2002) (Nerida, 2013)

Los Estudios Sociales en Ciencia, en la actualidad agrupan a investigadores interesados en temáticas científicas interdisciplinarias desde una óptica socio-antropológica, poniendo énfasis en aspectos históricos y epistemológicos sobre todo de la práctica científica. (Oldroyd, 1993)

Karin Knorr Cetina conocida por su trabajo en epistemología y construccionismo social, presentado en los libros *La fabricación del conocimiento: un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia* (1981) y *Culturas Epistémicas: Cómo las Ciencias hacen Conocimiento* (2003). Knorr Cetina es profesora de Teoría Sociológica en la Universidad de Constanza y profesora visitante en la Universidad de Chicago. (Knorr-Cetina, 2017)

Justamente Karin Knorr Cetina evoca la primera Reunión Anual de la Sociedad de Estudios Sociales de la Ciencia en la Universidad de Cornell en 1976

como un momento fundamental para los estudios de ciencia y tecnología (STS) y los Estudios Sociales en Ciencia. El encuentro consolidó un nuevo enfoque para el estudio de la ciencia basado en la observación antropológica de los científicos que trabajan en el laboratorio. Los años que siguieron a la reunión de Cornell estuvieron marcados por intensos debates entre los defensores de este enfoque antropológico y otros académicos más centrados en las ideas que en la práctica científica (García-Sancho. 2018)

Karin Knorr Cetina en “Culturas Epistémicas” (2003), sostiene que son aquellas que crean y garantizan el conocimiento, y la principal institución del conocimiento en todo el mundo es, aún, la ciencia. El énfasis de la autora está puesto sobre la construcción del conocimiento bajo dimensiones técnicas, sociales y simbólicas de la investigación científica.

Las características institucionales de las culturas epistémicas son: tiene que haber un número considerable de personas, que sean relativamente independientes del control externo, que trabajen en estrecha colaboración, pero que se enfrenten entre sí en una competencia por los recursos, el reconocimiento y la excelencia.

Siguiendo a Knorr Cetina, en las culturas epistémicas: *“hay reglas de conducta estrictas (...) hay competencia pero no hay conflicto abierto y hay un alto grado de autonomía en la toma de decisiones. Las unidades de producción de conocimiento especial en las organizaciones, laboratorios de investigación, grupos de investigación o redes de investigación transforman objetos u observaciones en signos o metáforas. Existe un alejamiento de la realidad, distanciamiento de la vida cotidiana mediante la manipulación de signos en fórmulas matemáticas, la transformación de datos de encuestas en tablas estadísticas o la transformación de metáforas en conceptos y teorías. Al hacerlo, el investigador mismo se transforma en un instrumento de observación, pero también convierte las prácticas de la vida cotidiana en dispositivos epistémicos para la producción de conocimiento”* (Knorr Cetina, 2003: 29).

Luego, en su texto “Práctica objetual” (2001), Knorr Cetina hace referencia a la práctica epistémica, ya que los objetos de conocimiento son abiertos y generadores de preguntas, tienen la característica de desplegarse indefinidamente, están siempre en proceso de ser definidos materialmente, adquieren continuamente nuevas propiedades y cambian las que tienen. Pero esto significa que los objetos de conocimiento no pueden alcanzarse completamente, y lo que encontramos en el proceso de investigación son representaciones o sustituciones para un objeto.

La característica definitoria de un objeto epistémico es el carácter cambiante y desplegable, su

existencia simultánea en una variedad de formas y que producen significado y generan práctica.

En "Culturas epistémicas, cómo las ciencias hacen conocimiento" (2003), Karin Knorr Cetina caracteriza las culturas epistémicas de manera sistemática, pasando de los laboratorios a los procesos dentro de ellos, y a las diferentes formas en que las ciencias entienden y realizan investigaciones empíricas. Allí en relación con la práctica, Knorr Cetina analiza la misma en torno a las políticas de investigación dentro de los laboratorios, reuniones, conversaciones y explicaciones. Su pretensión es mostrar cómo el mundo que está marcado por una pérdida de lo empírico opera en términos de una epistemología negativa y reflexiva, utilizando la noción de epistemología para referirse a las estrategias y prácticas asumidas para promover la verdad y el carácter de los resultados.

La analogía utilizada por la autora es la del cerebro con la física de alta energía (ambas operan en un circuito cerrado). Se trata de un mundo de objetos separados del medio ambiente, vuelto hacia adentro, o enteramente reconstruido dentro de los límites de una tecnología de representación multinivel. Aquí se debe prestar atención a los parámetros aproximados para obtener acceso al mundo y la estabilidad de los resultados. Los investigadores se ocupan sólo de los objetos que les interesan, y la mayoría del tiempo experimental de ellos está dedicado al diseño, instalación y prueba.

Karin Knorr Cetina introduce términos de Foucault: "sustituyen el cuidado de los objetos con el cuidado del yo", para referirse a la preocupación de los investigadores con el experimentar por sí mismo, con observar, controlar, mejorar y comprender sus componentes y procesos. Enfrentado con una falta de acceso directo a los objetos que les interesan, atrapados dentro de un universo de apariencias, y no dispuestos a traspasar los límites de su enfoque. Lo que hace a la importancia atribuida al *autoanálisis* en práctica y discurso en todos los puntos de las actividades experimentales.

Otra noción de importancia es el encuadre, considerada como estrategia epistémica para considerar objetos o piezas de información a la luz de otros componentes de este tipo, que sirven para verificar, controlar, extender o compensar los primeros. A través del encuadre, los diferentes componentes de un experimento o del campo están relacionados entre sí. La relación puede ser conflictiva o complementarse. El encuadre no se basa en un principio de similitud de todos los detalles significativos, sino en un principio de diferencias dentro de los límites de objetivos generales similares.

Finalmente, el interés puesto en la práctica científica, ya que: "A pesar del lema de que la ciencia avanza a través de experimentos, prácticamente toda la literatura de la historia de la

ciencia se refiere a la teoría" (Knorr Cetina, 2003: 273).

En el siguiente apartado se abre el juego hacia la conexión entre teoría y práctica científica en arqueología histórica.

Arqueología histórica

Siguiendo a Veit (S/F), en Estados Unidos la arqueología histórica puede hallarse embrionariamente o como una arqueología proto-histórica en el siglo XVII, con las excavaciones de túmulos funerarios de americanos nativos de períodos históricos o en los trabajos de Robert Pagan y Thomas Wright en los años 1790 como la parte de la investigación de la Comisión Británica Divisoria que establece el límite entre los Estados Unidos y las Provincias Británicas Marítimas.

Al mediados del siglo XX, con el desarrollo de legislación de preservación histórica que confirió por mandato el estudio arqueológico de recursos más de cincuenta años, se renovó el interés en la América Colonial, de tal manera que se propuso fundar una sociedad profesional dedicada al estudio del mundo moderno. (Caldwell, 1959)

En 1958 en la Reunión Anual de la Asociación Americana Antropológica en Washington, D.C., John Cotter organizó un simposio al Papel de Arqueología en la Investigación Histórica. En 1960, Stanley Sur había organizado la Conferencia de Arqueología de Sitio Histórica y en 1965 el Consejo para la Arqueología Histórica De Noreste era organizado por Jack Mead y colegas en West Point, Nueva York.

En la reunión de 1966, la Central de la Asociación Americana Antropológica en San Louis, se comenzó a planificar una reunión que se llevaría a cabo entre el 6 y 7 de enero de 1967 en la Universidad de Metodista del Sur en Dallas, Texas para lo que fue rotulado como " una Conferencia Internacional contra la Arqueología Histórica" (SHA). Lo que siguió fue un boletín de noticias en 1969. En estos primeros años las principales discrepancias estuvieron dadas sobre la impronta de una orientación más histórica o más antropológica.

Los años 1970 vieron el crecimiento espectacular en los socios de la Sociedad para la Arqueología Histórica y un énfasis creciente sobre la investigación de calidad. Era también durante este período que la Sociedad instituyó su primera serie de premios especiales: el J.C. Harrington o la Medalla por el logro excepcional en la Arqueología Histórica.

Los años 1980 vieron el crecimiento regular en los socios de la sociedad. El diario pasó de ser anual a semestral en 1981 y un trimestral en 1990. En 1982, reflejando el alcance creciente del campo, el boletín de noticias añadió una columna sobre el trabajo en el terreno de ultramar. Las publicaciones especiales

también crecieron tanto como los grupos de especialidad. (Furari, 1999)

A fines del siglo XX, la Sociedad para la Arqueología Histórica es la tercera organización antropológica más grande en los Estados Unidos, al mismo tiempo que se crearon organizaciones paralelas en Gran Bretaña, (Sociedad para la Arqueología Postmedieval); Europa continental; y Australasia, (Sociedad Australasiana para Arqueología Histórica). (Lucas, 2006)

En la actualidad, numerosas temáticas caen bajo el interés de la Arqueología Histórica: la arqueología documental, la escritura de arqueología histórica, colonialismo, capitalismo, la arqueología industrial, la arqueología marítima, la dirección de recurso cultural y la arqueología urbana. Tres secciones especiales exploran las contribuciones distintivas de estudios de cultura material, la arqueología de paisaje y la arqueología de edificios y la casa. Utilizando estudios de caso de Norteamérica, Europa, Australasia, África y en el mundo entero, la arqueología contemporánea histórica, considera la relación de la arqueología con la historia, la antropología cultural y otros períodos de estudio arqueológico, e introduce los conceptos alternativos del campo. (Rocchietti, 2013)

La "arqueología histórica" en Estados Unidos se introdujo por John Cotter en la Universidad de Pennsylvania en 1966-67. Al mismo tiempo, en 1967 se llevó a cabo la Conferencia Internacional sobre Arqueología Histórica en Dallas y se crea la Sociedad para la Arqueología Histórica (*Society of Historical Archaeology*. SHA); dos años más tarde aparece su órgano de difusión, la Revista Arqueología Histórica.

Antes de la década del 60, otros términos previos utilizados fueron: *historic site/s Archeology*, en trabajos de conservación, restauración y puesta en valor de yacimientos históricos posteriores a 1492 en Estados Unidos. En simultáneo, su versión europea se fundó en Reino Unido bajo el nombre de Sociedad para la Arqueología Post-Medieval (*Society for Post-Medieval Archaeology*. SPMA), considerándose también subdisciplina de la Arqueología. (Furari, 1999)

La Arqueología Histórica en América está intrínsecamente relacionada con la ocupación colonial europea del continente, y se preocupa intensamente por el estudio de sitios arqueológicos de este período que va de 1492, a los momentos de las diferentes independencias americanas. No obstante, la Arqueología Histórica americana estudia lo ocurrido durante y después de este proceso histórico, atravesando el origen de los estados nación, el advenimiento del capitalismo, los diversos estadios de industrialización. (Rocchietti, 2013)

Si bien Karin Knorr Cetina se refiere a las culturas epistémicas en el ámbito de las ciencias naturales y a la práctica científica fundada en el diseño e implementación de experimentos, nuestra intención

ha sido el de aplicarla al campo de las ciencias sociales, a la arqueología (y específicamente a la arqueología histórica).

Por un lado, las dimensiones técnicas, sociales y simbólicas de la investigación científica han sido lugares donde ha abrevado la historia, la antropología y la arqueología histórica en sus fundamentos como campo del conocimiento.

Las características institucionales de las culturas epistémicas propuestas por Karin Knorr Cetina se aplican al campo de la arqueología histórica, a través de las instituciones que son fuentes de investigación y difusión, tanto como las unidades del conocimiento en organizaciones como SHA, grupos y redes.

Aunque le pese, la perspectiva antropológica desde la que parte Knorr Cetina, en tanto la investigación que utiliza la observación, y la práctica como dispositivo epistémico, también han sido pilares del desarrollo de la Arqueología Histórica.

El concepto de práctica epistemológica y objetual de Knorr Cetina, que incluye la característica de desplegarse indefinidamente, puede darse cuenta en la Arqueología Histórica, desde tradiciones de investigación paralelas (Norteamericanas y Latinoamericanas, tanto como Europeas), como en términos de conceptualizaciones, períodos históricos abarcados, y delimitaciones conceptuales, que hasta hoy en día se discuten.

Las investigaciones empíricas son las privilegiadas en el ámbito de la Arqueología Histórica. Las categorías del "cuidado del yo", el "autoanálisis" y el "encuadre" son centrales en las propuestas investigativas de la Arqueología Histórica.

Conclusión

Convivir en un mundo con fronteras y aceptar la diversidad es uno de los retos del siglo XXI. Los investigadores del campo de la Arqueología Histórica, en tal sentido debieran dejar de lado sus tradiciones formativas (antropología, historia y arqueología), en pos de seguir trabajando en torno a nuevos interrogantes aceptando una mirada inter y transdisciplinaria.

Quizás el concepto de culturas epistémicas, nos proporcione un marco conceptual válido para situar los intereses de los principales organismos que nuclea las investigaciones en Arqueología Histórica.

Las características centrales de las culturas epistémicas remiten sobre todo a la práctica científica, y en éste sentido se han mencionado en Arqueología Histórica a temáticas investigativas y un trabajo atravesado metodológicamente tanto por la historia como por la antropología.

Referencias

LOS MUSEOS EN LA MIRA:

¿UN INTENTO DE DESFRONTERIZACIÓN CULTURAL?

María Virginia Elisa Ferro

Introducción

Parte de las preguntas que se instituyen como disparadores temáticos en estas jornadas son las que plantean: ¿Qué se puede comprender por frontera? Las fronteras, ¿son obstáculos para la convivencia o son oportunidades para la comunicación y el entendimiento? En el marco de perspectivas filosóficas ¿podemos hablar de una desfronterización cultural?

En nuestro idioma cuando nos referimos a “frontera” debemos tener en cuenta dos acepciones a la palabra: línea real o imaginaria que separa un estado de otro, y límite o conjunto de características que distingue dos cosas no materiales. En este trabajo proponemos breve-mente introducir una reseña histórica de “museos” y de la museología como área de conocimiento. En segundo lugar se comenta sobre el recorrido y aspectos del Consejo Internacional de Museos (ICOM). Finalmente se discute la necesidad de hallar una nueva definición de museo.

Museos, museografía, museología

El término “museo” proviene del griego *mouseion*, templo y lugar dedicado a las musas, las divinidades inspiradoras de la música y el arte y el término designa al primero construido en Alejandría alrededor del 280 a.C. por Ptolomeo I, el cual fue tanto santuario como centro intelectual, y dónde se instaló también la primera colección de arte, tanto como un colegio de eruditos. (Šola, 1992) (León, 1978).

Durante el Renacimiento aparecen los museos como edificaciones dedicados expresamente a la conservación y exposición de colecciones permanentes. En los principados italianos asociaron las nociones de obras de arte, de colección y de público.

Durante el siglo XVI y como resultado de la expansión imperialista de los países occidentales, los objetos vivientes y no vivientes (objetos naturales y artificiales) sustraídos, se exhibían en gabinetes según criterios sobre la historia, naturaleza, geología, etnografía, hallazgos arqueológicos, restos históricos y documentos religiosos.

- CALDWELL, J. (1959). *The New American Archeology*. Science. New Series, Vol. 129, No. 3345, (303-307). URL. American Association for the Advancement of Science. Documento descargado de: <https://www.jstor.org/stable/1757613>
- ECHEVERRÍA, J. (2002). *Filosofía de la Ciencia*. AKAL. Barcelona.
- FUNARI, P. P. (1999) *Historical archeology from a world perspective*. En: *Historical Archeology. Back from the Edge*. Edited by Funari, PP; Hall, M. Jones, S. Documento descargado: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781134816170/chapters/10.4324%2F9780203208816-11>
- GARCÍA SANCHO, M. (2018). “These Were Not Boring Meetings”: Miguel García-Sancho Talks with Karin Knorr Cetina. *Engaging Science, Technology, and Society*. 4. 246. 10.17351/ests2018.239. Documento descargado de: https://www.researchgate.net/publication/326361238_These_Were_Not_Boring_Meetings_Miguel_Garcia-Sancho_Talks_with_Karin_Knorr_Cetina
- KNORR CETINA, K. (2003). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- KNORR CETINA, K. (2001) “Objetual practice”. In: Schatzki, T.; Knorr Cetina, K.; Von Savigny, E. *The Practice turn in Contemporary Theory*. University of Brelefeld. Routledge. London, England. Pp. 175-188.
- KNORR CETINA, K. (2017) Página personal en Universidad de Chicago. Departamento de Sociología: Documento descargado el 25/8/2017. <https://sociology.uchicago.edu/directory/karin-knorr-cetina>
- LUCAS, G. (2006). Historical Archaeology and time. En: Hicks, D.; Beaudry, M. Eds. *The Cambridge Companion to Historical Archaeology*. Cambridge University Press. UK. Pp. 34-47. Documento descargado de: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-companion-to-historical-archaeology/historical-archaeology-and-time/540D95D8CC59AAF1F4DBDE32D6764BBF>
- NERINA, F. (2013). Perspectivas sociológicas del quehacer científico. Una revisión bibliográfica sobre los principales enfoques que explican el comportamiento de los investigadores. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 38 (2). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- OLDROYD, D. (1993). El arco del conocimiento. Introducción a la historia de la Filosofía y Metodología de la Ciencia. Crítica. Barcelona.
- ROCCHIETI, A. (2013). Teoría y Práctica de la Arqueología Histórica en Latinoamérica. Centro de Estudios de Arqueología Histórica Arqueología Histórica Latinoamericana Universidad Nacional de Rosario Año I, Volumen 2. Primavera de 2013. Documento descargado: http://centroarqhistorica.com/doc/revista2013_02.pdf
- SOCIETY FOR AMERICAN ARCHAEOLOGY. Documento descargado de: <https://www.saa.org/>
- VEIT, R. (S/F) *A Brief History Of The Society For Historical Archaeology*. Pp. 1-6. US. Documento descargado de: <https://sha.org/assets/documents/HistoryoftheSHA.pdf>

Ya en el siglo siguiente, las curiosidades recogidas formaban parte del *Tradescant ark*, creado por John Tradescant, luego llamado *Ashmolean Museum de Oxford*, debido a la compra de la colección por el anticuarista Elías Ashmolean quien la dona a la Universidad de Oxford. Téngase en cuenta que un anticuario es un aficionado a las antigüedades o de manera más estricta se suele utilizar esta denominación para los que estudian la historia con atención a los objetos de arte, y se considera que surgió en la Edad Media. Para el siglo XIX, se convirtió en una disciplina académica de la arqueología y la filología. Por otro lado, se entiende por colecciones conjuntos de objetos e información que reflejan aspectos de la existencia humana o su entorno. (EVE, 2019: 2)

Los gabinetes de curiosidades de los siglos XVI y XVII, serían los precursores de los museos, basados en colecciones privadas que en su mayoría eran dispersas, arbitrarias y sin clasificar. Tras el movimiento ilustrado del siglo XVIII se retomara la idea clásica de acercar al público en general, no sólo a las élites o privilegiados, los trabajos de recopilación y estudio de las colecciones para que se pudiera contemplar en su conjunto y de manera ordenada. Esta nueva concepción abriría el estudio del Arte, los inventos, la Historia, los objetos, usos y tradiciones que están reflejados en la cultura material de las colecciones y centraría a la colección como principal elemento del museo para que el visitante tenga una experiencia del aprendizaje y la comprensión por medio de la contemplación y el descubrimiento. (Ballart Hernández, 2007)

A finales del siglo XVIII, la palabra “*museum*” fue abandonada en favor de la de «museo» y se la asocia a la Ilustración. Desde el siglo XVIII y especialmente a principios del siglo XIX, las aperturas al público de las hasta entonces colecciones privadas se multiplicaron por toda Europa. A fines del siglo XIX hacían su aparición los museos etno-gráficos herederos de los gabinetes de curiosidades enriquecidos por los viajes de exploración y después por la formación de los imperios coloniales. Será a fines del siglo XIX cuando el Museo de Historia Natural de Londres exhiba sus objetos ordenados científicamente, gracias a las clasificaciones de Carlos Linneo. (Spielbauer, 1987)

Después de la Primera Guerra Mundial (1926) surgió la Oficina Internacional de Museos (OIM) antecedente del Consejo Internacional de Museos (ICOM), surgido después de la Segunda Guerra Mundial. No sólo se trata de un cambio de nombres de instituciones, sino también de un cambio de concepción de un campo teórico específico que también cambia de denominación: de la museografía (utilizado por Europa del Este) a la museología especialmente usado por el resto de Europa o aquellos fuera del telón de acero en los inicios de la Guerra Fría. (Desvallées, 2000)

La museografía es el conjunto de técnicas y prácticas relativas al funcionamiento de un museo. Agrupa las técnicas de concepción y realización de una exposición, sea temporal o permanente. La disposición física de una exposición debe tener en cuenta tanto las exigencias de conservación preventiva de los objetos como la disposición y presentación. (Concepción específica o restringida). La museología es una rama de las humanidades que trata de los museos, su historia, su influencia en la sociedad, las técnicas de conservación y catalogación. (Concepción amplia)

Consejo Internacional de Museos

Para el Consejo Internacional de Museos (ICOM), los museos no tienen fronteras, tienen una red. Entre 1946/47 se realizaron dos encuentros, el primero en París para la creación del ICOM por iniciativa de Cauncey J. Hamlin y el segundo en México, dónde se llevó a cabo la primera asamblea general. Hasta 1956 se desarrollaron siete conferencias, paulatinamente la representación geográfica se fue ampliando y se profesionalizaron las actividades. Los ejes de discusión fueron: el papel educativo de los museos, las exposiciones y la circulación de los bienes culturales, conservación y restauración de los mismos.

El nacimiento del ICOM estuvo ligado al Fideicomisario del Museo de Ciencias de Búfalo (Estados Unidos): Causey J. Hamlin a finales de la Segunda Guerra Mundial: “*Cuando en 1945 vi por primera vez a Georges Salles, que entonces era el Director de los museos de Francia para proponerle crear el Consejo internacional de museos, se entusiasmó y me dio su aprobación inmediatamente. Aceptó firmar una circular para convocar a los museólogos más eminentes del mundo a un encuentro internacional organizado en el Louvre en noviembre de 1946. Gracias a su consentimiento, conseguí el apoyo del Director del British Museum de Londres.*” (ICOM, 2019: 1) (b)

En 1947 firma un acuerdo de cooperación con la UNESCO, lo que le proporcionó subvenciones, sede en París y en un centro de documentación, luego denominado como Centro de Documentación UNESCO-ICOM. En el caso de George Salles, especialista de las civilizaciones de Oriente y Extremo Oriente, fue agregado al museo del Louvre y en 1941 llega a ser Director y conservador del Museo Guimet. Entre 1945 a 1957, fue nombrado Director de los Museos de Francia. En 1948 junto con Hamlin, se convierte en Presidente del Comité Consultivo del ICOM y segundo presidente del mismo entre 1953-1959.

A fines de los sesenta, la mira estuvo puesta sobre los nuevos rasgos de los museos y su papel en la sociedad. La estructura del ICOM fue cambiando en función de las crisis económicas, modificando sus estatutos (se instauró la idea de no limitar el número de miembros activos a 15 por cada comité nacional,

y de distinguir entre miembros asociados a miembros activos). La apertura hacia países en vías de desarrollo (Asia, África y América Latina), comenzó a partir de la Undécima Conferencia General en URSS en 1977. (ICOM, 2019.c)

Entre los años 1977 y 1989, el ICOM se planteó como objetivos estratégicos: la creación de una política de los museos al servicio de la sociedad y la creación del código de deontología. El período comprendido entre 1989 a 1996, las resoluciones aprobadas tendieron a una política relativa al patrimonio en conformidad con la idea que el desarrollo económico va acompañado de factores culturales.

Entre 1996 a 2004 el ICOM se compromete con la lucha contra el tráfico ilícito de bienes culturales a través de las llamadas "listas rojas" y de la serie "cien objetos desaparecidos". Como también en el Programa de emergencia de los museos (MEP) y con su participación en el Comité Internacional del Escudo Azul (ICBS). Las "Listas Rojas" dan a conocer las categorías de los bienes culturales susceptibles a sufrir robos y tráfico ilícito y son identificadas por áreas geográficas o continentes.

A partir del 2004, se aceleró la apertura hacia Asia (Seúl, Shanghai, Kioto); tanto como con la publicación de un manual práctico dirigido a profesionales "Cómo administrar un Museo", también se ampliaron las acciones a favor de la protección del patrimonio cultural con su participación en *Object ID*, introduciéndose en el programa de actividades la protección del patrimonio cultural inmaterial.

Object ID es una norma internacional que describe objetos culturales, facilitando la identificación de las colecciones de objetos arqueológicos, culturales o artísticos, y que establece los procedimientos normalizados para documentar y describir dichos objetos. Las categorías de identificación incluyen: tipo de objeto, materiales y técnicas, medidas, inscripciones y marcas, características distintivas, título, tema, fecha o período y creador. (ICOM, 2019.a)

Pensar al ICOM estructuralmente incluye ver de manera breve cómo se conforma internamente. Comenzando por fronteras nacionales, bloques de poder internacional, alianzas en el marco de territorios nacionales. (Lo que sugiere una perspectiva poco novedosa); tanto como el funcionamiento de comités permanentes que se encargan de aspectos jurídicos, financieros y conceptuales y grupos de trabajo que se centran en aspectos financieros, adhesiones y qué sostén deberá tener en el futuro la institución.

La red del ICOM incluye: Comités Nacionales, Internacionales, Alianzas regionales, organizaciones afiliadas, comités permanentes y grupos de trabajo. Un ejemplo de los primeros es el Comité Nacional de ICOM Argentina, creado en 1958 por medio del Ministerio de Relaciones exteriores. En 1981, se constituyó jurídicamente como asociación civil, y en sus estatutos se sientan

las bases de sus objetivos: contribuir a difundir la ciencia museológica; difundir y apoyar a los museos y a instituciones afines para reforzar la profesión; organizar la cooperación entre museos y miembros en diferentes países. En los últimos años del siglo XX se pone el acento en el fortalecimiento de la formación museológica y en el rol de los museos en la sociedad, atendiéndose a la problemática museística Latinoamericana. En la XIV Conferencia General del ICOM en Buenos Aires (1986), se abordó desde un punto de vista interdisciplinario la implicancia tanto social como política de los museos, el patrimonio cultural y natural como así también los aspectos científicos y técnicos de la preservación de los mismos. En los noventa, los ejes de interés se centraron en las características del público visitante de museos, maneras de captar la atención, y el uso de nuevas tecnologías. Los aspectos relacionados con la actualización profesional se llevaron a cabo a través de Seminarios Latinoamericanos a lo largo de toda la década. (ICOM, 2019.g)

Los comités internacionales que son treinta, de los cuales la mitad de ellos se han organizado como "para museos y colecciones" de índole específica (de ciudades, ciencias naturales, universitarias, etc.); tanto por áreas de conocimiento tradicional.

Uno de ellos es el Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA), que reúne a profesionales en la investigación, gestión, interpretación, exposiciones, programas, medias y evaluación. Sus objetivos son: la búsqueda de la información y de ideas sobre la importancia de la educación en los museos, la promoción del papel de los museos, el desarrollo de normas profesionales en el sector de la educación museística. (ICOM, 2019.d)

Las alianzas regionales son seis, reuniendo conglomerados de países por continentes. Uno de ellos es la Alianza Regional del ICOM de Países de América Latina y el Caribe, actuando como foro de intercambio de información y cooperación entre museos y profesionales de los comités nacionales. Las organizaciones afiliadas son 21 en la actualidad, que reúne distintos tipos de museos, colecciones, grado de especialización y por grupo de países. Uno de ellos es el Movimiento Internacional para una Nueva Museología (MINOM), que reúne a profesionales de museos de la comunidad, ecomuseos, grupos especializados en organización de actividades culturales, entre otros.

Los comités permanentes son ocho, y se centran en cuestiones de índole financiera, jurídica, de planes estratégicos de trabajo como de la búsqueda de nuevas denominaciones dentro de la actividad.

Los grupos de trabajo son tres: sobre el desarrollo sostenible, sobre el futuro de los comités internacionales y sobre adhesiones.

Buscando una nueva definición de museo

La definición de "museo", siguiendo el Diccionario de la RAE (2019), incluye:

-Etimológicamente: del lat. Museum "lugar consagrado a las musas", edificio dedicado al estudio y este del gr. Μουσεῖον Mouseíon.
1.m. Lugar en que se conservan y exponen colecciones de objetos artísticos, científicos, etc.
2.m. Institución, sin fines de lucro, cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición al público de objetos de interés cultural.
3. m. Lugar donde se exhiben objetos o curiosidades que pueden atraer el interés del público, con fines turísticos.

4. m. Edificio o lugar destinado al estudio de las ciencias, letras humanas y artes liberales"

La definición de museo en 2007 por el ICOM es: "Un museo es una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno para la educación, el estudio y el deleite". (ICOM, 2019:1) (e)

La nueva definición propuesta en 2019 por el ICOM: "Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos. Los museos no tienen ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario" (ICOM, 2019: 2) (f).

Los parámetros que debía contener la nueva definición dados por el ICOM: Una definición puede ser concisa como ley o concisa como poema. O ambos. Puede ser largo o corto, un todo coherente o dividido en secciones o jerarquías.

Desafía lo que se entiende lógicamente por definición. Siguiendo a Ferrater Mora (1984): "Desde un punto de vista muy general la definición equivale a la delimitación, esto es a la indicación de los fines o límites (conceptuales) de un ente con respecto a los demás" (...) "definir una entidad consiste en considerar la clase a la cual pertenece y colocarla en un determinado nivel en la jerarquía (a la vez ontológica y lógica de realidades. Este nivel queda determinado por dos elementos de carácter lógico: el género próximo y la diferencia específica" (Ferrater Mora, 1984: 796).

-Ser una unidad exclusiva, definitoria y esencial de los museos respecto a las funciones de acopio, conservación, documentación, investigación, exposición y otras formas de transmitir las colecciones o cualquier otra prueba del patrimonio cultural. Lo que da a entender la búsqueda de algún tipo de reduccionismo ontológico y metodológico.

-Tener en cuenta los objetivos, retos y responsabilidades relacionados con la ética, la política y la sociedad y cultura del siglo XXI.

Debemos suponer que se trata de ética y al desarrollo político, social y cultural que le es propio del mundo occidental del siglo XXI.

-Reconocer la urgencia de la crisis de la naturaleza y la obligación de desarrollar y aplicar soluciones sostenibles.

El punto se relaciona con las tesis sobre desarrollo sostenible, también propias de países centrales occidentales.

-Renovar y admitir, con respeto y consideración las muy diferentes visiones del mundo, así como las condiciones y tradiciones relacionadas con el trabajo de los museos de cualquier país.

Por un lado hay un reconocimiento de diferentes visiones del mundo, pero por otro se pone el énfasis en condiciones previas y "tradiciones".

-Admitir y reconocer los legados y la constante presencia de profundas desigualdades sociales y asimetrías en la distribución del poder y de la riqueza a nivel mundial, nacional, regional y local.

Curiosamente se trata de un parámetro que quienes menos lo reconocen son los países centrales occidentales, pensando en términos de una moderna organización de los museos (ICOM) desde sus inicios.

-Expresar la unidad de la función de los museos como expertos en la colaboración y el compromiso, la responsabilidad y la autoridad compartido con sus comunidades.

En este caso se trata del poder omnipotente del ICOM como "expertos", desde el desarrollo de una nueva denominación (para ello se incluyen estos parámetros), hasta la autoridad de acción en relación con su estructura.

-Expresar el compromiso de los museos a ser valiosos lugares de reunión y plataformas abiertas y diversas de aprendizaje e intercambio.

Desde la antigüedad, como se ha visto en el primer apartado, se consideraba a los museos como un lugar cuasi sagrado y de intercambio intelectual. La novedad es el calificativo de "abierto". ¿A quién o quiénes? ¿A los países miembros del ICOM?

-Expresar la responsabilidad y la transparencia con la que se espera que los museos obtengan y utilicen sus recursos materiales, económicos, sociales e intelectuales.

Sin contar que ya se ha hecho referencia en un apartado posterior a los mecanismos de control necesarios desarrollados por el ICOM en cuanto a salvaguarda de bienes culturales materiales como inmateriales.

Conclusión

¿Podemos plantearnos una desfronterización cultural en torno a las discusiones básicas museológicas? De acuerdo a lo expresado en los apartados dos y tres, nos resulta difícil poder hablar de “desfronterización”, ya que los parámetros y consensos conceptuales buscan más la “unidad” esencial y siguen reflejando formas de pensamiento tradicional occidental ejercido desde los centros de poder económico, político, social y cultural. En términos de la definición de frontera como línea imaginaria entre estados

Cuando se describe el recorrido y aspectos estructurales del Consejo Internacional de Museos (ICOM) debe pensarse en términos de contexto histórico. En el momento que las potencias centrales pierden mandatos sobre territorios colonizados en los siglos anteriores, se crean justamente organismos internacionales que parecen velar por los bienes materiales e inmateriales culturales, con una pretensión transfronteriza.

Sobre la necesidad de hallar una nueva definición de “museo”, nos preguntamos si sólo se trata de una “renovación de cara” conceptual de la institución, sólo que la propuesta, el desarrollo y evaluación de ésta renovación conceptual se hace dentro de la misma.

Referencias

- BALLART HERNÁNDEZ, J. (2007): *Manual de museos*. Editorial Síntesis, Madrid.
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (2019) (a) *Object ID*. Documento descargado en 4 de agosto de 2019 <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/objectid/>
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (2019) (b) Chauncey Jerome Hamlin (1881–1963). Pp.1-5. Documento descargado en 4 de agosto de 2019. <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/1017.pdf>
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (2019) © Historia del ICOM. Pp. 1-3. Documento descargado en 4 de agosto de 2019 <https://icom.museum/es/sobre-nosotros/historia-del-icom/>
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (2019) (d) Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA). Documento descargado en 4 de agosto de 2019 <http://network.icom.museum/ceca>
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (e) Definición de museo. PP.1-3 Documento descargado en 4 de agosto de 2019 <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (2019) (f) Definición de museo. COMITÉ PERMANENTE SOBRE LA DEFINICIÓN DE MUSEO, PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES (MDPP) pág. 1-16. Documento descargado en 4 de agosto de 2019. https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/07/MDPP-report-and-recommendations-adopted-by-the-ICOM-EB-December-2018_ES_V2.pdf
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (ICOM) (2019) (g) COMITÉ NACIONAL de ICOM Argentina. Documento descargado en 4 de agosto de 2019 <http://network.icom.museum/icom-argentina/>
- DESVALLEÉS, A. (2000) “Pour une terminologie muséologique de base”, “La muséologie/museology (Cahiers d'étude/Study series)”, 8, Paris, ICOM, 2000, p. 8; A. Desvallées, and F.

- Mairesse (Eds), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Paris, Armand Colin, 2011.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE) en línea. Definición de Museo. <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=museo>
- ESPACIO VISUAL EUROPA (EVE) (2019) Breve historia del aprendizaje en los (pp 1-8). Documento descargado el 4 de agosto de 2019: <https://evemuseografía.com/2019/07/22/breve-historia-del-aprendizaje-en-los-museos-de-arte/?fbclid=IwAR3UP7gIE3m9ZK8elxspvX74a-YO0tHIAgQ9-pKLG3NgCGXT-gfCiUGGiLs>
- FERRATER MORA, J. (1984) *Diccionario de Filosofía*. Editorial Ariel. Barcelona.
- LEÓN, A. (1978). *El Museo, teoría, praxis y utopía*. Cátedra. Madrid.
- Movimiento Internacional para una Nueva Museología (MINOM) Documento descargado en 4 de agosto de 2019 <http://www.minom-icom.net/>
- ŠOLA, T. (1992) “What is museology?”, *Papers in Museology*, 1, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, pp. 10-19.
- SPIELBAUER, J. (1987) ‘Museums and Museology: a Means to Active Integrative Preservation’, *ICOFOM Study Series*, no. 12, 1987, pp. 271-277.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ASIGNACIÓN DE NOMBRES A INDÍGENAS DE LA PAMPA CENTRAL (SIGLO XIX)

Graciana Pérez Zavala

Introducción

El escrito se enmarca en las indagaciones sobre el devenir de las poblaciones indígenas. Específicamente considera la problemática de los ranqueles, nación que durante gran parte de los siglos XVIII y XIX habitó en forma soberana la pampa central de la actual República Argentina. Sin embargo, de la mano de los acontecimientos que historiográficamente se conocen como “Conquista del Desierto” (1879), estos indígenas y otras agrupaciones de la región pampeana y patagónica quedaron bajo la potestad del Estado argentino, siendo sus territorios también apropiados.

A lo largo de las décadas de 1870 y 1880 buena parte de los ranqueles prisioneros fueron trasladados a distintas provincias argentinas (Tucumán, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, San Luis, Mendoza) y territorios nacionales (Misiones y La Pampa) (Pérez Zavala 2015). En trabajos anteriores nos centramos en aquellos contingentes que vivieron en la antigua Frontera Sur de Córdoba y San Luis y que posteriormente fueron movilizados por el ejército argentino hacia el Territorio Nacional de la Pampa. También consideramos aquellos indígenas que fueron instalados en la ciudad de Río Cuarto. A partir del cruce documental de registros parroquiales, listas de revista del ejército, cartas, partes militares, Segundo Censo de la República Argentina de 1895 y relatos de descendientes contemporáneos, identificamos alrededor de 1400 indígenas instalados en el territorio puntano-cordobés entre 1872-1900. De algunos sólo poseemos sus nombres mientras que de otros logramos reconstruir sus biografías y genealogías (Pérez Zavala, 2018). En esta ponencia deseamos reflexionar sobre los procesos de asignación de nombres (en especial en español), a los indígenas que transitaron la región mencionada durante las últimas décadas del siglo XIX.

El acto de nombrar

De acuerdo a una definición sencilla el nombre “es una palabra con que se designa a personas, animales o cosas para individualizarlos o distinguirlos de otros, o sea, para darles identidad” (Ansaldi, 1992: 8). Sin embargo, en las discusiones antropológicas, sociológicas, lingüísticas y de género este concepto es mucho más que una designación, en tanto su valor residiría en el carácter clasificatorio de lo social sobre lo individual (Levi-Strauss, 1997 [1962], Bourdieu, 1982, entre otros).

En la perspectiva de Bruck y Baggio (2001), además de delimitar la identidad jurídica del individuo, el nombre actúa como constituyente de su persona social, a partir de la cual se impone la posición de clase y, especialmente, su categoría sexual. Siguiendo a Judith Butler (1993: 154) los autores sostienen que los nombres producen los cuerpos “*que portan*” y los sujetos nacen a causa de su nombramiento. Las prácticas verbales obligatorias (por ejemplo: la afirmación al nacer “*es una niña*”) determinan la atribución del sexo. Así, el nombramiento establece, simultáneamente, una frontera y una norma (Bruck y Baggio, 2001: 285).

Por su parte, en el marco de los procesos de valorización de la identificación étnica, algunas organizaciones indígenas están impulsando la recuperación de los nombres originarios. Ejemplo de ello es un documento conocido como Norgvlantuleayñ (2006), en el cual se afirma que el nombre mapuche debe ser considerado como parte indisociable del ser, conformándose a partir de tres elementos: “*el tuwvn* –origen territorial–, *el Kypan* –linaje– y *el Az* –característica particular de un individuo”. A ellos se agrega el significativo asignado al “*pewma*” o sueño, que revela a la madre gestante el nombre del naciente e indica su futuro rol (Szulc, 2012: 184).

Entre los indígenas del área arauco-pampeana-norpatagónica el nombre era asignado al niño/a naciente en una ceremonia conocida como *lakutun* (Ramos, 2010: 23). El mismo solía estar ligado a la identificación del linaje (por ejemplo Guala o Gner) y a la cualidad futura del nuevo miembro. Si se trataba de un primogénito varón, generalmente se le asignaba el nombre del abuelo paterno, vínculo que traía consigo un conjunto de derechos y obligaciones recíprocos, que también involucraban al padre del niño (Salomón Tarquini, 2010: 106). Por su parte, en los apuntes de Estanislao Zeballos surgidos a partir de sus conversaciones con Manuel Namuncurá se registra el *Catahán Cahuellén* o “apertura de la oreja de los muchachos”. En esta fiesta la tía de la niña agasajada (de seis meses a un año) le agujereaba la oreja con un alfiler de plata para luego ponerle el aro correspondiente. Con este acto asumía el rol de “*madrina*”, mientras las señoras ancianas cantaban el “*Tailmán*” (ruego por la felicidad de la niña). Posteriormente seguía la “*comilona*”, organizada por la tía madrina. Cuando

se trataba de un varón sólo se le cortaba el pelo, siendo el tío el padrino (Villar y Jiménez, 2011: 33-34).

Paralelamente y aun cuando los indígenas eran soberanos política y territorialmente, se extendió en Tierra Adentro la práctica del bautismo cristiano, en tanto mecanismo de incorporación de alógenos a las redes de parentesco indígenas. A través de esta institución se generaba un vínculo entre el padre del niño bautizado con el padrino, siendo su selección cuidadosamente pensada (Salomón Tarquini, 2010: 96). Según Bechis (2008), el valor social de este padrinzago ritual recaía en la posibilidad de transformar la oposición con la sociedad adversaria en un lazo afectivo. La relación particular que se generaba entre los involucrados debía sostenerse a través de la ayuda mutua e involucraba tanto a parientes biológicos como políticos. Además, el vínculo entre padrino/madrina e ahijado/a solía materializarse en la imposición del nombre del primero al segundo porque, según la creencia de los indígenas, el nombre transmitía el prestigio del dueño original. En este contexto habría sido frecuente el empleo de nombres y apellidos en lengua española entre los indígenas sacramentados y su descendencia.

Nombres y apellidos españoles para indígenas

Los estrechos vínculos políticos de los ranqueles con los cristianos a lo largo de todo el siglo XIX quedaron plasmados en la asignación (voluntaria y compulsiva) de nombres y apellidos españoles. Los casos más conocidos son el cacique Manuel Baigorrita Guala, ahijado del refugiado unitario de nombre homónimo y el cacique Mariano Rosas (Panghitruz Güor o Gner), cuyo apellido provenía de su padrino y captor el Gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas. Pero también en capitanejos y lanceros advertimos la fuerte impronta que habría tenido el padrinzago de los cristianos, visible en nombres de líderes políticos, militares, refugiados y cautivos involucrados en la política interétnica. En relación a las mujeres indígenas apreciamos denominaciones en español pero hasta la fecha no disponemos de datos para correlacionarlas con cristianas residentes en la frontera y/o en las tolderías. Por cierto, y si bien ello amerita un estudio de detalle, pensamos que posiblemente las cautivas cristianas tuvieron incidencia en la elección de los nombres de sus hijos con indígenas.

Asimismo, debemos tener presente que la asignación de nombres y/o apellido en español a indígenas adultos habría dado lugar a la doble nominación de tales individuos. Lamentablemente la información proporcionada por la documentación no nos permite establecer si el nombre otorgado en la niñez (posiblemente en mapuzungun) fue sustituido plenamente o, por el contrario, continuó siendo utilizado en determinados contextos. De

igual modo, carecemos de datos para reconstruir e identificar las posibles variaciones en los nombres según los vínculos de los ranqueles con otras agrupaciones indígenas del área araucopampeana-norpatagónica.

Otra salvedad que tenemos que efectuar está ligada al hecho de que algunos apellidos en español habrían incidido en la designación de las nuevas generaciones, constituyéndose en parte de la nominación del linaje. No estamos en condiciones de explicitar los criterios seguidos en ello ya que en algunos casos el apellido cristiano sólo se transmitió de padres a hijos: por ejemplo, buena parte de descendencia de Manuel Baigorrita Guala (alias Baigorrita) portó el apellido Baigorrita. En cambio en otros casos el apellido cristiano se socializó entre hermanos indígenas y, a través de éstos, a la familia ampliada. Así, durante la década de 1870 el cacique Epumer comenzó a acompañar su nombre con el término Rosas, en clara vinculación con el apellido otorgado a su hermano Mariano. Los hijos de ambos caciques, pero también sus sobrinos fueron conocidos con este apellido (Felipe Mariano Rosas, hijo de Catrenao es testimonio de ello. La biografía de los hermanos Ramón y Linconao Cabral también da cuenta de esta situación.

En esta línea, Ana Ramos (2010: 23) señala que algunos estudios sobre las sociedades indígenas pampeanas y patagónicas definen la pertenencia al linaje mediante la onomástica de los nombres propios, en especial, al considerar el uso de determinado sufijo como indicador de identificación familiar. Si bien este enfoque resulta valioso en muchas ocasiones, también presenta algunas limitaciones. Una de ellas tiene que ver con la indagación en la memoria social contemporánea: aun cuando ésta refiera a los nombres de grupos como colectivos, ellos remiten a formas de transmisión compleja y dinámica. Es decir, los nombres del grupo generalmente trascienden el nivel de la familia pero sin alcanzar a la comunidad completa, en tanto es usual que entre los miembros de una línea parental existan nombres diferentes. Estas denominaciones “pueden heredarse del padre, de la madre o de ambos, o basarse en criterios de residencia, de formación de cuerpos políticos o sobre la base de trayectorias compartidas” (Ramos, 2010: 24).

Algunos criterios

Lo expresado anteriormente nos permite advertir algunos condicionantes al momento de reconstruir el proceso de asignación de nombres a indígenas a mediados del siglo XIX y por tanto en la construcción de un listado nominal. No obstante ello, y con el afán de clarificar esta problemática proponemos los siguientes criterios:

- Los nombres y/o apellidos asignados a los indígenas instalados en las provincias de Córdoba

y San Luis surgen de la documentación escrita y/o relatos orales, no pudiendo a la fecha aseverar si éstos remiten efectivamente a los nombres otorgados en el momento de sus nacimientos y/o empleados cotidianamente.

- Un mismo individuo podía recibir a lo largo de su vida varios nombres. Dentro de esta problemática identificamos las siguientes posibilidades: asignación de diferentes nombres a mujeres; nombres en mapuzungun y renombre en español o viceversa; cambios de nombres y apellidos en español a lo largo del tiempo de estudio; modificaciones en la ortografía de los nombres y tendencia a su castellanización; uso indistinto del nombre y/o apellido.

- Asignación de nombres similares en mapuzungun y en español a individuos diferentes. Esta situación limita el armado de sus biografías dado que en algunos casos resulta sumamente dificultoso diferenciar un individuo de otro.

- Otra limitación que poseemos se relación con la posibilidad de identificar el género de los individuos registrados en mapuzungun (por ejemplo, las listas de racionamiento de niños/as) porque, como recuerda Barbará (1999 [1879]:.11), los nombres indígenas “tienen sólo una declinación, siendo todos de un género común”.

A modo de cierre

En este texto buscamos caracterizar el proceso de asignación de nombre (en mapuzungun y en español) a indígenas que transitaron la región pampeana, sur cordobesa y puntana durante la segunda mitad del siglo XIX. Consideramos que esta temática resulta relevante por dos razones. La primera, porque constituye una contribución a los estudios sobre las trayectorias de indígenas (en tanto individuos y colectivos) afectados a los procesos prisión y reparto que llevó a cabo el Estado argentino durante la década de 1870. La segunda tiene que ver con la finalidad: la tarea a emprender no consiste solamente en establecer los nombres de los individuos sino aportar a la reconstrucción de las genealogías indígenas, muchas de las cuales se extienden para abarcar a hombres y mujeres de los siglos XX y XXI. A veces autoreconocidos como ranqueles y en otras ocasiones en procesos de recuperación de esta identificación.

Bibliografía

Asalsdi, W. (1992), “Cristóbal Colón, un falso palomo: entre los equívocos y la grandeza”, en CEFISa, Año II, N° 1. Disponible en <http://www.fsoc.uba.ar/udishal>
Barbará, F. (1999 [1879]), Manual de la lengua pampa, Buenos Aires: Emecé.

Bechis, M. (2008), Piezas de etnohistoria del sur sudamericano, Madrid: Consejo de Investigaciones científicas. Colección América 10.

Bourdieu, P. (1982), “Les rites comme actes d’institution”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 43: 58-63 Disponible en https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159

Bruck, G. y P. Baggio (2001), “El nombre como signo corporal. El ejemplo de la nobleza yemenita”, en *Annales, Historia, Ciencias Sociales*, 56, N° 2: 283-311.

Bulter, J. (1993), *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivo del sexo*, Buenos Aires: Paidós.

Levi-Strauss, C. (1997 [1962]), *El Pensamiento salvaje*, México: Fondo de cultura económica.

Norgvlamtuleayin (2006) Meli Folil Kvpan. Sin editorial.

Pérez Zavala, G. (2015) “Trayectoria de indígenas sometidos en el sur de Córdoba y San Luis (1870-1900)”, en Austral, A. et.al (comps), *Arqueología y etnohistoria del Centro-Oeste argentino*. Publicación de las X Jornadas de Investigadores en Arqueología y Etnohistoria del Centro – Oeste del País. Río Cuarto: Unirío, E-book, 224-237, Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-153-1.pdf>

Pérez Zavala, G. (2018) “Indígenas en Argentina (provincia de Córdoba): registro e identificación en la documentación de la segunda mitad del siglo XIX”, en *Revista Cunfluencias Culturais*, V. 7, N° 1, Março: 79-93. Disponible en <http://periodicos.univille.br/index.php/RCCult/article/view/481/477>

Ramos, A. (2010), *Los pliegues del linaje. Memorias y políticas mapuches-tehuelches en contextos de desplazamiento*, Buenos Aires: Eudeba.

Salomón Tarquini, C. (2010), *Largas noches en La Pampa. Itinerarios y resistencia de la población indígena (1878-1976)*, Buenos Aires: Prometeo.

Villar, D. y J. Jiménez (eds) (2011), *Amigos, hermanos y parientes. Líderes y liderados en las sociedades indígenas de la Pampa Oriental (siglo XIX)*. Bahía Blanca: Centro de Documentación Patagónica, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Szulc, A. (2012) “El poder de nominar. Los nombres de los niños y niñas mapuche como campo de disputa”, en *Runa*, Vol. XXXIII, núm. 2: 175-192. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1808/180825065004.pdf>

DE PATRIMONIO CULTURAL A HERENCIA SOCIAL. HERENCIAS SOCIALES EN EL SUDESTE DE CÓRDOBA. ARGENTINA

María Laura Gili

Introducción

En el marco de los estudios de Annales, revista de historia francesa, dedicados a la historia de las mentalidades, se desarrollaron los estudios de historia cultural volcados a una historia social de las prácticas culturales, cuenta de la actividad social de los sectores populares, protagonistas reales del drama social: obreros, campesinos, mujeres, etc. Esto permitió construir un relato histórico desde el punto de vista de los sectores populares a partir de sus vivencias, percepciones, hechos y procesos históricos cotidianos y destacados. Permitió, a su vez, captar la *economía moral* de los sectores populares, expresados por sus portavoces más genuinos, dignos de ser registrados y analizados en términos de una historia crítica. Además, se remarcó el sentido social de la historia cultural y su interés por observar las representaciones asumidas, un comportamiento particular de un grupo particular, etc. En términos de *corresponsabilidad social*, supone elaborar narrativas en diálogo y disputa con los textos de la historia oficial, que permitan pasar de la idea de una sociedad que recibe un patrimonio heredado a comunidades que se asumen *herederas de un patrimonio cultural*.

De patrimonio cultural a herencia social

Desde sus inicios el Estado Moderno mostró interés por patrimonializar la cultura, sus materiales y objetos (Gili 2008). Para ello generó políticas e implementó acciones al efecto. Así transformó a la cultura en un bien de cambio, en un objeto de mercado. Y comenzó el conflicto en torno a ella. En siglos de desarrollo el concepto *patrimonio cultural*, fue variando de una concepción particular, con eje en la propiedad privada y el goce individual, hacia el dominio público, base de la cultura e identidad nacional. En ese camino, también se lo vio ampliar su área de implicancia. Así pasó de identificarse con monumentos y obras de arte a bienes inmateriales (memoria histórica, tradiciones, música, etc.). Su primera manifestación fue el coleccionismo, en la antigüedad greco-latina, asociado a la riqueza individual. En el imperialismo romano era referencia de riqueza personal *buen*

gusto por evidenciar conocimiento de otros pueblos y civilizaciones lejanas. Para los griegos de la antigüedad, añadió el sentido de propaganda política y ostentación de poder personal (Llull Peñalba, 2005: 180-184). Durante el *renacimiento* el coleccionismo se volvió una práctica especializada con base en el mecenazgo y la compra de pinturas y esculturas. Con la revolución francesa, los monumentos se transformaron en símbolo de identidad y a su vez será con ella que ocurrirá el gran cambio en la noción de patrimonio, girando de lo particular a lo público. El paso será del coleccionismo de la antigüedad a la nacionalización de objetos de arte. La manera de ejecutarlo será mediante donaciones de colecciones privadas o por expropiación, por ejemplo de los bienes eclesiásticos de la Orden Jesuita al ser expulsados de Europa y América, puestos a disposición de la nación. El Museo del Louvre, en París, es un caso testigo dado que su origen fue con colecciones nacionalizadas. O bien la Pinacoteca del Prado, en Madrid. En ambos, los bienes culturales privados pasaban a ser acervo cultural de la Nación. De tal manera se construía el denominado por Riegl, en 1903, Culto Moderno a los Monumentos (Alois Riegl, 1903 en Llull Peñalba, 2005), donde le atribuía dos categorías: valor rememorativo (apelando a la capacidad evocativa del monumento) y valor de contemporaneidad (el arte expresado en él). En Europa la cultura ha pasado de la concepción elitista a una liberal, en manos de las elites dirigentes que ven la difusión cultural y educativa auspiciosa en estilos democráticos. El sistema educativo sería el instrumento de aplicación. En efecto, a finales del siglo XIX la Educación Popular era impulsada por la Iglesia Católica y la dirigencia política como estrategia frente al analfabetismo de sectores populares y más desfavorecidos. En el marco del proceso de industrialización, el Informe sobre la organización General de la Instrucción Pública del marqués de Condorcet (1792) postulaba la democratización cultural a partir de ella (Llull Peñalba, 2005: 197). Luego, en los inicios del siglo XX, la *cultura de masas* valoraría las acciones políticas que pusieran al alcance del mayor número de personas posible la cultura, sacándola así de su espacio elitista y exclusivo. Una fuerte gestión cultural, transformaría a las mayorías en espectadores y consumidores de la *cultura del ocio*.

En la década de 1970 se postula la sostenibilidad entre población y patrimonio, involucrando una perspectiva ética y educativa en su análisis. En efecto, a finales de los '70 surgiría la noción de *democracia cultural*, a partir de la cual, la cultura se volvería ámbito para el desarrollo personal y la participación social (Llull Peñalba, 2005: 199). En este sentido, el patrimonio cultural será presentado en cuanto riqueza colectiva, con primacía en el valor social del bien cultural, en su estudio y disfrute comunitario. Desde entonces, los estudios

patrimoniales se abordan en términos de los conflictos sociales e intereses sectoriales que ellos expresan y que los bienes culturales condensan, tanto materiales como inmateriales, herencia social. A su vez, se sostiene en la idea de *patrimonio integral* (regional, nacional), integrados en la *totalidad patrimonial* que conforma la base de continuidad y coherencia del desarrollo social comunitario, en permanente reafirmación de la identidad cultural. El concepto de integralidad, refiere a la combinación e igualdad de oportunidades de participación en las decisiones que sobre el uso, interpretación y/o presentación de ese patrimonio, tienen todos los colectivos sociales que, por un motivo u otro, estén relacionados con el mismo. A su vez, el museo como espacio cultural y proyecto orientado a la comunidad y sus necesidades de expresión y comunicación, se transformó en una plataforma (Robles 2015). El concepto académico de museo fue superado por la idea de museo como plataforma, con más público presente en redes sociales que personalmente en los espacios físicos. Observándose un boom de museos de arte. Museos locales/regionales, realizados sin demanda social, proyecto ni contexto, por antojo/voluntad política.

Los estudios sobre el patrimonio cultural suponen la apropiación de aquello que es intrínseco a nuestras existencias en cuanto humanidad; nuestra herencia cultural. En el sentido pedagógico de Paulo Freire, a su vez, asocia el compromiso pedagógico a la responsabilidad ética, al decidir cada vez para quien se construye saber. Dado que se trabaja en el reconocimiento de formas de la *herencia social* de las comunidades, sus experiencias humanas, tengan ellas reconocimiento público o no lo tengan (Tamanini 2013: 8). La corresponsabilidad social supone elaborar narrativas en diálogo y disputa con lo textos de la historia oficial. Esto permitiría pasar de la idea de una sociedad que recibe un patrimonio heredado a comunidades que se asumen *herederas de un patrimonio cultural*.

Giro historiográfico. La historia social

Mientras, en el ámbito historiográfico, hacia 1960 comenzó a evidenciarse el estado de discusión sobre los paradigmas y la crisis de la historia; a partir de allí, los cambios iniciados por la Escuela de Annales, fundada en Francia en 1929 por Marc Bloch y Lucien Febvre, se profundizaron junto al aporte de los historiadores marxistas en la vertiente inglesa especialmente. Estos cambios incluyeron un mayor acercamiento disciplinar, teórico y metodológico entre las distintas ciencias sociales (antropología, sociología, economía, política, etc.) de lo cual resultó una nueva perspectiva historiográfica: la *historia total* y la *historia social* como superación de la tradicional historia política y suponiendo una mirada *desde debajo* de los

procesos sociales (Coraza de los Santos, 2001: 33-34). La idea de una *historia total* suponía también abarcar aspectos estructurales aunque, en términos espaciales, implicó la regionalización de los estudios y la focalización en espacios pequeños, en contraposición a la historia nacional del siglo XIX.

Entre 1968 y 1989 la revista francesa Annales se dedicara a la historia de las mentalidades. A partir de allí se desarrollaron los estudios de historia cultural volcados a una historia social de las prácticas culturales, es decir dando cuenta de la actividad social de los sectores populares, protagonistas reales del drama social (Aguirre Rojas 2011: 178): obreros, campesinos, mujeres, etc. Esto permitió construir un relato histórico desde el punto de vista de los sectores populares a partir de sus vivencias, percepciones, hechos y procesos históricos cotidianos y destacados. Permitted, a su vez, captar la *economía moral* de los sectores populares, expresados por sus portavoces más genuinos, dignos de ser registrados y analizados en términos de una historia crítica.

Pero además, a partir del análisis de la historiografía del siglo XX, el historiador Aguirre Rojas señala una serie de cambios que han ocurrido a partir de la *revolución cultural* de 1968 en Occidente. Y lo presenta a modo de lecciones metodológicas. La historia cultural, señala, propone analizar todo producto cultural como práctica (Aguirre Rojas 2011: 175). Y además remarca el sentido social de la historia cultural y su interés por observar las representaciones asumidas, un comportamiento particular de un grupo particular, etc. Reivindica la historia social diferente que busca explicar la relación individuo – estructuras o agentes sociales – contextos sociales, en tanto activos y constructivos de sus entramados sociales. Toda ciudad es poseedora de expresiones identitarias, bienes culturales en distintos soportes (material e inmaterial) interrelacionados entre sí que muestran la comunidad que los origina: lugares, espacios, expresiones, hechos, manifestaciones, símbolos, valores. Todos ellos refieren la memoria urbana local, el pasado histórico común, factible de ser preservado y visibilizado (Martins Farian 2015: 76). Es el lugar donde la sociedad se visibiliza y representa, por ello la política encuentra en ellos un espacial atractivo de visibilización. Carrión (2010) define al patrimonio en cuanto:

“...herencia, la cual le otorga su doble dimensión: como espacio de conflicto y disputa de heredad y como escenario de transmisión generacional de una sociedad hacia otra, incrementado su valor de historia.” (Carrión 2010: 95).

Los espacios urbanos se encuentran actualmente en fuerte transformación y con procesos de recuperación de tradiciones locales, memorias locales. La idea del patrimonio cultural se vincula, así, al relato sobre el pasado a partir de formatos

diferentes que legitiman acciones y discursos presentes (Martins Farian 2015: 81). Demostrando la estrecha relación entre políticas de gestión, patrimonio cultural y cultura global.

La herencia social y su registro

La región de estudio (Departamento General San Martín de la Provincia de Córdoba, Argentina) ofrece en términos historio-culturales, un pasado múltiple (indígena, criollo, inmigrante), en el que los procesos de ocupación y avance durante la época colonial y nacional quedaron vinculados a la formación del Estado argentino. La narrativa histórica local, da cuenta de una región con profundidad histórica indígena (débilmente registrada) y colonial (camino de postas) y fuerte presencia inmigrante, vinculada al tendido del ferrocarril y al desarrollo del modelo agro-exportador. Proceso inmigratorio que se continúa en la actualidad. Se busca, entonces, recuperar relatos orales de vecinos, para mapear e inventariar las marcas de identidad del patrimonio histórico-cultural inmaterial (por ejemplo, expresiones identitarias, experiencias laborales y de migrantes, trayectorias escolares, historiadores y escritores locales, etc.) locales. El enfoque metodológico que aplicamos consiste en utilizar fuentes de oralidad y memoria –entrevistas en profundidad, historias de vida- realizadas a los vecinos de la región. Simultáneamente se trabajará con fuentes escritas primarias y secundarias, localizadas en Archivos locales, de la Provincia de Córdoba y de la Nación Argentina.

Trabajar con las formas de la *herencia social*, entendidas como un cúmulo de experiencias populares, de saberes y formas de hacer, representadas en la cultura material y en la memoria social, implica dar relevancia a la memoria histórica como forma de representación cultural y fuente de investigación y registro. La memoria individual se vuelve así sostén y manifestación de relaciones sociales y memorias colectivas, fragmentos de un pasado lejano (Scholz de Andrade Kersten, 2006). Es importante tener en consideración también los aspectos vinculados al patrimonio inmaterial dado que trabajamos con memoria y oralidad. Todo objeto o bien material tiene añadido significados y sentires que responden a las identidades locales y a experiencias comunitarias vividas en función del mismo (López Morales y Vidargas, 2011). Ello implica trabajar con relatos orales que permitan captar las expresiones del sentir común sobre los bienes culturales, arquitectónicos, artísticos o paisajísticos. Y recuperar, así, los hechos que forman la trama oculta de la memoria colectiva. El análisis de las entrevistas realizadas entre los vecinos de la localidad nos permite plantear posibles ejes para las expresiones de la cultura en Villa María y región. Ellos aportan una nueva sistematización de las

expresiones culturales materiales y simbólicas, reconociendo formas de la herencia social como formas artísticas, educativas y oficios tradicionales.

Conclusión

El pasado *múltiple* de la ciudad y región emerge en formas de expresión tradicionales, en arquitectura tradicional, en fiestas populares, en costumbres que testimonian la presencia de las distintas maneras en que la ciudad fue habitada. El carácter integral, social, participativo y dinámico que se observa en la construcción del patrimonio cultural queda reflejado en las *identidades urba-nas*, visibles en los circuitos históricos-urbanos, en su patrimonio arquitectónico, en la memoria territorial, contribuyendo a generar escenarios urbanos híbridos, procesos sobreimpuestos que suman territorios heredados. El relato oral de los vecinos es fuente de información y registro de las múltiples vivencias condensadas en los espacios urbanos, asociados a la cotidianeidad; a los lugares vividos, trabajados, celebrados.

Referencias biográficas

- Aguirre Rojas, C. 2011. *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?*. Ediciones ICAIC. Cuba.
- Carrión, F. 2010. El Centro Histórico como proyecto y objeto de deseo. En *Actas del X Congreso Internacional CICOP. Rehabilitación del patrimonio arquitectónico y edificación. Perspectivas contemporáneas y nuevas dimensiones del patrimonio*. Chile.
- Coraza de los Santos, E. 2001. La historia cultural aplicada en el cono sur americano: fiesta y religiosidad popular. En Martín Acosta, E. y otros (comp.) *Metodologías y nuevas líneas de investigación de la historia de América*. Ed. Universidad de Burgos. Burgos. España: 33-48.
- Gili, M.L. 2008. *Patrimonio cultural ¿evasión o interpelación?* En Patrimonio Cultural. Perspectivas y aplicaciones (pp. 11-29). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Lopez Morales, F. y F. Vidargas. 2011. *Itinerarios Culturales: Planes de Manejo y Turismo Sustentable*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Mexico.
- <http://www.conabip.gov.ar/Contenidos/Documentos/04Textodepr ofundizacion.pdf>
- Llull Peñalba, J. 2005. *Evolución del concepto y de la significación social de patrimonio cultural*. En Revista Arte, Individuo y Sociedad. Vol. 17. Pp 175-204. España.
- Martins Farians, Sandra. 2015. *Modernidad e patrimonio cultural, ruptura e preservacao*. En Soares dos Reis, A. y Goncalves Figueiredo. *Patrimonio Inmaterial em perspectiva*. Editorial Fino Traco. Belo Horizonte.
- Robles, R. 2015. *Museografías*. Ediciones La Oficina. Madrid.
- Scholz de Andrade Kersten, M. 2006. *A Lapa e o Tropeirismo*. Instituto do Patrimonio Historico e Artistico Nacional. Total Editora Ltda. Curitiba.
- Tamanini, E. 2013. Seminario Patrimonio Cultural y comunidad. Universidad Nacional de Villa María. Comunicación personal. Inédito.
- vol. 2, nº 9. 1979. Buenos Aires.

LAS FRONTERAS DE LA HISTORIA, BIOGRAFÍAS, LÍMITES DE UNA VIDA.

Aporte metodológico

Néstor Osorio

El pensamiento de un hombre no puede estar separado de su cotidianidad, del tiempo histórico en que se desarrolla su vida. Éste influye en él tanto como sus estudios y maestros. Incluso en el transcurso de la vida se pueden producir hechos, situaciones límites, que según Jaspers conmocionan al sujeto y que después del asombro y de la duda son el origen, más profundo de la filosofía. (Cfr. Jaspers, 1957: 17) Estas situaciones límites desencadenan un pensar en el que, lo vivido se vuelve experiencia, que puede ser conceptualizada y luego servir de instrumento para la comprensión de la época en que se vive.

La situación límite que establece la diferencia puede ser, por ejemplo, lo experimentado por los discípulos a la muerte de Sócrates. Y la experiencia de la vivencia. Esto es un antes y un después de la situación límite que exige una decodificación de lo social y de sus consecuencias.

En este trabajo analizaremos el recorte temporal, es decir, un límite fijado a partir de una fecha o un hecho histórico, como una forma de comprensión de la trayectoria de una vida.

Ideas y realidad histórica

La Doctora María del Carmen Rovira nos dice que: "(...) no hay historia de las "ideas solas" o entendidas en forma "abstracta"; y por lo mismo las "ideas" presentes al interior del discurso filosófico están relacionadas con la realidad histórica, con el contexto preciso en que surgen. (Rovira: 2004,15) Es decir que la interpretación de lo pensado por un filósofo, requiere de un estudio del entorno histórico de ese filósofo y del contexto en el que se dieron sus ideas. Por ejemplo, cuando hacemos referencia a las obras del "joven Hegel", señalamos los trabajos sobre política y religión producidos por este filósofo durante su juventud, y hasta su periodo de profesor en la universidad de Jena, que abarca los años de 1795 a 1806. Dentro de esta propuesta es importante tener en cuenta el lapso de tiempo en que produjeron sus obras algunos pensadores. Están los que lo hicieron en pocos años, mientras que otros, dada su longevidad y la cantidad de años produciendo, puede hablarse de obras de la juventud, obras de la madurez y obras de la vejez,

es decir, varios periodos que pueden presentar características propias de las distintas influencias que se den por su realidad histórica. Pero, ¿cómo influyen fenómenos como la guerra, la economía con la desigual distribución de la riqueza, el poder, la corrupción, o también algunos movimientos sociales o corrientes de pensamiento que irrumpieron en algunos años e influenciaron a los pensadores de su tiempo?

Haremos foco en una forma metodológica, el recorte histórico, una línea que marca el inicio de un tiempo y que la estipula el investigador, como un esfuerzo para una mayor comprensión de las ideas. Porque cuando se hace mención de un tiempo que se inicia en un momento x, es porque el peso de la influencia del hecho conmocionó al pensador y le hizo producir un pensamiento que trascendió al autor y su tiempo, y que se extendió hasta que pueden darse dos posibilidades: que el investigador encuentre otro hecho, que le hace dar un giro a ese pensamiento; o que por la muerte del filósofo que estudia debe cerrar la investigación. La realidad histórica es, por lo general, un fuerte disparador de ideas, en la busca de interpretarla. Por ello el conocimiento del contexto en que surgen las ideas es el factor determinante para su decodificación. Encontrar cuál es el límite o frontera que permite identificar un determinado pensamiento es tarea del investigador, y es su punto de vista el que demarcará el objeto de estudio. (Cfr. Saussure)

Es una tarea detectivesca la de conocer la vida de un autor y poder determinar cuál fue la situación límite que le hizo producir un pensamiento. Nosotros aportaremos un ejemplo de recorte histórico al estudiar el pensamiento de Francisco de Vitoria.

Francisco de Vitoria, una trayectoria

Bourdieu afirma que: "Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones." (Bourdieu, 1977: 82), por ello el recorte temporal que proponemos como una acotada biografía, implica dar razón del 'trayecto', es decir, exponer cuáles son las relaciones objetivas que referenciaron en la historia del maestro de Salamanca la problemática de su pensamiento. En otras palabras se trata de considerar el entramado histórico de los hechos que movilizaron a Vitoria a pensar su realidad en base a la ética, la justicia y el derecho.

A efectos de nuestra investigación nos ocuparemos de contextualizar los acontecimientos históricos que van del año 1522 – 1540 que constituyen desde el marco de la formación de Francisco de Vitoria en

París, su paso por el Colegio San Gregorio a su acción en el convento de San Esteban de Salamanca donde se gestaron sus obras más importantes: las Relecciones, en las cuales están sus ideas. Este lapso de dieciocho años marcó la trayectoria de trabajo de Vitoria, pero además nos permite datar su inicio histórico en el año de 1522, porque el 24 de marzo de ese año recibió la licencia en Teología, cuando contaba 36 años. Es decir que se le otorgó la habilitación definitiva para enseñarla. Para ello superó un requisito muy exigente que consistía en 'probar' con siete años de trabajo al frente de la cátedra de Teología, que estaba preparado para ejercerla. Alcanzar la licencia en Teología le permitió obtener el doctorado, en el que se encontraba trabajando desde los 31 años en 1517.

En tan sólo dieciocho años Francisco de Vitoria escribió su obra cuando trabajaba como docente en la Universidad de Salamanca, este es el recorte y al mismo tiempo el espacio de tiempo de investigación para conocer cuáles fueron los hechos históricos que influyeron en su obra. Ahora ha quedado fijada la frontera o espacio de trabajo, un límite imaginario que nos permite fijar una realidad histórica acaecida en el siglo XVI y que creemos debemos decodificar por ser un pensamiento clave en el origen de la modernidad. A finales del año 1522 el dominico fray Francisco de Vitoria, acompañado por un hermano de orden, cruzó la frontera franco-española, durante la guerra de la Liga del Cognac. Regresaba a España para servir en una nueva institución en Valladolid el Colegio San Gregorio, lugar donde se formaron todos aquellos que debían ocupar cargos directivos en las colonias.

Pero era un tiempo de constantes guerras, que insumían grandes gastos al Estado, Francia, El Sacro Imperio Romano Germánico, España y el Imperio Otomano. Estos eran los Estados que monopolizaban el poder y que mantenían en constante tensión a sus ejércitos. Entre ellos existía un diálogo, presente en el juego de tensiones de poder que se daba en las producciones de los distintos consejos o juntas que conformaron teólogos, juristas, incluso banqueros y comerciantes que cumplieron un papel destacado en procura de una paz que no se dio en razón de que los distintos monarcas buscaban dictarles a lo demás "su" propia paz. Las guerras entre Carlos V y Felipe II fueron la realidad histórica de Francisco de Vitoria, no extraña entonces que su preocupación principal fuese la paz.

El objeto material del maestro de Salamanca, Francisco de Vitoria en su pensamiento, son los acontecimientos devenidos de la guerra que se sucedió a lo largo de su vida. Por ello en el recorte biográfico de Vitoria (que va del año 1522 – 1540), valoramos el impacto que ejerció sobre el maestro de Salamanca el estado bélico entre Francia y España, el que se daba entre Europa y los turcos y

el que se libraba por la conquista de América. La interpretación de las tensiones políticas, bélicas y jurídicas en Europa y las derivadas de la legitimidad de la conquista de América, objeto de debate en el tiempo de Vitoria confluyeron en su obra. Por ello identificamos los sujetos que detentaron un poder que les permitió modificar la realidad política, social y económica de su Estado y por la acción de conquista la de los demás hombres, oponentes o aliados, en la carrera por conseguir el dominio sobre el mundo conocido. Nos referimos a Carlos V de España, Francisco I de Francia, Enrique VIII de Inglaterra y Solimán el Magnífico emperador de los turcos.

En este escenario, Vitoria irrumpe desde su lugar de trabajo, la Universidad de Salamanca, de primerísimo orden respecto de las políticas que se tomaban a nivel imperial. Por estar vacante se presentó para acceder a la Cátedra de Prima de Teología, de esta manera nos encontramos a Francisco de Vitoria luchando por una Cátedra que encerraba todo un símbolo del poder que la Orden de los Predicadores detentaba en Salamanca, estaba en juego el prestigio del proceso de reforma que se esforzaba por consolidar la orden. Recordemos que el estudio y la ciencia eran parte de la preocupación de la vida monástica de los reformados. Al ganar la cátedra, Vitoria se encontró en el lugar donde los problemas filosóficos – teológicos eran debatidos en las aulas y se daban a conocer en las relecciones, ya mencionadas, que cada profesor exponía. En este caso podemos afirmar que nos encontramos frente a otro límite imaginario, pero que de manera más profunda quedamos dentro de los límites históricos en que el maestro de Salamanca producirá sus obras. No extraña su preocupación por disponer de los recursos necesarios para la enseñanza de los alumnos. Entre sus urgencias se destacó la importancia que dio a la biblioteca competente y bien actualizada. Estudiar requiere libros y sus demandas fueron escuchadas en 1530 cuando se lo co-misionó para la compra de libros destinados para estudio.

Su pensamiento pasó a ser un discurso muy respetado por la composición y sus destinatarios. En todos los discursos está presente la moral, en especial la virtud de la Justicia en "el justo trato a los indios", las "justas causas para la guerra", los "justos títulos de propiedad de las tierras descubiertas y por descubrir", "las justas razones por las cuales los indios quedaron en poder de los españoles", "las justas leyes para indias" y otras. Durante ese tiempo se gestaron las relecciones que dejaron fundadas las bases del Derecho Internacional: *Sobre el poder civil de 1528*; *Sobre el poder de la Iglesia*, (primera) de 1532; *Sobre el poder de la Iglesia*, (posterior) de 1533; *Sobre el poder del Papa y el Concilio*, dada entre abril y junio de 1534; *De los indios*, (primera) enero de 1539; *De los indios*, (posterior), o también: *Del derecho de guerra*, dictada el 19 de junio de 1539,

Una relección es la condensación de los contenidos de una materia dictados en el transcurso del ciclo lectivo. El profesor titular la pronunciaba en forma de discurso leído en un acto especial frente a la comunidad universitaria. No cumplir esta obligación equivalía a una multa descontada de su salario.

De la lectura de las Relecciones de Vitoria se desprende que se consideraba un teólogo que empleaba la filosofía como una herramienta de trabajo. Su profesión era la docencia universitaria y usó como metodología didáctica la propia de la época, el "dictado". Por esta razón escribió sus clases para dictarlas, pero como no conservaba los manuscritos, en la actualidad conocemos lo dado en clase por los apuntes de sus alumnos. Así se observa que para explicar los temas del programa y actualizar los contenidos se servía de ejemplos tomados de los problemas de la cotidianeidad política, social y económica, principalmente la guerra entre España y Francia, y los problemas de la conquista de América. Por esta causa Francisco de Vitoria no elaboró un pensamiento sistematizado, pero como hombre involucrado y comprometido con los acontecimientos de su tiempo, su obra respondió a esos problemas. Entre los temas que hemos analizado, se destacan un conjunto de discursos relativos al Poder, la Guerra y el Comercio, en los cuales emerge la concepción antropológica, ética y política de Vitoria. Un conjunto de discursos que tratan estos temas, en los que a veces, encontramos el quiebre de la coherencia de sus enunciados, lo que nos permitió observar desplazamientos, dudas y contradicciones, según las condiciones de realidad en que se dieron.

Otra de las miradas que el recorte histórico nos permitió apreciar es que se evidencia en Francisco de Vitoria al profesor comprometido con su realidad, la conoce dinámica y aporta respuestas para la convivencia humana. En líneas generales piensa que el hombre es naturalmente bueno, pero para ser mejor, debe tener asegurado el acceso al alimento y al conocimiento. De otra manera la comunidad humana no podrá practicar la justicia como condición necesaria para la convivencia.

Los años que pasó como profesor de la cátedra de Prima de Teología están enmarcados en la guerra que en el siglo XVI se dio entre España y Francia. Se la conoce como *Guerra Italiana*, porque estaban en disputa los territorios del Reino de Nápoles, el Ducado de Milán y también el Ducado de Borgoña, reclamado por Carlos V, en Francia. Se puede decir que este conflicto bélico lo acompañó toda su vida y lo llevó a involucrarse desde su cátedra de Prima de Teología, donde expuso sus ideas con toda valentía sin desconocer que siempre hay límites, y que si estos se traspasan es muy probable que se den problemas, como es el caso de una carta del emperador Carlos V con referencia a las ideas que se expresaban contrarias a la política colonial en

América: "Venerable padre Prior del monasterio de Santisteban de la cibdad de Salamanca yo he sido informado que algunos maestros religiosos de esa casa han puesto en plática y tratado en sus sermones y en repeticiones del derecho que nos tenemos a las indias y a las tierras e tierra firme del mar océano y también de la fuerza y valor de las conposiciones que con autoridad de nuestro muy santo padre se han hecho y hacen en estos reinos y porque de tratar de semejantes cosas sin nuestra sabiduría e sin primero nos avisar dello más de ser muy perjudicial y escandaloso podría traer grandes inconvenientes en deservicio de Dios y desacato de la sede apostólica e vicario de Christo e daño de nuestra Corona Real destos reinos (...) encargamos y mandamos (...) llameis ante vos a los dichos maestros y religiosos (...) y mandarles eys de nuestra parte y vuestra que angora ni en tiempo alguno sin expresa licencia nuestra no traten no prediquen ni disputen de lo susodicho ni hagan imprimir escriptura alguna tocante a ello porque de lo contrario yo me tendré por muy deservido y lo mandare proveer como la calidad del negocio lo requiere. De Madrid a diez días del mes de noviembre de mil e quinientos e treinta y nueve años. Yo el Rey. Refrendado de su mano. (Rovira, 2004: 120 – 121) Esta carta además de intimidatoria muestra que tanto Carlos V como su Consejo estaban en guardia respecto de la defensa de los que creían sus derechos sobre las Indias e Islas de la Mar Océano, según llamaban al Nuevo Mundo. Aunque se señalan daños a las instituciones como Iglesia, Corona y otros, lo cierto es que el problema es la propiedad de estos territorios conquistados y de su explotación.

Cerramos este recorte con esta carta que es ejemplo de los riesgos que se corrían al mantener una idea basada en la justicia. El recorte a manera de límite, de frontera en la trayectoria de una vida, nos permitió profundizar la realidad histórica de un pensador comprometido con su tiempo.

Bibliografía

- Vitoria, F. d. (1963). *Las relecciones De Indis y De Vitoria*, F. d. (1960). *Obras de Francisco de Vitoria. Relecciones Teológicas* (Edición crítica por el P. Teófilo Urdáñez ed.). Madrid: BAC.
- Vitoria, F. d. (1981). *Relectio de indis o libertad de los indios* (Edición corpus Hispanorum de Pace, elaborado y dirigido por Luciano Pereña ed., Vol. V). Madrid: Escuela Española de la Paz, Primera generación 1526 - 1560.
- Vitoria, F. d. (1981). *Relectio de lure Belli o Paz Dinámica* (Edición Corpus Hispanorum de Pace, elaborado y dirigido por Luciano Pereña ed., Vol. VI). Madrid: Escuela Española de la Paz, Primera generación 1526 - 1560.
- Arpini, A. (2015). *A priori histórico / a priori antropológico. Notas para un diálogo posible entre Michel Foucault y Arturo Roig*. En: *Ética y responsabilidad. Actas de la XX Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA*. Págs. 243 – 248. Rio Cuarto: Ediciones del ICALA
- Bourdieu, P. (1997). *La ilusión biográfica*. En: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Disponible en: <http://Seminarioteroriasymetodos.pbworks.com/f/Pierre+Bourdieu+-+La+ilusión+biográfica.pdf> (10/03/19)

- Foucault, M. (1976). Yo Pierre Rivière... Un caso de parricidio del siglo XIX. Barcelona: Tusquest. Disponible en: http://www.unirioja.es/dptos/dd/filosofia/actividades/yo_pierre_riviere.pdf (16/02/18)
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. Buenos Aires – Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Rovira, M. d. C. (2004). *Francisco de Vitoria. España y América. El poder y el hombre*. México: Ed. Porrúa.
- Saussure de, F. (1999). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada.

“NUESTROS PAMPAS AUN NO SON LLAMADOS A PARTICIPAR DE LAS GRACIAS DEL EVANGELIO” RANQUELES REDUCIDOS: LA RESISTENCIA HACIA EL BAUTISMO EN LA REDUCCIÓN SARMIENTO (1874 – 1880)

Camila Mitillo

Introducción

Durante los S. XVIII y XIX el espacio sur de Córdoba se inscribe en un proceso complejo de relaciones antagónicas entre indígenas y “cristianos”. En la época, la denominada Frontera Sur se extendía a través de un conjunto de fortificaciones que iban desde el sur-oeste la Provincia de Buenos Aires hasta el sur Mendoza, atravesando tierras santafesinas, cordobesas y puntanas. A través de proceso de consolidación del Estado Argentino, entre 1850 y 1880, resultó primordial para el mismo la expansión de esta frontera y la incorporación de sus tierras para el desarrollo de la economía agro-exportadora. Como parte de este plan, es hacia 1869 que el gobierno lleva a cabo el avance hacia el río Quinto, creando a través los misioneros franciscanos dos núcleos de reducciones indígenas, en cercanías de los fuertes Sarmiento y Villa Mercedes (Pérez Zavala et. al, 2009:2).

El rol de los franciscanos fue esencial para llevar adelante estos objetivos. Si bien se asume que las reducciones habrían sido funcionales a los objetivos gubernamentales que querían consolidar la frontera mediante el control, la enseñanza de valores cristianos y occidentales y la sumisión indígena, ello no significó necesariamente el abandono, por parte de los indígenas adultos, de un conjunto de prácticas (poligamia, creencias religiosas tradicionales, curanderismo, etc.) que se distanciaban de los preceptos civilizadores que impulsados por los misioneros y los militares. Este trabajo tiene por objetivo el análisis de la estrategia de resistencia hacia el bautismo por parte los indígenas, desde la mirada franciscana, dentro de la misión de Sarmiento, en el periodo 1874-1880.

Para esta investigación se utilizó documentación editada e inédita, en especial de producción franciscana. Dentro del primer tipo se usó la correspondencia del período 1874-1880 generada por Fray Moisés Álvarez (residente en la reducción de Sarmiento), que se conservan en el Archivo Histórico del Convento San Francisco Solano del Río Cuarto “Fray José Luis Padrós” y fue publicada por Tamagnini (2011). Cabe destacar que estas fuentes evidencian una mirada etnocentrista, siendo pertinente no tomar en sentido literal lo que las mismas. En cuanto a la documentación inédita

se consultaron en los libros de bautismos del Curato de Río Cuarto, 1871-1887 provenientes del Archivo de la Catedral de Río Cuarto (ACRC) y disponibles en www.familysearch.org. Particularmente se analizaron los bautismos de los indígenas instalados en Sarmiento.

La frontera sur puntano cordobesa y las reducciones

Durante los siglos XVIII y XIX las características principales de la frontera sur fueron la vigilancia y protección de las tierras quitadas a los indígenas, y demarcar el emergente territorio argentino ante el territorio indígena, conocido como "Tierra Adentro" o "Desierto". Los indígenas localizados en "Tierra Adentro" fueron los Ranqueles, que se diferenciaron de los indígenas de La Pampa y de la Norpatagonia, ubicándose a fines de XVIII en la pampa central. La vida en la frontera, poblada tanto por "cristianos" como por Ranqueles, se vio afectada en todos los aspectos por el avance fronterizo sobre el territorio indígena.

Es en esta instancia que los franciscanos cumplieron un rol fundamental hacia mediados del siglo XIX. Farías (2008:15) sostiene que el objetivo primordial de los frailes fue "ocuparse, principalmente, del problema del indio", "como pioneros de una vasta e importantísima acción civilizadora". A su vez, otras investigadoras explican que es a partir del avance militar hacia el río Quinto, que el Gobierno Nacional habría avalado la conversión al cristianismo de los ranqueles (Tamagnini y Pérez Zavala, 2010: 80). Este aval permitió a los franciscanos impulsar las reducciones de Villa Mercedes (1872-1882) y la de Sarmiento (1874-1880), en conjunción con los fuertes homónimos. Estas, receptaron ranqueles provenientes de la Tierra Adentro, tanto de manera forzada, como voluntaria (Tamagnini et. al, 2010: 4). Ambas formas de ingreso a las reducciones fueron complementarias.

La reducción de ranqueles de Sarmiento (1874)

La reducción de Sarmiento se encontraba a cargo del Fray Moisés Álvarez. Con el apoyo del jefe de frontera, el coronel Julio A Roca, fue creada en mayo de 1874. El total de la población indígena que Álvarez comunica al Venerable Discretorio en junio de 1880 es de "1020 Yndios" ¹.

Postula Nicoletti que para los misioneros, el espacio reduccional era el ámbito "civilizador" por excelencia, el plan "civilizador" significaba vivir en poblado con casa y familia, cultivar la tierra, criar ganado, respetar la propiedad ajena, administrar los bienes y ser escolarizados (2008: 8). La intención principal de llevar a los indígenas al conocimiento de la fe católica y de los valores occidentales fue descrita por Álvarez en una comunicación con su par Fray Marcos Donati, previo a instalarse definitivamente en la reducción Sarmiento: "Veo una inmensa responsabilidad que gravita sobre nosotros

y quiero que nadie nos acuse de haber sido indolentes en procurar llenar la obligación sagrada que tiene la casa ante Dios y los hombres, de atraer a los indios al Cristianismo." ²

Para los franciscanos, el bautismo como sacramento era signo de aceptación de la nueva religión, de cambio e inclusión a la nueva vida "occidental y cristiana". (Nicoletti, 2010: 128) Fue esencial dentro de la educación religiosa enseñar a los indígenas la importancia del mismo. El bautismo incluía entonces, abandonar costumbres indígenas que los misioneros creían contrarias a la fe, como por ejemplo la poligamia, e incorporar costumbres occidentales y de la doctrina católica. Para Nicoletti (2005:11) "el bautismo sellaba el proceso de adoctrinamiento, como signo visible y eficaz del nuevo nacimiento a la vida de fe". Cabe destacar que los misioneros priorizaban el bautismo de niños, sin embargo efectuaban este sacramento en adultos bajo peligro de muerte o catequizados. Para que esto ocurriera los misioneros buscaban indígenas dispuestos que dieran cuenta de una verdadera intención a cambiar sus tradiciones culturales e incorporar de los valores cristianos y occidentales

Resistencia al bautismo

Mediante el análisis de las cartas escritas por el Fray Moisés Álvarez en la reducción de Sarmiento se puede observar la resistencia por parte de los indígenas residentes en la frontera del río Quinto, al no aceptar la enseñanza cristiana impartida por el misionero. Para Álvarez, una de las posibles explicaciones estaría ligada a la pereza de los indígenas a la hora de ser catequizados: "Sus hijitos para todos son perezosos mucho más para venir a la explicación de la doctrina. Unas veces se quedan porque tienen que ir a ver a los caballos, otras porque tienen pereza, otras porque no quieren"³. Incluso aun prometiéndoles paga no consiguen el interés de los mismos "les he rogado, suplicado y aunque prometido paga, por que vayan a aprender a rezar, y no consigo nada" ⁴ Para el misionero, el no renunciar a sus costumbres demostraba "que siguiendo en las circunstancias actuales es moralmente imposible se reformen"⁵. En palabras de resignación expresaba "Nuestros pampas aun no son llamados a participar de las gracias del Evangelio"⁶. Una de las cartas que daría cuenta con mayor detalle de la resistencia al bautismo, fue escrita por Álvarez al Discretorio del convento de San Francisco de Río Cuarto en 1880, señalando el estado de las misiones durante su estadía de seis años como Prefecto: "Desgraciadamente es muy poco lo que ha ganado la religión con estos indios. El indiferentismo en ello es uno de sus vicios dominantes: [...] ninguno quiere abrazarla de buena voluntad y los que o por instancias o por persuasión consienten en recibir el santo bautismo, no solo no cumplen con las obligaciones del cristiano

sino que siguiendo en todo las costumbres de sus padres se casan después según las costumbres gentiles [...] Poquísimos han sido los que han pedido el bautismo para sus hijos, ninguno lo ha pedido para sí en sana salud, y solo una ha solicitado este gran beneficio a la hora de su muerte”.⁷

Además, uno de los hechos que explicaría el rechazo a este sacramento, según Álvarez, es que los indígenas adultos se veían recelosos a bautizarse por miedo al relacionar esta práctica con las epidemias de viruela. Como expresa Fernández “nada hay más temido por el indio que la enfermedad insidiosa que llega calladamente, que extermina a las personas y marca indeleblemente a las pocas que se salvan” (1998: 222). Ya que esta epidemia era muy común, la identificación entre la muerte y el bautismo posiblemente hacía que los indígenas por temor lo rechazaran. Al morir alguien después de haber recibido esta ordenanza en medio de la epidemia, hacía que los demás indígenas lo rechazaran por miedo a que les pasara lo mismo. En una de las cartas escritas Marcos Donati, Álvarez expresa lo siguiente: “Por otra parte me disgusta que todos se hayan muerto, porque ha quedado ya cierto temor al bautizo, porque se han muerto todos aquellos que he bautizado”⁸

Dentro de la misión de Sarmiento se puede evidenciar que el número de indígenas adultos bautizados es escaso, ya que para lograrlo requería ser catequizado y el cambio de sus costumbres. Los libros de bautismos del Curato de Río Cuarto entre los años 1875-1881 provenientes del Archivo de la Catedral de Río Cuarto demuestran que el número total de bautismos realizados a indígenas en este periodo es de 106. Conociendo que el total de indígenas registrados para 1880 es de 1020 indios, la proporción de bautismos es escasa en relación a este número, por lo tanto la resistencia al mismo podría decirse que fue significativa. La mayoría de los bautismos efectuados, se encuentran en una franja etaria que va desde el primer día de vida a los 15 años, predominando sobre todo bautismos de niños entre 1 día y 2 años de edad con un total de 59 bautismos. Se observa que entre los 16 y 30 años de edad solo hubo 3 bautismos y en indígenas de edad adulta entre 30 y 55 años no existieron. Se podría decir entonces que la resistencia provino principalmente de los indígenas adultos, por el hecho de que no quisieron aceptar los valores cristianos, ni abandonar sus prácticas culturales, por lo tanto tampoco ser bautizados.

Conclusión

Este trabajo tuvo por objetivo el análisis de la estrategia de resistencia del bautismo por parte de los indígenas dentro de la misión franciscana de Sarmiento, en el periodo 1874-1780 desde la perspectiva de los franciscanos. El análisis de la documentación producida por el Fray Moisés Álvarez, ha permitido observar la persistencia de

costumbres indígenas y el rechazo a la instrucción religiosa dentro de la reducción Sarmiento durante este periodo. Al centrarse en el sacramento del bautismo, cuyo objetivo era el cambio a la nueva vida “occidental y cristiana”, se pudo percibir que el número de indígenas bautizados es escaso en comparación a la cantidad de población total máxima registrada en Sarmiento. Las causas a esta resistencia estarían ligadas posiblemente a la vinculación de esta práctica con las epidemias de viruela que trajeron gran mortandad dentro de los indígenas, a la antipatía y a la falta de interés de los ranqueles de cambiar su modo de vida y prácticas culturales propias ya que el sacramento en adultos se aplicaría a los que tuvieran la intención real de ser bautizados y convertirse

Notas

1. AHCSF. Año 1880. Doc. N° 1160a. Rte: Moisés Álvarez a Venerable Discretorio, Sarmiento. 8/6/1880 (Tamagnini 2011: 208-217)
2. AHCSF. Sin N° Doc. Rte: Moisés Álvarez a Fray Marcos Donati, Río Cuarto (Tamagnini, 2011:132).
3. AHCSF. Año 1875. Doc. N° 537. Rte: Moisés Álvarez a Marcos Donati, Sarmiento, 8/7/1875. En: (Tamagnini, 2011:142)
4. AHCSF. Año 1875. Doc. N° 561. Rte: Moisés Álvarez a Marcos Donati, Sarmiento, 13/9/1875. En: (Tamagnini, 2011:145).
5. AHCSF. Año 1880. Doc. N° 1160a. Rte: Moisés Álvarez a Venerable Discretorio, Sarmiento, 8/1880. En: (Tamagnini, 2011:211)
6. *Ibidem*: p, 209
7. *Ibidem*: p, 209
8. AHCSF. Año 1875. Doc. N° 575. Rte: Moisés Álvarez a Marcos Donati, Sarmiento, 29/10/1875. En: (Tamagnini, 2011:149)

Bibliografía

- Fariás, I. (2008), “La frontera Sud del Río Cuarto y un petitorio final decisivo”, en *Quarto Río. Revista de La Junta Municipal de Historia*. 10.
- Fernández, J. (1998), *Historia de los indios Ranqueles, orígenes, elevación y caída del cacicazgo ranquelino en la Pampa central (siglos XVIII y XIX)*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología y pensamiento Latinoamericano.
- Nicoletti, M. A (2005) “Una puesta en escena de la evangelización salesiana en la Patagonia: Entre “infeles” y “conversos”, en *Revista Tefros*, 3, 1. disp. en <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/98/80> [20-08-2019]
- Nicoletti, M. A (2008) “El modelo reduccional Salesiano en Tierra del fuego: Educar a los infeles”, en *Revista Tefros*, 6, 2. disp. en <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/187/168> [21-08-2019]
- Nicoletti, M. A (2010) “Hijos de Dios y miembros de la Santa Madre Iglesia: adoctrinar y bautizar en la Patagonia de fines del siglo XIX y principios del XX.” En *Revista Cultura y Religión*, 4, 2, 120 – 146.
- Tamagnini, M. (2011), *Cartas de frontera. Los documentos del conflicto interétnico*. Río Cuarto: Editorial de La Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tamagnini, M, Pérez Zavala. G. (2010) *El fondo de la tierra - destinos errantes en la Frontera Sur*. Buenos Aires: Ediciones ASPHA.
- Pérez Zavala, G. Tamagnini, M y E, Olmedo. (2010) *Pérez Zavala, G. Tamagnini, M y E, Olmedo. (2010) Los ranqueles reducidos en la frontera del río Quinto durante la década de 1870: su incorporación al Ejército nacional*. En Martini. Y, Pérez Zavala, G y Y. Aguilar (comps.). *Las sociedades de los paisajes áridos y semiáridos del centro-oeste argentino*. Río Cuarto: Editorial UNRC, 295-311

REIVINDICANDO A LA COMUNIDAD COMECHINGÓN, DESDE SUS SABERES Y VIVENCIAS

Sofía Avalor Montes

“(…) entendemos que el corazón de la lucha,
es lo colectivo” (Tulián, 2016)

Presentación

El tema que abordaré durante este trabajo lo denominé: “Reivindicando a la comunidad comechingón, desde sus saberes y vivencias”, ya que se encuentra íntimamente ligado al que me convoca para estas XXIV Jornada Internacionales Interdisciplinarias, organizadas por la Fundación ICALE en la ciudad de Río Cuarto, “CONVIVIR EN UN MUNDO CON FRONTERAS”. Considero que la relación se funda en la construcción social, histórica, política y cultural de las fronteras, donde el dominante siempre ha ejercido poder frente al dominado, del Estado a las poblaciones vulneradas (pueblos originarios, comunidades migrantes y clase social marginal), concibiendo a la convivencia como una permanente desposesión de derechos y despojo de identidades. Por lo tanto, no solo es necesario sino inmediato incorporar y problematizar a estos grupos en la agenda social y política, presentándose esta jornada como la oportunidad adecuada para reivindicar la voz de los pueblos originarios, instalar su propia realidad y crear nuevas, bajo relaciones más inclusivas y equitativas.

El trabajo se estructura en dos apartados. En el primero, se presentan aportes y discusiones teóricas referidas a los conceptos de reivindicación, cultura y Educación Intercultural Bilingüe, recuperando los discursos de Mariela Tulián, como la voz de la comunidad Comechingón Cacique Tulián. Y en el segundo, describiré una experiencia vivenciada en un curso de capacitación docente denominado “Vivencias de educación intercultural desde el saber comechingón”, a través de dos momentos: ¿de dónde venimos?, y ¿hacia dónde vamos? En el inicial, retomaré las voces de Liliana Altamirano y Pablo Tulián sobre las vivencias y saberes de la comunidad comechingón, para abordar mi trayecto por el curso. Y en el último, comentaré el viaje realizado a San Marcos Sierra el 1 de agosto, donde le rendimos culto y gratitud a la Pachamama.

Aportes teóricos

Reivindicación

La reivindicación, como afirma Tulián (2018), ha sido un reclamo y lucha constante de los pueblos indígenas, quienes han debido reivindicarse históricamente desde el proceso de conformación de los Estados, donde han sido despojados, invisibilizados, sometidos y empobrecidos desde múltiples acciones. Reivindicar, es evitar que se “duerman” costumbres, ceremonias, y el legado de la memoria oral, es evitar la enajenación de nuestras identidades. Reivindicar es dar una batalla cultural donde se revise la historia pendiente, es tener conciencia plena de quienes somos, donde estamos y porque hoy nos encontramos así, recuperar la valiosa sabiduría ancestral y proteger nuestro territorio. “Del sometimiento y la sumisión no se puede ir a otro espacio que no sea la libertad, la emancipación del individuo y del entorno. De la hegemonía sociocultural, a la construcción de un nuevo hombre, de una nueva sociedad, más comprometida y con conciencia de sí y de las consecuencias sobre sus actos en la Madre Tierra.” (5,6). “El territorio nos da identidad. Y a la vez, -es un ida y vuelta- si nosotros lo protegemos, somos activos en su defensa, tiene sentido tener identidad.”(Tulián y Palladino, 2015:240)

Cultura

Desde Dacunda y Tulián (2008), la cultura siempre ha sido apéndice de la educación, desestimando los valores culturales de cada comunidad autóctona, impartiendo el respeto hacia una orientación hegemónica, favoreciendo el fracaso escolar e impartiendo conocimientos etnocéntricos. Por lo tanto, resulta indispensable proponer ámbitos educativos que incorporen a representantes indígenas para producir programas nacionales y currículos jurisdiccionales, efectivizando un trabajo escolar interétnico, atendiendo a la diversidad cultural.

Educación intercultural bilingüe

Retomando el concepto de diversidad cultural, la educación requiere un cambio de mirada y pensamiento en búsqueda de una pedagogía decolonial, donde los discursos y prácticas interpelen las imágenes construidas sobre los indígenas recuperando sus voces, y fomentado una educación intercultural bilingüe, que comparta los postulados teóricos de la interculturalidad crítica propuesta por Walsh. “Desde el punto de vista de las Poblaciones Indígenas, la E.I.B. simboliza, entonces, un derecho ganado a fuerza de constantes reclamos sociales; no solo por el elevado nivel de fracaso escolar que sufren muchos niños pertenecientes a estos pueblos, representado

en la repetencia y el desgranamiento; sino también en la “invisibilidad social” que padecemos por siglos(...) Y por lo tanto la E.I.B. debe dejar de ser un sueño o una aspiración y transformarse en realidad para todas las Comunidades Indígenas. Nuestra historia, nuestra palabra, la voz de nuestra gente, las celebraciones ancestrales y nuestras pautas culturales, deben estar dentro del currículo escolar, en las aulas y en la vida cotidiana de las instituciones que educan a nuestros hijos y nietos(...) Entendemos también, que establecer la EIB no es simplificar, adaptar o regionalizar contenidos, sino incorporar cosmovisiones diferentes, matrices culturales ancestrales que aún persisten en el interior de las comunidades y las familias de origen de los estudiantes indígenas(...) En definitiva, la interculturalidad es una construcción dinámica y participativa donde todos los actores son indispensable; y la EIB, una herramienta de emancipación para las futuras generaciones.” (Tulián, 2018:1,3, 4, 6). Complementando, Walsh (2011) sostiene que la interculturalidad crítica es la perspectiva que aborda el problema indígena como otro Colonial y racial segregado social, moral y culturalmente. En este sentido, la interculturalidad crítica es un proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad. El objetivo primordial del abordaje de la interculturalidad crítica es transformar las relaciones jerárquicas entre grupos, culturas y lenguas reconociendo sus mutuas diferencias en un plano de inclusión y equidad.

Vivencias de educación intercultural desde el saber comechingón

La escuela, como entramado sociocultural, se presenta como un espacio donde las diversidades/desigualdades/diferencias pueden connotar amenazas o conformarse como fronteras que desafían los discursos y prácticas, de construyendo y reconstruyendo un ámbito de convivencia donde los caminos, horizontes y relaciones se cruzan, alternan, y generan reales procesos de inclusión y equidad. Posicionada en este horizonte a seguir, considero que en la formación de formadores también deberían interpelarse y repreguntarse por los “otros”, proponer y sostener una pedagogía decolonial que cuestione, indague, difunda y repiense nuevos sentidos y significados. Sobre lo afirmado, quiero recuperar, para esta instancia del trabajo, una experiencia vivenciada, bajo la modalidad de curso de capacitación docente, que desarrollaré a continuación.

Esta iniciativa surgió de Lilita Altamirano, docente de educación primaria, cuyo objetivo fue “visibilizar las comunidades indígenas, partiendo de la experiencia de un cuento comechingón escrito por la jefa de la comunidad de San Marcos Sierra (“La

pequeña Francisca”) y es parte de una colección de dieciséis cuentos. La idea es llevar esta cosmovisión y visibilizar la comunidad indígena dentro de la comunidad educativa, y allí hacer un proyecto social. Se trata de dar apertura a estas experiencias indígenas precisamente para que los docentes estemos capacitados y podamos hacer esta integración de la educación intercultural que está reflejada en la constitución nacional como en la nueva ley de Educación” (2019). Para su concreción, invitó a Pablo Tulián, miembro de la comunidad comechingón Cacique Tulián, quienes disertaron en cada encuentro, trabajando en conjunto con Mariela Tulián, caquí curaca (autoridad) de dicha colectividad. El proyecto fue presentado y aprobado por SADOP, afirmando que “la escuela es el espacio propicio para formar ciudadanos respetuosos de las creencias, costumbres, filosofías de otros pueblos y etnias que conforman nuestro país. Este curso pretende ser un camino más de integración a partir del trabajo que viene realizando la Comunidad Tulián en su lugar de residencia y alrededores generando espacios de Educación Intercultural Bilingüe”.

¿De dónde venimos?

Al recordar mi trayecto por el curso, recuperaré el concepto de Educación Intercultural Bilingüe, desde Altamirano, “espacio de producción cultural compartida y no únicamente de recuperación y afirmaciones identitarias predefinidas”, para afirmar que quienes nos involucramos en la E.I.B. requerimos previamente de un proceso de deconstrucción, reflexión, debate, concientización y revisión de hechos sociales, conceptos teóricos y discursos como prácticas. Por lo tanto, problematizarnos es repensar permanentemente “¿hasta dónde la escuela choca o recibe?” (Tulián), hasta donde la escuela brinda el acceso a la diferencia/diversidad/ desigualdad o hasta donde el entramado sociocultural nos integra e interpela, “deberíamos replantearnos como somos, generando cambios en nosotros primero” (Tulián). Las transformaciones que menciona Pablo refieren también a revisar la veracidad de los hechos históricos, cómo y desde quiénes han sido contados, hallándose controversias en la reconocida “conquista española”, en la voz de los españoles, la “verdad” difundida socialmente, se trató de una invasión a tierras desocupadas, pero, según los indígenas, la voz silenciada, no fueron conquistados sino desterrados, entonces valdría la pregunta “¿fue conquista o destierro?” (Tulián). “La tierra se constituyó para los pueblos originarios en un derecho destituido, al igual que la identidad y la autodeterminación, identificarlos como indios fue el insulto que justificaría su matanza” (Altamirano). Lo dicho recientemente reafirma que la E.I.B. debe proponerse como una invitación “a recuperar las comunidades, desde el corazón del territorio,

ahondando en nuestras propias raíces, en los inmigrantes e indígenas, darle valor a la transmisión oral y a su situación actual: ¿dónde viven ahora?, ¿qué se mantiene y qué cambió con el tiempo? y ¿en dónde residen las diferentes colectividades de una misma cultura?; la formación docente debe aceptar que existen los pueblos indígenas y que hay que traer su realidad a las aulas, traer a los que luchan”(Altamirano).

Para “recuperar a las comunidades desde el corazón del territorio”, como planteó la docente, es necesario, que todas las comunidades, nunca nos olvidemos que constituimos la naturaleza, la Pachamama. Sobre el concepto de culturas, Tulián afirma: “la cultura es todo lo intangible, ritual, sagrado, lenguaje como único portador, naturaleza como vida, consciencia, tesoro, dios como el guardián. La cultura es movimiento de hábito, habilidades y aprendizaje, se trata de reconstruirla conscientemente”. Y bajo el concepto de reconstrucción, rescato las palabras de Altamirano, “devolver lo que la Pachamama nos da, es nuestro territorio sagrado, es el aquí y el ahora, tiempo y espacio, y que nunca podremos entender a las comunidades sin comprender su naturaleza”

Finalizando, me parece pertinente volver a retomar el concepto inicial de E.I.B., establecido por Altamirano, “espacio de producción cultural compartida”, para destacar su incipiente lucha en el cambio, difusión, compromiso, colaboración y sensibilización social sobre los indígenas, incluyendo a la comunidad educativa y a las familias. Esto se reflejó en la creación de un foro y en la propuesta del trabajo final del curso, donde la consigna fue confeccionar una planificación que contenga el nombre de la actividad, nivel, objetivos, materiales, indicadores de evaluación, desarrollo de la actividad, intervenciones y argumentación, retomando la Lecturas de “Derechos de los Pueblos Originarios, Compilado Legislativo”, y “Zoncoipacha, Desde el Corazón del Territorio, el legado de Francisco Tulián.”, junto a la Observación del video: “Territorio Sagrado Comunidad Comechingón Sanavirón Tulián”. Canal de YouTube: “La Pequeña Francisca”. Particularmente sobre las familias nos sugirió: “es necesario que sepan y conozcan, que el saber cómo la vivencia trasciendan, desnaturalizando y cuestionando ciertos prejuicios que los niños reproducen pero que han aprehendido de sus familiares más cercanos, es el lugar en donde se debe replantear y generar un cambio de consciencia. Se trata de lograr un trabajo permanente con la familia, fortalecer el diálogo entre el niño y el abuelo, promover que la cosmovisión se transmita de generación a generación, donde los abuelos les enseñan a sus nietos. La familia es lo más importante para que no quede en la folclorización, que llegue la realidad del presente, de los pueblos a las casas”. Y haciendo alusión al foro, surgió con

el fin de “compartir material pedagógico, sugerencias, sentimientos, etc.” (Tulián).

¿Hacia dónde vamos?

En esta instancia narraré el viaje realizado a San Marcos Sierras, aclarando previamente que fue considerado por SADOP como “un dialogo enriquecedor de conocimientos, historia y valores de nuestros pueblos indígenas, su lengua, rituales y culturas”, certificándolo como Evento reconocido de Interés Educativo y Cultural por el Honorable Consejo Deliberante de la Municipalidad de San Marcos Sierras. La experiencia realizada el 1 de agosto, tuvo como objetivo principal acercarnos a la comunidad Comechingón Sanavirón Cacique Tulián y rendirle gratitud y culto a la Pachamama. Mi intención en este apartado es, en primer lugar, describir el valor ancestral que la comunidad le otorga a la Madre Tierra, como eje central en sus vidas y desarrollo, luego, explicar el sentido de la ceremonia, y por último, comentar mi propia percepción sobre la experiencia vivenciada.

Desde Tulián (2019), la Pachamama se presenta como un todo, es respetada como un ser vivo, es quien nos provee a las comunidades de una parte central en lo concerniente a lo espiritual, es energía, conocimientos ancestrales, medicina y alimentos; las comunidades se constituyen como en una con el territorio. La Pachamama es alimento, medicina, cobijo del cuerpo y las almas, de la espiritualidad del monte y del hombre por igual, es pasividad y comprensión absoluta.

Relatando la ceremonia, “la elección del 1 de agosto se debe al comienzo del año comechingón, los vientos traen sabiduría y la siembra de la propia naturaleza, adquiriendo sensibilidad especial para toda la comunidad. En agosto celebramos el vientre fértil de Nuestra Madre amada, ofrendamos los frutos y la medicina que tan generosamente nos da, nos ofrecemos a ella en este mes en retribución de su amor absoluta; se toma caña de vida en ayunas, ritual que proviene de la cultura andina.”(Tulián, 2019:1). El ritual se llevó a cabo en la Plaza Cacique Tulián, en frente a la escultura realizada por Drobrowlañsky, donde Mariela Tulián, Leopoldo Tulián y dos jóvenes, recolectaban las ofrendas, provenientes de pobladores, turistas, docentes y alumnos, confirmando el inicio de la festividad. La ceremonia fue dirigida por Leopoldo Lugones, quien convocó a los 4 elementos, aire, fuego, sol y tierra, hacia un reencontro con nosotros mismos, finalizando con el juramento al cuidado de la naturaleza por parte de alumnos de una escuela primaria de la localidad.

En lo personal, fue una experiencia reflexiva, emocionante y sanadora, me permitió reivindicar la importancia que la sabiduría de la Pachamama adquiere en nuestra existencia y trascendencia, como espacio que todos compartimos y habitamos, de dónde venimos y hacia dónde partimos y, al

mismo tiempo, reconocer que no debo reivindicarla sino mantenerla siempre latente, con compromiso, cuidado, preservación, sensibilidad y amor; cada uno es una semilla de sus raíces, que al pisar, puede sembrar y florecer nuevos cultivos, o destruirlos, quitándoles esperanza, sanación y vida. Como dice Tulián (2016), “el hombre fragmentado en lo espiritual es un hombre que impone fronteras que hacen peligrar, cuando no coartar, las rutas energéticas en nuestra Madre Tierra. Y decimos “nuestra” no como ánimo de propiedad sino con sentido de pertenencia: somos camis: “gente de las sierras” hijos y protectores de este territorio, “naturales” de esta tierra. Nacemos, crecemos y sólo somos felices aquí, en medio de las pencas, los quebra-chos y algarrobos... (31). Ampliando, “todo depen-de de la alternativa que escojamos, si nos deja-mos dominar por amor o miedo; si somos capaces de manejar nuestras vidas y dedicárselas al amor, con el amor a nuestros seres queridos, podemos tratar de lograr algo mejor para ellos, agradecer, limpiar el mal, encontrarse con nuestras emociones, si no tengo amor tengo temor” (Tulián, 2017)

Referencias

- Colectivo La tinta (2016), “Nuestra militancia es milenaria y además intercultural”, disp. en <https://latinta.com.ar/2016/09/nuestra-militancia-es-milenaria-y-ademas-intercultural/> [30-08-2019]
- Facultad de Ciencias de la Comunicación (2019), “Pachamama, el reflejo de nuestra cultura ancestral”, disp. en <https://fcc.unc.edu.ar/novedades/noticias/pachamama-el-reflejo-de-nuestra-cultura-ancestral/> [30-08-2019]
- Impropia Alternativa (2017), “Entrevista Mariela Tulián”, disp. en https://www.youtube.com/watch?v=m_81ZsfLLWY [30-08-2019]
- Sindicato Argentino de Docentes Particulares (2019), “Feria del libro con capacitadores de SADOP”, disp. en <https://www.facebook.com/watch/?v=375976669930250> [30-08-2019]
- Tulián, M. (2016), “Territorio”, en Tulián, M., Álvarez Ávila C. e Isequilla M., Zoncoipacha, “Desde el corazón del territorio”, El Legado de Francisco Tulián, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus, pp. 27-31.
- Tulián, M. y Palladino, L. (2015), “Revivir el territorio Sagrado, a los pasos de Francisco Tulián”, en Revista del Departamento de Geografía FFyH UNC, 3, 5, 232-255.
- Tulián, M. (2018), “Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe”, San Marcos Sierra, Córdoba.
- Tulián, M. (2018), “Reivindicación Históricas Pendientes”, San Marcos Sierra, Córdoba.
- Tulián, M. y Dacunda, M. (2008), “La cultura tiene que dejar de ser considerada como un apéndice de la educación”, Exposición para el VII Congreso Latinoamericano de E.I.B, Buenos Aires, Argentina.
- Walsh, C. (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., Construyendo interculturalidad crítica, La Paz, III-CBA., pp. 75-96.

LA PROPUESTA DE LUIS HORNSTEIN DE UN “PSICOANÁLISIS DE FRONTERA”

Silvana Isabel Pfeiffer

I

¿Qué es una frontera? ¿Cómo puede entenderse este concepto en el ámbito de la epistemología? ¿Qué consecuencias derivan de esa comprensión? Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española, encontramos como primera acepción del vocablo: “Confin de un Estado” y solamente en la última de las acepciones, y con la aclaración de que se emplea la misma en sentido figurativo, se incluye la noción de “límite” (cf. Real Academia Española 1992: 705). Precisamente esas dos maneras de comprender la frontera tienen consecuencias diferentes desde un punto de vista epistemológico. En la primera de las acepciones, la frontera tiene un carácter móvil: puede ser desplazada con el paso del tiempo y sus bordes pueden ser ampliados y acercarse a otros territorios; en la segunda, en cambio, la frontera aparece como un punto de llegada en el conocimiento, un punto cuyos límites no pueden ser rebasados.

En este trabajo se considerará la propuesta de un “Psicoanálisis de frontera” que efectúa Luis Hornstein, autor que adhiere a una noción que se corresponde con el primero de los campos semánticos señalados. Para ello se seguirán los siguientes pasos: en primer lugar (I) una ubicación de la propuesta en el contexto histórico, tal como la presenta el propio Hornstein; posteriormente (II) un análisis de los ejes en los cuales se basa dicha innovación.

II

Ya en su obra de comienzos del milenio, dedicada a la consideración de los cambios que generaban las nuevas situaciones clínicas con una diversidad de matices en los trastornos narcisistas, Hornstein señalaba las posibilidades que encierra la consideración de las fronteras: “También en psicoanálisis la innovación se produce en el diálogo con otras disciplinas, fronteras lábiles pero no tanto que se pierda la especificidad” (Hornstein 2000: 20). En las páginas iniciales de su volumen, el autor animaba a internarse en esas fronteras: “Asumir el desafío de que nuestro psicoanálisis sea contemporáneo del presente exige situarse en los bordes. Bordes de la clínica. Bordes de la teoría. Fronteras lábiles (...). Sentirlas, vivirlas, pensarlas como fundantes las convertirá en ámbitos de producción” (Hornstein 2000: 21).

Una década más tarde, el autor prosigue en esa línea y la profundiza con su propuesta de “un psicoanálisis de frontera” que, incluso, se amplíe

hacia la conquista de nuevos territorios (cf. Hornstein 2013: 92). En el capítulo destinado a “La práctica convulsionada”, Hornstein, plantea, justamente, aquello que título a todo el volumen, es decir, las encrucijadas actuales del psicoanálisis. Inicia su exposición con una pregunta que da cuenta de ese cruce de caminos entre lo ya recorrido por el psicoanálisis, la situación actual y lo que constituye un desafío hacia el futuro: ¿Cómo producir un pensamiento que esté anclado en la clínica y que desafíe los consensos establecidos? Precisamente, la clínica y la teorización a partir de ella están en las raíces del psicoanálisis y han proseguido a lo largo del tiempo. Como es sabido, Sigmund Freud era un médico que planteó otra forma de hacer clínica y con ello suscitó un giro en esta última: un giro que era, al mismo tiempo, el gesto inaugural del psicoanálisis. Como médico, observaba en sus pacientes, particularmente en mujeres, manifestaciones que no tenían base orgánica y que no encontraban su explicación en la neurología. La psiquiatría, en esa época, desestimaba estas perturbaciones como objeto de estudio: las consideraba “enfermedades *sine materia*” y dejaba que se ocupara de ellas la psicología, que, en ese momento, era considerada meramente como auxiliar de la medicina. La psicología, tal como se desarrollaba en esos momentos (psicología de la conciencia, conductismo), carecía de elementos para explicar esas manifestaciones que llamaban la atención de Freud. El mencionado giro tenía un carácter epistemológico, puesto que se pasaba de la clínica de la mirada (basada en los datos evidentes) a la clínica de la escucha (que intentaba ir más allá de lo evidente). La propuesta freudiana ponía el énfasis en las innovaciones metodológicas. ¿Cuál era esa novedad? El “caso”: la singularidad de la situación clínica. Freud desarrollaba la historia a partir de un caso paradigmático y a partir de ello efectuaba sus inferencias. De esta manera, concretaba una doble ruptura: 1) con el método empírico-observacional, de raigambre positivista; 2) con el método deductivo y su correspondiente universalización de categorías teóricas: a ello opondrá Freud el método inductivo, que va de lo particular a lo general. La dinámica de la propuesta freudiana, a diferencia de otras líneas de la ciencia, que corrían el riesgo de caer en una cristalización de los conocimientos, presentaba la teoría como una producción que iba acompañando la clínica. A raíz de las sucesivas exigencias que le iba presentando la clínica, Freud iba efectuando sus desarrollos teóricos. Precisamente en este punto que evitaba el aporte freudiano se centra Hornstein y para ofrecer su visión de la situación que actualmente atraviesan la teoría y la práctica psicoanalítica: el riesgo de la cristalización. Los psicoanalistas han transformado ese dinamismo, ese continuo hacerse de la teoría freudiana en un rígido conjunto de patrones conceptuales, teóricos y metodológicos, que han

traslado también a la práctica con los pacientes; han hecho del psicoanálisis una doctrina, se han replegado en ella, afirmando su sentimiento de pertenencia, desarrollando una serie de ritos y hasta una jerga solamente conocida por los que tienen esa pertenencia y han ignorado la historia: el transcurso del tiempo que ha introducido modificaciones en los planteos, y ha generado una riqueza en la heterogeneidad de las teorías y prácticas al interior del psicoanálisis. Por el contrario, buena parte de los psicoanalistas han ignorado esas innovaciones y esa variedad: las han sacrificado en pos del “psicoanálisis puro y ortodoxo”, buscando una pureza que Hornstein identifica con la muerte (cf. Hornstein 2013: 95, pie de página nº 7). La propuesta del autor, por el contrario, es abrirse a toda esas variedades, incorporando, incluso, los aportes de otras ciencias.

III

La propuesta de Hornstein de “un psicoanálisis de frontera” tiene tres ejes:

a) Valorización de lo histórico: Frente a repliegues ideológicos que naturalizan lo que es histórico (tal como lo señala Hornstein citando a Althusser [cf. Hornstein 2013: 109]), el autor subraya la posición opuesta que tuvo Freud y propone una actitud análoga en su dinamismo, lo cual implica, aunque esto pueda parecer paradójico, no quedar fijos en lo que dijo Freud. En este sentido, el rescate de la historicidad por parte de Hornstein incorpora la visión de las corrientes historiográficas innovadoras del siglo XX, ya que se apoya en una visión del tiempo que va desde el pasado al presente y con proyección al futuro, pero también en una línea inversa: desde el presente hacia el pasado. De esta manera, se rompen divisiones rígidas en lo temporal.

b) En relación con lo anterior, una búsqueda en lo que el psicoanálisis tuvo en su momento instituyente para efectuar una actualización, en doble movimiento por el cual lo instituyente (actualizado) repercute en la práctica, pero también esta interpele los fundamentos (cf. Hornstein 2013: 101). Hornstein rescata del momento instituyente la singularidad del caso y la clínica de la escucha (cf. Hornstein 2013: 105 y 107).

c) La transdisciplinariedad y la complejidad: Hornstein sitúa su posición epistemológica en un marco transdisciplinario que, por las diferentes perspectivas que reúne solamente puede insertarse en un paradigma centrado en la complejidad. Él mismo menciona a Morin, el creador de este paradigma cf. Hornstein 2013: 108). Como es sabido, este paradigma surge para dar cuenta de todo aquello que, por estar abierto a la incertidumbre y ser susceptible de un análisis que excediera la simplicidad explicativa “causa-efecto”

(valoración de lo rizomático en lugar de lo lineal) se correspondía mejor con la complejidad del objeto de estudio de las ciencias humanas, el cual, propiamente, no es considerado "objeto" sino "sujeto". En ese marco, la posición del analista apunta no a la búsqueda de las causas sino al *sentido* y siempre tiene presente que el eje reside en la comprensión de la singularidad del sujeto (cf. Hornstein 2013: 107).

IV

Efectuado este recorrido por los fundamentos de la propuesta de Hornstein de un "Psicoanálisis de frontera", se subrayan aquí dos aspectos que se estiman de particular importancia en la misma:

1) El papel esencial que se atribuye a la historia en tanto portadora del elemento dinámico que puede generar innovaciones tanto en el ámbito de la epistemología como en el la clínica. La historia es comprendida en su dimensión narrativa, que otorga vitalidad y trae al presente lo que, sin ese soporte narrativo, no tendría ya existencia: "La relación existente entre ese tiempo vivido en el pasado y la narración que permite que un tiempo muerto encuentre lugar en un discurso vivo no es una cuestión especulativa. Al contrario, concierne a la práctica cotidiana. Sendas memorias –la del analista y la del analizando- tejen una trama sobre la que se desplegará el trabajo analítico. (...) El análisis es un encuentro entre dos historiadores y dos versiones" (Hornstein 2000: 265-266).

2) El espacio otorgado al "otro": Este espacio se concreta tanto en el plano epistemológico como en el de la práctica clínica. El duelo por las certezas que se advierte en el primero es vinculado por Hornstein con el ejercicio de la escucha que tiene lugar en la segunda: se trata de una escucha que evite sobrecargar de sentido lo que diga el paciente. De esta manera, tanto en la relación con el paciente como en la conceptualización teórica, lo que se busca no es la respuesta o la interpretación que tengan efecto de clausura sino el surgimiento de numerosos interrogantes que operen como desafío y alejen al analista de una posición cristalizada y autorreferencial: "El psicoanálisis es una práctica de la alteridad (...)", afirma Hornstein (Hornstein 2013: 108).

Referencias

- Hornstein, L. (2000) *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Hornstein, L. (2013) *Las encrucijadas actuales del psicoanálisis. Subjetividad y vida cotidiana*. Buenos Aires: FCE.
- Real Academia Española (1992), *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

MATRIMONIOS DE ITALIANOS EN RÍO CUARTO EN EL PERIODO DE GRAN INMIGRACIÓN

Nicolás José D'Ercole

Características de la inmigración italiana

Los comportamientos de los individuos, entre ellos, el fenómeno del emparejamiento, no pueden explicarse aislados de un conjunto de fenómenos que los restringen. En este sentido, el análisis de matrimonio de las personas que componen la población debe considerar factores demográficos, económicos, sociales y culturales que enmarcan y restringen las decisiones.

En orden a lo expresado, al estudiar la nupcialidad de los italianos migrantes a Río Cuarto, a principios del Siglo XX, deben contemplarse las características relevantes del proceso migratorio extracontinental que vivieron los individuos de esa nacionalidad en esos momentos, debiendo superar fronteras geográficas, psicológicas, económicas y sociales en su proceso vital.

Las dos primeras décadas del Siglo XX constituyeron el periodo de máximo auge de la colonización italiana y su presencia en la ciudad fue aumentando notablemente. A partir de la incorporación de tierras al proceso productivo, como consecuencia de la conquista del desierto de fines del Siglo XIX, y del trazado de nuevas líneas de ferrocarriles, se origina un periodo de comunicación e integración de amplios espacios hasta entonces aislados y se produce el establecimiento de numerosas colonias y campos colonizados en torno a las estaciones ferroviarias, que fueron generando demandas de bienes y servicios provistos por los centros urbanos, entre los que se destaca Río Cuarto, principal urbe regional.

A Comienzos del Siglo XX, los italianos constituyeron la primera colectividad extranjera radicada en la ciudad. Un relevamiento censal realizado en Río Cuarto el 10 de mayo de 1910, arrojó una población urbana de 19.204 habitantes, de los cuales 1.277 (6,65%) eran italianos, representando el 47% de los pobladores extranjeros. En esos tiempos, Río Cuarto progresaba económica y ediliciamente como consecuencia, entre otros factores, de las características benignas de su clima y posición geográfica, que la transformaban en el centro de un importante nodo de comunicaciones, facilitador del movimiento de bienes y personas.

A diferencia de lo ocurrido hasta fines del Siglo XIX, en que los contingentes migratorios estaban compuestos fundamentalmente por varones solos,

durante las primeras décadas del XX llegaron en forma constante grupos familiares, para asentarse en una urbe que se estaba transformando en un centro comercial y proveedor de servicios para las numerosas colonias y establecimientos rurales circundantes.

La fuerte presencia urbana de la población de origen italiano permite descartar el supuesto de que estos inmigrantes sólo venían a trabajar la tierra. En este sentido, la participación de los mismos en la población absoluta de Río Cuarto y en los núcleos urbanos regionales, constituyó una parte sustancial del capital humano necesario y determinante para el desarrollo del sistema comercial y de provisión de servicios, requeridos para la efectiva puesta en producción del capital natural constituido por las áreas rurales incorporadas a la economía a partir de la conquista del desierto y las inversiones ferroviarias.

Participación de los inmigrantes italianos en el mercado matrimonial riocuartense – 1894/1920

Como se expresó anteriormente, la información estadística pone de relieve que, en el período 1894/1920, los italianos constituyeron la primera minoría entre los habitantes extranjeros, con tendencia creciente en su participación respecto de la población absoluta. La misma tendencia se observa en la participación de varones y mujeres de esa nacionalidad en el número de nupcias registradas en la ciudad, según muestra el Cuadro N°1, confeccionado en base al relevamiento realizado en las actas matrimoniales del Registro Civil de la ciudad.

Cuadro N° 1		
Participación porcentual de los italianos en la nupcialidad de la ciudad de Río Cuarto 1894-1920		
Periodo	Varones %	Mujeres %
1894/96	6,04	4,40
1900	12,40	5,60
1905	19,80	11,40
1906/10	23,70	13,50
1911/15	22,00	9,40
1916/20	18,30	8,10

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Registro Civil de Río Cuarto.

El grado de participación de los habitantes de nacionalidad italiana, en el mercado matrimonial, pone de manifiesto el nivel de asimilación de los individuos de esa colectividad, superando las fronteras propias a las que se enfrentan los integrantes de cualquier migración, permitiendo apreciar su grado de integración dentro de la sociedad argentina y, en este caso, riocuartense.

Ello debe entenderse así, en tanto la formación de un grupo familiar, reforzaba la posibilidad de prolongar su permanencia en el territorio.

En el cuadro N°1, se manifiesta un sostenido incremento en la participación porcentual de estos inmigrantes en el total de nupcias registradas. La mayor participación relativa de varones de origen italiano se explica en el hecho de que muchos se trasladaban solos hacia sus nuevos destinos y constituían mayoría entre los inmigrantes. En el caso de las mujeres, por lo menos hasta 1910, el número de italianas solteras que llegaban a la región riocuartense era sustancialmente menor. Teniendo en cuenta el peso relativo de las nupcias con contrayentes italianos, puede hablarse de un alto nivel de integración de los mismos en la nueva sociedad que los alberga.

Introducción

El emparejamiento es un asunto de suma importancia en la vida de los seres humanos, dado que afecta a una parte básica de la convivencia social, por tratarse de la dimensión voluntaria de la configuración de la estructura familiar. Desde el punto de vista económico implica el establecimiento de una unidad económica de producción de bienes para la satisfacción de las necesidades de quienes conforman la familia. Además, persigue la exclusividad funcional del proceso reproductivo, tanto en su vertiente física, como en sus dimensiones culturales y sociales.

El fenómeno del matrimonio constituye un objeto de estudio que puede ser analizado desde distintas ópticas. Se trata de un fenómeno complejo en el que los aspectos puramente demográficos se relacionan con los económicos, culturales y sociales, de manera tal que considerados aisladamente no permiten una comprensión correcta. La segmentación del mercado matrimonial constituye una herramienta útil para facilitar el análisis y comprensión del comportamiento de los agentes actuantes. Cabe aclarar que el término mercado matrimonial se emplea en un sentido metafórico; implica que el comportamiento de las poblaciones humanas está, en gran medida, sistematizado y estructurado.

Por lo expuesto y dado la importancia del matrimonio para la vida de las personas, con la intención de comprender y explicar el fenómeno en distintos períodos, aquí se realiza un análisis centrado en el comportamiento en el mercado matrimonial de los inmigrantes italianos radicados en la ciudad de Río Cuarto, entre 1894-1920.

En ese lapso, la población riocuartense estuvo sujeta a un importante proceso de incorporación de pobladores extranjeros que tuvieron un rol significativo en la composición demográfica de la ciudad, destacándose los individuos de nacionalidad italiana, que constituyeron el grupo étnico más importante y, en consecuencia, el de

mayor peso relativo en el fenómeno de los matrimonios de los no nacionales.

Para realizar el estudio se han utilizado, como fuente de información, las Actas de Matrimonio Civil, de las que se ha recogido la información de naturaleza estrictamente demográfica por relevamiento directo.

Criterios de selección conyugal

Según Becker (Becker, 1987), los matrimonios constituyen uno de los acontecimientos más importantes en la vida de los individuos en las sociedades tradicionales, por lo que las familias desean evitar establecer relaciones de parentesco con familias deshonestas o mal administradas que pudieran perjudicar su reputación o requirieran de manera frecuente su ayuda. Estas circunstancias originaron una serie de usos y costumbres, conocidas como instituciones que componen el capital social de una población, que determinaban que las familias ejercían un importante nivel de control social respecto de los cónyuges que elegían sus miembros, con el objetivo bajar los costos de transacción entre los individuos, especialmente aquellos derivados de una elección inadecuada.

El grado de incertidumbre asociado a las decisiones de emparejamiento, incentivaba a los integrantes de las colectividades extranjeras a optar, de manera prioritaria, por elegir a sus consortes entre aquellos individuos de su misma nacionalidad o entre sus descendientes, argentinos de nacionalidad pero culturalmente connacionales. Este comportamiento decisorio se observa al estudiar el fenómeno de la nupcialidad en la que se encuentran involucrados los inmigrantes italianos radicados en la región riocuartense, en el periodo, con el objetivo principal de disminuir los costos asociados al establecimiento de relaciones de parentesco ineficientes y costosas.

La información estadística pone de manifiesto el criterio de selección orientado a la elección de un connacional con quien contraer nupcias, al momento de tomar la decisión de emparejamiento. Entre 1894 y 1910 se observa que los varones de nacionalidad italiana contrajeron enlace con mujeres de igual nacionalidad en el 43% de los casos, con porcentajes que oscilaron anualmente entre el 27% y el 54% de los registros. No obstante, en este periodo se observa una creciente participación de los matrimonios entre varones italianos y mujeres argentinas, lo que puede entenderse como una clara aceptación de esa corriente migratoria por parte la sociedad nativa y una consecuencia del hecho de que en ese periodo gran parte de los inmigrantes que se instalaban en la región eran varones solteros.

Debe aclararse que numerosos casos en los que se registra a la mujer contrayente como argentina, en realidad se trataba de hijas de familias italianas radicadas en la región en las décadas precedentes.

Además, se registran algunos matrimonios de italianos con austríacas, las cuales pertenecían al grupo de inmigrantes provenientes de la provincia de Trento que, si bien en esa época se encontraba bajo el dominio austríaco, eran culturalmente italianas.

Por otro lado, al analizar los registros de matrimonios de mujeres de nacionalidad italiana, se observa que es absolutamente mayoritaria la elección de varones de su nacionalidad. Partiendo de niveles casi absolutos al comienzo, se observa una leve tendencia a emparejarse con varones argentinos a medida que avanza la primera década del Siglo XX. Este comportamiento por parte de las inmigrantes italianas se explica en el fenómeno señalado de mantener pautas culturales y la desconfianza a la formación de núcleos familiares con personas extrañas a su nacionalidad, que constituían fronteras propias del proceso de integración.

La información muestra que si a los contrayentes de nacionalidad italiana se le suman los austríacos, supuestamente italianos trentinos, y los descendientes de italianos nacidos en Argentina, prácticamente la totalidad de las inmigrantes italianas decidían casarse con varones de su misma esencia cultural.

La segunda década del Siglo XX constituye el periodo de finalización de la gran corriente migratoria italiana hacia la región riocuartense. En este periodo se produce la Primera Guerra Mundial y se verifica el fenómeno del regreso a su patria de muchos europeos, para participar de la contienda. Por otro lado, se perfeccionan las relaciones de naturaleza sociocultural y económica entre los individuos que integraban la colectividad italiana y el resto de los habitantes.

Durante los primeros años de esta década fue importante el arribo de familias ya formadas, que venían con el objetivo de radicarse de manera definitiva en la región, lo que origina una disminución paulatina pero constante del porcentaje de matrimonios endogámicos verificado anteriormente y un cambio en los criterios de selección conyugal por parte de los varones italianos, mientras que en el caso de las mujeres se mantiene una marcada preferencia por la formación de pareja con varones de su mismo origen cultural. Por otro lado, Becker (Becker, 1987) sostiene que las mujeres tradicionalmente se han casado más jóvenes que los hombres. Ello se verifica en las estadísticas, al analizar la variable "edad de ingreso al matrimonio". En el periodo, la edad promedio de los varones contrayentes oscila alrededor de los 28 años, mientras que la de las mujeres en alrededor de 20 años, aunque se observa una tendencia de comportamiento dispar entre los sexos. Mientras los varones se mantienen alrededor del promedio durante todo el periodo, las mujeres van aumentando su edad. Estos valores son inferiores a la edad media observada para todos los

matrimonios celebrados en la ciudad en esos años, especialmente para las mujeres.

En el sentido expresado, la edad media de los varones contrayentes alcanzaba a 29,5 años, superando en 1,5 años a los italianos, en las mujeres la media general era de 24 años, muy superior al valor medio de las italianas. Ello pone de manifiesto una mayor diferencia de edades entre los emparejamientos italianos, consecuencia del fenómeno endogámico.

Hacia el final del período, se observan cambios en el comportamiento matrimonial de los migrantes. Mientras los varones mantienen los valores promedios, en el caso de las mujeres la edad promedio se incrementa, incluso superando a la media de la población general.

Las actas matrimoniales informan también el tipo de ocupación de los contrayentes, aunque las mujeres no hacían manifestación de ocupación, mostrando el rol que se les asignaba en la época como productoras de bienes y servicios en el hogar, reservando al hombre la responsabilidad de la obtención de rentas en el mercado, por lo que sólo puede analizarse la profesión de los varones.

Entre la diversidad de ocupaciones de los varones italianos, por su importancia relativa se destacan las de agricultor, jornalero, estanciero o abastecedor, revelando la preponderancia de la actividad agropecuaria en la estructura económica regional. No obstante, hacia la segunda mitad del período crecen las categorías relacionadas con actividades de servicios e industriales confirmando la radicación de migrantes en centros urbanos. Entre los artesanos se destacan los sastres y zapateros y, como consecuencia del auge de la construcción privada y pública, crece el número de albañiles, constructores, pintores, mosaístas, decoradores y carpinteros de origen italiano.

Conclusión

El análisis del comportamiento de los inmigrantes italianos radicados en Río Cuarto en el período, muestra las características de preferencias que se manifiestan en el proceso de selección de pareja y en la edad de ingreso al matrimonio. Se observa la preferencia por cónyuges de la misma nacionalidad, socializados en pautas culturales similares, lo que presupone disminuir la posibilidad de conflictos propios de la interacción entre los miembros de la pareja.

Las estadísticas revelan que los inmigrantes se radicaron tanto en las áreas rurales como urbanas; estaban dotados de capacidades y habilidades, reflejadas en las actividades productivas en que se ocupaban y se integraron en el ámbito social, superando las barreras asociadas al cambio de lugar de radicación.

Bibliografía

- BECKER, Gary S. (1983). El capital humano. Alianza Universidad Textos. Madrid.
- BECKER, Gary S. (1987). Tratado sobre la familia. Alianza Universidad Textos. Madrid.
- D'ERCOLE, Nicolás, FAIAD, Yamili y LUCERO, Roberto. (2000). Matrimonios: Una variable en la Historia de la ciudad de Río Cuarto. 1895-1927. Ponencias IX Jornadas de Investigación y Trabajo Científico y Técnico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- LUCERO, Roberto. (1999). La Inmigración Italiana en el sur de Córdoba. 1870-1920. Editorial Cuarto Río. Río Cuarto.
- KLEIN, HERBERT S. (1981) La integración de Inmigrantes Italianos en la Argentina y los Estados Unidos, un análisis comparativo. En Desarrollo Económico N° 81. Volumen 21. Abril-junio de 1981. Instituto de Desarrollo Económico. Buenos Aires.
- NOTARI, G. (1905) La provincia di Córdoba e alcune delle sue colonie agricole. En Bolletino della Emigrazione. Anno 1905. Tipografía Nazionale. Roma.
- PUBLICACIÓN OFICIAL. (1916) Tercer Censo Nacional. 1914. Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía. Buenos Aires.

**POBLACIÓN DEL DEPARTAMENTO Y
CIUDAD DE RÍO CUARTO.
PERIODO 1869-2010**

Yamili Salma Faiad

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo describir los cambios en la población absoluta del Departamento y de la ciudad de Río Cuarto, operados entre 1869 y 2010 y las tasas medias anuales de crecimiento de la población, mediante un análisis comparativo. Los datos utilizados provienen de publicaciones de Censos Nacionales de Población y Vivienda del período.

Cabe indicar que el Departamento Río Cuarto se ubica al suroeste de la Provincia de Córdoba y posee la mayor superficie territorial de la misma: 18.394 Km². En tanto que la Ciudad de Río Cuarto es Cabecera Departamental y ocupa el puesto veinte entre los centros urbanos de mayor tamaño del país. Además, por su tamaño y su población (158.298 habitantes), según el Censo del año 2010, es la segunda Ciudad de la provincia, después de la Capital.

Población absoluta

Los asentamientos poblacionales son una construcción social, ya que desde la sociedad parte la decisión de poblar un determinado territorio. El lugar elegido presenta una oferta natural que es aprovechada, ya sea como recurso natural o como sitio para la instalación humana. Así, la sociedad, valora un lugar, transforma el medio natural y construye nuevas formas para realizar actividades productivas, establecer la residencia o permitir el desplazamiento de personas y bienes.

La población asentada en la Provincia de Córdoba, como la población Argentina, vivió durante el Siglo XX un rápido proceso de urbanización iniciado a partir de la mitad del Siglo XIX. Este hecho ha tenido como contrapartida la disminución absoluta y relativa de la población rural.

La evolución demográfica del Departamento y la Ciudad de Río Cuarto presenta relación con el proceso de poblamiento del interior provincial. En este sentido, es indispensable destacar la actividad fundacional de su Gobernador Intendente, más tarde Virrey del Río de la Plata, Don Rafael de Sobremonte. Desde 1778 hasta 1807 este funcionario, desprestigiado después a causa de su pobre actuación durante la invasión inglesa, desarrolló una activa y trascendente labor urbanizadora a la que se debe la consolidación de

Río Cuarto, entre otros núcleos urbanos regionales, mediante la instalación de fuertes para protegerlos. Un siglo más tarde, el vigoroso crecimiento de la ciudad se debió a la inmigración extranjera, enmarcada en el principio "gobernar es poblar" que orientaba la acción de los gobernantes nacionales y facilitada por las inversiones ferroviarias, la eliminación del denominado "problema del indio", con la última campaña del desierto, el fin de las guerras civiles y la consolidación del gobierno nacional. Estas migraciones fueron causadas por la depresión económica que en los años '80 y '90 del Siglo XIX afectó a los países europeos, especialmente los del Mediterráneo.

Los ferrocarriles influyeron en el progreso del país y de cuyos beneficios participó Río Cuarto y su región, donde se asentaron líneas de los Ferrocarriles Central Argentino, Buenos Aires al Pacífico y Andino, que formaron parte de la infraestructura subordinada a una economía agroexportadora, cuya cabeza fue el Puerto de Buenos Aires, seguido por los puertos pampeanos, especialmente Rosario, todo esto en el marco de un modelo de país centrado en el espacio pampeano. En relación a las migraciones, la Argentina y, en este caso Río Cuarto y su región, constituyeron uno de los territorios elegidos como destino por los masivos desplazamientos de europeos, que se verificaron a fines del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX. La búsqueda de mejores oportunidades laborales y mayores retribuciones al trabajo es considerada por la teoría económica como parte del proceso de inversión en capital humano que realizan los individuos.

Por lo expuesto y en base a estadísticas, indicamos que en Río Cuarto y su región se realizaron importantes radicaciones de capital humano durante este período. El hecho de que los extranjeros se asentaran de manera permanente en esta región, permite inferir que encontraron las oportunidades óptimas para aplicar sus capacidades en la obtención de rentas superiores a los que podían obtener en sus lugares de origen o en otras alternativas de radicación.

Río Cuarto participó del rápido proceso de urbanización iniciado en Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XIX, ya que sus características climáticas y su posición geográfica, la situaban en el centro de un núcleo de comunicaciones, lo que posibilitó la radicación de nuevas familias que se dedicaron a actividades agropecuarias, comerciales y profesionales, convirtiéndose ésta en centro comercial y de servicios para numerosas colonias y establecimientos agrícolas-ganaderos. Este proceso continuó durante el siglo XX, teniendo como contrapartida la disminución del incremento de la población rural.

En este contexto la Provincia poseía, en 1869, 210.508 habitantes, mientras que el Departamento tenía 10.995 habitantes, en tanto que la Ciudad de

Río Cuarto alcanzaba los de 5.414 pobladores. En 1895, registró 10.825 habitantes, mientras que el Departamento tenía 24.431 habitantes, lo que representaba un 44,31% de la población total de la jurisdicción.

Tabla Nº 1				
EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ABSOLUTA DE LA PCIA DE CORDOBA, DEPARTAMENTO Y CIUDAD DE RÍO CUARTO				
Período 1869-1895				
Año	Pcia. de Córdoba	Dpto. R. Cuarto	Ciudad R. Cuarto	Resto Dpto. R. Cuarto
1869	210.508	10.995	5.414	5.581
1895	351.223	24.431	10.825	13.606
1914	753.472	64.851	29.574	35.277
1947	1.497.987	125.694	48.706	76.988
1960	1.753.840	144.777	65.569	79.178
1970	2.073.991	169.510	88.676	80.834
1980	2.407.754	191.006	110.254	80.754
1991	2.766.683	217.876	134.355	83.521
2001	3.066.801	229.700	144.021	85.707
2010	3.308.876	246.393	158.298	88.095
<i>Fuente: INDEC. Censos Nacionales.</i>				

En 1914 Río cuarto tenía 29.574 habitantes, mientras que el Departamento alcanzaba las 64.851 personas. En sólo 19 años, la población del Departamento creció un 165% y la de la Ciudad un 173%, incrementando su participación relativa en el total departamental, al 45,60%.

En 2010, último Censo Nacional, la población departamental ascendió a 246.393 habitantes, mientras que la Ciudad registró 158.298, lo que representaba un 64,24% de la población total de la jurisdicción.

Según lo descripto, podemos indicar que la evolución de la población total de la Provincia de Córdoba, Departamento y Ciudad de Río Cuarto marca la tendencia de concentración poblacional en centros urbanos de crecimiento intermedio, tal

queda demostrado en este espacio centro-Sur de Córdoba, en donde Río Cuarto, declarada Capital Provincial Alterna, es el segundo centro urbano.

Tasa media anual de crecimiento

La tasa media anual de crecimiento es una medida del aumento o disminución promedio de la población en un determinado período de años, como resultado del impacto de los de nacimientos, defunciones y movimientos migratorio que se producen en un espacio geográfico determinado. La Tabla Nº2 muestra las tasas medias anuales de crecimiento intercensal de la población de la Ciudad y Departamento de Río Cuarto y de la Provincia. Del análisis de la información puede observarse que el ritmo de crecimiento poblacional presenta oscilaciones en el periodo estudiado.

Tabla Nº 2			
Tasa media anual de crecimiento de la población - Periodo 1869-2010			
Periodo	Ciudad Río Cuarto	Dpto. Río Cuarto	Pcia. de Córdoba
1869/1895	2,60	3,00	1,91
1895/1914	5,43	5,27	4,09
1914/1947	1,52	2,03	2,10
1947/1960	2,31	1,09	1,22
1960/1970	3,06	1,59	1,69
1970/1980	2,20	1,20	1,05
1980/1991	1,81	1,20	1,27
1991/2001	0,69	0,53	1,03
2001/2010	1,05	0,78	0,84
Fuente: INDEC. Censos Nacionales.			

El periodo intercensal 1895/1914 presenta la mayor tasa media de anual de crecimiento de la población del Departamento y Ciudad de Río Cuarto. Este crecimiento tiene como principal causa el arribo de inmigrantes, tendencia que se dio en todos los centros urbanos provinciales, en tanto que entre 1991/2001, se da la menor tasa de la serie (0,53% y 0,69%, respectivamente).

Entre 1960/70 se verifica incrementos anuales promedio del 3,06%, muy superior al del Departamento (1,59%) y al de la Provincia (1,69%). Cabe destacar que las causas del crecimiento son distintas en uno y otro periodo. En este sentido, desde principios de siglo hasta 1947, la dinámica

poblacional estuvo fuertemente influenciada por los aportes provenientes de las corrientes migratorias internacionales. Desde 1900 hasta 1914 se verifican los mayores ingresos de contingentes de inmigrantes, disminuyendo su intensidad de manera marcada durante el periodo de la Primera Guerra Mundial. A partir de 1920 se reinicia ese flujo poblacional pero con un número menor de personas. El desmembramiento del Imperio Otomano, facilita la salida de numerosos migrantes de origen árabe de los territorios de Siria y Líbano, entonces bajo el mandato de la Sociedad de las Naciones, muchos de los cuáles se radican en esta región.

A mediados de la década del 20 disminuye la participación de italianos, que habían constituido la principal nacionalidad de los migrantes hacia esta región, como consecuencia de un cambio de la política poblacional del Estado Italiano que se fijó como objetivo retener a sus ciudadanos. No obstante, en la década del 30 llegaron muchos migrantes de ese origen en razón de las persecuciones de carácter político en sufrían en su país.

Debido a la Guerra Civil Española, crece el número de pobladores de esa nacionalidad que se radican en Río Cuarto y su región, cambiando el origen nacional de los nuevos pobladores. Hacia el final del periodo intercensal, en concordancia con el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial disminuye nuevamente la intensidad de los aportes de origen transoceánicos.

Terminada la Segunda Guerra Mundial se reinicia el proceso migratorio, pero con menor volumen de migrantes; gran parte de ellos llegaron al país ayudados por los programas de refugiados de la naciente ONU (polacos y yugoslavos), que en buen número se establecieron en este territorio. Reaparece la inmigración de origen italiano con contingentes relativamente numerosos. Se puede afirmar que a comienzos de la década de 1950 disminuyen rápidamente estos aportes hasta volverse prácticamente inexistentes.

En este periodo que registra un alto valor de la tasa media anual de crecimiento, pueden señalarse otros factores de cambio demográfico, tal es el caso del incremento del crecimiento vegetativo y las migraciones regionales. Se produce un importante descenso de la Tasa de mortalidad, como consecuencia de los avances científicos y técnicos de la época, y su correlato en el aumento de la esperanza de vida de la población.

La tasa media anual de crecimiento de la población de Río Cuarto correspondiente al periodo intercensal 60/70 fue de 3,06%. El cambio tecnológico y científico señalado anteriormente, también afectó a la población de las áreas rurales y centros urbanos de menor tamaño, que se trasladaron por cuestiones laborales hacia la ciudad, en busca de otras alternativas de ocupación que les permitieran mejorar su calidad de vida. Este fenómeno se verificó, prácticamente, a nivel nacio-

nal. Río Cuarto presentó una concentración poblacional típica de los centros urbanos intermedios que crecieron en este periodo como consecuencia de las migraciones internas, uno de los factores más importantes en el proceso de poblamiento. Estas migraciones, del campo a la ciudad y entre provincias, fueron creciendo en importancia y alcanzaron su máxima expansión en la década del 60; luego comenzaron a disminuir en magnitud.

Desde esta época y hasta la actualidad, la mecanización de la agricultura y los cambios en las formas de producción han generado movimientos poblacionales en sentido contrario al tradicional. Una población de menor volumen, más heterogénea, compuesta por productores, maquinistas, tractoristas, fumigadores, agrónomos u otros especialistas relacionados con las prácticas de la agricultura y la ganadería y con residencia urbana, se trasladan diariamente a trabajar en los campos. Mientras se abandona el campo como lugar permanente, crece la población empleada con carácter temporario y para tareas específicas, que tiene su asentamiento de residencia permanente en la ciudad, lo que provoca una multiplicidad de desplazamientos diarios, desde aquellos de pequeñas distancias entre la residencia en la ciudad y el campo en que se trabaja, hasta los desplazamientos de los individuos que integran cuadrillas de trabajo que se trasladan permanentemente y realizan sus labores en diferentes campos.

En el intervalo 70/80 el crecimiento alcanzó 2,20% medio anual. La disminución en el ritmo del crecimiento puede explicarse por la disminución del crecimiento vegetativo, consecuencia de la baja de natalidad y fecundidad y la disminución de los movimientos migratorios. Cabe señalar que una nueva causa de atracción de población joven hacia la ciudad fue el establecimiento de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En el periodo 1980/91 se puede observar un descenso a 0,39% en el nivel de tasa, con relación al periodo anterior, situándose en un 1,81% anual. Se pone de manifiesto una tendencia decreciente en el ritmo de crecimiento de la población absoluta de la ciudad como principal centro urbano departamental.

En el periodo 1991/2001 el crecimiento poblacional descendió a 0,69%, ubicándose por encima del Departamento (0,53%). Probablemente una de las causas centrales de este descenso, tanto en la Ciudad como en el Departamento, sea el desarrollo económico de localidades de Provincias vecinas, como, por ejemplo, la Ciudad de Villa Mercedes y de San Luís, que absorbieron población económicamente activa joven calificada ante una buena oportunidad laboral a partir de la implementación de la promoción industrial.

En el periodo intercensal 2001/2010 se observa un ascenso en el crecimiento poblacional en la Ciudad (1,05%), superior al del Departamento (0,78%) e

inclusive de la Provincia (0,84%), en donde se vislumbra la atracción poblacional de Río Cuarto, producto de su oferta educativa, que trae aparejado que profesionales o quienes migraron con el objetivo de formarse en un oficio o profesión, se instalen en la ciudad, aunque esta no es la única causa.

Conclusión

Las poblaciones varían a lo largo del tiempo. Esto se debe a las múltiples relaciones que se establecen entre la natalidad, la mortalidad y movimientos migratorios o flujos de entrada y salida de la población al territorio. A la vez que cambia la cantidad de población, se modifica su estructura y distribución en el espacio geográfico.

El Departamento y la Ciudad de Río Cuarto y su región no han sido ajenos al proceso mencionado y al fenómeno que se produjo a nivel nacional a fines del Siglo XIX, en donde la población argentina se caracterizó por haber recibido una afluencia destacada de migrantes internacionales, lo que trajo aparejado altas tasas de crecimiento de la población. Posteriormente, se produjo una disminución de arribo de inmigrantes a partir de la década de 1930 y es así que cambiaron, en gran medida, las características demográficas de la población.

Bibliografía

- ATLAS DEMOGRAFICO ARGENTINO. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires 1982.
- BARRIONUEVO IMPOSTI, Víctor. Historia de Río Cuarto. Tomo III. Constitucionalismo y liberalismo nacional. Impresión: Carlos Firpo S.R.L. Río Cuarto, 1990.
- BECKER, Gary. Tratado sobre la familia. Alianza. Madrid. 1981.
- ELIZAGA, Juan C. *Dinámica y Economía de la Población*. Centro Latinoamericano de Demografía. Santiago de Chile. 1979.
- FAIAD, Yamili Salma Y D'ERCOLE, Nicolás José. Aspectos estáticos y dinámicos de la población. Una visión nacional y regional. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS Y CENSOS. Publicaciones de los Censos Nacionales de Población y Vivienda de 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001 y 2010.
- LUCERO, Roberto Antonio. La inmigración italiana en el sur de Córdoba (1870-1920). Editorial Cuarto Río. Río Cuarto. 1999.
- MACCIO, Guillermo A. *Diccionario demográfico multilingüe*. Centro Latinoamericano de Demografía. Bélgica. 1985.

MARCAS DE DISTRIBUIDOR: PERSPECTIVA DEL FABRICANTE E IMPLICANCIAS SOBRE LA RSE

Juan Manuel Benegas Prado Loyo

María Laura David

María Beatriz Ricci

Introducción

El fenómeno de las MDD generó profundos cambios en los hábitos de compra de los consumidores desde hace más de dos décadas y se viene acentuando cada vez más, como consecuencia de la recesión económica. Uno de los mercados más afectados por ello es el de bienes de consumo masivo que experimentó modificaciones sustanciales, alterando notablemente las estrategias de negocio, tanto del distribuidor como del fabricante. Este fenómeno provocó cambios estructurales que incluyen a todos los actores del mercado, "las marcas del distribuidor se imponen en la distribución, en muchos consumidores y en algunos fabricantes" (González Mieres, 1998, p.2). Uno de los aspectos más relevantes dentro de toda estrategia de negocio, tiene que ver con la marca. Las ventajas que acarrea tener una marca que es valorada y reconocida por el consumidor, es indiscutible en cualquier planteo estratégico empresarial. La marca permite diferenciar a los competidores entre sí, otórgales un valor específico, identificarlos en relación a funcionalidades y atributos de sus productos y servicios y, por lo tanto, es determinante respecto a su posicionamiento en el mercado. Una construcción de marca efectiva implica trabajar sobre "la satisfacción de los clientes con el producto, la credibilidad y la reputación de la organización, la calidad estratégica en comunicación, el volumen de inversión en comunicación y el desarrollo de valores de tipo emocional" (Castelló Martínez, 2013, p. 383). Esta estrategia, en un principio era beneficiosa para el fabricante, porque incrementaba su producción que se veía afectada por las crisis económicas. Además, no competían sobre el mismo segmento, porque los distribuidores intentaban captar la atención de los consumidores con altos niveles de

sensibilidad al precio. Sin embargo, con el pasar de los años y con una fuerte diferenciación en su oferta por parte del distribuidor, estas MDD se convirtieron en una amenaza competitiva para el fabricante (González Mieres, 1998).

El consumidor experimenta cada vez mayor aceptación hacia estas marcas, reconfigurando las estrategias a seguir por parte de los fabricantes y distribuidores. Como expresa Gonzales Mieres (1998) es el consumidor el que, en la mayoría de los casos, impone la estrategia a seguir por los actores de la cadena de distribución. Por lo tanto, bajo esta nueva estrategia de comercialización, los roles tradicionales y las configuraciones de poder entre distribuidores, fabricantes y consumidores, se vieron fuertemente afectadas (Medina V. y Duque O., 2013). Es por esto, que toma importancia el estudio del fenómeno de las MDD desde la perspectiva de los consumidores, distribuidores y fabricantes.

El objetivo del presente artículo es analizar el desarrollo de las MDD en el mercado de bienes de consumo masivo, y sus efectos desde la perspectiva del fabricante, al igual que evidenciar las implicancias sobre la Responsabilidad Social Empresaria (RSE). Para ello, se inicia el recorrido presentando los diferentes tipos de fabricantes que existen en relación a las MDD, luego se plantea cómo afectan las MDD a los fabricantes, posteriormente se esbozan las implicancias que este fenómeno tendrá en el corto y largo plazo, fundamentalmente para los fabricantes y finalmente, se delinean algunas consideraciones a tener en cuenta en relación a la RSE de los actores vinculados a las MDD.

La perspectiva del fabricante en las MDD: diferentes tipos de fabricante

El fenómeno de las MDD tiene un fuerte impacto en el modelo de negocio y la correspondiente estrategia de los fabricantes. Éstos, deben tomar un claro posicionamiento frente a las MDD a fin de mantener una adecuada relación con sus clientes en el largo plazo. "Los fabricantes pueden fabricar MDD para los distribuidores o considerarla competencia" (Duran Tascón, 2014, p.17). De esta manera, se distinguen tres tipos diferentes de fabricantes:

- Los que solo producen Marcas Del Fabricante (MDF). Se trata de empresas líderes, que han posicionado sus marcas y no quieren ser comparadas ni confundidas con las MDD y por ello perciben a estas últimas, como competencia directa. Para estas empresas, lo más importante es la innovación porque es lo que le permite ser competitivo y diferenciarse. El distribuidor, al controlar la ubicación de los productos en la línea y al ser el que tiene mejor acceso al consumidor final, disminuye considerablemente las herramientas estratégicas del fabricante. Para las empresas

líderes, mantener una brecha de diferenciación amplia con las MDD es lo que le permite mantenerse en el mercado.

- Fabricantes que solo producen MDD. Son empresas que siempre tuvieron una posición de seguidor en el mercado y que toman la decisión de dejar de gestionar su propia marca a fin de producir para el distribuidor. Por el tamaño que tienen y la disminución de la inversión en publicidad e innovación, suelen fijar precios muy competitivos.

- Fabricantes de MDD y MDF. Son empresas que siguen una estrategia mixta, procurando obtener las ventajas de ambas situaciones. Es una opción viable si la empresa no está produciendo a plena capacidad, ya que ocupar su capacidad ociosa, le permite mejorar su estructura de costos y producir bajo economías de escala. También suele aprovecharse para mejorar la relación con los distribuidores, aunque dependiendo del porcentaje de producción que representen, esto puede convertirse en una gran desventaja para el fabricante por la pérdida de poder negociador. Además, es muy importante que el fabricante no vaya a transferir su *know-how* y su capacidad de innovación al distribuidor, porque es lo que permite mantener la diferenciación ente las MDF y las MDD.

Uno de los aspectos que incrementó exponencialmente el consumo de MDD es el crecimiento de importantes cadenas comerciales, que ocupan grandes superficies donde concentran un sustancial número de compradores. Además, se torna cada vez más complejo lograr una diferenciación, lo que genera una fuerte lucha por ocupar un mayor espacio en la línea de góndola y se comienza a reducir la cantidad de marcas por categoría e incluso, desaparecen marcas que tienen poca cuota de mercado. Este panorama, muestra claramente cómo se transforman los roles dentro de la cadena, beneficiando la posición de los distribuidores y su poder negociador (Méndez García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002).

Cómo afectan las MDD a los diferentes fabricantes

El minorista de grandes superficies, quien actúa como distribuidor de los fabricantes, propone a estos últimos la elaboración de sus propias marcas, para el caso llamadas MDD, en categorías que se caracterizan, principalmente, por un alto volumen de ventas y una elevada sensibilidad al precio (Rubio y Yagüe, 2011). Sin embargo, para analizar el impacto que este fenómeno tiene sobre el fabricante, es necesario distinguir entre fabricantes de marcas líderes y los pequeños y medianos fabricantes, ya que el impacto sobre uno y otro es diferente. Para el pequeño o mediano fabricante, la influencia de la MDD es alta, en comparación con el fabricante de marcas líderes, detentando un débil

poder de negociación ante la aparición de marcas propias del distribuidor. Esta disminución de poder encuentra su causa, en el hecho de que tanto el fabricante PYME como la MDD compiten por el mismo segmento objetivo, compartiendo lugar en la góndola. Por lo tanto, al productor PYME le será cada vez más difícil conseguir un lugar de mayor exposición en la góndola de los grandes minoristas (González Mieres, 1998).

Por otro lado, el poder de negociador del distribuidor sobre el fabricante de marcas líderes, no se incrementa, ya que el distribuidor necesita de la presencia de la marca líder en sus líneas de comercialización para captar y atraer a sus clientes. Las grandes superficies no pueden prescindir de la presencia de las marcas líderes, pero esto tampoco implica que tengan un gran poder negociador sobre el distribuidor, sino que le permite moderar el incremento del poder que experimentó con este fenómeno del intermediario.

De hecho, el fabricante debe analizar algunas situaciones a fin de plantear estrategias efectivas. En primer lugar, debe considerar que las MDD, pueden encontrarse repetidamente en todo el establecimiento en diferentes categorías de producto. Esto lleva al consumidor a familiarizarse rápidamente con la misma y recordarla, lo que lleva a analizar la segunda situación relevante, que implica que es el distribuidor el que se hace cargo de las inversiones en marketing. De este modo, aumenta su control sobre las decisiones de publicidad, marca y envasado e incrementa sus riesgos. Otra situación que tiene que evaluar el fabricante, es que el distribuidor tiene garantizada la comercialización de sus productos por sus propios puntos de venta y el control del lineal en ellos (González Mieres, 1998).

Implicancias en el corto y largo plazo en relación a las MDD

Los fabricantes, en general, se ven debilitados ante incremento del control del distribuidor en cuanto a la exposición de sus productos en las grandes superficies, ya que gran parte de su publicidad está relacionada a la ubicación preferencial de sus productos en el lineal. Sin embargo, existen situaciones de mercado, en las cuales los fabricantes detentan mayor poder de negociación ante la necesidad del distribuidor de contar con cierta categoría de productos. Por ejemplo, situaciones en las cuales los fabricantes atienden segmentos con necesidades insatisfechas mediante la innovación. Este tipo de nichos son atendidos por las MDD, ya que las mismas no se crean para nuevos segmentos ni para productos innovadores ni para nuevos usos. El objetivo de estas marcas es imitar a otras ya existentes, compitiendo en el mismo segmento. El fabricante, también puede verse beneficiado, en situaciones en las que existen altas barreras de ingreso al

mercado, evitando el desarrollo de MDD (González Mieres, 1998).

Las empresas líderes del mercado, son las que hacen grandes esfuerzos por innovar permanentemente y generar publicidades y promociones eficaces, que les permitan mantener su posición de liderazgo en el mercado. El distribuidor, disminuye considerablemente las inversiones en publicidad, por la cercanía que tiene con el cliente y las posibilidades que esto le genera como, por ejemplo, decidir sobre la ubicación de los productos en la línea de comercialización. Esta situación exige que los fabricantes realicen y mantengan una gran inversión de recursos en innovación y desarrollo para poder mantener una ventaja respecto a sus distribuidores, lo que permite advertir, que el fabricante puede mejorar su poder negociador en el corto plazo, pero difícilmente pueda mantenerlo en el largo plazo (Méndez García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002).

Cuáles son las implicancias de las MDD con la RSE

En función a este panorama, resulta indispensable la búsqueda de estrategias que permitan mejorar las relaciones entre fabricante y distribuidor, para equilibrar sus capacidades de negociación. Claro está, que las asimetrías en las relaciones de poder siempre existen, pero mientras más amplia se constituya ésta, más dificultosa será la construcción de cadenas de valor sostenibles en el mercado. Existen varios aspectos que deben ser consensuados para actuar y limitar la libertad de acción del distribuidor, a fin de asegurar la sustentabilidad del sector y que deben ser abordadas desde la RSE.

Las grandes superficies comerciales, “deben asegurar una igualdad de oportunidades a las marcas del fabricante frente a sus propias marcas, para que sea la decisión del consumidor la que determine el éxito y la rentabilidad de un producto” (López Jiménez, 2014, p. 102). De esa manera, se impide que los distribuidores decidan unilateralmente cuáles son los productos que deben ser consumidos, permitiendo que esta decisión siga estando en poder de consumidor, asegurando de esta manera su bienestar.

Por esta razón, es importante que los actores del sector, se involucren con las prácticas de RSE. Como expresa López Jiménez (2014) “Un mercado competitivo es una manera eficaz de proteger al consumidor y la eficiencia operativa puede suponer beneficios adicionales” (López Jiménez, 2014, p. 92). Por lo tanto, la RSE sólo tendrá solidez cuando penetre la cultura de todos los actores del sector. Es decir, se requiere de consumidores conscientes, informados y exigentes con las prácticas de RSE y empleados formados en el tema para actuar como verdaderos vigilantes y controladores de la aplicación de iniciativas y prácticas enmarcadas

dentro de la misma. Es clave para la sostenibilidad, concebir a la educación e información, como las claves del desarrollo de la RSE en todo el sector comercial y sus eslabones dentro de la cadena de valor.

Por supuesto, que esta formación cultural y educativa, debe ser acompañada con reglas de actuación mucho más exigentes y claras para los actores del sector en materia de RSE. Se debe dar más claridad en cuanto a las prácticas aceptadas como válidas, para garantizar la lealtad competitiva. Unificar e internacionalizar las normas, certificaciones y estándares de control y medición, se convierte en algo indispensable para asegurar la sostenibilidad. "Cuando la empresa trabaja en equipo con todos los agentes involucrados, alcanza un nuevo nivel de competitividad logrando aumentar las probabilidades de realizar proyectos viables y exitosos". (Duque Orozco, Cardona Acevedo, Rendón Acevedo, 2013, p.200).

Conclusiones

El fenómeno de MDD, inició como una estrategia de bajo precio del distribuidor, para captar y atender a un consumidor altamente sensible al precio, que se veía fuertemente afectado en épocas de recesión económica. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta estrategia se conformó en un fenómeno de gran expansión, fundamentalmente en el mercado de consumo masivo, que distorsionó y modificó la estructura de poder en el mercado. Lo que en un momento resultó una buena estrategia para el fabricante, a fin de incrementar su producción y venta en épocas de crisis, desembocó en la incorporación de un fuerte competidor en el mercado.

Los fabricantes pueden optar por no fabricar MDD, solo fabricar MDD o producir un mix entre marcas propias y MDD. Claramente, estas estrategias, están vinculadas al tamaño del fabricante e impactan en la sostenibilidad de los mismos. Los fabricantes líderes, pueden contar con mayor poder negociador con el distribuidor, ya que este necesita de los productos líderes para atraer a los clientes. Por el contrario, las PYMES ven muy debilitado su poder negociador ante el distribuidor, porque prácticamente están compitiendo en el mismo segmento. Por lo tanto, es el pequeño fabricante, el que tiene que controlar, el porcentaje de fabricación que destina a las MDD para no perder control de su estructura de costo.

Ahora bien, este nuevo panorama que se conforma en el mercado de bienes de consumo, obliga a replantearse las estrategias a seguir desde la RSE, para asegurar la sostenibilidad de todas las empresas en el mercado. Las actuales prácticas no aseguran la sustentabilidad de todos los actores y esto insta, a tomar acciones para regular las actividades de los agentes que integran la cadena de valor del sector. El desarrollo de reglas de

actuación más claras para asegurar la competitividad en el largo plazo, se esgrime como indispensable, junto con la formación de consumidores altamente educados e informados. La transparencia de información en las prácticas del mercado, a fin de contar con consumidores realmente libres para elegir sus compras, se torna cada vez más apremiante e indispensable.

Referencias

- Cabrejos Doig, B (2002). "Las marcas propias desde la perspectiva del fabricante. Universidad EAFIT".
- Castelló Martínez, A. (2013). "La batalla entre marca de distribuidor (MDD) y marca de fabricante (MDF) en el terreno publicitario. Pensar La Publicidad". *Revista Internacional De Investigaciones Publicitarias*, 6(2), 381-405. https://doi.org/10.5209/rev_PEP.2012.v6.n2.41222.
- Duque Orozco, Y., & Cardona Acevedo, M., & Rendón Acevedo, J. (2013). "Responsabilidad Social Empresarial: Teorías, índices, estándares y certificaciones". *Cuadernos de Administración*, 29 (50), 196-206.
- Durán Tascón, M. (2014). "Estrategias de respuesta de los fabricantes de productos de gran consumo frente a la MDD desde el trade y el shopper marketing. El caso de la categoría cereales" (Trabajo final de Grado). Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ICADE). Madrid.
- Fernández Nogales, A. (2010). "La situación actual de las marcas de distribuidor desde la perspectiva de los fabricantes: un estudio cualitativo". *Dialnet ISSN 1132-0176, Año nº 20, Nº 113*, págs. 24-35
- González Mieres, C. (1998). "La marca de la distribución: Un fenómeno que afecta a distribuidor, fabricante y consumidor". *Documentos de trabajo (Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias Económicas)*
- López Jiménez, D. (2014). "La sugerente figura de las marcas blancas: notas desde el ordenamiento jurídico español". *Revista chilena de derecho*, 41(1), 89-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372014000100005>.
- Medina Valencia, J. y Duque Oliva, E. (2013). "Marcas del distribuidor: evolución y caracterización del concepto". *Criterio Libre*, 11 (18), 229-248 ISSN 1900-0642.
- Méndez García de Paredes y Oubiña Barbolla (2002). "Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas", ISSN 1132-175X, Nº 28, págs. 174-182.
- Rubio, N. y Yagüe, M. (2011). "Las marcas de la distribución desarrollo de un marco de análisis desde la perspectiva de la oferta y de un modelo explicativo de su demanda".

LA ÉTICA EN LA GESTIÓN DE LAS MARCAS DE DISTRIBUIDOR

María Beatriz Ricci
Juan Manuel Benegas Prado Loyo
María Laura David

La ética moderna en las organizaciones

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de ética ha ido migrando en un marco de deterioro social, político y económico que atraviesa la sociedad en su conjunto y de la cual, Argentina no es ajena. Esto ha desencadenado múltiples reflexiones en relación a la profunda crisis que ha superado el espectro económico, abordando lo social y muy especialmente la concepción tradicional de la ética. Algunas de las nuevas prácticas de mercado, del comportamiento social, político y de diversa índole, son inconsistentes con valores éticos como la honestidad, la responsabilidad social, la confianza, la transparencia. Lo anterior nos posiciona frente a la necesidad de recuperación de valores perdidos, pues ello es fundamental para alcanzar la mejoría en los aspectos mencionados (De la Peña, 2013). La conducta ética moderna es una herencia de la sabiduría de la antigüedad que continua iluminando con sus tradiciones y enfoques, los caminos a seguir en la sociedad moderna en una lógica del conocimiento inteligente (Varela, 1996). Su ausencia impedirá la eliminación de la corrupción resultante de fraudes, engaños, evasiones, mentiras, presentes en algunas prácticas organizacionales. En este contexto, la visión utilitarista de la realidad justifica la pregunta acerca de "para qué sirve la ética", y en virtud de ello se practica o no. Por una oportunidad de negocio vale todo, lo que está bien y, lo que está mal (De la Peña, 2013).

Frente a esta realidad, cabe reflexionar la situación, considerando que la ética debe estar impregnada de los valores de libertad, igualdad, solidaridad y respeto, a los que hay que agregar los señalados en párrafos precedentes. En este sentido es necesario promover una nueva ética fuera y dentro de las organizaciones y, desarrollan acciones que se orienten a mejorar la credibilidad de aquellas. Dentro de este marco es necesario, adoptar un código de ética, lo que requiere un compromiso desde la gestión de la organización que no se limita a lo teórico y su confección, sino que debe extenderse a lo pragmático. No sólo transmitiendo

los valores de la organización sino también adoptando un plan de premios y castigos para que el comportamiento individual y organizacional se alinee con el mismo.

Las organizaciones que se dedican a fabricar Marcas de Distribuidor (en adelante MDD) no escapan a este cuadro de situación. Puesta en duda la ética subyacente en la fabricación y comercialización de un bien, que tradicionalmente era provisto por el fabricante y, que el distribuidor haciendo uso de su conocimiento acerca de las preferencias y comportamiento del consumidor hace suya, eliminando de la cadena al propio fabricante. Dicha práctica, en la mayoría de los casos, genera un excedente a favor de los distribuidores que éstos alegan usar para fortalecer la marca, realizar publicidad, promociones y diversas acciones, pero que en la realidad se percibe como una mera ganancia adicional.

La pregunta obligada es: ¿Con qué grado de ética se realiza la gestión de las Marcas de Distribuidor (MDD)?

En el cuerpo del artículo se aportarán elementos que nos permita reflexionar sobre el tema.

Factores que determinan los comportamientos éticos en las organizaciones

Según Robbins y Coulter (2010: 99) "cuando una persona enfrenta un dilema de ética se ve influenciado por varias cosas: su etapa de desarrollo moral y otras variables moderadoras, como características individuales, el diseño estructural de la organización, la cultura de la compañía y la intensidad del problema de ética".

La etapa de desarrollo moral alude a la medida de la independencia de influencias externas y la posición del individuo frente a la ética. En la primera etapa se sigue las reglas únicamente cuando le interesa y para evitar el castigo. En una siguiente etapa de desarrollo vive según lo que la gente cercana espera y, se cumple las obligaciones con las que se está de acuerdo. En una etapa posterior, se comienzan a valorar los derechos de los demás, se conservan los valores y derechos absolutos sin importar la opinión de la mayoría. En la etapa más elevada, se siguen principios éticos propios incluso si violan la ley.

En cuanto a las características individuales, incluye los valores personales afianzados y desarrollados desde temprana edad. La fuerza del ego y el "locus de control" son dos variables de personalidad que influyen en las acciones de un individuo de acuerdo con sus creencias sobre lo que es bueno y lo que es malo. También puede influir el diseño estructural de una organización en que los trabajadores de la misma se comporten éticamente o no. Si cuentan con normas y reglas formales, con objetivos adecuadamente establecidos por ejemplo, es menos probable que el trabajador sienta incertidumbre y sus acciones puedan estar alejadas

de la ética. Por otro lado, una organización con valores fuertemente compartidos es una organización que tendrá una tendencia en general al empleo de valores éticos en el comportamiento. Seis características determinan la intensidad del problema o qué tan importante resulta un asunto de ética para una persona: magnitud del daño, consenso de lo malo, probabilidad de dañar, la inmediatez de las consecuencias, cercanía con las víctimas y la concentración de efectos (Robbins y Coulter, 2010:102).

Las Marcas de Distribuidor – concepto y contexto de desarrollo

Llegados a este punto del desarrollo del trabajo, es conveniente definir las MDD. Éstas son todas aquellas marcas creadas, supervisadas y vendidas exclusivamente por el distribuidor minorista, con el fin de contribuir -entre otros objetivos- a reforzar y a diferenciar la imagen del establecimiento del resto de los competidores (Lee; Hyman, 2008). Existen diversos términos que aluden a las MDD. En la literatura hispana es posible identificar como mínimo tres expresiones: marcas blancas, marcas propias y marcas del distribuidor. Siendo “marcas del distribuidor” el término más generalizado (Gómez; Rozano; Fernández, 2010), pero los tres coinciden en el hecho de aludir a un cambio en el agente que administra y gestiona la marca, actividad que hasta hace poco correspondía con exclusividad al fabricante. Es importante aclarar que la MDD puede ser el nombre propio del minorista o un nombre creado exclusivamente por dicho minorista. También puede ser que el minorista forme parte de un grupo mayorista que es el dueño de la marca, la cual se distribuye solamente entre los miembros del grupo (Ailawadi; Keller, 2004). Las marcas del distribuidor, nacieron y se desarrollaron con cierto ímpetu en economías emergentes y subdesarrolladas. Éstas, por las características particulares que revisten, en especial de economicidad, evolucionaron vertiginosamente para llenar ese vacío del consumidor en situación de escasez, dentro de una economía en crisis (Gil Cordero, Rondán Cataluña; 2015). Además, la coyuntura económica convierte a las MDD en la mejor opción de ahorro para los consumidores que se muestran más sensibles al precio; situación que es aprovechada por los distribuidores que fabrican sus propias marcas. Claro está que, en un contexto de incertidumbre e inestabilidad económicas, los consumidores tienden a incrementar la importancia de este criterio en sus decisiones de compra. Los datos del mercado indican que, en períodos de recesión económica o desaceleración de una economía, existe un incremento del desarrollo de MDD. Este crecimiento se ve en la mayoría de los productos, pero se manifiesta fundamentalmente

en los productos de la canasta básica de compras. (Martos Partal, González Benito; 2009).

Razones por las cuales los distribuidores gestionan sus propias marcas

Son muchos los beneficios que los distribuidores logran desarrollando estrategias de MDD, tanto desde el aprovisionamiento de los productos como por su comercialización (Martínez Ruiz y Jiménez Zarco 2009). Desde el punto de vista del aprovisionamiento, el distribuidor aumenta su control desde la producción de sus marcas hasta su comercialización, posibilitándole gestionar con mayor flexibilidad y así adaptarse mejor a las necesidades específicas. Asimismo, las inversiones a realizar en acciones de marketing son bastante más reducidas que las de los fabricantes, permitiendo aumentar sus márgenes de ganancia, a la vez que puede reducir los precios y atender mejor las necesidades de los consumidores, aunque en muchos de los casos no lo haga efectivo. Desde el punto de vista de la comercialización, los distribuidores que siguen estrategias de MDD, pueden obtener los beneficios que les otorgan la exclusividad y diferenciación. Los consumidores que valoran los productos de un distribuidor específico, solo pueden encontrarlo en sus puntos de venta, lo que incrementa la lealtad al establecimiento. Además, la flexibilidad que tiene el distribuidor para gestionar su marca le permite expandir la categoría de productos atendiendo diferentes nichos, por otra parte sus políticas de fijación de precios y de promoción se tornan más flexibles. (Martínez Ruiz y Jiménez Zarco, 2009). Sin embargo, la ventaja más notable puede ser la inexistencia de costos de estructura de fabricación. Esto es así, porque el distribuidor puede estar frente a la situación en donde adquiere el producto terminado, lo envasa y estampa su propia marca, para luego ser exhibido en sus propias góndolas y ofrecerlo a la venta. El distribuidor puede estampar su marca negociando costos suficientemente bajos, como para que tenga un margen igual o superior al que tiene el fabricante al eliminar el resto de la cadena, o en su defecto lo fabrica el propio distribuidor, pero al ser dueño de su canal de venta, se apropia del margen de todo el canal de distribución, que es él mismo. En ambos casos, las ventajas son para el distribuidor en desmedro del fabricante. En estos casos aparece como fabricante el distribuidor, cuando no es así, con lo cual se estaría faltando a la ética frente al consumidor. En esta situación el distribuidor, además de tener el beneficio del menor costo de estructura de fabricación, tiene la posibilidad de elegir para sus propias marcas, los espacios de mejor exposición dentro de las góndolas. Lo anterior permitiría fijar un precio de venta de los productos sensiblemente inferior respecto al fijado

por el fabricante aunque en muchos casos establecen precios similares, lo que lleva a los fabricantes de las MDD a obtener rentabilidades altamente superiores.

La ética en las estrategias aplicadas a las MDD

Las MDD han evolucionado y junto con ellas, las estrategias de los distribuidores para posicionarlas en el mercado.

En dicha evolución las MDD superaron una primera etapa en la que el único objetivo era el de ofrecer un precio menor o más competitivo con respecto a las marcas líderes; en esta etapa no se tenía en cuenta el packaging ni otros aspectos como el diseño o calidad de ingredientes (Castelló Martínez, 2012). En la segunda etapa, según el autor mencionado, se copiaba el producto, sin ningún tipo de inversión en publicidad tradicional, ni realización de promociones en el lugar de venta.

En la tercera etapa de este proceso, durante la primera década del actual siglo veintiuno, los distribuidores realizaron esfuerzos en posicionar las marcas propias. Para ello recurren a distintas estrategias, tales como, ubicación del producto en lugares preferenciales en el lineal, mejor distribución del espacio, reubicación de la marca, así como también, información acerca de la marca en el lineal. Las estrategias de comunicación en numerosos casos le brindan al distribuidor la posibilidad de lograr una identidad propia que le permite diferenciarse de otras empresas y a su vez le dan mayor poder de negociación con el fabricante. Esta capacidad de negociación se refuerza con la satisfacción del cliente que identifica y reconoce al distribuidor y confía en los productos de marca propia (MDD).

Todas estas estrategias de los distribuidores con respecto a la MDD son de vital importancia cuando el consumidor debe tomar la decisión de adquirir un producto. Consecuentemente el fabricante de MDD puede y de hecho lo hace, dirigir sus acciones causando en el consumidor exactamente el efecto que quiere.

La importancia de la ética en las decisiones organizacionales

La empresa privada es un motor esencial de la economía, y sus actividades deben ser promovidas y facilitadas por su enorme incidencia en la vida de los ciudadanos. Tiene que ser considerada como una institución social con responsabilidades calificadas, y debe ser consiente ella misma de su rol. En forma general y en todo el mundo, los inversionistas reforzados por la opinión pública exigen un cambio en la gestión de las empresas, la que debe ser ejecutada con transparencia, mayor participación de todos los actores involucrados, regulaciones detalladas y efectivas, y una limitación

a los ingresos de los altos ejecutivos. Estas últimas consideraciones son importantes para el logro de la confianza, uno de los valores éticos fundamentales. En este marco de cosas, se exige a las empresas: buen gobierno corporativo, buena relación con su personal, juego limpio con el consumidor, preservación del medio ambiente pero, junto a ello, compromiso social efectivo (Klilsberg, 2006)

También se les solicita que las empresas globales de países desarrollados ejerzan un liderazgo global, resultan responsables globales y deben comprometerse a practicar en sus inversiones en países en desarrollo, el mismo código de buen comportamiento que aplican en sus exigentes medios nacionales. "Se deben abrir en la región iniciativas sistemáticas de formación para los empresarios actuales, y para las nuevas generaciones que se capacitan en las escuelas de administración, economía, ingeniería y otras". (Klilsberg, 2006: 5)

Por otra parte, los consumidores elijen productos de buena calidad, saludables, precios justos, y se declaran dispuestos a premiar o castigar a las empresas en el mercado de acuerdo a su comportamiento.

Reflexión final

El grado de ética con que se gestionan las MDD es discutible. Sería necesario contar con más elementos de la realidad empírica para poder lograr conclusiones más ajustadas al efectivo accionar en el mercado de las empresas fabricantes de dichas marcas.

Sin embargo, habría una luz en el camino de la ética organizacional, pues se percibe una exigencia de existencia de un código de ética en las organizaciones. Esto permite formalizar y unificar los principios a seguir, pero por sobre todo achicar la distancia entre los valores personales y los organizacionales. Se debe contar con instrumentos que conduzcan a la resolución de conflictos en ese sentido.

Bibliografía

- Ailawadi, K. L.; Keller, K. L. (2004). Understanding retail branding: conceptual insights and research priorities. *Journal of Retailing*, vol. 80, n° 4.
- Amaro Gómez, R. L. (2015). "La ética en el plano organizacional". Disponible en: <https://www.econlink.com.ar/etica-organizaciones> (18/06/2019)
- Castelló Martínez, A. (2012). La batalla entre marca de distribuidor (MDD) y marca de fabricante (MDF) en el terreno publicitario. Universidad de Alicante *Pensar la Publicidad* 2012, vol. 6, n° 2, pp 381-405.
- De la Peña, P. (2013) La nueva ética Empresarial. *Ética y emprendimiento: valores para un nuevo desarrollo*. AECA Revista de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas. Setiembre 2013, n°103
- Gil Cordero, E.; Rondán Cataluña, J. (2015) Evolución y tendencia nacional e internacional de la marca del distribuidor. Universidad de Sevilla. Revista *Distribución y Consumo*, n° 3, pp 78 – 87.

- Gómez, M.; Rozano, M.; Fernández, A. (2010). Las marcas de distribuidor desde la perspectiva académica: artículos publicados en revistas internacionales y españolas. *Distribución y consumo*, vol 20, n° 109.
- Kliisberg, B. (2006) Ética empresarial: ¿moda o demanda imparables? Buenos Aires: Fundación Carolina.
- Lee, D.; Hyman, M. R. (2008): Hedonic/functional congruity between stores and private label brands. *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol 16, n° 3, pp. 219-232.
- Martínez Ruiz, M. P.; Jiménez Zarco, A. I. (2009). Evolución y tendencias de la marca de distribuidor en los mercados de gran consumo: el caso de España. *Cuadernos de Gestión*, vol 9, n° 2, pp 73-88. Disponible en: <http://www.ehu.eus/cuadernosdegestion/documentos/924.pdf> (15/07/2019)
- Martos Partal, M.; González Benito, O. (2009) ¿Qué busca el comprador de marcas de distribuidor? Caracterización de marcas de distribuidor por beneficios buscados. *Universia Business Review*. 4° trimestre. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/43530889_Que_busc_a_el_comprador_de_marcas_de_distribuidor_Caracterizacion_del_comprador_de_marca_de_distribuidor_por_beneficios_buscados (23/06/2019).
- Robbins, S. P.; y Coulter, M. (2010) Administración. (10ª Edición) México: Prentice Hall.
- Rubio Benito, N; Villaseñor Román, N y Yagüe Guillén, M. J. (2014). Medición del capital de marca de distribuidor desde un enfoque formativo: diferencias entre grandes y pequeños compradores de marca de distribución. Universidad Autónoma de Madrid.
- Varela, F. (1996) Ética y acción. Santiago de Chile: Dolmen.

LA PARTICIPACIÓN COMO PROCESO DE SUBJETIVACIÓN POLÍTICA Y LÓGICAS ASAMBLEARIAS DEL COLECTIVO CIUDADANOS

Ivana Andrea Bridarolli,
Carlos Alberto Reynoso

La presente comunicación se enmarca en el análisis de los procesos de subjetivación política comprendidos durante la crisis institucional de los años 2001/2002 por parte del colectivo ciudadano de la ciudad de Río Cuarto. En este marco, se cree que analizar los componentes del modelo asambleario presupone, en primer lugar, caracterizarlo como una expresión colectiva que emerge a partir de una concepción de prácticas deliberativas creativas de subjetivación política en el contexto de crisis política- institucional en Argentina. Sus componentes heterogéneos hacen del mismo una práctica de subjetivación donde la organización y sus proyecciones transforman al colectivo ciudadano en un ámbito de subjetividades polisémicas. Es en este sentido que la asamblea como figura aglutinante de voces múltiples de historicidades y proyecciones conforma un ámbito donde la subjetividad se construye y reconstruye en tensión con las tradicionales estructuras de representación política.

Desde la lectura institucionalista la participación a través de asambleas democráticas como prácticas de subjetivación es entendida como una forma de participación y de gobierno en las instituciones políticas y sociales. El carácter del crecimiento de demandas por parte de la ciudadanía, frente a los ámbitos institucionales trae aparejado nuevas problemáticas que complejizan el espacio público para pensar lo político y la política de manera integral en que se analizan las acciones ciudadanas en el marco de rupturas institucionales y (re)configuraciones del espacio público (Marchart, 2009).

En esta línea de pensamiento la construcción de la subjetividad política supone una serie de procesos e identificaciones sociales apropiadas históricamente que otorgan sentido y significado en el ejercicio del territorio. De modo que se articula esta lectura para aprehender la forma y el estilo de la participación colectiva de los actores políticos

emergentes. Además se complementa las voces a la perspectiva teórica- metodológica de entrevistas semi estructuradas las que permiten adentrarse a tal problemática en diálogos con sus referentes. Asimismo posibilita realizar trasferencias dialógicas del texto y las narrativas territoriales para analizar y reflexionar en torno a las subjetividades políticas de los actores y periodos mencionados. Un estudio de casos. Para el Entrevistado n 1: "la organización era la asamblea (teníamos una fecha y un lugar) nos juntábamos y en ese lugar discutíamos que hacer pero no había un organigrama de jerarquía. Si después se trabajaban en grupos, comisiones de tarea y cada comisión durante la semana trabajaba lo que le correspondía y el día de la asamblea se informaba que se había hecho. Se debatía entre todos. Había comisiones de prensa, había una comisión de discusión política de allí surge la propuesta de carta orgánica de la municipalidad. La explosión del 2001 era un hartazgo general de una situación desastrosa económica, de corrupción. La gente se cansó"

Se reconoce que las prácticas asamblearias significaron la confluencia de ámbitos ideológicos múltiples y nuevos espacios de creatividad sobre las modalidades de organización autónoma. Como afirma el Entrevistado n 2:

"Realmente fue todo muy rápido, fue un momento de eclosión y de formación, muy rápido. El contexto socio económico lo apresuraba. En ese tiempo ya formaba parte de una organización social (Movimiento Trabajo de Hormigas) en el mismo barrio de emergencia hacíamos asambleas con los vecinos. Había hambre en serio. Un poco, casi una cosa marxista. Era una realidad económica que te volcaba a tomar decisiones y crear una macroestructura, nuevas instituciones que no existían. La asamblea es una institución que se forjó a partir de la desesperación social, de la pobreza. Emergían nuevas modalidades de subjetivación política"

El entrevistado, en esta instancia, indica el carácter ideológico que planteaba en la asamblea. Sectores de izquierda con sectores medios conservadores de la sociedad local se conjugaban en las prácticas asamblearias como colectivo heterogéneo. Como sostiene Bonvillani, "La subjetividad supone, entonces, la tensión dialéctica entre dos momentos contradictorios de su propia expresión como son la subjetividad individual y la social. Estos dos momentos deben ser entendidos a su vez en su carácter procesual, es decir inacabados en orden a satisfacer las demandas que su permanente interacción recíproca supone." (2009:36).

El carácter representativo de colectivos políticos también estuvo presente en las primeras asambleas de ciudadanos autoconvocados. Al consultar al respecto si había sectores con representación en las asambleas el Entrevistado n 3 afirmó que: "Si. Nosotros todo nuestro grupo militante se sumaba a las movilizaciones todo el que

podía se sumaba a la asamblea. Eran dos ámbitos de desarrollo. En las movilizaciones era más masivo pero en las asambleas no iba toda la gente que se representaba donde nosotros íbamos con un mandato de la organización política. Desde nuestra organización teníamos mandato a las asambleas con algunas posiciones y discusiones."

En segundo lugar, las asambleas conforman nuevos espacios de solidaridad para los sujetos participantes y los transforma en decisores de las políticas públicas involucrándose como actor-receptor de las decisiones del cuerpo asambleario. Como afirma Svampa "las asambleas traía consigo la promesa de la creación de espacios de solidaridad y de confianza, a partir de las cuales (re) construir los lazos sociales, tan socavados y mercantilizados tras una década de neoliberalismo" (2002:1).

En tercer lugar, la presencia de las clases medias en las asambleas locales resultó un componente relevante para el desarrollo de las mismas. Sectores medios compuestos por profesionales independientes, comerciantes y profesores de nivel medio y universitario participaban activamente. Si bien había presencia de otros sectores sociales, la preeminencia la conformaba la clase media local. En este punto para el 30% de los participantes entrevistados de las asambleas constituyó su primera experiencia de participación directa conformándose paulatinamente lazos de solidaridad y dando lugar a una identidad asamblearia como experiencia subjetivante en la ciudad. Como afirma el Entrevistado n 2: "Y venían vientos que convocaban desde el pensamiento intelectuales casi europeos esto de la asamblea, de la autodeterminación, de lograr poder sin necesidad de entrar al ejecutivo ¿no? Un contrapoder le decían en su momento. Dónde podía gobernar las asambleas ideas utópicas en ese momento y para este también de una raíz muy anarquista de la escuela libertaria. Se organizó en Rio Cuarto para poder protestar contra esa injusticia un contrapoder donde era la asamblea que lo dirigían, donde se votaban, los postulados que se votaban, las directrices de acción y donde también lo integraban a esa asamblea distintas organizaciones a la cual se hacía una sola"

La fragmentación de las tradicionales estructuras representativas de la ciudad no respondían a las expectativas ciudadanas comprendidas en estas emergencias locales previas al nacimiento de la autoconvocatoria local. La crisis política institucional en la ciudad de Rio Cuarto dio lugar al nacimiento del "Movimiento" Ciudadanos Autoconvocados. Los sujetos participantes, entonces, confluyen en el momento asambleario desde las heterogeneidades ideológicas y las historias de vida de cada uno de los integrantes. En suma, la crisis política del año 2001 en la ciudad de Rio Cuarto no puede pensarse sin interacción subjetiva e historicidad. Para el entrevistado n 4

entiende que el momento asambleario en Rio Cuarto fue “una forma natural de la gente de organizarse y vos los has visto a lo largo de la historia en muchas ocasiones. Tiene que ver con la gente, con reconocerse como iguales y de repente entender que es superior la organización cuando se reconocen todos como iguales y confluyen en una idea que cuando hay una persona que es el que lidera y el resto obedece. Uno a partir de todo esto, de esa situación que uno participa naturalmente es como que existe una sub- cultura que ante una situación problemática la forma de resolverlo es mediante una asamblea.”

El entrevistado coloca el acento en los factores históricos y enfatiza el carácter ‘natural’ de la asociación de los sujetos en un plano de igualdad. Se advierte su apego o vinculación a las ideas de la izquierda progresista donde la raigambre del ‘Manda- obedeciendo’ adquiere el sentido de horizontalidad política.

En relación a la vinculación con otras asambleas se avizora un contacto tardío pero careció de continuidad en los proyectos comunes. Al respecto el Entrevistado n 3 afirma “En realidad solo tuvimos un contacto tardío. Pero la única relación con asambleas de Buenos Aires fue una reunión que hicimos con el MTP de solano (Roca Negra se llamaba el lugar) en Julio de 2002 y ya como que todos los movimientos venían diluyéndose.”

Coincidimos con la afirmación de Horacio González (2002) cuando sostiene que “En las asambleas circula un pensamiento práctico que no es inmediatamente visible, que está constituido por una trama de fragmentos de experiencias y saberes anteriores, y por la existencia imperceptible de acciones y conocimientos individuales que allí coexisten. La existencia de “saberes anteriores” es una auténtica fuente de recursos a la hora de ensayar trayectorias alternativas a los recorridos propuestos por el poder estatal y las fuerzas de mercado” (2002:170).

La democracia asamblearia deconstruyó el orden simbólico de la Ley y plasmó nuevas subjetividades en un modelo de democracia basado en la horizontalidad. Una proyección del despliegue de potencialidades del *ethos*, un despliegue de la negatividad. La revitalización de la sociedad civil y la vuelta al primer plano de la palabra transforma las modalidades de participación ciudadana. Es insuficiente interpretar las prácticas asamblearias de la ciudadanía autoconvocada solo como emergencia discursiva, más bien, conforma la manifestación emergente de una nueva subjetividad en el que confluyen historias de vida tan eclécticas como singulares como uno en lo múltiple.

Ciudadanía y Territorio: lógicas de participación colectiva

Es menester destacar la problemática de la construcción conceptual sobre la noción de

ciudadanía articulada desde la territorialidad de lo local. En este sentido es necesario abordar el concepto de “ciudadano” y el de “ciudadanía” como constituyentes de lo uno y lo múltiple y como estructuras de definición polisémicas de largo alcance. Los significados aludidos pueden llevarnos por numerosos caminos. Como correlato, se puede situar dos momentos articulatorios respecto al concepto de ciudadanía y subjetividad política:

- a) Refiere a una condición individual no siempre articulada con los principios constitutivos de la organización social y política.
- b) Conformar una axiología basada en principios de solidaridad y participación del sujeto en la resolución de problemáticas comunes.

Dicho concepto se inscribe en fronteras de espacialidad de exclusión e inclusión, donde las identidades y subjetividades políticas se materializan en el territorio local. Hablamos de construcción social de la ciudadanía desde el terreno teórico de la subjetividad política la cual presenta un doble movimiento que la explicita: la interioridad de los procesos formativos de ciudadanía y la exteriorización en las múltiples asociaciones y sus configuraciones posibles de subjetivada(es). En este marco, es menester considerar el territorio como hecho epistemológico fundamental, traza las fronteras de alteridad y constituye parafraseando a Balibar (2013) que el estatus del territorio es similar al de la frontera y que hace posible sus vinculaciones y fundamentalmente explicita la conflictividad de lo que supone su cara bifronte: la necesidad de reafirmar el carácter del territorio y como presupuesto de identidad.

Se comienza a articular las fronteras políticas. La definición de un ‘Ellos’, y en consecuencia del propio campo en el que se inscribe un ‘Nosotros’. Es en este desplazamiento donde reside la especificidad de la política para Ranciere (2007) como la unidad distorsionada de lo uno y lo múltiple como irrepresentable y se constituye en dispositivos de mediación del lenguaje para demostrar que no fueron reconocidos conformando de esta manera un escenario político de las partes y del todo en disputa por los sentidos y los significados de las prácticas colectivas. Al mismo tiempo que irrumpen y distorsionan la política con sus efectos y sentidos instituye una nueva modalidad de comprender el orden en la estructura gubernamental. Intentar abordar este pensamiento implica pensar los conceptos de ‘democracia’ y ‘nueva ciudadanía’. El primero como modo de subjetivación política mediante el cual existen y se constituyen en tanto sujetos dislocantes y el segundo como emergencia de un sujeto en abierta latencia identitaria.

En este marco Juliana Cubides afirma “la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ‘ser’ y ‘estar’ en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto de construirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente. Tensión en la que coexisten modos de producción heredados, hegemónicos, junto a modos pre figurativos de la subjetividad, porque como hemos insistido, la subjetividad política se configura en medio de la política tradicional o convencional y los modos de producción emergentes” (2012:176). Se advierte una nueva conceptualización ciudadana un planteo de un nuevo contrato social de la autoconvocatoria “edificados en el punto mismo en que la responsabilidad del individuo y la malla del vínculo social se disgregaban” (Ranciere, 2007: 147). Allí la democracia constituirá el modo de nuevas formas de subjetivación política de la *polis* abierta en equilibrio en construcción /deconstrucción (siempre polisémico) a las funciones de las partes y del todo.

Conclusiones

Creemos que las tensiones y resistencias como posibles definiciones de las emergencias ciudadanas fue abonado con las reflexiones teóricas aludiendo al plural “emergencias” porque consideramos al momento disruptivo ciudadano en la actualidad como una concatenación múltiple, como transitividad del desplazamiento de identidades adscriptas temporalmente.

Creemos, asimismo, que hemos reflexionado sobre los contextos a partir de colocar el acento en la relación ciudadanía, espacio público y la territorialidad como potencial espacio signifiante de participación colectiva. Esperamos que esta comunicación abra nuevos caminos a la investigación sobre los actores políticos emergentes y signifique un aporte a la discusión sobre la complejidad de nuestros tiempos.

Bibliografía

- BALIBAR, E. (2013), Ciudadanía, Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.
- BONVILLANI, A. (2009), Cap. II. Subjetividad. Tesis doctoral “Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes”. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Fecha de la defensa: 3 de julio de 2009. Inédita.
- BRIDAROLLI, I y REYNOSO, C. (2016), “Discurso Ciudadanía y Democracia. Movimientos Ciudadanos Autoconvocados de Río Cuarto (2001- 2002)” Fundación ICALA, XXI Jornadas Internacionales Interdisciplinarias. Ética en la Ciencia y la Vida. Dorando J Michelini, Santiago Pepino y Marcelo Bonyuan (Editores). Río Cuarto.
- BRIDAROLLI, I y REYNOSO, C. (2009), “Nuevas modalidades de participación ciudadana en la esfera local. Un estudio de casos”. En Revista “*Demos participativa*”. Construyendo participativamente la Argentina del Bicentenario. Propuestas y

experiencias en la Argentina y América Latina. Publicación de la Asociación Civil Mariano Moreno, producido por el grupo de Estudios sobre Democracia Participativa. Año 2, Volumen 2, Numero 3, VIII Jornadas, Septiembre 2009. (pp. 93-95).

GONZALEZ, H (2002), Memoria y Nación en 19 y 20. Apuntes para un nuevo protagonismo social, Buenos Aires: Editorial De mano en mano.

MARTINEZ CUBIDES, M.C. (2012) “Acercamiento al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos en Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos” / Piedrahita Echandía, C; Díaz Gómez, A; Vommaro, P (comp) 1ra ed. [Bogotá]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas.

RANCIERE J. (2007), El Desacuerdo. Política y Filosofía, Buenos Aires: Editorial: Nueva Visión.

RANCIERE J. (2007a), En los bordes de lo político, Buenos Aires: Editorial: La Cebra.

REYNOSO, C. (2016), “Movimientos de Autoconvocados de la Ciudad de Río Cuarto” en VARGAS AGUIRRE, M. *et al.* (Compiladores) (2016). “Territorio y prácticas socio-culturales en debate” Aportes desde América Latina. Colección e-2016 Internacional del Conocimiento. Río Cuarto

SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2002), Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras, Buenos Aires: Editorial, Biblos.

Entrevistas

Integrantes del Movimiento Ciudadanos Autoconvocados de la Ciudad de Río Cuarto (2015)

INCIDENTES BIOGRÁFICOS EN JÓVENES

DE BARRANQUILLA Y RÍO CUARTO.

Exigencias y desafíos para lograr una convivencia pacífica y justa en Argentina y Colombia

Mariana Jesica Lerchundi

1. Introducción: Barranquilla y Río Cuarto

El objetivo de esta ponencia es describir incidentes biográficos, en relación con la detención policial, en trayectorias de jóvenes de sectores populares de las ciudades latinoamericanas de Barranquilla y Río Cuarto. Se parte de la consideración que existen algunos componentes comunes que pese a las diferencias espaciales, poblacionales y culturales habilitan presentar dichas trayectorias conjuntamente¹. Para ello a continuación nos explayaremos sobre algunas características generales que permitan ubicar geográfica y políticamente el contexto de indagación empírica.

Desde los años '60 del siglo XX Colombia es atravesada por el conflicto armado, en consecuencia las políticas de seguridad han sido parte central de la agenda de gobierno por su complejidad y conflictividad múltiple. La Ciudad de Barranquilla, ubicada en la costa caribeña, de 1.223.967 habitantes (MinTIC, 2018), se concibe como un distrito que no fue afectado directamente: más que producir población forzada a migrarse, ha recibido desplazados. Es por ello que en este recorte no haremos mención específica sobre el conflicto armado y los acuerdos de paz.

No obstante, algunos autores (como Sanchez G, 2001 y Rivas Gamboa, 2004) señalan que de manera creciente las ciudades colombianas fueron escenario de modalidades propias del encuentro entre guerrilla-militares-paramilitares. Una suerte de urbanización de las prácticas del conflicto, proceso acompañado por la porosidad de las modalidades delictivas de la "delincuencia común" y las modalidades consideradas como propias del conflicto armado y el narcotráfico. Las denominadas pandillas (Perea, 2007), grupos conformados por jóvenes y destinados a la realización de actividades ilegales, paulatinamente fueron incorporando esas prácticas.

Por su parte, Río Cuarto es una ciudad del interior argentino, provincia de Córdoba, de 163.048 habitantes (INDEC, 2017). En este país, desde la década del '90 comenzaron a tomar relevancia los temas atinentes a la política de seguridad y el discurso preventivo (Sozzo, 2000). En el plano local, recientemente, en 2016, el Municipio crea el

área del Esquema de Prevención Urbana (EPU) que representa un nexo entre los vecinos y la policía, con el fin de recolectar demandas de los diferentes sectores y elevarlas a las fuerzas de seguridad (Gobierno de Río Cuarto, 2016)². Este objetivo es también cumplimentado por la policía Barrial creada por el gobierno de Córdoba, quien actúa en las ciudades a través de cuadrantes, previamente delimitados. Este lenguaje y modos de acción fueron implementados en Colombia en 2014 y se llama "Modelo Nacional de Vigilancia por Cuadrantes", el cual representa una estrategia de la policía nacional de ese país para actuar en territorios (cuadrantes), coordinados por patrulleros (agentes de policía) con fines de vigilancia y prevención del delito.

Políticas de seguridad ¿iguales?

La política de seguridad, de Colombia y Argentina, asumió en los últimos años elementos discursivos bélicos, tales como combate, guerra o lucha contra las drogas, el crimen o el delito; superpuso dos modelos de políticas de seguridad: el punitivo y el preventivo, en el primer caso, implica justificar como correctivo, ejemplificador y/o compensatorio todas las acciones impulsadas para perseguir el delito consumado (Sozzo, 2000), mientras que el segundo caso, involucra a otros sectores y actores no estatales para garantizar el gobierno de la seguridad, cuyas medidas están destinadas a perseguir colectivos y neutralizar grupos de riesgo, con el fin de prevenir la comisión de un delito (Baratta, 1998); por último, estos países combinan componentes de seguridad interior y exterior, trayendo consigo múltiples violaciones a los derechos humanos (Pol y Rocha, 2015).

En Barranquilla las políticas públicas de seguridad están destinadas a la disuasión, prevención, control y sanción por parte del Estado de las presuntas conductas violentas (Alcaldía de Barranquilla, 2012). Por su parte, Córdoba cuenta con una política pública de seguridad que la convierte, desde 2015, en la primera provincia argentina en instrumentar un plan de seguridad en base a la experiencia colombiana³. Coherente con las propuestas del gobierno de la provincia, Río Cuarto implementa desde 2016 el Esquema de Prevención Urbana⁴ destinado al control de los vecinos, mencionado antes.

Las estrategias desarrolladas en las ciudades objeto de estudio, es decir, Barranquilla y Río Cuarto, están orientadas a la prevención, en general son estrategias anteriores a la infracción, es decir, no penales. Se parte del presupuesto que las prácticas de interceptación policial, consecuencia de las políticas de seguridad enunciadas, son parte de la "cadena punitiva" (Daroqui y López, 2012) que inician a los jóvenes con una demora y puede terminar en la detención penal, desaparición forzada o muerte.

Con todo, si bien las ciudades presentan densidades poblacionales e indicadores distintos, se constituyen a partir del índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2018) en sociedades atravesadas por la desigualdad. Las políticas instrumentadas tienen una matriz común, determinada por los discursos, modelos y prácticas. Las últimas son las que revisten importancia en esta ponencia, en tanto se convierten en objeto de análisis, a partir de los incidentes biográficos en las trayectorias de los jóvenes.

2. Detención como incidentes biográficos⁵

Hablamos de incidentes biográficos o incidentes críticos en las trayectorias biográficas donde los jóvenes relatan experiencias vividas en relación con situaciones acotadas que se tensionan en la configuración de sus subjetividades (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001). Una detención es la acción administrativa por la cual el sujeto queda privado de su libertad ambulatoria y es conducido, generalmente, en el móvil policial/ patrullero (se dirá en Río Cuarto), o camión (en Barranquilla) a una comisaría (se dirá en Río Cuarto) o CAI (en Barranquilla). Dice un joven de Barranquilla “*un CAI de policía, es una estación, o sea, es un centro de acopio de la Policía*”. La detención incluye la aprehensión, es decir, la captura del sujeto con su consecuente privación de la libertad en dependencia policial. Este proceso según las causas penales o contravencionales puede durar apenas unas horas o algunos días.

En el marco de las experiencias de interceptación policial los jóvenes señalan que si “*le da uno la oportunidad de dejarse meter las manos en los bolsillos, ellos le meten a uno lo que sea para empapelarlo*” (joven de Barranquilla), es decir, para que haya motivo fundado para la detención. Al mismo tiempo, si la persona se niega a que le controlen los bolsillos la interceptación termina en golpiza y detención. Es decir, según este relato no hay opción alternativa cuando un policía quiere detener a un joven.

La acción de “empapelar” en Argentina se llama comúnmente “armado de causas”, donde se “construye” una escena en la cual el joven inocente pasa a ser actor de un hecho delictivo o contravención. A saber:

“Me llevaron por primera vez de menor, y me cagaron a palos. De mayor (...) me agarraban y me ponían cuchillos, cualquier cosa, cualquier boludez para dejarme en cana⁶”

“A veces un oficial te dice que te llevan por disturbios en la vía pública o eso de sospechoso, cualquier cosa te dicen, te buscan algo para llevarte”

Por cada detención inmersa en un espectáculo punitivo, en Barranquilla, se entiende que hay recompensa. Esto contribuye a que los *patrulleros* (u oficiales de policía) forjen detenciones

arbitrarias, que los jóvenes colombianos llaman “*Falsos Positivos*”. La cual representa una reapropiación del nombre dado al involucramiento del Ejército en el asesinato de personas civiles presentadas como muertas en combate, en el marco de la guerra entre grupos armados, gobierno y paramilitares. El trazo que une ambos “falsos positivos” es figurar un hecho como otro, una simulación falaz.

Los jóvenes de Barranquilla plantean que en el marco de las *capturas* (aprehensiones), previas a la detención, siempre hay “*abuso de autoridad*”, ya sea a través de violencia física como verbal. En la dimensión anterior se habló de prácticas violentas en la requisita, aquí se está en presencia de las mismas acciones en el marco de capturas, seguidas por las detenciones, circunstancia que incluye el traslado y la estadía en la dependencia policial.

“En el camión van maltratando, maltratando, cuando llegan allá los bajan y también los maltratan; dentro de la UPJ siempre hay maltrato entre los que están ahí en la celda, eso es... cuatro por cuatro y ya. Un cuartico así y allá encierran a siete, ocho, nueve, hasta veinte personas, ya.” (Joven de Barranquilla).

“Amigos míos que los han cogido (...) allí en el mismo sitio los cargan y los montan en el camión, en el camión van maltratando, maltratando, cuando llegan allá los bajan y también los maltratan; dentro de la UPJ⁷ siempre hay maltrato” (Joven de Barranquilla).

“A mí me llevaron ese día, no me dejaron (...) me decían: ‘vamos a partirle el pie a este hijo de puta’, qué tal, *bum* y me dieron aquí. Me dieron en este pie, yo lo tenía así hinchado, me hincharon todo esto, las manos verdes, el ojo lo tenía porque me dieron muchas trompadas en la cara y el tabique me lo partieron, el -¿cómo es que se llama?- el ojo lo tenía lleno de sangre, los vasitos de sangre me los reventaron un poco, todo esto andaba rojo, chichones así por la cabeza y todo. Fue bien feo, una experiencia bien fea.” (Joven de Barranquilla). Sobre la *territorialidad* de la detención, sostienen: “no me llevaban acá en el barrio, me llevaban allá en el centro. Como era menor ahí nomás me largaban; de mayor me han dejado hasta 3 días.” (Joven de Río Cuarto).

“hay veces que te inventan cosas, hasta a los menores. Cuando yo estaba trabajando acá (...), salía a vender bolsitas -porque yo soy el que vende bolsitas acá, bolsitas de consorcio,- y siempre decían cosas, inventaban (...) cosas para podernos llevar, y te llevan” (Joven de Río Cuarto).

El joven configura el propio barrio como espacio conocido y seguro, pero además como área relegada (Wacquant, 2007) por la escasa infraestructura, alumbrado público y líneas de transporte urbano que ingresan a la zona. Son zonas grises y color tierra, por el color de las fachadas de sus casas y las calles que la atraviesan, son zonas de “afuera” (Segura, 2009), a

pocas cuadras se encuentra una ruta nacional, límite del ejido urbano.

En la línea contraria, un joven barranquillense identifica el propio barrio como un espacio proclive a las aprehensiones, donde con frecuencia transcurren experiencias de detención guiadas por el olfato policial (Rodríguez Alzueta, 2014):

“Los policías dicen: voy para los barrios estos, (...) ellos son atracadores, o ladrones, o cosas así, viciosos... Y todos piensan lo mismo, y como por estos lados de acá, entonces, golpe, golpe, golpe, porque para esos nosotros no servimos para nada”. Los barrios de sectores populares visitados en Barranquilla, de *estrato 1*, el más bajo de los escalafones para nombrar la pobreza, estaban atravesados por el color de sus casas y el gris de las calles recientemente pavimentadas con el color tierra de las que nunca se asfaltarán. La referencia al barrio como espacio conocido pero probable de detención es algo que se ha observado en Río Cuarto en trabajo de campo anteriores (Lerchundi, 2016) donde entendíamos que se reconfiguraba en el propio entorno nuevos centros y periferias proclives a la detención.

3. Exigencias y desafíos para lograr una convivencia pacífica y justa en Argentina y Colombia

Todos los jóvenes cuyos relatos se incluyen en este artículo viven en barrios marginales (y marginados) y fueron detenidos por la Policía Nacional en el caso de Barranquilla y por la Policía de la Provincia de Córdoba en el caso de Río Cuarto. Los procesos violentos que atraviesa el vínculo policía-jóvenes se inicia con las requisas, y pueden terminar en un traslado hasta la dependencia policial. Cualquiera de esas interceptaciones produce marcas en los cuerpos, en las subjetividades de los jóvenes, representan sucesos que ponen en crisis y desestabilizan sus trayectorias vitales, generando nuevos y diversos devenires y son considerados en esta ponencia como *incidentes biográficos*.

Ahora bien ¿cuáles son las exigencias y qué desafíos se presentan para lograr una convivencia pacífica y justa en estos países latinoamericanos? La policía configura estereotipos y los jóvenes impugnan esos sentidos hegemónicos, los cuales se tensionan en procesos de sujeción y en procesos de subjetivación. Los jóvenes, varones, de sectores populares trazan sus biografías en contextos cada vez más complejos y violentos. Las políticas públicas llevadas a cabo por Colombia y Argentina, las prácticas concretas de sus policías sugieren una regularidad en la forma de actuar alejada de las prescripciones del paradigma internacional de los derechos humanos. La cercanía, está en cambio, en la vulneración de derechos y el castigo de los jóvenes y al servicio del control, que persigue una supuesta seguridad pública y una prevención del delito y la violencia,

cuando es el promotor y reproductor de dichas prácticas abusivas.

En consecuencia, en primer lugar, se debe continuar exigiendo al Estado el respeto de los pactos internacionales que adhiere e incorpora en su normativa como herramienta central para el respeto de los derechos humanos de los jóvenes. En segundo lugar, la efectivización y cumplimiento de esos derechos se presenta como un desafío de origen por cuanto las prácticas abusivas y violentas están arraigadas en las estructuras institucionales. Se apunta, entonces, a seguir poniendo en debate los incidentes biográficos de los jóvenes, ofrecer a los gobiernos estas experiencias y proponer caminos otros para alcanzar sociedades más justas, pacíficas e inclusivas.

Notas

1. Beca de Investigación otorgada por Ministerio de Educación de la Nación - Dirección Nacional de Cooperación Internacional - Programa de Becas de Integración Regional para Argentinos, en 2018. Y Beca Postdoctoral de CONICET (2017-2020).
2. Fuente: <http://transparencia.riocuarto.gov.ar/informe-gestion/74/epu-%E2%80%93ente-preventivo-urbano> web oficial
3. El Plan Integral de Seguridad cuenta con el asesoramiento del colombiano Gustavo Restrepo, (Origlia, 11/1/2016).
4. Ordenanza Municipal 118/16.
5. Por cuestiones de espacio no se avanza sobre las cuestiones metodológicas. Sin embargo, en necesario aclarar que en este trabajo se incluyen 4 entrevistas grupales (Valles, 1999), 2 en Barranquilla y 2 en Río Cuarto. para conocer más sobre las decisiones metodológicas y nuestro posicionamiento sobre la categoría juventudes y sectores populares se recomienda la lectura de Lerchundi (2018).
6. *Cana*: categoría local argentina para referirse a las fuerzas de seguridad. “Dejarme en cana” significa quedar privado de la libertad ambulatoria.
7. UPJ: Unidad Permanente de Justicia.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Barranquilla. (2012). Intervención psicosocial a jóvenes en situación de riesgo pertenecientes a pandillas en el Distrito de Barranquilla.
- Baratta, A. (1998). “Entre la Política Social y la Política de Seguridad”. En: *El Cotidiano*, México, pp. 2-24.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Daroqui, A. y López, A. (2012). “La cadena punitiva: actores, discursos y prácticas enlazadas”. “Presentación Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria”. En: *Sujetos de Castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Daroqui, López y Cipriano García (Coord.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- INDEC (2017). *Informes Sociodemográficos de los Municipios de 5.000 o más Hab - Censo 2010*. Disponible en: <https://datosestadistica.cba.gov.ar/dataset/informes-socio-mun-cabeceras-censo-2010>
- Lerchundi, M. (2016). “Itinerarios sinuosos: reflexiones sobre los jóvenes de sectores populares desde y con la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina)”. En: *Perfiles de la Cultura Cubana*, ISSN 2075-6038, La Habana, Cuba.
- Lerchundi, M. (2018). Las prácticas de interceptación policial como primer eslabón de la cadena punitiva. En *Revista Kairos*, 41(1), 1-28.

- MinTIC (2018). *Demografía del Departamento del Atlántico*. Disponible en: <https://www.datos.gov.co/Ordenamiento-Territorial/Demograf-a-del-Departamento-del-Atl-ntico/372j-34h2>
- Perea, C. (2007) *Con el diablo adentro*. México: Siglo XXI.
- PNUD (2018). *Informe Índices e indicadores de desarrollo humano Actualización estadística de 2018*. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Pol, L. y Rocha, A. (2015). "IX. Nuevos embates al principio de demarcación entre seguridad y defensa. Lecciones de la historia de la Argentina y de la región", (pp. 369-396). En: *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2015*. CELS (Edit.)
- Rivas Gamboa, A. (2004). *Una década de políticas de seguridad ciudadana en Colombia*. Fundación Seguridad y Democracia. Disponible en: <http://pdba.georgetown.edu/Security/citizensecurity/Colombia/evaluaciones/decadapoliticas.pdf>
- Rodríguez Alzueta, E. (2014). *Temor y control. La gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Futuro Anterior, Buenos Aires.
- Sánchez G, G. (2001). *Introduction. Problems of Violence, Prospects for Peace. Violence in Colombia, 1990-2000: waging war and negotiating peace*. C. W. Bergquist, R. Peñaranda and G. Sánchez G. Wilmington, SR Books: 1-38.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños: España.
- Sozzo, M. (2000). ¿Hacia la Superación de la Táctica de la Sospecha? Notas sobre Prevención del Delito e Institución Policial. En: *Detenciones, facultades y prácticas policiales en la ciudad de Buenos Aires*. CELS: Buenos Aires.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociológica: Madrid.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOLIVIA INSURGENTE:

TEORÍA Y MÉTODO

Ana Rocchietti, Alicia Lodeserto

Bolivia plurinacional: perspectivas proactivas

La indudable relación entre el carácter plurinacional del Estado Boliviano y su funcionamiento práctico plantea muchos interrogantes sobre sus declaradas bases comunitarias y los cursos de su evolución en el marco de un capitalismo de Estado. Esta presentación ofrece algunas perspectivas que promueven un análisis proactivo.

El universal capitalista ha sido bien descrito por la tesis Hardt (2010: 141 y 142). Sostiene –simplificando– que la relación social entre el capital y el *común* (comunidad) se expresa en la que se verifica entre renta y ganancia. El capital no es el inmenso colectivo de mercancías que perciben los individuos sino es el proceso de extracción de excedente a través de la producción de ellas. Mientras la ganancia es el monto total de dinero o bienes que se obtienen en una transacción, la renta es la relación entre inversión y ganancia. El capital *expropia* el común (comunidad) pero permanece externo a ella.

Nuestra perspectiva cree advertir diferencias (u originalidad) entre “comunidad étnica (indígena)”, “comunidad económica” y “comunidad ética”. Estos términos son a la vez descriptivos y normativos. Estas diferencias son fronteras sutiles pero materiales en la medida en que establecen una organización del poder político

La comunidad étnica se reconoce por su valor cultural originario; la comunidad económica por su valor de producción no capitalista o, al menos, mercantil; finalmente, la comunidad ética por su valor moral o ejemplar. Puede que en Bolivia suceda un proceso de dominación o de gobernabilidad que modele a la comunidad indígena en el seno de procesos claramente extractivos o expropiadores (especialmente a través de las reformas rurales) y en apariencia se pruebe la tesis Hardt tanto en lo étnico como en lo económico. Lo cierto es que su elevación a moral de Estado a partir del Buen

Vivir obliga a considerar, al menos provisoriamente, si lo que ocurre en realidad, no es una dialéctica actualizada entre el pequeño mercado y el gran mercado.

Debemos advertir que no se trata de un trabajo sobre la economía boliviana sino sobre el Estado Plurinacional como una alternativa al Estado Nacional (al menos en la mente de sus sostenedores) y queremos llamar la atención sobre las implicaciones de las políticas que implican a los pueblos originarios y sus culturas desde una perspectiva estatal. Desarrollamos solamente la argumentación de base que procede de un estudio de campo en altiplano y tierras bajas de Bolivia y en relación con la frontera –de hecho, jurídica y política- entre Estado y sociedad en este caso latinoamericano.

Consideramos al Estado bajo dos de sus características: coacción política y capacidad de imposición tributaria. Esta definición también implica una frontera porque divide al Estado de la sociedad (o del *pueblo*) confiriéndole un lugar activo en el modelado de la sociedad; sin embargo, Bolivia no difiere en este aspecto del resto de las naciones modernas de América Latina pero establece una singularidad política porque las funciones y la orientación del Estado se dirige explícitamente a adquirir una sustancia popular – indigenista. No quiere decir que se cumpla estrictamente esta afirmación pero se asienta en el hecho de que ha surgido una porción de estratos medios *aymara*, evidentemente empoderada, que le otorga un matiz específico a la relación Estado-Sociedad (Cf. Rocchietti y Lodeserto 2019^a, b,c).

Nuestra hipótesis es la siguiente: estas relaciones -de nueva frontera sociológica- aporta elementos centrífugos a una repartición política original que combina nacionalidades indígenas y nacionalidad boliviana. No quiere decir que ellas sean contradictorias ni contrarias sino que puede inducir fracturas sociales y políticas de envergadura.

Bolivia insurrecta

Son bien conocidos los acontecimientos de insurrección popular que comenzaron al final de los 90' del siglo XX y de comienzos del XX, los cuales desembocaron en la Constitución Plurinacional (2009). Ella enuncia los principios fundamentales para la construcción de una sociedad basada en el

empoderamiento (al menos narrativo) de 35 pueblos antes postergados en una larga historia colonial (el colonialismo español y el colonialismo interior republicano).

Los sucesos y el proceso en el que devinieron ponen en foco la cuestión de la estructura social, la *comunidad* indígena y la juridicidad ético-cultural que las elites políticas están dispuestas a aceptar.

La comunidad étnica se reconoce por su valor cultural originario; la comunidad económica por su valor de producción no capitalista o, al menos, mercantil; finalmente, la comunidad ética por su valor moral o ejemplar.

El universal capitalista ha sido bien descrito por la tesis Hardt (2010: 141 y 142). Sostiene –simplificando- que la relación social entre el capital y el *común* (comunidad) se expresa en la que se verifica entre renta y ganancia. El capital no es el inmenso colectivo de mercancías que perciben los individuos sino es el proceso de extracción de excedente a través de la producción de ellas. Mientras la ganancia es el monto total de dinero o bienes que se obtienen en una transacción, la renta es la relación entre inversión y ganancia. El capital *expropia* el común (comunidad) pero permanece externo a ella.

Puede que en Bolivia suceda un proceso de dominación o de gobernabilidad que modele a la comunidad indígena en el seno de procesos claramente extractivos o expropiadores (especialmente a través de las reformas rurales) y, en apariencia, se pruebe la tesis Hardt tanto en lo étnico como en lo económico.

Constitución Plurinacional

Seleccionaremos algunos puntos del texto jurídico fundacional del Estado Plurinacional; es decir, su Constitución, en ejercicio desde 2009:

-"El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado."

-Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad,

armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos. Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos.

-con el poder originario del pueblo,

-Por cuanto, el Pueblo Boliviano a través del Referéndum de fecha 25 de enero de 2009, ha aprobado el proyecto de Constitución Política del Estado, presentado al H. Congreso Nacional por la Asamblea Constituyente el 15 de diciembre de 2007 con los ajustes establecidos por el H. Congreso Nacional. Por la voluntad del soberano se proclama lo siguiente:

-BASES FUNDAMENTALES DEL ESTADO:

Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. Artículo 2. Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley. Artículo 3. La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano.

-El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión.

-Artículo 7. La soberanía reside en el pueblo boliviano, se ejerce de forma directa y delegada. De ella emanan, por delegación, las funciones y atribuciones de los órganos del poder público; es inalienable e imprescriptible.

Artículo 8. I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble). II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

-Artículo 9. Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley: 1. Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales. 2. Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe. 3. Reafirmar y consolidar la unidad del país, y preservar como patrimonio histórico y humano la diversidad plurinacional.

Respecto a estos principios políticos-sociales haremos un análisis proactivo; es decir, se trata de un análisis que toma en cuenta las implicaciones y prevé escenarios futuros o anticipatorios (los cuales son hipotéticos) y aporta una aproximación metódica al problema plurinacional:

-Escenario 1: se neutraliza el pluralismo cultural y político.

-Escenario 2: el derecho a la autonomía y el autogobierno contradice la postulación de sociedad justa, igualitaria y equitativa.

-Escenario 3: la autonomía contradice la unidad del Estado.

-Escenario 4: la definición sustantiva de "pueblo boliviano" contiene dimensiones contrarias y contradictorias.

Parte de esta descripción se vincula con la evolución que tuvo la cuestión de los Pueblos

Originarios y de sus autonomías a nivel internacional en este siglo.

Breve análisis de los escenarios

En relación con el escenario 1, seguimos aquí la descripción de la economía boliviana de los últimos cincuenta años por Juan Antonio Morales (2014), quien expresamente sostiene que los ciclos de su economía se deben a desarrollo concentrado en la explotación de materias primas, pero sobre todo en la carencia de solidez político-institucional. Si se atiende a esta afirmación, es posible que el pluralismo se transforme en simbólica del Estado sin resignar su función económica en relación con el mercado interno y externo. Podría derivar en economías de comunidad auto subsistentes o apartadas del mercado acentuando su etnicidad o integrándolas a los flujos mercantiles tal y como se encuentran actualmente articuladas y haciendo más débil la identidad tradicional.

El escenario 2 es el más complejo porque asume atributos de separación autonómica para unas minorías y no para otras que quedan comprendidas en el conjunto de la sociedad boliviana: el derecho a la autonomía y el autogobierno podrían contradecir la postulación de sociedad justa, igualitaria y equitativa. Nuestra anticipación se vincula al carácter -al mismo tiempo justo pero también privilegiado- que el instrumento jurídico fundacional otorga a una parte de la población *nacional y nacionalizada* (los treinta y cinco pueblos pero básicamente aymara y quechua por su peso demográfico) en detrimento de las otras minorías mestizas.

Nuestra visión del escenario 3 alude a una situación pragmática: la autonomía puede llegar a ser contradictoria con la unidad del Estado, alterando su capacidad de gobierno. Por supuesto que esta posibilidad depende de la sucesión de acontecimientos en una sociedad turbulenta.

Finalmente, el escenario 4 hipotetiza que la definición sustantiva de “pueblo boliviano” contiene dimensiones contrarias y contradictorias. *Contrarias* por sus opuestos de clase, de etnia, de filiación comunitaria, etc. *Contradictorias* por cierta incompatibilidad –al menos teórica- de existir simultáneamente en términos de clase, de etnia, de comunidad, etc.

Desde el punto de vista del método, señalamos que esta nueva experiencia de ingeniería política no convoca solamente a un ejercicio de implicación, lógicamente imaginaria sino que tiene el valor heurístico de la abducción (Ambrosini y Beraldi 2015).

Conclusiones

Concluimos que el método de la previsión de los escenarios puede ser útil para apartarse de los presupuestos ideológicos y para argumentar sobre aspectos indeseables o inesperados de las implicaciones prácticas del nuevo ordenamiento político del estado Plurinacional.

Referencias bibliográficas

- Ambrosini, C. y G. Beraldi (2015). *Pensar la ciencia hoy. La epistemología entre teorías, modelos y valores*. Buenos Aires: Editorial CCC. Educando.
- García Linera, a. (2007). *Indianismo y marxismo. El desencuentro de dos razones revolucionarias*. En M. Svampa y P. Stefanoni (compiladores). Clacso –Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Hardt, M. (2010) Lo común en el comunismo. En A. Hounie (compiladora). *Sobre la idea de comunismo*. Buenos Aires: Paidós: 129 – 144.
- Morales, J. A. (2014). La economía boliviana de los últimos cincuenta años: reflexiones sobre el desarrollo de largo plazo. *Ciencia y Cultura* Nº 33 Diciembre 107-135.
- Rocchetti, A. M. y A. Lodeserto
- (2019) a. Bolivia Insurrecta: una introducción. *Cultura en Red*, año IV, volumen 5, junio: 17 – 27. Obtenido en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/CR/issue/view/125>
- (2019) b. Cultura y Estado: contextos turbulentos para entender el Estado Plurinacional de Bolivia. *Cultura en Red*, año IV, volumen 5, junio: 29 – 61 Obtenido en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/CR/issue/view/125>
- (2019) c. Bolivia: el derecho a la nacionalidad indígena y su evolución en el marco de la identidad política de las clases subalternas. *Cultura en Red*, año IV, volumen 5, junio: 81 – 98. Obtenido en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/CR/issue/view/125>
- Zavaleta Mercado, R. (1985). *Lo nacional popular en Bolivia*. Barcelona: Siglo XXI.

DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL EN LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS

Lucy Pelliza

I. Introducción

Para comenzar este artículo, será necesario considerar que la historia migratoria argentina estuvo signada por procesos económicos de expansión que posibilitaron el gran flujo inmigratorio de las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. Desde el inicio de construcción del Estado nacional, la política inmigratoria fomentaba la llegada de inmigrantes dirigida a atraer pobladores europeos, a los que garantizaba un estatus jurídico de igualdad civil con respecto a los nativos. El estudio de las migraciones ha contribuido a visibilizar nuevas formas de discriminación y desigualdades. El preámbulo de la Constitución de 1853 convocaba, ofreciendo justicia, paz, bienestar y libertad a "*todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino*". El artículo 20, por su parte aseguraba a los extranjeros el goce de todos los derechos civiles del ciudadano. Esta política inmigratoria de puertas abiertas era parte de un proyecto global de modernización del país e incorporación del mismo a la economía internacional. Cabe destacar que se esperaba en particular al poblador anglosajón y no al inmigrante latino que predominó en el proceso real.

Las elites dirigentes de esa época consideraban a los primeros como dotados de un apego al trabajo, al orden y que contribuirían a una transformación cultural en toda la sociedad. Así el estado argentino otorgaba a los inmigrantes europeos una serie de aportes para pasajes y alojamiento en hoteles. La principal norma legal en torno a la inmigración fue la "Ley de inmigración y colonización" o "Ley Avellaneda" del año 1876. Sobre la base de esta ley se creó el Departamento General de Inmigración (dependiente del Ministerio del Interior) En ella, se definió por primera vez ¿qué era un inmigrante?: "*...todo extranjero, jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de sesenta años y acreditando su moralidad y sus aptitudes, llegase a la república para establecerse en ella...*". El proyecto era convertir al inmigrante en colono, es decir, en pequeño o mediano propietario de tierras rurales. Pero el mismo tuvo un éxito parcial, pues la mayoría de los inmigrantes se concentraron en las ciudades. La dimensión del territorio en relación con el volumen de población atenta contra el progreso y el desarrollo nacional.

En 1914, casi la mitad de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires eran extranjeros. Sin embargo, predominó el carácter xenófobo de la concepción eurocéntrica que consideraba de modo despectivo a las migraciones provenientes de países no europeos y de carácter indeseable a toda influencia cultural de poblaciones no blancas. El presente trabajo reflexiona acerca de la desigualdad social y la diversidad cultural a partir de la década de los noventa, en el marco del auge neoliberal marcados por un doble discurso de inclusión/exclusión en el marco de las llamadas "políticas de integración".

II. Migración y Neoliberalismo

La década de 1960 marcó un punto de inflexión en las migraciones en nuestro país. El flujo migratorio europeo comenzó a disminuir y creció el ingreso de ciudadanos de países limítrofes. A diferencia de la corriente europea, esta no había sido fomentada ni promovida por el Estado nacional. En dicho contexto se establecieron nuevos reglamentos de control para restringir las categorías de admisión (Reglamento de migración de 1965) La mayoría de los migrantes limítrofes se insertan laboralmente en la construcción y el servicio doméstico, sectores en los que están sobrerrepresentados. Posteriormente surgieron otras leyes más duras, donde se incluye la expulsión para los ilegales. De este modo, la migración limítrofe contribuyó a superar el déficit de mano de obra no calificada que caracterizaba al mercado laboral argentino. Es decir que esta migración cumplió un papel complementario y no competitivo respecto de la mano de obra local (Mármora, 2003: 56).

Paralelamente, se produce a partir de los años 70 un proceso de reformas estructurales en la región, que se caracterizó por la una apertura externa que marcarían en Argentina con la dictadura militar una crisis en los ámbitos ideológico, político y social que, junto al proceso de desindustrialización, provocaron un significativo aumento del desempleo, pobreza y precarización laboral que se profundizaron posteriormente en la década de los 90, durante la presidencia del Dr. Carlos Menem. En este contexto de marginación y exclusión se presentaron proyectos de modificaciones en la legislación migratoria a través de leyes y decretos, cuyo objetivo era limitar y controlar los flujos migratorios de manera selectiva, definiendo categorías de admisión y restricciones para los posibles residentes. Las nuevas previsiones legales establecían severas sanciones a los inmigrantes indocumentados como también a los empresarios que los contrataban.

Es indudable que los proyectos de reforma de 1997 y 1998 endurecieron los criterios para detener y expulsar del país a los que no cumplieran con los requisitos obligatorios para residir en Argentina. Los operativos de control se aumentaron, aunque en muchos casos se avisa previamente de modo

clandestino en qué lugares se realizarán. En el rubro textil especialmente existe miedo a las nuevas disposiciones legislativas. Estar en la clandestinidad significa para ciertos empresarios mano de obra barata y evasión de impuestos. Con el retorno a la Democracia, en la década de 1980, ingresaron extranjeros de origen asiático, taiwaneses y coreanos, mientras que en los noventa aumentaron significativamente trabajadores de Perú, aunque en su mayoría en situación ilegal. No existe información estadística confiable sobre el número de inmigrantes ilegales en el país.

Desde el 2010 un nuevo tipo de inmigrante, ha trascendido en importancia: la inmigración venezolana que está en crecimiento sostenido en los últimos años. En su mayoría son jóvenes estudiantes o emprendedores en busca de trabajo. En 2014 eran 4781 con residencia permanente y 8342 con residencia temporaria. Durante el año 2017 se radicaron 27.075 venezolanos en Argentina. Estimándose una población total de aproximadamente 39.000 ciudadanos venezolanos. En 2018 serían 70.531. Casi el 70% de los migrantes venezolanos en Argentina trabaja en negro. Una encuesta reciente de la consultora por la consultora Grupo Adecco Argentina, analizó la situación laboral y educativa de los venezolanos que llegaron para salir de la crisis económica que azota a Venezuela. El 32% tiene un trabajo estable. (Fuente www.perfil.com. diario 21 de agosto 2019) además 6 de cada 10 venezolanos no consigue trabajo estable, casi la mitad vive con \$15.000 o menos y 7 de cada 10 trabajan en negro. Casi el 70% de los encuestados trabaja en negro.

La migración desde países latinoamericanos hacia la Argentina fue históricamente invisibilizada por el Estado y ello se constataba en las legislaciones migratorias, fomentando la idea que éramos un país sin negros y sin indios, siendo los llamados "cabecitas negras", aquellos trabajadores golondrinas que realizaban tareas estacionales en su carácter de no documentados.

Con el advenimiento de las políticas neoliberales en la región, este panorama se transformó en procesos de exclusión y vulnerabilidad para los migrantes. En este sentido la mayor visibilidad de los mismos en la década de los noventa no se relaciona exclusivamente a cambios económicos y políticos sino también a transformaciones sociales, culturales e históricas que influyeron en la decisión de migrar.

En la actualidad se estiman más de 120 millones de inmigrantes y refugiados en el mundo. El efecto de esta cifra, depende de análisis teóricos y políticos, que la consideran un número excesivo que produce desequilibrios económicos, culturales y políticos o una cifra funcional de las instituciones internacionales en materia migratoria que intentan reducir la responsabilidad del neoliberalismo en estas migraciones que adquieren el carácter de

forzadas (Petras, 2007:28). Los flujos de trabajadores inmigrantes son regulados y restringidos por las políticas estatales. Se observa además una convergencia y adecuación recíproca de las políticas de estados nacionales que son expresión del proceso de globalización (Sassen, 1999:156). La inmigración que más creció en los últimos años proviene de países latinoamericanos, principalmente de Paraguay, Bolivia y Perú.

III. La percepción de los ciudadanos sobre los migrantes

Sin dudas, el mismo Alberdi, afirmaba en sus Bases (1852):

Aunque pasen cien años, los rotos, los cholos o los gauchos no se convertirán en obreros ingleses [...] en vez de dejar esas tierras a los indios salvajes que hoy las poseen, ¿por qué no poblarlas que hoy las poseen, ¿por qué no poblarlas de alemanes, ingleses y suizos? [...] ¿Quién conoce caballero entre nosotros que haga alarde de ser indio neto? ¿Quién casaría a su hermana o a su hija con un infanzón de la Araucanía 5 y no mil veces con un zapatero inglés? Gobernar es poblar en el sentido que poblar es educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente, como ha sucedido en los Estados Unidos [...] Mas para civilizar por medio de la población es preciso hacerlo con poblaciones civilizadas; para educar a nuestra América en la libertad y en la industria es preciso poblarla con poblaciones de la Europa más adelantada en libertad y en industria, como sucede en los Estados Unidos [...] Gobernar es poblar, pero sin echar en olvido que poblar puede ser apestar, embrutecer, esclavizar, según que la población trasplantada o inmigrada, en vez de ser civilizada, sea atrasada, pobre, corrompida... (Alberdi, 1852: 5-8).

El carácter discriminatorio y eurocéntrico sigue siendo una percepción valorativa extendida en el tiempo y constituye el telón de fondo de la historia de la legislación migratoria argentina. De acuerdo con el Censo del año 2010, la población argentina asciende a 40.091.359 personas. El número de extranjeros es de 1.805.957 personas, siendo 1.471.399 provenientes de países limítrofes. El 73,3% de los mismos, residen en la Provincia de Buenos Aires. Durante la dictadura militar en el año 1981, se dictó la Ley Nº 22439 (Ley Videla), la inmigración era vista como una amenaza al bienestar público y a la seguridad nacional, ubicando al inmigrante dentro de un colectivo categorizado peyorativamente. Bajo este esquema de estigmatización y legislación se violaron todo tipo de derechos económicos, sociales, políticos y culturales.

Con el advenimiento de la democracia, el discurso sobre la problemática migratoria se desplazó y minimizó en términos de debates políticos. Posteriormente en la década del 90 se retomaron viejos discursos relacionando a los inmigrantes con los problemas sociales del mercado laboral, cuando

en realidad los causantes del desempleo y pobreza eran las políticas neoliberales impartidas por el gobierno del presidente Carlos Menem.

No obstante, en el año 2004, una nueva reforma en la Ley de migraciones: Ley N° 25871, significa un avance importante desde la perspectiva de derechos humanos, orientada a regular las normativas y favorecer la inclusión de los extranjeros en los sistemas sanitarios, educativos y laborales.

IV. La discriminación en el lenguaje cotidiano

El prejuicio y la discriminación son factores existentes en casi todas las culturas, se asocian a la autoestima, expresan la superioridad sobre los demás e intentan imponer determinados esquemas culturales. Como consecuencia: la diferencia se transforma en desigualdad (Martínez Rodríguez, 2011: 253). Es relevante el rol de los medios de comunicación y el tratamiento que realizan respecto de las personas migrantes y en las situaciones que experimentan cotidianamente. Se tiende a ridiculizar, a considerar inferiores o asociar con narcotráfico, delincuencia a las personas migrantes.

Asimismo, el enorme poder del lenguaje denota discriminación. Las denominaciones frecuentes: "indocumentado/a", "clandestino/a", "cabecitas negras", "negrada", "resaca", "muertos de hambre", etc. tienen una enorme carga despectiva que pone en primer plano los discursos xenófobos.

En la actualidad, los términos: "*Bolitas, Paraguas, Perucas, Yoruguas, Brasucas, Chilotes*" y "*venucos*". Son adjudicados a las personas inmigrantes provenientes de Bolivia, Paraguay, Perú, Uruguay, Brasil, Chile y Venezuela respectivamente; dan muestra de una caracterización despectiva y discriminatoria hacia las personas migrantes provenientes del América Latina, estableciéndose de este modo una jerarquía superior de las personas nacionales argentinas con relación a ellas. A su vez, se observa una jerarquización vinculada al origen del flujo migratorio de la persona que ubica a las personas migrantes latinoamericanas en situación de inferioridad respecto de aquellas que provienen de países europeos. Dentro de este contexto existen prejuicios y barreras discriminatorios: "*Las personas inmigrantes les roban el trabajo a las argentinas*", es una frase trillada. Según Cozzani de Palmada (2000:7), el 75% de los encuestados argentinos, reconoció que los inmigrantes bolivianos, peruanos y chilenos, son diferentes por ciertos valores y pautas de conducta, sin mencionar en ningún caso diferencias biológicas. Además, el 65% de los encuestados piensa que los elevados índices de delincuencia y desocupación son fenómenos independientes del ingreso de inmigrantes latinos.

En cambio, la percepción valorativa de los argentinos hacia los inmigrantes asiáticos es

positiva: "*son eficientes, tienen gran capacidad de ahorro, valoran su trabajo, cuidan lo que tienen, trabajan más, son mejores en algunas tareas, administran bien su dinero, son respetuosos y responsable.*" (Cozzani, 2000: 6)

Solo un tercio de los encuestados atribuye la culpa a los inmigrantes por la deficiente atención en los hospitales públicos. Toda persona migrante tiene los mismos derechos que las nacionales en cuanto al acceso a la educación, salud y seguridad social, independientemente de su condición migratoria. Estos derechos son fundamentales, es decir, se les aplican todos los principios de los derechos humanos. Estas personas migrantes son muchas veces excluidas y les son denegados el acceso a los sistemas de salud, educación y a la seguridad social, en general, por no poseer el Documento Nacional de Identidad o encontrarse en situación irregular.

Los y las inmigrantes son muchas veces etiquetados de delincuentes y culpables de la inseguridad. La situación de la inmigración como "*ilegal*" y su asimilación con todo tipo de delincuencia se observa en frases tales como "*los peruanos y colombianos son narcotraficantes*", "*los coreanos son explotadores*", "*los chinos son mafiosos*", etc. La idea de encasillar a todas las personas pertenecientes a una misma nacionalidad o etnia bajo estereotipos generalizadores, produce enormes problemas para el análisis y el reconocimiento de la libertad de las personas en su especificidad como individuos de derechos. Los y las inmigrantes en situación irregular pagan impuestos de muchas formas, directas o indirectas. A modo de ejemplo, el impuesto al valor agregado (IVA) es uno de los impuestos de mayor recaudación y se paga cada vez que se produce una compra, sea la persona que consume nacional o extranjera.

Conclusiones

Una de las características relevantes en las investigaciones académicas más recientes, es la presencia de cambios discursivos frente a la cuestión migratoria y la valoración de la "diversidad cultural" en los medios de comunicación. Algunos de tipo igualitarios que contemplan el reconocimiento de los migrantes como sujetos de derechos humanos inclusivos. Se le opone el planteo xenófobo fuertemente invisibilizado y escasamente debatido a nivel mundial y con muchos interrogantes aún sin resolver, lo que lo convierte en un campo de estudio trascendental. Será necesario comprender que la migración no se detendrá y que la misma puede potenciar el desarrollo económico como el social y humano de nuestro país.

Bibliografía

- Castiglione, Celeste y Cura, Daniela (2007), "Las migraciones en los medios de comunicación (2000- 2005)" en Novick, Susana (comp.) Sur-Norte. Estudios sobre la emigración reciente de argentinos (Buenos Aires: Catálogos-UBA).
- Cozzani de Palmada, María Rosa (2000), Inmigrantes limítrofes en Argentina. ¿Tolerancia o rechazo?
- Grimson, Alejandro (2005), "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina", Seminario-Taller Migración Intrafronteriza en América Central. Perspectivas Regionales, CCP-UCR / OPR-Princeton, San José, Costa Rica.
- Maguid, Alicia (1995), "Migrantes limítrofes en la Argentina: su inserción e impacto en el mercado de trabajo" en Estudios del Trabajo (Buenos Aires: Aset) N°10
- Mármora, Lello (2003), "Políticas migratorias consensuadas en América Latina", en: Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 17, núm. 50.
- Martínez Rodríguez, Rebeca (2011) La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. Fundación Dialnet. Andalucía.
- Petras, James (2007), Rulers and Ruled in the U.S. Empire. Nova Scotia. Fernwood Books.
- Sassen, Saskia (1988), The mobility of Labour and Capital. Cambridge. University Press.
- INDEC (1997), "La migración internacional en la Argentina: sus características e impacto" (Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos).

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIA COMO BASE DE UNA MEJOR CONVIVENCIA SOCIAL

Alicia Bilbao

Introducción

Las transformaciones producidas en la vida social debido a los procesos de globalización, la innovación tecnológica, su expansión y difusión, el cuidado del ambiente, el incremento de los medios de información, el avance del conocimiento, entre otros, han posibilitado que las personas actúen de una manera más responsable en su convivencia social tanto dentro de la empresa como fuera de la misma. También conductas socialmente responsables de las empresas han contribuido a establecer bases para una mejor convivencia social y mayor gobernabilidad en los países.

En la actualidad, se han incrementado las demandas de un mayor comportamiento responsable por parte de los diferentes grupos que interactúan con las diferentes entidades, y es así que tanto las grandes empresas como las PyMEs ya han comenzado a tomar en cuenta las dimensiones éticas, ambientales y sociales en su gestión y dan respuestas a través de diferentes prácticas y acciones de responsabilidad social.

A los efectos de que dichas actividades cumplan con la finalidad social, es fundamental desarrollar una cultura de la Responsabilidad Social Corporativa –en adelante RSC– y para ello, tanto el Estado, la sociedad civil y las empresas deben promocionar iniciativas conjuntas. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo el estudio de algunos aspectos de la RSC mediante el análisis de diferentes opiniones en las que se explica el respeto por la idea de ser socialmente responsable con el medio humano y ambiental como forma de lograr una convivencia pacífica y justa.

Responsabilidad y convivencia social

La vida en sociedad implica una responsabilidad para quienes habitan en ella. Si nos preguntamos ¿dónde comienza la responsabilidad por vivir en sociedad?, la respuesta no es otra que con el ser humano; es la persona el punto de partida, ya que día a día construye, decide y propone su accionar para lograr una sana convivencia entre todos los integrantes de la sociedad. En este sentido, Tamayo (2013) señala que "desde la perspectiva de la persona, en la responsabilidad es tan importante la noción del sí mismo como la del otro" y también agrega "cuando el otro, es alguien al que no reconocemos ni aceptamos como alguien tan legítimo como uno mismo", es poco lo que se puede lograr

para una sana convivencia social. Es fundamental comenzar con buenas y pequeñas prácticas, ya que es inconsistente pensar que se es socialmente responsable porque se cumplen los deberes y se asumen los derechos; o también porque se forma parte de una empresa con una fuerte acción social. Desde este punto de vista Tamayo (2013) sostiene que “la responsabilidad del individuo puede conducir a la social cuando sale de la propia valoración de las consecuencias de lo que uno hace o deja de hacer, en la convicción de que existimos en un mundo cada vez más interconectado, cambiante y dinámico”. En consecuencia, agrega el autor “somos sociales porque somos y estamos con otro, sin perder o sacrificar identidad”. En síntesis, implica el “yo te veo”, la “aceptación del otro”, el respeto del otro, la escucha del otro y, como afirma Tamayo (2013), “el ponerse en los zapatos del otro”. Por su parte, esa persona social es también un ciudadano. Toro (2001) define al ciudadano como “una persona capaz, en cooperación con otros, de crear o transformar el orden social que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger, para la dignidad de todos”. Esos ciudadanos conviven en sociedad y corresponde destacar que la convivencia social hay que construirla, no se da naturalmente. Para su construcción, según Toro (2001) hay que tener en cuenta los siguientes aprendizajes:

- Aprender a no agredir. Fundamento de todo modelo de convivencia social.
- Aprender a comunicarse. Una sociedad que aprende a comunicarse encuentra formas para solucionar los conflictos.
- Aprender a interactuar. Base del modelo de relación social.
- Aprender a decidir en grupo. Base de la política y la economía
- Aprender a cuidarse. Fundamento del modelo de salud y seguridad social.
- Aprender a cuidar el entorno. Requisito para la supervivencia.
- Aprender a valorar el saber social. Base de la evolución social y cultura.

En consecuencia, las personas nacen, crecen, viven, se desarrollan, se educan en la sociedad y como tal no son ajenos de los problemas de la sociedad. Además, trabajan en las empresas insertas en esa comunidad y como verdaderos ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes que el resto de las personas que habitan en esa comunidad. Teniendo en cuenta a Toro (2001), la propia empresa “es una unidad o célula cada vez más trascendente del tejido social y hay que comprenderla como un verdadero ciudadano más, con sus correspondientes deberes y derechos”.

RSC y Ciudadanía Corporativa

Las empresas, según Toro (2001), son creadas con el objetivo de generar lucro a partir de la comercialización de productos o servicios. Desde este punto de vista, son una forma de organiza-

ción social con un enorme poder específico. A su vez, todo poder conlleva responsabilidades, de allí que, a medida que aumenta el poder, aumentan las responsabilidades de las mismas. En los últimos años se han incrementado las exigencias hacia las empresas como consecuencia de las acciones que las mismas provocan con su accionar y, en este marco, en el mundo de los negocios, surge la idea de RSC.

La RSC alude, según Toro (2001), a la necesidad de que las compañías promuevan buenas prácticas en sus negocios, asumiendo la responsabilidad de los impactos que genera la actividad productiva a la que se dedican. A su vez, el concepto de RSC se lo vincula al de Ciudadanía Corporativa –CC–. Ambos conceptos no tienen diferencias significativas; ambas nociones son simbióticas y, según el Consenso de Monterrey (2002), “instan a que las empresas tengan en cuenta no sólo las consecuencias económicas y financieras de sus actividades sino también los aspectos sociales, ambientales, de desarrollo y de género”. En este sentido, una empresa que implementa una política integral de RSC e impulsa una gestión ética y socialmente responsable con todos los grupos de interés, seguramente también cumple con sus deberes de ciudadano corporativo y responde a las demandas del conglomerado social.

También la sociedad y el mercado exigen a las empresas mayor transparencia y una gestión responsable frente al ambiente y sus grupos de interés o stakeholders. Así, según Roca y Sánchez (2002), el ejercicio de la RSC se está convirtiendo en un factor clave para lograr la competitividad, y llevar adelante una gestión socialmente responsable representa un valor estratégico para mantener y conquistar nuevos mercados.

En la actualidad, a las empresas se les demanda un comportamiento ejemplar, de verdaderos ciudadanos corporativos, éticos y comprometidos con el entorno y, agrega Toro (2001), “que sean capaces de cooperar con otros actores: el Estado, las organizaciones de la sociedad civil, sus propios pares empresarios, los medios masivos de comunicación, para transformar el orden social, absolutamente desvirtuado”. Hoy nadie discute que la convivencia social es bastante frágil, de allí que las empresas deben realizar muchos aprendizajes para lograr una buena convivencia social: deberán aprender y ejercitar la comunicación e interacción con otros sectores, deberán aprender a cuidarse y a cuidar a los grupos de interés, aprender a cuidar el ambiente, aprender a valorar el saber social, entre otros. Si todo ello se logra, serán empresas socialmente responsables, éticas, verdaderos ciudadanos corporativos que buscarán la mejor manera de llevar adelante el cambio en la sociedad y obtendrán, según Roca y Sánchez (2002), un capital diferencial en un mundo de negocios más competitivo.

A su vez, Kliksberg (citado por Tamayo, 2013), menciona que “una parte del pensamiento económico ha sugerido la necesidad de separar ética de economía”, y agrega que “la superación de la escisión entre ética y economía abre la agenda de las responsabilidades de los principales actores sociales, como el Estado, la empresa privada y la sociedad civil”. El análisis de las citas anteriores muestra la importancia que tiene la ética y su expresión a través de la responsabilidad social. También los autores anteriores señalan que “es necesario considerar que ese individualismo es la causa de muchos de los problemas sociales, y que ese individualismo es en un sentido autárquico de los agentes que participan en la sociedad, que se preocupan más por sí mismos sin considerar al resto de los agentes participantes”.

Por consiguiente, los diferentes agentes sociales por vivir en sociedad tienen diferentes responsabilidades; el Estado tiene la responsabilidad social de atender a las empresas y a la sociedad civil, y las empresas y la sociedad civil la responsabilidad social de atender al Estado. En este marco de responsabilidades, dice Kliksberg (citado por Tamayo, 2013) “junto al Estado, la empresa privada puede dar una contribución sustancial al enfrentamiento de los desafíos éticos pendientes, a través de la idea de RSC” y esos desafíos éticos son una mejor calidad de vida de la sociedad.

Responsabilidad Social Corporativa

Si nos preguntamos qué es la responsabilidad social, según Fernández (2009), “la responsabilidad social se entiende como el compromiso que tienen los ciudadanos, las instituciones públicas y privadas y las organizaciones sociales, en general, para contribuir al aumento del bienestar de la sociedad local o global”. Esta ocurre, según Duque, Cardona y Rendón (2013), “cuando un individuo pueda, independientemente de quien sea, en el lugar que se encuentre y la relación que pueda tener con una organización, ser socialmente responsable consigo mismo y con los demás”, y agrega Cortina (2000): “cuando procede bajo los valores del respeto, convivencia y tolerancia”.

La responsabilidad social parte, según Aguilera y Puerto (2012), “de dar cumplimiento a las responsabilidades legales, éticas y discrecionales, lo cual crea valor para los stakeholders y además debe ser sostenible en el tiempo (dimensión económica)”. A su vez, la RSC tiene diferentes miradas: para Moneva y Lizcano (2004), se centra en el nivel corporativo; para la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE, 2001) “debe ser parte de la institucionalidad”. Los dos autores concuerdan en que debe ser un compromiso voluntario que adquieren las empresas, y su finalidad, buscar la sustentabilidad del medioambiente y el desarrollo de la sociedad.

El Instituto Ethos (2005) también define a la responsabilidad social como “la forma de conducir los negocios de una empresa de tal modo que ésta se convierta en corresponsable por el desenvolvimiento social. Además, una empresa socialmente responsable es aquella que posee la capacidad de escuchar los intereses de las diferentes partes (accionistas, empleados, prestadores de servicios, proveedores, consumidores, comunidad, gobierno y medio ambiente) e incorporarlos en el planeamiento de sus actividades, buscando atender las demandas de todos ellos, no únicamente de los accionistas o propietarios”.

La RSC fluye de la estrategia institucional que declara la organización y, según Medina y Severino (2014), ello “debe ser entendido como un compromiso que las organizaciones adquieren con los diferentes agentes económicos de manera voluntaria, en búsqueda del desarrollo social y medioambiental, relacionado con la dimensión económica, legal, ética y filantrópica”.

Relación entre la Responsabilidad Social y los niveles de la estrategia

La aplicación de la responsabilidad social permite desarrollar el concepto de responsabilidad empresarial. En este sentido y desde el punto de vista de la estrategia, Cabanelas (1997) señala que toda empresa posee los siguientes niveles de desarrollo:

-Responsabilidad institucional: esta estrategia determina el rol que posee una organización frente a su entorno legal, político y social, y constituye la cuna de la responsabilidad social.

-Responsabilidad corporativa: refleja los principales intereses que posee la empresa con relación al crecimiento, desarrollo y administración de las líneas de negocio.

-Responsabilidad del negocio: la capacidad de la empresa para generar, desarrollar o mantener una ventaja competitiva.

-Responsabilidad funcional: es el nivel en el que se desarrollan el conjunto de actividades de la organización.

Relación entre Responsabilidad Social y Capital Social

A medida que la empresa responde a las responsabilidades citadas precedentemente, crea lo que denomina “capital social”, el cual constituye, según Medina y Severino (2014), un recurso intangible que puede crear o eliminar, de acuerdo con las relaciones que las empresas mantienen con cada uno de sus stakeholders”. La generación o destrucción del capital social es producto, según Medina y Severino (2014), de la apreciación subjetiva de las personas que se vinculan con la organización. Para la responsabilidad social es fundamental, según Aguilera y Puerto (2012), Peña y Serra (2012) y Carroll (1991), que se cumplan

simultáneamente las responsabilidades económicas, legales, éticas y filantrópicas y, además, se cree capital social.

El capital social, según Putnam (1993), se refiere a “determinadas características de la organización social, como la confianza, las normas y las redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad mediante el impulso de acciones coordinadas”. A su vez, Coleman (2011) entiende el capital social como parte de la productividad de una nación, lo que permite el enriquecimiento de un país”. El autor considera que hay tres puntos que florecen con el planteamiento del capital social: las interacciones que generan un vínculo, la interdependencia y el grado de dependencia entre ellos

También Bourdieu (1980) define al capital como el conjunto de recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, con la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes, sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles. Resalta el autor que las relaciones basadas en la confianza y de larga duración permiten el desarrollo del capital social, lo cual hace posible lograr una interrelación de conocimientos que conducen al crecimiento y desarrollo de una comunidad.

Para la creación de capital social, se deben considerar las dimensiones citadas por Carroll (1991), Aguilera y Puerto (2012) y Peña y Sierra (2012) que son: dimensión económica, dimensión legal, dimensión ética y dimensión filantrópica.

-Dimensión económica: se debe cumplir; abarca la producción de bienes y servicios valorados por la sociedad; se logra mediante el diseño de productos que responden a las necesidades de la sociedad; el accionista es el principal stakeholder y desea que la empresa genere valor.

-Dimensión legal: se tienen que cumplir; implica el cumplimiento de forma y de fondo de todas las leyes relacionadas con el comercio, el tributo, el ambiente y el plano laboral.

-Dimensión ética: se debería cumplir; la empresa debe actuar bajo los valores, principios y normas que son aceptadas por la sociedad.

-Dimensión filantrópica: se podría cumplir; obligaciones que contraen las empresas de carácter voluntario con otras organizaciones para dar solución a problemas que pueden afectar a la sociedad.

En síntesis, la responsabilidad empresarial es el punto de partida para la realización de prácticas que lleven a la generación del capital social según las dimensiones citadas anteriormente. A su vez, los grupos de interés están presentes en cada una de las dimensiones citadas y están relacionados entre ellos. La creación de capital social es, según Medina y Severino (2014), “producto del nivel de importancia que reviste la organización a los

stakeholders, en relación con sus requerimientos y necesidades”, y agrega von Schnurbein (2014) “la responsabilidad empresarial fluye desde las directrices estratégicas que forman parte de la estrategia institucional, la materialización de la misma viene dada por la implementación de la estrategia corporativa hasta llegar al nivel funcional”. De esta manera, surgen los lineamientos de la generación del capital social.

Niveles de cumplimiento de la responsabilidad social y sus relaciones

Los niveles de cumplimiento de la responsabilidad social, según Fernández (2009), son:

-Nivel primario: se refiere a las actividades relacionadas con la actividad principal de la empresa y están en directa relación con los factores que utiliza la empresa como parte de su cadena de valor.

-Nivel secundario: comprende las prestaciones y auxilio que la organización le otorga a los trabajadores y la comunidad que rodea a la empresa.

-Nivel terciario: es el nivel máximo que puede lograr la organización frente al desenvolvimiento con sus trabajadores y la comunidad, es de corte altruista. Comprende acciones y prácticas que no guardan relación con la actividad principal de la empresa.

Por su parte, existen relaciones entre los niveles y las dimensiones de la responsabilidad social. De acuerdo con Medina y Severino (2014), hay una fuerte relación entre el nivel primario de cumplimiento y la responsabilidad económica y legal de la empresa. El nivel secundario se relaciona con la responsabilidad ética, y finalmente la responsabilidad filantrópica con el nivel terciario de cumplimiento

En definitiva, a medida que la empresa sea capaz de responder a los niveles de cumplimiento, pasando por sus diferentes etapas, podrá contribuir con el desarrollo y la consolidación del capital social.

Reflexiones finales

A lo largo del presente trabajo, hemos considerado que las empresas tienen una gran responsabilidad frente a la sociedad por las diferentes agresiones que ocasionan al entorno con las actividades que desarrollan. La RSC constituye una nueva forma de relación entre la empresa y su entorno social, se desarrolla con la intención de promover una mejor calidad de vida y un mayor bienestar social de la sociedad en la que se actúa. También representa una nueva manera de pensar los negocios y de renovar las formas de evaluar los resultados empresariales. Coincidimos con Porter y Kramer (2005) en que la RSC es una forma diferente de crear, pensar, sentir, decidir y hacer la gestión empresarial. Sobre estas bases, la RSC debe asumirse como integración social empresarial y, como tal, requiere considerar una nueva cultura

organizacional y una nueva cultura de la sociedad, donde haya una integración orgánica entre la empresa y la sociedad.

Sólo entendida la RSC de esta manera constituirá el desafío ético para lograr una mejor calidad de vida de la sociedad y supondrá el planteamiento de qué tipo de empresa y de qué tipo de sociedad pretenderá la humanidad en el futuro.

Bibliografía

- Aguilera, A. y Puerto, D. (2012), "Crecimiento empresarial basado en responsabilidad social", en *Revista Pensamiento y Gestión*, 32, 1-26.
- Bourdieu, P. (1980), *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabanelas, J. (1997), *Dirección de empresas: bases en un entorno abierto y dinámico*, Madrid: Pirámide.
- Carroll, A. (1991), "The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Towards the Moral Management of Organisational Stakeholders", en *Business Horizons*, 34, 4, 39-58.
- Coleman, J.S. (2011), *Fundamentos de teoría social*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001), *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para responsabilidad social de las empresas*, Bruselas: CCE.
- Consenso de Monterrey (2002), *Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo*, Monterrey: Naciones Unidas.
- Cortina, A. (2002), *La ética de la sociedad civil*, Salamanca: Anaya.
- Duque, Y., Cardona, M. y Rendón, J. (2013), "Responsabilidad social empresarial: teoría, índices, estándares y certificaciones", en *Revista Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 29, 50, 196-206.
- Fernández, R. (2009), *Responsabilidad social corporativa*, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Instituto Ethos (2005), *Conceptos básicos e indicadores de responsabilidad social empresarial. Manual de apoyo para periodistas*, São Paulo: Instituto Ethos.
- Medina, A. y Severino, P. (2014), "Responsabilidad empresarial: generación de capital social de las empresas", en *Contabilidad y Negocios*, 9, 17, 63-72.
- Moneva, J. y Lizcano, J. (2004), "Marco conceptual de la responsabilidad social corporativa", en *Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas*, Madrid: AECA.
- Peña, D. y Serra, A. (2012), "Responsabilidad social empresarial en el sector turístico. Estudio de caso en empresa de alojamiento de la ciudad de Santa Marta Colombia", en *Revista Estudios y Perspectivas en Turismo*, 21, 6, 1456-1480.
- Porter, M. E. y Kramer, M.R. (2005), "The competitive advantage of corporate philanthropy", en *Harvard Business Review*, 80, 12, 56-68.
- Putnam, R.D. (1993), "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life", en *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Roca, A. y Sánchez, C. (2002), "Empresas ciudadanas y éticas", en Toro, B., *Ciudadanía corporativa. 7 aprendizajes básicos. Empresas ciudadanas y éticas*, disp. en <http://www.codigor.com.ar/ciudadaniacorp.htm> [28-06-2019].
- Tamayo, A. (2013), *La responsabilidad social como base de una convivencia sana*, disp. en <https://comunidadetnor.ning.com/profiles/blogs/la-responsabilidad-social-como-base-de-una-convivencia-sana> [26-06-2019].
- Toro, J.B. (2001), *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*, Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno, Departamento Administrativo de Acción Comunal, Veeduría Distrital.
- von Schnurbein, G. (2014), "Managing Organizational Social Capital through Value Configurations", en *Nonprofit Management & Leadership*, 24, 3, 357-376.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA COMO SOPORTE DE LA CONVIVENCIA SOCIAL

Rosana Irene Zanini

Introducción

Los seres humanos, como sistemas sociales que somos, nos relacionamos con personas conformando una red de relaciones humanas, por medio de la convivencia social, que nos posibilita desarrollarnos en sociedad. Como seres humanos nuestra vida se desarrolla en coexistencia con diversas organizaciones sociales: la familia, la escuela, la universidad, las asociaciones, la empresa, la iglesia, entre otras. Una organización es un conjunto de personas que en forma ordenada se reúnen para lograr un objetivo común, mediante el uso de diversos recursos que obtienen del medio en el que se encuentra inserto.

Entre las organizaciones se citó a la empresa; en ella interactúan capital, trabajo y tecnología, para la producción de bienes y servicios, persiguiendo un fin de lucro. Desde el punto de vista financiero, se afirma que el objetivo de la empresa consiste en maximizar su valor para los accionistas o propietarios (shareholders: "share"- acciones; "holders"- tenedores), es decir, para quienes proveen de capital a la empresa. Pero "el dinero no es el único recurso ajeno que las empresas manejan. Las empresas conformadas por recursos humanos y recursos naturales –que son de propiedad de todos, incluso de generaciones futuras–, tienen impactos sobre esas personas y el medio ambiente a lo largo del ciclo de vida de sus productos" (Correa, 2013:10). Así como la empresa debe rendir cuentas a sus propietarios por ser quienes proveen del capital para que esta funcione, también es razonable pensar que la misma rinda cuentas a todos aquellos a quienes su actividad afecta: son los llamados stakeholders o grupos de interés (clientes, proveedores, empleados, estado, entre otros).

La Responsabilidad social Corporativa en las empresas es una forma de gestión que implica integrar objetivos sociales a los propios de la empresa, contemplando las necesidades de los distintos grupos de interés. La Responsabilidad Social Corporativa es más que un conjunto de prácticas puntuales: es más bien un conjunto de programas integrados y reconocidos de prácticas y políticas socialmente responsables, que soporta la toma de decisiones y conlleva el éxito del negocio a largo plazo.

Convivencia social

La convivencia social es la unión y concordancia de grupos humanos de manera pacífica en un mismo ámbito; esto no sólo es importante sino fundamental, debido a que el hombre es un ser social y no puede vivir solo. “Convivir es conocer al otro y saber reconocerse como un individuo social. El reconocernos como seres sociales es un elemento central para conocernos mejor y luchar día a día por lograr establecer una convivencia armoniosa y pacífica. Aunque esto es complicado, las sociedades han siempre buscado establecer normas y leyes que permitan evitar o prevenir conflictos así como también sancionarlos en el caso de que existan. La convivencia entonces ha necesitado estar enmarcada por distintos soportes legales y de valores sociales que nos educaran en la tolerancia o el respeto hacia el otro” (Bembibre, 2013).

Normas de convivencia social

En primer lugar se definirá qué es una norma. Carlos Alchourón y Eugenio Bulygin, en un ensayo publicado en 1992 expresaban: “Una de las funciones más importantes (aunque no la única) de las normas es la de guiar conductas humanas. Es obvio que una norma sólo puede servir de guía para la acción. La función regulativa de las normas y de los enunciados deónticos en general, consiste, pues, en dar respuesta al interrogante práctico: ¿qué debo hacer en tal ocasión?, es decir, en proporcionar una guía para la decisión que ha de tomar un individuo en una ocasión determinada, para un futuro inmediato o posterior. Una toma de decisión supone que el individuo se enfrenta con varias alternativas de acción; si no hay dos o más alternativas posibles, desaparece el problema práctico de tener que elegir un curso de acción y de adoptar decisiones”.

Existen dos posturas acerca de la relación que existe entre normas y realidad, generando un debate entre ellos; estos dos puntos de vista son el realismo y el conceptualismo.

El primero asume que son los hechos de la realidad aquellos que indican la validez de una norma. Para el segundo, la realidad no justifica nuestros valores, sino que éstos tienen su origen en una operación intelectual. El valor de las normas estaría dado por su coherencia con valores previamente definidos en términos conceptuales.

Edgar de los Santos (2018) manifiesta que las pautas o normas a tener en cuenta en la convivencia social son las siguientes:

“Tolerancia: Tener la capacidad de aceptar la diversidad de todos, pero también los errores que pueden cometer los demás.

Participación: Un aspecto muy importante, ya que por medio de ella podemos convivir de manera más

intelectual, al intervenir más personas con actitudes proactivas.

Reconciliación: Esto se refiere a la búsqueda de una solución a los conflictos a través de la mediación y el diálogo.

Organización: Es la manera en la que los ciudadanos adquieren fuerza para proponer iniciativas que tengan un impacto social y político.

Corresponsabilidad: Un aspecto de suma importancia, ya que nos ayuda a reconocer nuestra responsabilidad en los hechos negativos o positivos que ocurren en nuestra sociedad.

Un factor importante y que juega un gran papel para lograr tener una mejor convivencia social siempre será la educación. Es a través de ella que nos convertimos en personas aptas para la convivencia y asimilamos los valores positivos que nos ayudan a vivir en sociedad” (De los Santos, 2018).

El desarrollo sostenible: aspecto esencial para la convivencia social

La búsqueda de un desarrollo sostenible por parte de las organizaciones exige a las mismas la integración en sus políticas de gestión no sólo de los aspectos vinculados con principios económicos sino también ambientales y sociales. Esto es exigido por una multitud de partes interesadas – stakeholders –, de forma tal que las empresas han de buscar los mecanismos de actuación y comunicación para satisfacer dichos requerimientos. Los aspectos vinculados con la información de sostenibilidad – las variables sociales, tales como ética, medio ambiente y recursos humanos – deben ser vistos y analizados en el contexto amplio de la responsabilidad social corporativa, de las relaciones de la empresa con la sociedad, con sus empleados y la comunidad en general.

La creciente necesidad de proteger la naturaleza y sus recursos ha planteado el interrogante de cómo permitir el desarrollo y, a la vez, asegurar la conservación del ambiente; en otras palabras, cómo lograr un desarrollo sostenible. A lo largo de los últimos años, ha quedado en claro que *desarrollo sustentable o constante* esconde varias propuestas que a veces resultan contradictorias entre ellas, generando confrontaciones entre quienes apelan a la conservación y aquellos que defienden exclusivamente el progreso económico.

El desarrollo sostenible hace referencia a la utilización en forma racional y adecuada de los recursos naturales de un lugar, sin poner en riesgo la integridad de los ecosistemas, de tal manera que las generaciones futuras puedan hacer uso de ellas, como han efectuado las generaciones presentes, sin que nuestras prácticas, fundamentalmente las económicas, hipotequen el futuro de nuestro planeta. Se concibe al desarrollo como un proceso armónico donde el crecimiento económico, la explotación de los recursos, la

dirección de las inversiones, la equidad social, la orientación del cambio tecnológico y las transformaciones institucionales deben estar a tono con las necesidades de las generaciones presentes y futuras. Esto implica el respeto a la diversidad étnica y cultural regional, nacional y local, así como el fortalecimiento y la plena participación ciudadana, en convivencia pacífica y en armonía con la naturaleza, garantizando la calidad de vida de la población en el corto y largo plazo.

El Informe Brundtland, elaborado por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, también es conocido con el nombre de Nuestro Futuro Común; en este informe el concepto de desarrollo sustentable fue popularizado, no definido aquí, según la obra de Neil Carter (2001:195) *The Politics of Environment. Ideas, Activism, Policy*; este concepto se originó en la Estrategia de Conservación Mundial (World Conservation Strategy) conformada por tres ONGs internacionales (IUCN, UNEP, WWF). Este documento data del año 1980, en el mismo se sostenía que el paradigma emergente del desarrollo sustentable requiere desarrollar estrategias y habilidades para responder a cinco requerimientos: a) integración de la conservación y desarrollo; b) satisfacción de las necesidades humanas; c) logro de la equidad y de la justicia social; d) diversidad cultural y social, y e) preservación de la integridad ecológica. Sobre la base de estos cinco requerimientos, surge el concepto de desarrollo sostenible como "aquella modalidad de desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, para satisfacer las suyas propias". Esta manifestación pretende elevar la calidad de vida de las personas, mediante la utilización de distintas herramientas, ya sea de gestión, tecnológicas o de producción, con el propósito de hacer un uso racional e integral de los recursos naturales.

En dicho informe, que data del año 1987, se encuentra la primera concepción internacionalmente reconocida de desarrollo sostenible, según él, "Desarrollo Sostenible es el que satisface a las necesidades de la generación presente, sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades propias".

En el año 2015, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), enuncia y propone diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los mismos se encuentran incluidos en la Agenda 2030. Estos diecisiete objetivos incluyen nuevos alcances, como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible y la paz y la justicia, entre otras prioridades. Los objetivos están interconectados, la clave del éxito de uno implicará y abarcará las cuestiones vinculadas con otro. Los ODS comprenden un hábito de colaboración, praxis

y positivismo para elegir las mejores opciones con el fin de mejorar la vida en convivencia, de manera sostenible, para las generaciones futuras; constituyen una agenda inclusiva. Abordan las causas fundamentales de la pobreza y nos unen para lograr un cambio positivo en beneficio de las personas y el planeta, logrando una mejor convivencia social.

Desarrollo sostenible y responsabilidad social corporativa: un nuevo paradigma empresarial

Antelo y Robaina (2015:59) sostienen que "la responsabilidad social empresarial es el compromiso continuo de contribuir al desarrollo económico sostenible, mejorando la calidad de vida de los empleados y sus familias, así como la de la comunidad local y de la sociedad en general". Henríquez y Orestes (2015:18), manifiestan que "la RSE no pretende que los integrantes de una organización actúen éticamente, sino que la compañía promueva este valor y lo haga propio de su cultura organizacional".

Kim y Mauborgne (2009:81), señalan que: Cuando los ejecutivos desarrollan una estrategia corporativa, casi siempre empiezan analizando las condiciones del entorno o del sector en el que operan. Después evalúan las fortalezas y las debilidades de los actores con quienes se enfrentan. Tienen en mente estos análisis sectoriales y competitivos, se lanzan a la elaboración de una posición estratégica distintiva desde donde pueden desempeñarse mejor que sus rivales, construyen una ventaja competitiva.

La responsabilidad social corporativa debe ser parte de la estrategia de cualquier compañía; es decir, la incorporación de la RSC a las actividades de la organización significa que se propone lograr un equilibrio entre los aspectos sociales, ambientales y económicos, significa que la entidad se compromete a trabajar con los empleados y con la comunidad toda para mejorar la calidad de vida, mediante la implementación de un sistema de gestión de responsabilidad social. La RSC es un compromiso voluntario de las organizaciones con el desarrollo de la sociedad y la preservación del ambiente; este carácter voluntario representa la libertad de ser consciente, aportando en función de lo que se recibe y garantizando que dichos aportes se dirijan a la superación de la sociedad en su conjunto. Esto implica un proceso que combina aspectos legales, éticos, morales y ambientales con el propósito de satisfacer las demandas comunitarias o corregir distorsiones en su accionar.

Bibliografía

Antelo, Y. y Robaina, D. (2015), "Análisis de la Responsabilidad Social Empresarial basado en un modelo de Lógica Difusa Compensatoria", en *Ingeniería Industrial*, 36, 1, 58-69, disp. en

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362015000100007&lng=es&tlng=es
- Alchourón, C. y Bulying, E. (1992), "Conocimiento Normativo y Verdad", en Primer Congreso Internacional de Filosofía del Derecho. Universidad Nacional de La Plata.
- Bembibre C. (2013), Convivencia, disp. en <https://www.importancia.org/convivencia.php> [11-07-19].
- Carter, N. (2001), *The Politics of the Environment: Ideas, Activism, Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Correa, M.E. (2013), "Responsabilidad Social: una nueva forma de hacer negocios", en *Reflexiones latinoamericanas sobre RSE*, IARSE.
- De los Santos, E. (2018), ¿Qué es la convivencia social?, disp. en <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/la-convivencia-social/>
- Henríquez, R. y Orestes, R. (2015), "Implicancias de una Responsabilidad Social Empresarial Sustentable / Interventions of Corporate Social Responsibility", en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 8, 23, 16-27, disp. en <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/2224/2074>
- Kim, C. y Mauborgne, R. (2009), "Navegar en el océano azul: cómo la estrategia moldea la estructura", en *Harvard Business Review*, 87, 9, 81-89, disp. en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3114051>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015), *Agenda 2030. Objetivos del desarrollo sostenible*, Santiago: CEPAL.

ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA.

Perspectivas y experiencias locales

Vanesa Alejandra Sosa

La economía social: diferentes perspectivas

En referencia al contexto de los países centrales la economía social como campo de discusión en el campo académico surge en el siglo XIX en Europa. La economía social merma su desarrollo hacia 1.930 como producto del fordismo y la aparición del Estado de bienestar. Hacia mediados de 1.970 se inicia la crisis del modelo de desarrollo fordista y del paradigma del Estado Benefactor. Dicho contexto favorece el reconocimiento de la Economía Social. De acuerdo a Mutuberría Lazarini, V. (2010) el concepto de economía social es polisémico, por lo que también es conceptualizado como "tercer sector", "sector autogestionario", "economía social y solidaria", "economía solidaria" entre otras acepciones. También se entiende la economía social como otra manera de hacer economía, más social y humana, que contribuya a la solución de problemáticas que se generan en la sociedad y que no pueden resolverse en el marco de empresas capitalistas y/o públicas.

Mutuberría Lazarini, V. (2010) analiza la perspectiva de los países centrales y los latinoamericanos destaca que los autores europeos contemporáneos entienden a la economía en un sentido clásico: asignación de recursos limitados para la satisfacción de necesidades sin límite, por medio de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios.

La mirada desde el campo científico coloca a la economía social en tres planos cognitivos: como realidad social, campo de la realidad diferente al de la economía dominante, la pública y la privada capitalista (campo economía social); como disciplina científica que estudia la realidad social, cuyo objeto de estudio se diferenció de los postulados de la ciencia hegemónica y como enfoque metodológico la economía social conforma una realidad dentro de un determinado sistema socio-económico y no constituye una economía independiente. Siguiendo a la autora desde la perspectiva latinoamericana la economía social se desarrolló en un contexto socioeconómico político e histórico muy diferente al de los países centrales. En

Latinoamérica la economía surge como campo de discusión con características propias en la década del 80. Entre las denominaciones utilizadas para referirse a este campo se destaca "economía social", "economía solidaria", "economía social y solidaria", "economía comunitaria" entre otros; siendo este un campo teórico-metodológico en construcción. De acuerdo a Coraggio, J. (2005) algunos autores la denominan "economía social y solidaria", para diferenciarla de la visión convencional que ve como emprendimientos sociales exclusivamente a los que asumen la forma jurídica de cooperativas, mutuales y asociaciones.

Uno de los aspectos que se rescata es la fuerte crítica al sistema capitalista; siendo la hegemonización de dicho sistema responsable de la destrucción de las bases materiales de la vida de los seres humanos y la generalización del aumento del desempleo, empobrecimiento y polarización de la sociedad.

En contraposición con lo expuesto, en la actualidad surgen experiencias de producción, distribución y consumo que se oponen al sistema vigente cuya base es la reproducción de la vida social y el cuidado de las bases naturales. Estas experiencias discuten el sistema capitalista vigente y se posicionan desde una postura propositiva frente a la postura de pensar "otra economía". Para esta perspectiva la economía es entendida de manera integral y rescatan la interacción del ser humano con la naturaleza para proveerse de los bienes materiales para la reproducción de la vida.

Los emprendimientos sociales: sostenibilidad

Según Coraggio, J. (2005) la disputa con el régimen capitalista que supone proponer la construcción de un sistema orgánico de economía social y solidaria conlleva una lucha en la práctica y en el campo teórico. Se trata de la cuestión de la sostenibilidad de las formas no capitalistas de producción y reproducción; echar luz -elucidar- a esta noción es de suma importancia en el diseño de políticas y programas, su ejecución desde el Estado y prácticas de promoción descentralizada. Esta noción incluso puede ser utilizada para describir la promoción de emprendimientos autogestionados por los trabajadores, mirándola como una política asistencialista, camuflada como una "políticas económica para pobres".

Cuestionar y sustituir el esquema mental de la sostenibilidad de vertiente neoliberal es imprescindible, porque el desarrollo de otras formas innovadoras de producción requiere voluntades concertadas de valores y criterios, y una valoración social que las reconozca como legítimas y valiosas.

La sostenibilidad de emprendimientos, en contextos como los de nuestro país, dependerá no sólo de un saldo monetario-ingresos y gastos- sino de reformas del Estado de signo contrario a las vienen impulsando los aparatos internacionales en el

marco del proceso de globalización de la economía capitalista, incluyendo su rol como garante de los derechos y facilitar las bases materiales para ejercerlo: asistencia directa, financiamiento, regulación de los mercados, servicio de apoyo a las formas no capitalistas de producción.

De acuerdo a datos de relevamientos-encuestas y entrevistas- del PROICO 15-0916 "*Políticas de Desarrollo Socioeconómico en los pueblos del interior de la provincia de San Luis. Dinámicas Territoriales y Estrategias Familiares*" (UNSL) los cuales fueron realizadas a pobladores de localidades con perfil turístico: Paso Grande y Santa Rosa del Conlara, en el marco de la investigación pudimos relevar información respecto de la esfera laboral y la posibilidad de instituir emprendimientos con sostenibilidad. En dichas localidades existen prácticas económicas que las podemos encuadrar en el marco de la economía informal, donde no intervienen las reglas del mercado y los vínculos con la economía formal son escasos. Predomina una economía de subsistencia donde lo que se produce y vende es para el consumo.

En Paso Grande los pobladores, que no poseen trabajo en su localidad, viajan diariamente a las localidades vecinas para trabajar (La Toma, Potrerillos, Naschel) Un 70% de las familias entrevistadas en la localidad viven de los planes sociales.; pero sus ingresos no alcanzan a cubrir necesidades básicas por lo que se requiere de trabajo informal. La economía informal es un complemento para la reproducción de su vida cotidiana; se dedican a la fabricación de productos para la venta (empanadas, dulces, pan entre otros) a turistas y/o vecinos. Un 45% de las familias encuestadas fabrica productos para la venta y el 80% de dichas familias destina el ingreso de las ventas para la subsistencia de sus miembros, no se produce en gran escala; sólo un 20% de las familias destina las ganancias de las ventas de los productos para cubrir necesidades de índole diferente al autoconsumo (comida).

En el caso de Santa Rosa del Conlara, de acuerdo a datos obtenidos por medio de encuestas realizadas a habitantes, el desempleo o los bajos ingresos provoca que, también, viajen diariamente a las localidades vecinas para trabajar, tales como Merlo, obtener ingresos y poder cubrir necesidades de sus familias.

En la localidad se destaca el trabajo informal y aún aquellos que están incluidos laboralmente en organismos privados o públicos realizan trabajos informales. Un importante porcentaje, el 42% de las familias, debe realizar "changas" y en algunos casos, aún con trabajo formal.

Con respecto a emprendimientos con fines turísticos: venta de productos locales, entre otros, los vecinos expresan que faltan implementar medidas políticas para que se continúe

desarrollando la economía local y que los habitantes encuentren trabajo en su localidad. Analizando estos datos creemos que la sostenibilidad de una economía social está enlazada con las capacidades y disposiciones de los actores locales, de su disposición a cooperar, del contexto socio-económico y cultural y de la existencia de una política de estado.

Proyecto Forjando derechos, hacia una economía social

De acuerdo con fundamentos del proyecto de extensión universitaria "Forjando Derechos, hacia una economía social" los nuevos movimientos sociales en la Argentina reflejan los esfuerzos de reconstrucción de los lazos sociales a través de nuevas formas de organización. Los emprendimientos encarados por los movimientos de trabajadores, de empresas recuperadas, organizaciones de desocupados, cooperativas de trabajo y organizaciones de emprendedores, se inscriben en lo que se denomina Economía Social y Solidaria. Estos movimientos adquieren una dimensión política, en estas nuevas formas el trabajo es la política. El proyecto surge con la idea de generar herramientas, estrategias y guías de acción a dichos emprendimientos enmarcados en la Economía social y solidaria.

En consonancia con sus fundamentos el objetivo del proyecto tendía a generar un proceso de concientización ciudadana con respecto a la Economía Social y Solidaria en el ámbito de los trabajadores del artesanado regional, que permitiera mejorar sus condiciones de organización en los ámbitos jurídicos, económicos y sociales y concretar una labor educativa dirigida a los estudiantes del colegio secundario para que puedan incorporar, problematizar y adquirir conocimientos de la Economía Social y Solidaria.

En carácter de integrante de dicho proyecto de extensión universitaria-período 2016-2017- me referiré a los lineamientos de trabajo en colegios y resultados de los procesos socio-educativos llevados a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis).

El proyecto estaba dirigido a estudiantes de sexto año de los colegios secundarios y tendía a promover la reflexión acerca de la economía social y solidaria; partía de actividades iniciales de reconocimiento de la temática en los jóvenes. Para ello se realizaron talleres con los mismos implementando técnicas lúdicas participativas, con el objetivo de promover la participación. Es decir, los talleres tuvieron instancias participativas a través de la implementación de diversas técnicas: de presentación basadas en el intercambio de roles y otras instancias metodológicas para promover procesos reflexivos. Se utilizaron disparadores temáticos tales como videos que llevaron al diálogo, interrogantes e intercambio de ideas acerca del

deterioro producido por la industrialización y la sociedad consumista en la que estamos inmersos. La primera etapa se centró principalmente en conocer a los estudiantes y poder ensamblar una relación con los compañeros, para que posteriormente se puedan comprender los contenidos de "Economía Social y Solidaria". Se les planteó y problematizó que existe algo más que la "Economía Capitalista", que hay otros tipos de alternativas de supervivencia en nuestra vida cotidiana, en el hacer laboral, en la escuela, y también se destacó la importancia de llegar a ser consumidores conscientes.

En estos encuentros prevalecieron las secuencias de juegos como instrumentos para facilitar el conocimiento en relación a la problematización de la economía capitalista e intentamos rescatar en esta propuesta el sentimiento placentero que se da en el juego, durante el cual los participantes representaron un rol protagónico, corporizando situaciones de sus vivencias; promoviendo procesos reflexivos acerca de ellas.

Se realizaron diferentes actividades con la finalidad de desarrollar sentimientos de confianza en el otro, la puesta en marcha de estrategias y proyectar la forma de trabajo que se realiza en una economía social. Se problematizaron temáticas como trabajo en equipo, cooperación, compañerismo, organización y se profundizó en conceptos referidos a economía social versus economía capitalista, principios, características, objetivos y cooperativismo.

Otros encuentros sirvieron para llevar a la práctica lo desarrollado y que el trabajador de la economía social intercambie sus experiencias con los estudiantes, como por ejemplo la actividad de reutilización de botellas de vidrio, de las cuales se elaboraron floreros y vasos, con la posibilidad de que ellos los vendan en ferias.

Creemos que lo proyectado en estos espacios lúdicos posee un valor significativo para los sujetos, conduce a una activa intervención de los estudiantes en las instancias de diálogo, favoreciendo una mayor participación en la adquisición de nuevos conocimientos, mediante el análisis de los temas propuestos, lo que permite el logro de los objetivos diseñados en el proyecto.

En una segunda etapa se planificaron actividades con el objetivo de generar instancias para el logro de la internalización de los conceptos desarrollados en los diferentes talleres promoviendo una "cooperativa ficticia"; tales como que los estudiantes ejecuten acciones de economía social y solidaria para el logro de un objetivo estudiantil (como por ejemplo el viaje de egresados). Es decir, dirigimos nuestra intervención hacia la aplicación del conocimiento, mediante el objetivo de fomentar la enseñanza y práctica del cooperativismo a través de la construcción de una práctica de la recreación de una cooperativa; es decir que proyecten sus conocimientos en un

objetivo colectivo propio. A través de las diferentes instancias participativas experimentaron los pasos para constituir la cooperativa tales como la elaboración del estatuto y la realización de una asamblea. Se reforzó la importancia de la confianza, reflexión y el análisis de debilidades y fortalezas, realizando un trabajo conjunto, solidario y consensuado en el que los estudiantes decidieron realizar actividades de diferente índole para lograr su objetivo en un espacio colectivo, cooperativo, participativo y democrático.

Apreciaciones finales

El concepto de economía social es polisémico, se denomina de diferentes maneras y cada realidad social determina una particularidad en las prácticas de economía social.

Siguiendo a Mutuberría Lazarini, V. (2010) por un lado, la perspectiva de los países centrales utiliza un concepto de economía social neoclásico, en donde se estudia la asignación eficiente de recursos limitados para diversos fines y entiende que las prácticas de economía social son una solución dentro del sistema social vigente. Por otro lado, la perspectiva periférica latinoamericana tiene prácticas con una postura crítica al sistema capitalista y avanzan en torno al desarrollo de formas de organización del trabajo, el consumo y la distribución alternativa.

Creemos en términos de Coraggio, J.(2005) que la sostenibilidad de prácticas de economía social y solidario dependerá de las fuerzas sociales y correlaciones de fuerza del contexto, pero también de la capacidad de acción de los actores de la comunidad que apuestan a prácticas de economía social para convocar a otros sectores y generar alianzas, en un ámbito democrático, que apoyen y/o aporten a sus reivindicaciones.

En relación al proyecto "Forjando derechos, hacia una economía social" la participación en proyectos de extensión universitaria con esta temática permite incorporar aprendizajes y/o vivenciar cómo las organizaciones, enmarcadas en la economía social y solidaria, generan recursos, constituyen lazos sociales, trabajo en equipos y propician espacios donde se pueda pensar en una economía distinta. Se destacan en estos procesos de transferencia: los procesos participativos, los espacios de creatividad y el trabajo cooperativo que se generan en las actividades enmarcadas en el proyecto. Dichas actividades permiten, además, participar de procesos socio-educativos y reflexivos en un espacio interdisciplinario; por lo que se constituyen en experiencias enriquecedoras. La modalidad de talleres propician relaciones horizontales (cara a cara), donde circula la palabra, el diálogo, el intercambio de saberes y conocimientos; con técnicas lúdicas que ayudan a crear un clima ameno de creatividad para la internalización de los conceptos de economía social. Dicho proyecto se

circunscribe en la perspectiva latinoamericana propiciando un trabajo conjunto con los emprendimientos con lógica de economía social y solidaria.

Bibliografía

Coraggio, J. (2005) *sobre la sostenibilidad de los emprendimientos mercantiles de la economía social*. Seminario de la Universidad pública a la sociedad argentina. El Plan Fénix en vísperas del segundo centenario. Una estrategia nacional de desarrollo con equidad. UBA.

Mutuberría Lazarini, V. (2010) El campo de la economía social en debate. En García. A. (coordinador) *Repensando la economía social*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Otras fuentes de documentos

Mariani, A. (Director) Proyecto de Extensión Universitaria "Forjando derechos, hacia una economía social". FCEJS-UNSL Período 2016-2017.

Sosa, V. (2017) Informe final de Pasantía en Proyecto de Extensión Universitaria FCEJS-UNSL "Forjando derechos, hacia una economía social". Período 2016-2017.

HOMO ECONOMICUS, EXPANSIÓN Y DRONES.

Una aproximación a la lógica de la frontera neoliberal

David Sibio

Nuestra intención es establecer un marco interpretativo en torno a lo que se entiende por frontera en la globalización neoliberal. Tradicionalmente, la frontera es comprendida como el límite que separa a los estados en un espacio determinado. En este sentido, la frontera y los espacios están geográficamente localizados. La dinámica de la globalización del capitalismo neoliberal implica un modo de comprensión del ser humano (como *homo economicus/capital humano*), que se corresponde con una racionalidad hobbesiana de expansión del poder y de expansión del capital propia, según Arendt (2018), del imperialismo.

El neoliberalismo reduce la motivación de la conducta humana a la del *homo economicus*. Éste se percibe, a la vez, como *capital humano*, ya “que imperativamente debe tender hacia su autovaloración permanente e ilimitada” (Aleman, 2018), más allá de cualquier regulación que impida la expansión del capital, lo que incluye ir más allá de cualquier horizonte de coerción normativa y de fronteras territoriales. [1] Cuestión última que implica una redefinición/destrucción de lo que tradicionalmente se comprende como frontera, puesta en crisis por el imperativo de expansión y de autovaloración ilimitadas, del imperialismo y del capital humano, respectivamente. En este sentido, los tres apartados que siguen son el intento de realizar una articulación que permita pensar el efecto de la lógica neoliberal sobre las fronteras de los estados soberanos.

1. Hobbesianismo de frontera: neoliberalismo

El neoliberalismo en términos de Wendy Brown no sólo satura el significado y el contenido de la democracia con los valores del mercado, sino que “ataca los principios, las prácticas, las culturas, los sujetos y las instituciones de la democracia entendida como gobierno del pueblo” (2015: 5). En el neoliberalismo, las conductas y las esferas de la existencia se comprenden en base a términos y medidas económicas, incluso cuando éstas no se

cuantifican monetariamente. Por ello, todo el mundo es pensado como un *homo economicus* que no sólo está orientado por la maximización de beneficios, sino que además se percibe a sí mismo como *capital humano* que debe mejorar su posicionamiento competitivo de forma permanente, superando sus propios límites y las barreras externas que representan, por ejemplo, la coerción de los marcos normativos o las fronteras naturales y políticas de los estado-nación que le impiden la libre circulación como flujo de capital. La figura libre y creativa del emprendedor (opuesta a la figura “cercada” por derechos y obligaciones del ciudadano) es un testimonio de esta lógica de lo ilimitado. [2]

Para modelizar al ser humano como *homo economicus*, primero se tuvo que ejecutar un movimiento epistemológico que procuró que la economía política devenga una ciencia explicativa. Para ello, la conducta humana fue reducida a una sola motivación: la maximización de beneficios. Esto permitió establecer una serie de leyes que, según explica Javier Flax (2013) siguiendo a J. S. Mill, luego debían complementarse con los factores socio-culturales que no habían sido contemplados previamente. Esta reducción de la diversidad de las motivaciones sociales y culturales a la del *homo economicus* implica que las personas se mueven “como si” estuviesen únicamente alentadas por el cálculo costo-beneficio. Si los seres humanos se mueven por una única motivación, se pueden establecer, como en la física, leyes causales sobre el comportamiento. Pero este tipo de conducta, como lo había señalado Rousseau, no es propia de la naturaleza del ser humano. Es decir, no se trata de la conducta del hombre en estado de naturaleza, sino que se trata de la conducta del hombre en la sociedad mercantil.

Ahora bien, de la polisemia del concepto de ideología, una posible definición es que la ideología o lo ideológico es hacer de lo contingente algo necesario. En este sentido, una abstracción metodológica que permite traducir una conducta contingente como una conducta necesaria, transforma el postulado del *homo economicus* en ideológico. En esta línea y siguiendo el argumento de Flax, esta abstracción metodológica es una de las ficciones teóricas en las que se sostiene el neoliberalismo, del cual resulta un modo de autocomprensión arraigado en nuestro acervo simbólico y que abreva en lo que el autor denomina *matriz hobbesiana de la cultura*. El hombre del estado de naturaleza hobbesiano (*homo homini lupus*) es un ser rapaz y asocial que siempre quiere poder más: acumulación del poder que Hannah Arendt vincula, como veremos, a la expansión irrefrenable del imperialismo. [3]

2. Imperialismo y expansión de la frontera

Según Hannah Arendt, el imperialismo es, antes que la fase superior del capitalismo, la “primera fase de la dominación política de la burguesía” (2018: 229). El imperialismo como expansión, entendiendo que la expansión es un fin en sí mismo, está asociado a la función permanente que adquiere el estado-nación de expandir su poder. Un poder que se entiende separado de la comunidad política a la que debe servir y que se concibe, en consecuencia, como la esencia de la acción política. La aceptación y la poca resistencia de la expansión como un fin en sí mismo y del poder como esencia de la política, además de ser consecuencia de un factor económico, responden a “los deseos ocultos y a las convicciones secretas de las clases económica y socialmente dominantes.” (Arendt, 2018: 229) Es decir, la burguesía.

La burguesía se había mantenido fuera del cuerpo político, mostrándose conforme con un Estado que oficiaba de fuerza policial bien organizada que protegía los derechos de propiedad. El hecho de jugar por fuera del cuerpo político definía a los burgueses más como personas particulares que como súbditos o ciudadanos. Esto último y la búsqueda constante de maximizar beneficios — señala Arendt— hizo que desarrollaran normas de conducta que se expresan en proverbios como “«Nada triunfa como el triunfo», «El que puede tiene razón», «Lo justo es lo útil», etc., que necesariamente proceden de la experiencia de una sociedad de competidores.” (2018: 230) Así, en la era del imperialismo, los hombres de negocios se fueron convirtiendo en políticos y los políticos, para ser tomados en serio, comenzaron a hablar en el lenguaje de los empresarios. Este proceso comienza con la aplicación de las convicciones burguesas a los asuntos exteriores, que luego se extendieron lentamente al interior de la política nacional. Así, la indiferencia de la vida privada contra la que el cuerpo político había tenido que defenderse y también defender a los ciudadanos, se elevó a principio públicamente aceptado. En términos de Hobbes: el interés público se derivó, entonces, del interés privado. De allí, la coincidencia entre la burguesía y la filosofía política de Hobbes, “el único [...] al que la burguesía puede reivindicar justa y exclusivamente como suyo.” (Arendt, 2018: 230)

Hobbes proporciona, según Arendt, un retrato casi completo del burgués. En términos similares a Rousseau, sostiene: “Lo que logró fue una descripción del hombre tal como debería llegar a ser y comportarse si quería encajar en la nascente sociedad burguesa.” (2018: 235) En este sentido, nos interesa el vínculo que señala Arendt entre el pensamiento hobbesiano, el imperialismo como primera fase de la dominación burguesa y la consecuencia de construir la estabilidad política en la acumulación de poder: “La comunidad de Hobbes es una estructura vacilante y debe

conseguir siempre nuevos puntales en el exterior; de otra manera, se derrumbaría súbitamente en el caos sin propósito ni sentido de los intereses privados de los que procede. Hobbes encarna la necesidad de la acumulación de poder en la teoría del estado natural, la «condición de guerra perpetua» de todos contra todos, en la que todavía permanecen los diferentes estados tal como sus súbditos se encontraban antes de someterse a la autoridad de una comunidad. Esta perspectiva de guerra, siempre presente, garantiza a la comunidad una perspectiva de permanencia porque hace posible al estado aumentar su poder a expensas de los demás estados.” (Arendt, 2018: 234)

Y continúa Arendt: “El correlativo filosófico de la inestabilidad inherente a una comunidad fundada sobre el poder es la imagen de un inacabable proceso histórico que, para ser consecuente con el constante crecimiento del poder, captura inexorablemente individuos, pueblos y, finalmente, a toda la humanidad.” (Arendt, 2018: 235)

En esta lógica, todo se asegura con la adquisición de más poder. Por ello, ni el poder ni los medios para vivir pueden prescindir de la adquisición de más poder. Este proceso de acumulación de poder es, según Arendt, necesario para la acumulación de capital y determinante para la ideología del progreso irrefrenable que hizo su aparición a fines del XIX. El proceso de acumulación de poder anticipó e hizo posible la aparición del imperialismo. “Los empresarios de mentalidad imperialista, a quienes las estrellas enojaban porque no podían apoderarse de ellas, comprendieron que el poder organizado en su propio beneficio engendraría más poder. Cuando la acumulación de capital alcanzó sus límites naturales y nacionales, la burguesía advirtió que sólo con una ideología de «la expansión lo es todo», y sólo con el correspondiente proceso de acumulación de poder, sería posible poner en marcha de nuevo el viejo motor.” (Arendt, 2018: 236)

En este sentido, la acumulación de capital cambió la lógica del origen de la propiedad y la riqueza. Éstos ya no eran el resultado de la acumulación y la adquisición material sino que se consideraban el comienzo de éstas. Así, sostiene Arendt, definir a la burguesía como la clase poseedora es parcialmente correcto, ya que puede pertenecer a ella todo aquel que concibe que vivir es hacerse ilimitadamente rico y que considera al “dinero como algo sacrosanto que bajo ninguna circunstancia debería llegar a ser un mero bien de consumo” (Arendt, 2018: 237). Ahora bien, el problema es que la propiedad disminuye porque está sujeta al uso y al consumo. Así, la única forma de posesión segura, la más radical, es la destrucción. Sólo lo que hemos destruido puede ser considerado de manera segura y por siempre como algo nuestro. Si lo puedo destruir es mío. En este sentido, Arendt se refiere nuevamente a Hobbes como: “el verdadero filósofo de la burguesía, aunque no llegara a ser

nunca completamente reconocido como tal, porque comprendió que la adquisición de riqueza concebida como un proceso inacabable sólo puede ser garantizada por la consecución del poder político, porque el proceso de acumulación más pronto o más tarde debe forzar todos los límites territoriales existentes. [...]

Si la última comunidad victoriosa no puede llegar a «anexionarse los planetas», entonces tendrá que destruirse a sí misma para iniciar de nuevo el inacabable proceso de generación de poder.” (Arendt, 2018: 238/239)

3. Dronización: destrucción de la frontera

En su *Teoría del dron* (2016), Grégoire Chamayou indaga los problemas filosóficos y políticos que trae aparejada la tecnología militar no tripulada denominada dron. Una de las muchas cuestiones que Chamayou analiza es la escisión espacial a la que están sometidos los operadores de los drones *hunter*. Los operadores viven una vida apacible cerca de las bases donde, desde una cómoda cabina, pilotan los drones que del otro lado del mundo desatan una cacería humana. Viven en dos puntos distantes que escinden la unidad de su aprehensión, posibilitando que el asesinato que cometen con el dron que tripulan a distancia, no sea percibido como tal, sino como algo que sucede lejos, en una pantalla, virtualmente, y de lo cual no son responsables. En términos de Milgram se produce una ruptura de la unidad fenomenológica del acto.

El rico texto de Chamayou nos permite pensar a qué llamamos frontera en un mundo donde se han dronizado las fronteras: efecto novedoso de la expansión imperialista en el contexto de la globalización del capitalismo neoliberal. En forma de presunta: ¿qué novedad se estaría introduciendo con la dronización de las fronteras? Los operadores de drones deben efectuar diariamente la transición de la guerra a la paz. “Vaivén cotidiano entre el «yo de paz» y «el yo de guerra»” (Chamayou, 2016: 114) A diferencia de los soldados clásicos que están físicamente en el frente de batalla, sus testimonios expresan frecuentemente este sentimiento de dualidad. Viven entre la vida familiar y la violencia de la guerra, entre dos lugares, dos universos, al mismo tiempo. “Por ellos pasa la contradicción de las sociedades en guerra en el exterior, pero viviendo en el interior como si estuviesen en paz. Sólo ellos están en las dos, precisamente en la bisagra de la contradicción, partidos entre dos polos. Los operadores viven la duplicidad del régimen moral de los Estados llamados democráticos, que también son potencias militares imperiales.” (Chamayou, 2016: 116)

El uso del dron es defendido por su precisión quirúrgica. Se puede seguir y atacar quirúrgicamente al enemigo, pero a costa de dislocar el espacio-jurídico de la zona de conflicto,

que ahora se reduce al cuerpo del enemigo presa. En este sentido, la movilidad del cuerpo del enemigo y el uso del dron convierten al mundo entero en un campo de tiro. Es decir, la dislocación del espacio-jurídico del conflicto es, según Chamayou, producto de dos principios interdependientes: (1) el principio de precisión o de especificación, por lo que el cuerpo del enemigo se establece como campo de batalla, y (2) el principio de globalización o de homogeneización, que establece el mundo como terreno de caza (2016: 60). Por ello: “[...] toda una franja de juristas norteamericanos afirma hoy que la noción de «zona de conflicto armado» ya no debe ser interpretada en un sentido estrechamente geográfico. Los juristas le oponen a la concepción geo-centrada, supuestamente obsoleta, una noción blanco-centrada, ligada a los cuerpos de los enemigos-presas, cuya zona de conflicto armado «va donde ellos van, sin ninguna relación con la geografía». Se trata de la tesis según la cual «las fronteras del campo de batalla no están determinadas por las líneas geopolíticas sino por la localización de los participantes del conflicto armado».” (Chamayou, 2016: 61)

El argumento que sostiene esto gira en torno a evitar la formación de grupos terroristas en Estados donde la policía es ineficaz. Sin embargo, nos dice el filósofo francés, el argumento revela la apuesta política de “justificar el ejercicio de un poder de policía letal fuera de las fronteras. [...] el equivalente a un derecho a la ejecución extrajudicial ampliada al mundo entero, también en la zona de paz, contra cualquier sospechoso, fuera de proceso, incluso contra sus propios ciudadanos.” (Chamayou, 2016: 61), haciendo pedazos, con cada ataque de dron, la categoría jurídica de guerra como espacio geográficamente delimitado y por ende lo que tradicionalmente comprendíamos como frontera. Así, un espacio se transforma en todos los espacios. Se trata de un poder invasivo, fundado en el derecho de persecución, que permite seguir a la presa sin tener en cuenta el principio de integridad territorial ligado a la soberanía estatal. “El aprovechamiento completo de esta concepción sucede cuando otros Estados permiten que la persecución imperial se desarrolle en su seno. En caso contrario, si no pueden —«Estados fallidos»— o no quieren —«Estados parias»—, su territorio puede ser legítimamente violado por el Estado-cazador.” (Chamayou, 2016: 57) Se modifica la relación del poder imperial con el espacio; el espacio ya no se ocupa, se controla desde lo alto. Se pasa de una proyección horizontal del poder sobre el territorio a una vertical. El derecho de persecución destruye la frontera geográficamente localizada. La destrucción es la forma de apropiación más radical y segura. La dronización de la frontera es la fase superior de la globalización del capitalismo neoliberal.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR:

CASO ESCUELA TECNICA N° 18

NICOLASA BERRONDO DE QUIROGA

Marisa Elisabeth Pogliani

Mirta Gladys Pereira

Notas

[1] En *Horizontes neoliberales de la subjetividad* (2016), Jorge Alemán sostiene: "Cualquiera que sea la posible caracterización del Capitalismo, en su mutación neoliberal, hay un hecho que se impone: el carácter ilimitado del mismo. El Capitalismo se comporta como una fuerza acéfala, que se expande ilimitadamente hasta el último confin de la vida. Esta es precisamente la novedad del Neoliberalismo: la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia." (2016: 15)

[2] Lo explican Silvia Hernández *et al.* (2017: 52/53): "El «ser emprendedor» se conforma a partir de una matriz de mandatos como el de autosuperación y autoexigencia sin límites («¡Vos podés!», «¡Sí se puede!»)".

[3] En este sentido, nos interesa explorar los ecos de la filosofía política de Hobbes que aquí nos permiten establecer una relación entre el carácter ilimitado del neoliberalismo y el "querer poder más" que impulsa la expansión imperial.

Referencias

- Alemán, J. (2016), *Horizontes neoliberales de la subjetividad*, Buenos Aires: Grama.
- Alemán, J. (2018), "Neoliberalismo y posfascismo", en *Página/12*, 6 de mayo de 2018, disp. en <https://www.pagina12.com.ar/112825-neoliberalismo-y-posfascismo> [8-8-2019]
- Arendt, H. (2019), *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid: Alianza.
- Brown, W. (2015), *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, Barcelona: Malpasso.
- Chamayou, G. (2016), *Teoría del dron*, Buenos Aires: Futuro Anterior.
- Flax, J. (2013), *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*, Los Polvorines: UNGS.
- Hernández, S. *et al.* (2017), "«Seamos 40 millones de emprendedores». Interpelaciones ideológicas en tiempos neoliberales", en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*, Mayo 2017, 93, 50-57, disp. en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/05/REVISTA-93-050-HERN%C3%81NDEZ-NEPOMIACHI-Y-RE.pdf> [8-8-2019]

En el marco del desarrollo del Proyecto de Extensión "Convivencia Escolar. Intervención social, en contextos Educativos, desde el trabajo interdisciplinario y el abordaje grupal", durante el año 2018, siendo nuestro objeto de estudio las problemáticas socio-económicas, socio-ambientales y/o socio-culturales en forma interdisciplinaria y conjunta de la Escuela Técnica N° 18 Nicolasa Berrondo de Quiroga de Villa Mercedes, centro educativo del sector Público estatal de ámbito Urbano.

En el desarrollo el campo temático más importante es la educación, pero también se trabajan otros ítems como salud, derechos humanos y género. La educación considerada como un derecho humano (Artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) que debe ser garantizado por el estado, y en el caso Argentino, a lo largo del siglo veinte el sistema educativo argentino constituyó, de la mano de la normativa de referencia, un fuerte factor de movilidad social ascendente, al amparo de la dominancia de la doctrina *principalista* del Estado. Y desde nuestro proyecto se pretende generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones que promueven la defensa de la educación pública.

La Ley 26.206 - Ley de Educación Nacional, vigente caracteriza a: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación" (artículo 3°). "La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común" (artículo 8°). Dentro del contexto de la promoción de la salud, esta, la salud, ha sido considerada no como un

estado abstracto sino como un medio para llegar a un fin, como un recurso que permite a las personas llevar una vida individual, social y económicamente productiva. La salud es un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida. Se trata de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas. “Diversos autores coinciden en afirmar que la convivencia es una construcción personal y social que pretende la creación de un mundo común, para la cual se hace necesario vivenciar, entre otros, valores como la equidad, la justicia, la aceptación, el respeto, la confianza y el pluralismo (Pérez, 2001; Maturana, 2002; Mockus, 2002).

Lo que afirman estos autores implica que una convivencia adecuada en el ámbito escolar requiere que los actores involucrados (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos...) trabajen mancomunadamente en construir relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y la solidaridad; los problemas para construir esas relaciones la han convertido en un creciente campo de interés investigativo” (Cons. en <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574008.pdf>)

Desde nuestro proyecto, a través de los diferentes talleres y reuniones con directores, personal docente y no docente, y alumnos del establecimiento se buscó lograr en los actores los siguientes objetivos: •Identificar y revalorizar al establecimiento como institución y a los actores como parte ella. •Conocer y poner en práctica los derechos y obligaciones. •Desarrollar actitudes solidarias y colaborativas. •Familiarizarse con elementos de la vida cotidiana, a fin de poder resolver o identificar la problemática, origen de situaciones de mala convivencia, bullying, acosos escolares entre pares, entre otros.

Consideramos que desde el ámbito escolar los actores involucrados (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos...) deben trabajar mancomunadamente en construir relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y la solidaridad; los problemas para construir esas relaciones la han convertido en un creciente campo de interés investigativo. Por ello desde nuestra participación trabajamos los valores. En cada actividad propuesta tratamos de transmitir los valores consiente o inconscientemente. Sabemos que no siempre se realizan en forma sistematizada, por lo tanto propusimos la reflexión del docente y del alumno, en torno a los valores que subyacen a las distintas propuestas áulicas. En este sentido consideramos importante estimular comportamientos como la amistad, la cooperación, el cuidado de las cosas, la comprensión de normas de convivencia, entre otros.

Intentamos trabajar con la familia, como núcleo de integración de los valores, pero no pudimos tener ese contacto. De todos modos tratamos de poner en marcha los objetivos, con las herramientas

disponibles, para que sea la educación, considerada como una construcción en la cual la escuela, la familia, los pares, tienen un lugar importante.

Sabemos que en la sociedad se fomenta el individualismo y el aislamiento, pero con nuestra humilde participación tenemos la oportunidad de enseñar conductas solidarias y cooperativas de convivencia, sin imponerla autoritariamente, sino mostrando su valor y riqueza al ponerlas diariamente en práctica.

En el año 2018 se trabajó con todas las divisiones de los segundos años, donde se llevaron a cabo una serie de talleres con diferentes técnicas y con instancias de socialización, donde los alumnos con los que se trabajó, fueron manifestando la problemática. Se evidenciaron diversas situaciones que han servido de indicador que manifiesta, que una buena convivencia no significa ausencia de situaciones conflictivas, pero sí asegura que puedan ser abordadas y solucionarse con el compromiso de todos los miembros de la Comunidad Escolar. Es fundamental que en la Institución, se reflexione y trabaje este aspecto, mediante un proceso participativo y abarcador de todos los que forman parte de ella, creando un espacio de encuentro para el diálogo, el debate y acuerdos que permitan fortalecer la “*Convivencia Institucional*”.

Dentro de las diversas actividades desarrolladas, el equipo optó por realizar un “*Buzón de consulta*” para poder tomar conocimiento de la problemática y del conocimiento previo tenido sobre el tema.

Durante nuestra intervención aparecieron diferentes historias donde se manifiesta el tema de la convivencia como problemática, reflejándose los valores de sus protagonistas. Aparece la comunidad escolar, como toda comunidad que se regula por normas explícitas e implícitas a las cuales sus actores deben responder para convivir. Además con las normas aparecen los derechos y con ello las obligaciones. En este marco los valores deben estar presentes porque hacen a la convivencia y a la formación de la comunidad escolar.

A través de los diferentes talleres desarrollados pretendíamos que los alumnos pudieran analizar críticamente su realidad cotidiana para crear situaciones más justas y solidarias de convivencia. Recuperar valores y figuras como la institución: escuela que se encuentra desacreditada y así crear un espacio que corresponda a un nuevo estilo de vida fundado en valores, que les permita resolver conflictos que se les plantean diariamente en todos los ámbitos y estar dispuestos a cooperar con el otro. (Empatía).

Desde nuestra LEN se señala que la escuela tiene como deber formar en valores de “libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, sensibilidad moral, habilidades de autocontrol y la empatía” (Art.

8 y Art.11 Cap. II Fines y objetivos de la política educativa nacional).

De los diferentes encuentros se observó la importancia de elaborar acuerdos entre Alumnos y profesores, profesores con profesores, con autoridades con personal no docente para que otorgue significado e interés por parte de los alumnos entre ellos, con respecto a los profesores y directivos y con toda la comunidad educativa. Con ello contribuir a la construcción de normas de convivencia en valores y actitudes en forma conjunta siendo participes, comprometiéndose cada uno desde su rol, siempre con la premisa que si tenemos derechos hay obligaciones.

En la construcción de valores partimos de situaciones sociales, generando preguntas problematizadoras que invitaran a la discusión y a la fundamentación de las mismas.

Al trabajar con los alumnos, algunos docentes y autoridades del establecimiento nos permitió adoptar un papel activo en la construcción de los valores incitando a la reflexión y a críticas. En este dialogo y escuchas fuimos creando espacios que los motiven a cumplir normas voluntariamente. Luego de varios talleres se les dio el siguiente cuestionario, aclarando que era anónimo sólo se identificarían los cursos:

Respondan individualmente el siguiente cuestionario:

¿Hubo peleas en las clases este año o en años anteriores? ¿Por qué?

¿Hubo compañeros que se sentían mal o que molestaban a los demás? ¿Qué pensás sobre ello?

¿Por qué creés que ocurre?

¿Te cuesta cumplir las normas de convivencia? ¿Por qué?

Si un compañero está preocupado o lo ves triste, ¿qué harías y por qué?

¿Cómo te gustaría que fuese la convivencia en tu clase?

¿Y la convivencia dentro de la escuela con todos los alumnos?

¿Qué es la Convivencia Escolar?

Con estas preguntas buscábamos potenciar en los alumnos de segundo año de las divisiones A, B, D y E (la división C, se encontraba ausente) su participación responsable, promover acuerdos, realizar acciones que los comprometan y los incite a reflexionar sobre lo actuado.

Del relevamientos de sus respuestas surgieron cuadros como el siguiente, del cual solo expondremos el perteneciente a 2do A:

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
alumno							
1	Si	Si	No me cuesta	preguntar, ayudar, resolver	mas bueno	normal , bueno	compañerismo
2	no	no	No me cuesta	preguntar, ayudar,	un poco mejor	mas respeto	respeto
3	Si	Si	No me cuesta	Ayudar confianza	convivir	falta respeto	respetar
4	Si	Si	un poco por rebel día	no haría nada	bien	no se	convivir
5	no	si	No me cuesta	preguntar, ayudar, solucionar	Tranquila	Compañerismo	Compañerismo
6	no	si	No me cuesta	preguntar, ayudar, solucionar	tranquila	Compañerismo	Compañerismo
7	no	si	mas o menos	preguntar ayudar	bien compañerismo	nada	Soportarse
8	Si	Si	no	preguntar	normal		
9	Si	Si	no	consolar	unidad	normal	unión
10	si	si	No me cuesta	acompañar	unidad	unión	unión
11	si, por problemas personales	si	no	hablar, mejorar	no se	normal , respeto	Acuerdos, bueno
12	si, peleas físicas		No me cuesta	preguntar	sin conflictos		
13	si, peleas físicas	si	No me cuesta	ayudar	normas sin tanta exigencias	bien unión	Compartir, aprender a convivir
14	si	si	No me cuesta	preguntar, ayudar abrazar (empatía)	mas unión	mas amistad	estar todos juntos
15	si	si	No me cuesta	preguntar, ayudar	mas unidad	unidad respeto	estar todos juntos
16	no se llevan bien	si	No me cuesta	preguntar, hacer algo	bien compartir	amistar fuera del curso	Compartir
17	si	si, por maltrato en su casa	No me cuesta	hablar, aconsejar ayudar	mas unidad no violencia	Compañerismo, mas unión	Comportamiento respetuoso
18	si	si	No me cuesta	me alejaría	mas unidad	mas unidad	
19	si, por Inmaduros	si	No me cuesta	ayudar	mas silencio	mas armonía	convivir
20	si, por bullying	si	No me cuesta	Aconsejar, ayudar solucionar	Compañerismo	Compañerismo	Compañerismo

21	si, por bullying	si	No me cuestiona	Aconsejar, ayudar solucionar	mas unidos	sin peleas	respeto
22	si, por calumnias sobre sus mammas	si	No me cuestiona	preguntar	respeto	Humildad	unión
23	si	si, maltrato	no	hablar	buena		Acciones
24	si	no		ayudar	Compañerismo, respeto		
25	si	no	si	preguntar, ayudar	bien		
26	si	si	no	preguntar, ayudar	mas respeto	bien unión	respeto
si	81%	92%	12%		Respeto, bien,	bien, unión	respeto
no	19%	4%	85%		Compañerismo	humildad,	Acciones, unión
nc	0%	4%	4%		Silencio, unidad	Compañerismo	convivir
			ayudar	92%	no violencia	sin peleas, armonía	Compartir, acuerdos
			no ayudar	8%	compartir	normal, respeto	soportarse
					Tranquilidad	Amistad	Compañerismo
			nc	4%	4%	27%	15%

FUENTE: Elaboración propia

1.

En este curso respondieron en un 100 %, de los cuales un 81 % indico que si hubo peleas y un 19 % no, las causas de los conflictos fueron de lo más diversos en su mayoría peleas por diferencia llegando a la agresión física, muy pocos indicaron por problemas personales, por inmadurez y bullying.

2.

Un 4 % no respondió, en un 92 % exteriorizaron que si había ocurrido esta situación producida por situaciones de maltrato en su seno familiar. El otro 4 % indico que no se había suscitado situaciones de este tipo.

3.

En su mayoría, un 85 % manifestó no tener problemas para cumplir y un 12 % si tendría problemas, algunos por rebeldía otros por las exigencias y un 4 % no respondió.

4.

En un 82 % mostraron solidaridad respecto al otro, incluso manifestaron algunos que les gustaría que lo ayudaran, le preguntaran y lo abrazaran si a él/ella estuviera en una situación similar (Empatía). Un 8 % no colaboraría, uno no haría nada y el otro se alejaría, manifestando total indiferencia, lo que

va contra la solidaridad, valor primordial en la convivencia.

5.

Hubo diferentes respuestas donde indicaron distintos deseos en valores o acciones. En su mayoría presentaron la necesidad de mayor unión, unidad en los grupos con grupos, en segundo lugar la necesidad de bienestar, estar bien, respeto, compañerismo. Manifestaron el deseo de mayor tranquilidad, y en menor tenor requerían la no violencia, el silencio y el compartir.

También un 4 % no respondió esta pregunta.

6.

Respecto a la convivencia en la escuela como conjunto exteriorizaron la necesidad de más unión y compañerismo. Algunos indicaron que la situación era normal que estaba todo bien. Y en menor escala indicaron la posibilidad de una convivencia sin peleas, en armonía y amigable.

Hubo un 27 % que no respondió o no sabía cómo era la situación. Estaban desconcertado con respecto al un ámbito más allá de su curso.

7.

En cuanto a la convivencia Escolar en general, un 15 % no respondió incluso un o busco un significado en el google. En general consideraron que en una convivencia escolar debe primar el respeto, la unión, el compañerismo, aunado con el compartir.

Si siguiendo este mismo análisis por cada curso surge el próximo cuadro:

curso		A	B	C	D	Total
1	Si	81%	83%	85%	69%	82%
	No	19%	7%	15%	31%	18%
	Nc	0%	0%	0%	0%	0%
2	Si	92%	63%	62%	50%	67%
	No	4%	30%	38%	50%	30%
	Nc	4%	7%	0%	0%	3%
3	Si	85%	74%	81%	73%	78%
	No	13%	26%	19%	23%	20%
	Nc	4%	0%	0%	4%	2%
4	Si	82%	96%	100%	96%	95%
	No	8%	4%	0%	0%	3%
	Nc	4%	0%	0%	4%	2%
5	Nc	4%	7%	4%	8%	5%
6	Nc	27%	22%	12%	4%	16%
7	Nc	15%	52%	50%	27%	36%

Conclusiones

Se observa que la existencia de peleas trae diferentes consecuencias, debido que algunas son agresiones verbales y otras van más allá, produciéndose peleas físicas. En el curso de 2do Año División "E" aparece cierta indiferencia dentro de la convivencia en el mismo curso. Un 69 % considero la existencia de peleas el resto no sabe lo que sucede en el mismo. Esto se confirma con la

segunda respuesta donde un 50% no sabe si hubo o no compañeros que molestan o se sienten mal. Respecto al cumplimiento de las normas en general no tienen problemas, aunque manifestaron la necesidad de consensuar las normas. Cabe destacar que en los diferentes talleres debieron cumplir distintas reglas, las cuales fueron llevadas a cabo. Este ejemplo nos permite indicarles que cada norma implica su conocimiento, comprensión y aceptación. Además, en esta pregunta surgió la crítica que es necesario la construcción de las normas en formas acordadas y más adecuadas a las situaciones que se plantean día a día. Se pretende hacerles ver el valor de las reglas y acentuarles que toda nuestra vida está regida por normas que hacen a nuestra vida en sociedad. En cada acción siguen alguna regla, por ejemplo en los juegos de sus celulares siguen alguna norma. En las preguntas 5, 6 y 7 se pretendieron su reflexión sobre la convivencia en el curso, en la institución y en general. En todas ellas aparece el común denominador de desear más compañerismo, amistad, respeto, amabilidad, tranquilidad entre los pares, y los demás actores. Esta situación se repitió aun cuando en algunos cursos no respondieron en un gran porcentaje. Estos resultados nos dejan varios puntos a tener en cuenta, para la continuación del proyecto en este establecimiento a fin de elaborar un Reglamento de convivencia u otros centros educativos.

Bibliografía

Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3), 1-18.
Declaración Universal de los Derechos Humanos
Ley 26.206 - Ley de Educación Nacional LEN

COMUNICACIÓN Y CONVIVENCIA: TRASCENDIENDO FRONTERAS PARA LA INCLUSIÓN

Diana Sigal

Sandra Fenoglio

María A. Vázquez

Introducción

La sociedad actual ha ingresado en una crisis turbulenta y nos coloca frente a la enorme dificultad de establecer valores compartidos, con falta de coincidencia y consenso en la asignación de los mismos. Valores como la dignidad, la honradez, la autenticidad, la responsabilidad, la cultura, por citar algunos, suelen ser relativizados hoy ya que es común sacarlos de contexto, contrastándolos y sometiéndolos a otras conveniencias, incluso fingiendo ser sostenidos y respetados.

Nuestra convivencia social en la actualidad se ve afectada por esta crisis de valores que, por cierto, se hace cada vez más profunda. Visto de este modo, cabe preguntarse: ¿qué está sucediendo en el contexto social que nos circunda?, ¿cómo nos impactan los fenómenos políticos, económicos y los cambios de la cultura?, ¿qué transformaciones producen en la vida social y en nuestra vida psíquica?

Procurando dar respuesta a estos interrogantes, recuperamos la relevancia de la interacción comunicativa como instrumento facilitador de la convivencia social. Partiendo de una concepción de hombre como ser esencialmente comunicativo que vive, trabaja, participa de lo cotidiano e interactúa con otros, nos traslada a la idea de que realiza cada una de estas prácticas en el marco de múltiples interacciones, estableciendo vínculos a través de la comunicación cara a cara, tanto desde el punto de vista verbal como no verbal. La comunicación muestra cómo es posible el intercambio y la interacción entre personas que tienen modelos de realidades diferentes, y es el lenguaje que, de algún modo, los vincula y modula a todos. Este lenguaje, instalado en la base de la comunicación humana, es el vehículo privilegiado de la "interacción social", a través de la construcción de mensajes que son transmitidos por medio de códigos que sistematizan y organizan las interrelaciones entre conceptos significativos.

A través del lenguaje pensamos, discurrimos sobre las cosas, sobre la experiencia de los fenómenos empíricos y también sobre lo ideal, nutriendo permanentemente la práctica en renovación constante de la comunicación humana. Este proceso dinámico de generación, transmisión e interacción es propio del hombre, y de su aspiración, por comprender su propia existencia y situación en el mundo, de lo que extrae nuevas fuerzas para profundizar el conocimiento (o reemplazarlo), crear aplicaciones inéditas, descubrir su pasado, comprender el presente y representarse el futuro.

La lengua contribuye a cristalizar el mundo que percibimos y experimentamos, como también la certeza de nuestra propia existencia, desde la cual desafiamos y trascendemos por y en la comunicación, en un proceso que incluye a nuestros semejantes, y a los demás seres que pueblan el planeta, y a aquellas creaciones de todo orden que el hombre ha generado e incorporado a la cultura.

Sustentados en estas expresiones, las que enfatizan la relevancia del lenguaje, estamos en condiciones de decir que este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, dirigido a analizar y favorecer la interacción comunicativa puesta de manifiesto por niños en situación de vulnerabilidad, asistentes a jardines maternos de gestión pública, de la ciudad de Río Cuarto.

Reflexiones en torno a la comunicación

Diversos encuadres teóricos analizan el proceso de la comunicación, derivado de los aportes de diferentes disciplinas. Es así que podemos decir que la lengua, producto de la creación del hombre, permite el acceso al mundo de la cultura con la utilización del sistema convencional que fuera transmitido a través de la interacción social y lingüística.

Vigotsky (1985) en sus trabajos, enfatiza los aspectos culturales del desarrollo como así mismo la relevancia de las influencias históricas, afirmando que el habla tiene un origen social y que, en los inicios del desarrollo, las relaciones interpersonales habrían permitido el acceso al mundo lingüístico. A medida que el niño es consciente del significado cultural e histórico establecido a través de las interacciones, estas funciones interpersonales devendrían en intraper-sonales, es decir que el proceso de desarrollo de la lengua va desde lo social a lo individual.

Los avances investigativos, comienzan a dar cuenta del hecho de que la interacción comunicativa es posible en cualquier ámbito, a lo que cabe agregar que debe haber un equilibrio entre la estructura de la lengua y el uso de ella efectuado en el acto de habla. No escapa al análisis

de la ciencia la necesidad de considerar factores sociales, psicológicos, culturales, literarios que determinan la estructura de la comunicación verbal no verbal y sus consecuencias.

Pulgarón (2011), expresa que “La comunicación es un proceso de interacción social que aplica un sistema de símbolos mediante el cual los seres humanos intercambian experiencias afectivas y cognitivas en plan dialógico influyendo recíprocamente en las conductas” así pues, las interacciones sociales por medio del diálogo no sólo permiten desarrollar el pensamiento sino también crear espacios de socialización.

Rizo García (2014) define la interacción comunicativa como un proceso de organización discursiva entre sujetos mediante el uso del lenguaje, estableciendo una relación de afectación recíproca, permitiendo la socialización, la participación en redes discursivas y la comprensión del contexto, otorgando de este modo sentido y significado a la diversidad de vivencias.

Interacción comunicativa incluye aspectos como la intersubjetividad, que es entendida como la negociación de significados en relación con la información del mundo que comparten los interlocutores, quienes se comunican utilizando diferentes estrategias lingüísticas que se concretan en la diversidad de circunstancias al entrar en contacto con los demás.

Es así que, el papel que desempeña el otro dentro de la comunicación a través de la interacción, que se define según Bruner (1975) como la capacidad que tiene el individuo de pensar, hablar y participar en una cultura, lo que a su vez le permite ampliar y actualizar estas capacidades cognitivas. De este modo, cuando dos o más personas se ponen en contacto puede iniciarse un proceso de interacción, siempre y cuando se realice alguna actividad de manera conjunta y sobre todo cuando en esta situación interactiva se produzcan afectaciones mutuas entre los participantes. Dicha interacción se concibe como el principio básico y la esencia de la sociedad que tiene su base en la comunicación, permitiendo que a través de esta se establezcan relaciones con los demás, los que pueden ser calificados como procesos sociales.

De esta manera, se puede compartir lo que aprendemos a través del lenguaje e ir más allá de la experiencia individual, haciendo posible establecer acuerdos y desarrollar su actuación bajo normas y condiciones contextuales acordes a la situación donde se produce la comunicación.

El enfoque pragmático del acto comunicativo

En el acto comunicativo se ponen de manifiesto, tal como referimos en párrafos anteriores, los aspectos verbales y no verbales de la comunicación.

En el primer caso nos referimos a la habilidad del hablante para producir e interpretar signos lingüísticos a través del canal auditivo-vocal. Dentro

de los aspectos verbales toman preponderancia algunos componentes que permiten y facilitan u obstaculizan la interacción tales como:

- la toma de turnos que es lo que hace o dice un hablante en una relación interactiva continua;
- el tópico que refiere a una construcción dialógica discursiva, coherente y apropiada a la interacción y que puede extenderse durante varias intervenciones con continuidad entre las personas involucradas; dentro del mismo es necesario considerar la selección del tema que se trate y que servirá de guía a la conversación; además lo referido al inicio del tópico que se vincula a la intención del hablante, y que dará lugar al establecimiento de un núcleo común que asegure la conversación. Es de considerar también estrategias que darán la continuidad al tópico, y el cambio del mismo cuando la situación lo requiera.
- Otra habilidad la constituye la reparación que refiere a las peticiones de aclaración requeridos para prevenir rupturas en la comunicación y evitar amenazar la relación social. Son realizadas por el oyente quien solicita información adicional respecto a alguna emisión ambigua del hablante.
- Además la información desarrollada a lo largo del discurso requiere de selección y uso del léxico apropiado, lo que otorgará especificidad y precisión a la interacción, evitando con ello la emisión de mensajes ambiguos.

Considerando que la interacción comunicativa se desenvuelve en un marco contextualizado en el que intervienen otros aspectos que coadyuvan al desenvolvimiento del acto lingüístico, es que seguidamente haremos referencia a los aspectos no verbales, dentro de los cuales algunos autores incluyen los denominados aspectos paralingüísticos, utilizados por las personas en todo accionar de interacción comunicativa.

Según Knapp (1982) la comunicación no verbal es delimitada por: "[...] todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas". Esta modalidad comprende elementos como: gestos, ademanes y movimientos corporales, proxémica, contacto físico, postura, mirada, prosodia, inteligibilidad, componentes vocales (altura, intensidad y timbre), que el sujeto hablante realiza como comunicador de ideas, intenciones y sentimientos, facilitando al interlocutor la interpretación adecuada del mensaje y, con ello, la intención lingüística comunicativa implícita.

Por lo expuesto precedentemente, estamos en condiciones de decir que en toda situación de interacción comunicativa la conjunción de los aspectos verbales y no verbales es interdependiente y que de manera articulada confluyen en mejorar la comunicación y consecuentemente favorecería la convivencia.

Por otra parte podemos decir que en el proceso de interacción se ponen en evidencia diversas competencias, tales como:

- La competencia comunicativa que refiere a la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.
- Competencia paralingüística: capacidad para comprender y utilizar adecuadamente el volumen y tono de la voz, las pausas, el énfasis en la pronunciación y el ritmo del discurso.
- Competencia quinésica: capacidad para comunicar información mediante expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, miradas.
- Competencia proxémica: capacidad para manejar el espacio y la distancia entre los interlocutores.

Esas competencias son puestas de manifiesto en el discurso el que debe ser concebido como un continuo verbal (palabras), paralingüístico (voz) y kinésico (movimientos corporales) formado por sonidos, silencios, por movimientos y por posiciones estáticas, Rulicki (2007). El dominio de estas formas de expresión es complejo, por ello la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en las aulas, lo que contribuirá a sostener una mejor convivencia.

Avances de nuestra investigación

La posibilidad de profundizar y esclarecer el acto comunicativo en el ámbito de los jardines maternos, permitirá generar estrategias dirigidas al desarrollo de las interacciones comunicativas como aspecto nuclear, promoviendo la participación y convivencia en pos de la inclusión escolar.

El manejo de habilidades comunicativas es indispensable en una sociedad organizada porque constituye una herramienta para una mejor convivencia, en el territorio en el que está inmersa la persona, esto es en distintos contextos tales como la comunidad, la familia, la escuela y el ámbito laboral, entre otros.

La responsabilidad que le compete a la sociedad, es la de implementar propuestas de acción dirigidas al desarrollo de la comunicación receptiva, expresiva, no-simbólica, simbólica, todo ello adecuado a cada contexto en el que se desempeñe el sujeto, y más aún en aquellos casos que están expuestos a situaciones vulnerables.

En nuestro trabajo, las acciones fueron dirigidas a favorecer la comunicación y dio lugar a que los niños y las niñas exteriorizaran los pensamientos,

las emociones y saberes construidos en su diario vivir, con los cuales se simboliza su estar en el mundo, en el aula, en su familia, en su cultura, todo ello en interacción con el otro. En este proceso los infantes compartieron, contrastaron y crearon nuevos significados que reflejaban su percepción y reflexión sobre su realidad. Por esta razón se propiciaron en el aula situaciones adecuadas para que los estudiantes dieran a conocer su concepción de mundo a través de una pluralidad de interacciones comunicativas.

La competencia comunicativa tiene gran importancia en la educación pre-escolar ya que allí es donde se puede lograr cimentar las bases para el resto de la vida escolar, social y familiar; permitiendo construir conjuntamente la diversidad y riqueza cultural propias del contexto.

Se buscó además, utilizar estas estrategias propias de la dimensión comunicativa, como fuentes coadyuvantes para que los niños y las niñas lograran adquirir aprendizajes más significativos, encaminándolos en habilidades como el mejoramiento de sus relaciones interpersonales como favorecedoras de la convivencia social; la interiorización de los aprendizajes a través del juego, el desarrollo de la expresión artística, la comprensión de otras formas de lenguaje, la asociación con el conocimiento abordado desde la actitud y la aptitud.

La interacción comunicativa posibilita que la cultura de un grupo sea dinámica y creativa y que a partir de este intercambio de relatos, el proceso social que se desarrolla sea una experiencia donde se puedan crear y valorar todos los elementos que forman parte de ella sin exclusión ni marginación de ningún tipo.

Los objetivos que orientaron nuestro trabajo fueron:

- ❖ Ofrecer a los niños/as situaciones que amplíen la información, como así también el modo de comunicación.

- ❖ Proponer situaciones lúdicas que permitan la interacción y el trabajo con otros, sostenido entre otros en valores de respeto y tolerancia.

Por otra parte algunas de las actividades propuestas que permitieron plasmar los objetivos fueron:

- ✓ Leer y producir mensajes en otros lenguajes, a partir de los que se promovieron el lenguaje corporal, las tecnologías de la información y la comunicación trabajando con alfabetizaciones múltiples. Ej: Ver cuentos, a partir de esas imágenes contar, representar y/o armar un cuento. Tomar fotos narrar lo que registra la misma, etc.

- ✓ Incorporar secuencias de imágenes, viñetas, historietas, cuentos para desarrollar tanto la lengua oral como el lenguaje corporal, a partir de la descripción de imágenes, la definición de atributos, la ampliación de conceptos, etc. Recuperando la relevancia de valores presentes en nuestra sociedad.

- ✓ Realizar entrevistas a personas conocidas para desarrollar la escucha comprensiva, la educación a la respuesta, los cambios de turno en la palabra, el registro de la comunicación, etc. propiciando así el concepto de respeto y reconocimiento de los interlocutores.

Conclusión

Recuperamos como sustancial la necesidad de proveer herramientas comunicacionales variadas al niño en situación de vulnerabilidad, apoyadas en el reconocimiento de la diversidad de cada grupo trabajado. Considerando que el espacio de los Jardines maternos constituye un lugar de encuentro e intercambio con otros, dando lugar a intervenciones desde las primeras etapas de desarrollo las que se verán reflejadas en el futuro de los infantes remarcando el reconocimiento de valores que contribuyan a una mejor convivencia en la sociedad actual que se patentizaran en una mejor inclusión social.

Referencias

- Bruner, J. (1986) El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona. Paidós.
- Knapp, M. (1982) La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós.
- Pulgarón Ramos. A. (2011) Los estilos de aprendizaje y los fundamentos del proceso de desarrollo de habilidades comunicativas orales de la lengua materna, en los estudiantes de primer año, de la carrera de estudios socioculturales de la sede universitaria municipal Hermanos Saíz Montes de Oca en Sandino. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, Nº 29.
- Rizo García, M. (2014) De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. Quórum Académico. 11 (2); 290-307.
- Rulicki, S. (2007) Comunicación No-Verbal - CNV: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos. Buenos Aires: Granica.
- Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

CONVIVENCIA INSTITUCIONAL.

Indagando al interior de las Prácticas Profesionales Docentes para favorecer la comunicación de los equipos de cátedra

María Inés Valsecchi

Isabel María Gualtieri

Rosana Cecilia Chesta

Introducción

En los últimos quince años los contenidos curriculares de la provincia de Córdoba han sufrido cambios en los diferentes niveles del sistema educativo, y la didáctica de la enseñanza de las ciencias ha evidenciado avances significativos. Por ello, desde la formación docente de los profesorado universitarios, se hace necesario permanecer atentos a dichos cambios y contribuir a la formación de los futuros formadores para que puedan incorporarse a los diferentes ámbitos laborales, tanto públicos como privados.

Entendido de esta manera, la asignatura Práctica Profesional Docente (PPD) de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto se plantea como una instancia de articulación con espacios curriculares previos que permita tomar contacto con la realidad educativa de manera reflexiva y vivencial. La PPD, instancia inicial de transición entre la formación de grado y el ingreso al mundo laboral, denota particularidades de abordaje que involucran a otros actores y a otras instituciones. En este sentido, Davini (2015) rescata el valor educativo de las PPD ya que en ellas se da la dinámica de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en el contexto de las aulas, surge lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional, los intercambios implícitos entre los sujetos, y se fomenta el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre el accionar.

En 2013, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, surgió la propuesta de iniciar la línea de *Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora Institucional (PIIMEI) en el campo de la Formación y Prácticas* (Programa de Formación del Profesorado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC: "La formación de grado y las prácticas docentes: Estudio de situación en la FCH". Res. CD 822/13), a partir de la necesidad de conocer desde qué paradigmas se entendían las prácticas docentes en la Facultad, para así poder repensar las propuestas de trabajo dentro de las cátedras de Práctica

Profesional Docente y sus modos de implementación. El grupo inicial de trabajo estuvo conformado por dieciséis docentes pertenecientes a los distintos equipos de cátedra de Práctica Profesional Docente de la Facultad. Los objetivos propuestos buscaban relevar y describir el estado de situación de las Prácticas Profesionales Docentes de las carreras de la Facultad e identificar fortalezas y debilidades en los programas de estudio y modos de implementación de las instancias de práctica.

Para la concreción de los objetivos planteados, el grupo de docentes participantes trabajó colaborativamente elaborando y administrando un cuestionario semi-estructurado *ad hoc* con el fin de indagar acerca de los modos de trabajo al interior de cada una de las ocho asignaturas de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. El trabajo se realizó de manera sostenida por espacio de cuatro años, en el cual se pudo integrar los diferentes equipos de prácticas de la Facultad, debatir problemáticas en común, y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las prácticas profesionales docentes con una misma intención, pero siempre respetando las particularidades de cada carrera.

Acerca de la indagación sobre los programas de estudio y modos de práctica al interior de las cátedras de PPD

Con el fin de indagar acerca del estado de situación y modo de trabajo en cada una de las asignaturas de Práctica Profesional Docente en la FCH, una de las actividades llevadas a cabo fue el diseño y administración de un cuestionario semi-estructurado *ad hoc* que se administró a todos los equipos de cátedra de las asignaturas *Práctica Profesional Docente* de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. El instrumento de recolección de información, diseñado en formato de cuestionario digital "Cuestionario de Google", se elaboró en base a categorías y sub-categorías pre-establecidas por todo el grupo de trabajo.

El cuestionario contenía preguntas abiertas a fin de permitir el registro de temas emergentes y fue diseñado en base a los siguientes ejes: a) Las Prácticas: Reglamentación y Plan de Estudio, b) Momentos previos a las prácticas, c) Acerca del co-formador, d) Metodología de Trabajo y e) Acompañamiento y cierre de las prácticas. Para facilitar su administración, el cuestionario fue dividido en dos secciones, Partes A y Parte B, y fue administrado en dos momentos diferentes del año académico. Los miembros de los equipos de cátedra de ocho Departamentos de la FCH respondieron a las dos secciones del cuestionario, a saber: Dpto. de Lengua, Letras, Educación Inicial, Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales, Educación Física, Educación Especial.

Una vez obtenidas las respuestas, las mismas se analizaron con la técnica de análisis de contenido cualitativo (Báez y Pérez de Tudela, 2009). Para ello, se organizaron las respuestas al cuestionario en un documento *Word*, se codificaron los segmentos, se categorizó la información cualitativa y cuantitativamente, y se re-analizaron con un colega los resultados obtenidos a fin de determinar un grado de acuerdo en la interpretación de los datos (Landry, 1998, citado en Báez y Pérez de Tudela, 2009).

Acerca de los modos de acompañamiento a los estudiantes practicantes

Uno de los aspectos indagados en nuestro estudio se relacionaba con las maneras en las cuales se realizaba el “acompañamiento” a los estudiantes practicantes”. Los resultados mostraron diversas formas en que los equipos de cátedra guiaban dicho recorrido. Se mencionaron discusión de planificaciones y problemáticas en los siguientes contextos: a) en las clases teóricas a fin de analizar desde la teoría los problemas que surgen en las instancias de práctica, b) en clases de consulta individual o con la pareja pedagógica, c) en la institución educativa y d) a través de la implementación de talleres y tutorías. Los resultados también dieron cuenta de la implementación de una práctica basada en la reflexión mediante diferentes dispositivos que intentan fomentar el desarrollo profesional docente, y actividades experienciales enmarcadas en la *psicología positiva* (MacIntyre y Gregersen, 2012; Oxford, 2018) que tienen como objetivo incrementar el bienestar de los practicantes, cultivando las emociones positivas y enseñando a regular las emociones negativas. En esta asignatura también se implementa un enfoque innovador basado en el *lenguaje de la paz* (Oxford, 2013), cuyo objetivo es fomentar la paz multidimensional (interior, interpersonal, intergrupala, intercultural, internacional, y ecológica) en las clases teóricas – prácticas a través de actividades experienciales, y que movilicen a los estudiantes practicantes a incorporar dicho enfoque en sus propias clases.

Con respecto a la “forma en que se acompaña al estudiante practicante”, la mayoría de los docentes manifestaron supervisar las planificaciones de sus alumnos. En un solo caso, se mencionó que no se realizaba una supervisión de la planificación, sino que se realizaba un acompañamiento en la elaboración de la misma. Cabe destacar que tres equipos destacaron que el objetivo principal de esta supervisión estaba relacionado con el desarrollo de la autonomía, la autoevaluación, y la reflexión de los estudiantes practicantes. Con respecto a la forma en la cual se llevaba a cabo el acompañamiento en la supervisión de planes de clases, los resultados mostraron que se realizaba en horarios de consulta, de manera virtual o en el

aula. También del análisis de los datos se desprende que un equipo de cátedra enviaba al docente co-formador la planificación del estudiante practicante a fin que éste también pudiera brindar su punto de vista sobre la propuesta a implementar en su espacio curricular.

El tema del “acompañamiento” a estudiantes practicantes es una tarea compleja. Davini (2015) lo plantea como un proceso guiado a través de diferentes dispositivos relacionados con la investigación, la narración y la experimentación. La autora pondera positivamente la mediación pedagógica de los docentes universitarios, de los docentes co-formadores y del grupo de pares en la construcción del rol profesional a partir del abordaje de contenidos propios de las prácticas, tales como la diversidad de contextos, de situaciones, el trabajo en equipo, la utilización de nuevas tecnologías, el abordaje de dilemas y deberes éticos.

En el proceso de acompañamiento, el rol del docente co-formador es esencial dado que es el nexo entre el trabajo áulico universitario y el espacio curricular de práctica docente. El docente co-formador es definido como “el docente que recibe practicantes y residentes en los grupos o clases que tiene a su cargo en las instituciones educativas y quien realiza el seguimiento individualizado en la formación “en terreno” de los futuros docentes” (Foresi, 2009: 223). Foresi describe al co-formador como un formador en terreno, con autonomía profesional, que realiza de manera voluntaria diferentes actividades, tales como la generación de espacios de diálogo, el acompañamiento en la construcción de la propuesta educativa, el aporte de su experiencia pedagógica, la difusión de los saberes construidos. Todas estas acciones tienden a que el estudiante practicante aprenda el ejercicio profesional. Estas funciones están claramente especificadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente (2007) cuando se detalla que el docente co-formador tiene por función “favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar juntos con los alumnos del instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica” (p. 44).

Bajo esta perspectiva, el rol del docente co-formador cobra sentido en la medida que pueda reunir dos características aparentemente contradictorias. Por un lado, que sea un docente “resistente” en el sentido de “no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana” y de poder romper con los “circuitos reproductivos”. Por otro lado, que sea un docente “permeable” para poder “dotar a los futuros docentes de esquemas didácticos propios para su desempeño en las aulas” (Terigi, 1995 en Diker y Terigi, 2005).

Los resultados de nuestra indagación al interior de la Facultad de Ciencias Humanas dan cuenta que,

si bien la mayoría de los equipos de cátedra mantienen comunicaciones informales con los docentes co-formadores, se advierten falencias en la generación de instancias de trabajo conjunto y sistemático con las instituciones educativas donde se insertan nuestros estudiantes practicantes. En este sentido, creemos que sería necesario propiciar una mirada más holística que permita que las voces de los actores involucrados en la formación del estudiante practicante dialoguen y consensuen, en pos de la construcción de la identidad profesional de cada estudiante practicante. Este proceso de diálogo y comunicación entre todos los actores involucrados en las instancias de práctica es un anhelo que deseamos poder construir de manera conjunta al interior de los equipos de cátedra de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas.

A modo de reflexión

Una primera reflexión a partir de los resultados obtenidos en nuestra indagación da cuenta de la necesidad de revalorizar y jerarquizar la figura del docente co-formador, a través de instancias de capacitación y de trabajo colaborativo, interinstitucional, mediadas por las tecnologías, entre los diversos actores involucrados (co-formadores, estudiantes practicantes y docentes de práctica).

A futuro, este equipo de trabajo desea abordar el tema sobre cómo cada equipo de cátedra planea realizar rupturas que permitan revalorizar la profesionalización del rol docente, buscar prácticas innovadoras, creativas y superadoras que involucren el trabajo colaborativo y transversal de todos los docentes del profesorado, no solamente de aquellos involucrados en las asignaturas pedagógicas o de formación docente propiamente dicha.

Constituye un desafío el saber ponderar las prácticas innovadoras a la luz de un análisis minucioso del contexto socio-cultural-económico en el cual está inserta la institución educativa en la cual realizan las experiencias de práctica nuestros estudiantes. Buscamos, tal como lo sugieren Diker y Terigi (2005:101), "generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber" Consecuentemente, el gran desafío que tenemos por delante, como docentes responsables de las PPD, es la construcción de un nuevo saber a partir del trabajo colaborativo, contextual y situado entre los integrantes de la tríada pedagógica conformada por los docentes co-formadores, los estudiantes practicantes, y los docentes de los equipos de cátedra de las Prácticas Profesionales Docentes.

Referencias

- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). "Investigación cualitativa". 2da Ed. Madrid: ESIC Ediciones.
- Davini, M. C. (2015). "La formación en la práctica docente". Argentina: Paidós.
- Diker, G., y Terigi, F. (2005). "La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta". Argentina: Paidós.
- Foresi, F. (2009). El profesor co-formador: Es posible la construcción de una identidad profesional. En L. Sanjurjo, "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales". Argentina: Homo Sapiens.
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2007).
- MacIntyre, P., y Gregersen, T. (2012). "Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- Oxford, R. (2018). Peace through understanding. Peace activities as innovations in language teaching education. En T. Gregersen y P. MacIntyre (Eds.). "Innovations in language teacher education". New York: Springer.
- Oxford, R. (2013). "The language of peace. Communicating to create harmony". Charlotte: IAP.
- Sanjurjo, L. (2002). "La formación práctica de los docentes". Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

Apéndice

Cuestionario administrado a los docentes de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, con el fin de conocer acerca del estado de situación y modo de trabajo en cada una de las asignaturas de Práctica Profesional Docente de la Facultad.

El cuestionario se conforma por por cinco secciones o ejes de indagación:

- Las Prácticas: Reglamentación y Plan de Estudio
- Momentos previos a las prácticas
- Acerca del co-formador
- Metodología de Trabajo
- Acompañamiento y cierre de las prácticas

A) Las Prácticas: Reglamentación y Plan de Estudio

- ¿Ud. tiene en cuenta la reglamentación vigente de la facultad sobre prácticas profesionales docentes? Mencione cuál.
- ¿Existe alguna vinculación de la práctica con otras asignaturas del plan de estudios? ¿Con qué otras asignaturas desearía Ud. establecer articulación?
- ¿Considera Ud. que el régimen de correlatividades con respecto a la práctica debería ser revisado? En caso afirmativo, ¿qué modificaciones realizaría?

B) Momento previo a las prácticas

- ¿Con qué criterios selecciona las instituciones donde se realizan las prácticas?
- ¿Quiénes hacen el contacto con las instituciones?
- ¿Qué requisitos formales debe cumplimentar para incorporar a los alumnos practicantes a las instituciones?
- ¿Firma Ud. convenios con las instituciones con las cuales se realizan las prácticas?

C) Acerca del co-formador

- ¿Realiza el equipo docente de su cátedra un trabajo colaborativo con los docentes receptores de las instituciones?
- ¿Se les otorga a los co-formadores alguna certificación? ¿Quién la emite?
- ¿Cuál es el rol del docente co-formador? ¿Cuáles son sus tareas?
- ¿Qué tipo de comunicación mantiene el docente de la institución receptora con la cátedra?

D) Metodología de Trabajo

- ¿Cómo organiza la materia en relación a la teoría y la práctica?
- ¿Cuál es su rol como docente de práctica? Describa las principales tareas que realiza?

14. ¿Cuántos alumnos practicantes asigna para cada institución por curso o por espacio?
15. ¿Cuántos días asisten a los centros de práctica?
16. ¿Realizan la práctica de forma individual o en pareja pedagógica?
17. ¿Considera Ud. que los alumnos practicantes tienen la posibilidad de realizar rupturas, prácticas innovadoras o en general continúan reproduciendo las prácticas vigentes?
18. En sus clases, ¿se tratan temas relacionados a ética profesional? ¿cómo lo plantea?
19. ¿Se trabaja sobre las representaciones, expectativas y experiencias previas que tienen los practicantes? ¿Cómo?
20. ¿Presenta Ud. modelos de planificación a los alumnos? ¿Por qué? ¿De qué manera?

E) Acompañamiento y Cierre de las prácticas

21. ¿Se supervisan las planificaciones en su asignatura? Si su respuesta fue afirmativa, ¿de qué forma se realiza?
22. ¿Se observa a los alumnos durante el desarrollo de sus prácticas? ¿Quién realiza las observaciones? ¿Con qué frecuencia?
23. ¿De qué forma se realiza el acompañamiento al practicante durante la práctica?
24. ¿Existen formas de cierre de trabajo con las Instituciones? Describálas
25. ¿Cuáles son los criterios de evaluación final de la asignatura Práctica Profesional Docente?
26. ¿Se considera la importancia de la actividad metacognitiva en esta instancia? Explique las características de la misma
27. ¿Los miembros de su equipo de cátedra investigan sobre la temática de las prácticas docentes? De ser afirmativo, especifique en qué tipo de proyectos.
28. Si considera que esta encuesta no ha contemplado algún aspecto de su asignatura que quiera socializar, por favor, describalo a continuación.

HISTORIAS QUE ABREN CAMINOS...

Verónica Angelino, Sonia Berón

En esta comunicación se presentan algunas reflexiones en torno a tres historias de vida de niñas y niños con necesidades especiales de salud y del acceso a oportunidades de educación. Estas historias de niños pequeños en situación de discapacidad y sus familias, comparten aspectos que evidencian la multiplicidad de necesidades y la complejidad creciente de las mismas. El objetivo es compartir, a partir del relato de las madres, algunas vivencias e interrogantes que surgen en la búsqueda y sostén del conjunto de acciones educativas y terapéuticas desarrolladas.

A estas familias se las acompaña en el marco del Servicio de Educación Temprana de ACIPDIM (Asociación Civil Identidades para personas con Discapacidad Múltiple), en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba. La asociación funciona desde el año 2004 y desde entonces trabaja para brindar oportunidades tendientes a mejorar la calidad de vida de sus estudiantes y de sus familias. Se prioriza el trabajo colaborativo entre las mismas, los profesionales y los miembros de la comunidad, con metas y acciones conjuntas que garanticen el derecho al acceso a la educación.

El Servicio de Educación Temprana se ocupa de los procesos de educación y desarrollo de los niños pequeños, ya sea en el espacio de atención individualizada en consultorio o en la atención domiciliaria. Asimismo, se generan acciones para la inclusión en los espacios educativos, ya sean públicos o privados. Los principios y acciones prioritarias de la tarea que se realiza son: el respeto por las necesidades del niño y sus capacidades; la escucha y el acompañamiento a las familias, la generación de prácticas educativas y terapéuticas que reconozcan las iniciativas del niño en el establecimiento de relaciones efectivas con el medio físico y humano y la organización del ambiente como entornos de aprendizaje y desarrollo en los momentos de cuidados corporales y de juego.

La educación es el conjunto de hechos concretos, situados y significados históricamente cuya intencionalidad es mejorar integralmente a la persona (Bambozzi, 2008). Cuando la situación de discapacidad es atravesada además por necesidades específicas de salud, garantizar el derecho a la misma implica redefinir las propuestas educativas en cuanto a estrategias, modalidades, tiempos y desarrollar una planificación sistemática y colaborativa en las que familias y profesionales trabajen conjuntamente.

Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2001) constituyen el marco jurídico y legal que tomamos como piedra angular de este trabajo. Dichos documentos postulan a la educación como un derecho humano fundamental e insta a que todos los niños, niñas y adolescentes desarrollen al máximo de sus posibilidades, personalidad, aptitudes y le confiere al Estado ser el garante del acceso a la misma.

El tema de las Jornadas de ICALE de 2019 plantea la convivencia en un mundo con fronteras, pensarla a la luz del tema planteado nos invita a preguntar: ¿Las fronteras o límites están en la persona o por el contrario es el entorno social quien impone esta limitación del poder ser y hacer?; ¿cómo considerar nuevas formas de aprender y enseñar, para que mayor número de niños puedan acceder a ellas?

¿Cuáles son las necesidades, vivencias y pensamientos de las familias que protagonizan estas historias, en relación con el impacto en la calidad de vida de sus hijos y de la propia historia familiar, al participar de diferentes espacios educativos?

¿Qué nuevos desafíos y con qué ajustes tendremos que pensar los profesionales, las instituciones y la sociedad en general, para estar al nivel de las nuevas configuraciones de necesidades y poder multiplicar experiencias educativas diferentes?

A lo largo del escrito se intenta aproximar una respuesta a estos interrogantes y, a su vez, compartir intervenciones educativas y terapéuticas desarrolladas con los niños y las familias posicionados en paradigmas actuales.

El modelo social aboga por una educación inclusiva, promueve la participación de todos los niños más allá de las diferencias funcionales. La nueva visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación –y en la sociedad– sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia" (Palacios, 2008).

Desde este modelo, se propone que los niñas y niños en situación de discapacidad gocen del derecho de acceder a las mismas oportunidades de desarrollo y educación que los niños y niñas sin discapacidad. Esto incluye aquellas actividades que resultan centrales para el desarrollo físico, psicológico y social –ocio, juego o deporte– y que resultan imprescindibles para el desarrollo.

Pensar, entonces, las intervenciones desde este paradigma nos invita a generar entornos más inclusivos atendiendo al principio de accesibilidad universal, en el que entornos, procesos, bienes y servicios cumplan con los requisitos necesarios para poder ser utilizados por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible (Palacios, 2008).

Investigaciones que indagan el nivel de riesgo de fracaso escolar de niños con necesidades especiales de atención médica, en el estado de California, nos instan a entender como prioritario la inminente necesidad de articulación de los servicios de educación y salud para garantizar el derecho a la educación por parte de todos, asimismo remarcan la responsabilidad en la organización de los recursos por parte del estado para que esto suceda (Baker, Hebbeler, Davis-Alldritt, Anderson & Knauer, 2015).

Otros estudios desarrollados en Inglaterra investigan el impacto de las reformas educativas propuestas por el Estado y el funcionamiento de la articulación entre educación y servicios de salud y cuidado. Sin embargo, el mayor énfasis en este escrito está dado en la inclusión de las familias como actores centrales para garantizar el éxito del proceso de planificación y ejecución del plan educativo (Boesley y Crane, 2018).

Por otra parte, en nuestro país, los resultados definitivos del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) durante el 2018, no contiene información de menores de seis años, el argumento que esgrimen es el siguiente "Las organizaciones internacionales que trabajan con información estadística como Washington Group y Unicef recomiendan no difundir información sobre niños de 0 a 5 años. Esto se debe a que hasta los 6 años de edad es muy difícil darse cuenta si la dificultad para realizar una actividad se debe a una discapacidad o a que aún no ha crecido lo necesario para hacer esa actividad" (INDEC, 2018:18).

La propia experiencia nos muestra el incremento de niños pequeños atravesados por necesidades de salud significativas, algunos como parte de su condición de vida y otros en momentos específicos de su historia personal, que quedan excluidos de los espacios educativos.

En las historias de estos niños que nombramos por las iniciales de sus nombres, P, T y V respectivamente, fue necesario, no sólo reconocer estos nuevos escenarios para detectar las barreras, sino diseñar propuestas educativas lo suficientemente flexibles para contemplar la diversidad y en algún sentido intentar superarlas.

P llega a ACIPDIM con su mamá y una tía a los diez meses de vida, actualmente tiene cuatro años. Desde el inicio a la actualidad, su historia de vida estuvo atravesada por internaciones sistemáticas y prolongadas y la asistencia diaria a servicios de rehabilitación.

"Al nacer permaneció internada durante tres meses, cuando le dan el alta comienza con rehabilitación, en un primer momento en una institución privada, luego por cuestiones de costos en el viejo hospital, asistía a psicomotricidad, fonoaudiología y kinesiología. En esa época también participaba de

un espacio de estimulación visual en una escuela especial” (mamá de P).

En la actualidad, la propuesta educativa para esta pequeña se sostiene tanto en la institución como en el hogar, se consideran y priorizan las necesidades de salud, al tiempo que se combinan recursos para atender su estilo de aprendizaje, sus habilidades comunicativas y se acompaña a su familia para asegurar las mejores condiciones en los momentos de cuidados cotidianos.

“Llegamos a ACIPDIM en busca de una institución que nos orientará y asesorará en el tema visual, encontramos un equipo de trabajo que no sólo miró la vista sino que trabajó integralmente con P y con nosotros” (mamá de P).

Participa además en actividades grupales con otros niños de su edad del turno mañana dos veces a la semana, una de las cosas que más disfruta está relacionada a las actividades de literatura infantil: escuchar cuentos en diversos soportes, explorar texturas en la construcción de cuentos adaptados y participar de actividades de arte y pintura. Uno de sus logros más significativos en este último período estuvo en relación con el incremento del tiempo de vigilia y de atención sostenida en la tarea y de movimientos autónomos para la exploración del material.

“Para el futuro me gustaría que pueda comunicarse mejor, que otras personas la comprendan y que ella pueda sumarse a actividades con otros niños o adultos. Que pueda jugar, aprender y hacer cosas distintas que en su casa” (mamá de P).

T tiene cinco años, es un niño atento, curioso, que disfruta de estar al aire libre, jugar con sus mascotas y descubrir día a día cosas nuevas. Su mamá es quien se ocupa principalmente de garantizar su cuidado y las mejores condiciones para que su salud se mantenga estable. Nos encontramos hace apenas un año, juntos empezamos a diseñar una propuesta educativa para ampliar progresivamente los entornos de participación y ofrecer nuevas oportunidades al niño. El trabajo se inició en el entorno del hogar, luego se extendió a una propuesta institucional y en la actualidad las valoraciones positivas por parte de todos los miembros del equipo nos animan a buscar nuevos espacios, más inclusivos. Es así como T ha comenzado a asistir dos veces por semana a un jardín maternal de la ciudad, allí comparte la jornada con pares y participa activamente de las rutinas, juegos y actividades propias de este nivel educativo.

Proyectar la experiencia a instituciones de educación formal nos anima a pensar en la posibilidad de enriquecimiento de todos los actores involucrados en la misma, se ejercita el respeto por la diversidad y se abren puertas para generar espacios de mayor inclusión y esto sin dudas nos hace crecer como sociedad.

Hay historias que dejan huellas en los trayectos profesionales y en los corazones, y sobre todo

vienen a poner en jaque lo que creíamos conocer. En estas historias, el tiempo no resulta suficiente, pero que aun así dejan la impronta necesaria para confirmar la necesidad de encontrarnos tempranamente y animan a continuar proyectando. La historia de V fue una de ellas...

Las múltiples y complejas necesidades de salud del pequeño V pusieron claramente en segundo plano, en muchas oportunidades, el participar de propuestas educativas.

“Siempre fui consciente de sus capacidades, un día alguien me dijo que él es un niño como cualquier otro y que necesitaba ir al colegio, que tenía que acceder a la educación porque más allá de sus necesidades lo necesitaba. Por un momento entré en shock pero empecé a pensar, porque nunca se me había cruzado por la cabeza mandarlo a un colegio por sus problemas de salud. Uno como padre piensa en un montón de cosas que hay que hacer, en los remedios, en esto, en aquello, pero nunca pensamos o tomamos conciencia de que él también necesita educarse, recibir la educación” (mamá de V).

Los encuentros se llevaron adelante en el entorno hogar; y si bien en algún momento V estuvo en condiciones para estar sin la asistencia respiratoria, ningún otro espacio, además de su hogar, contaba con las condiciones necesarias para poder ofrecerle prácticas seguras. Contar de manera sistemática con profesionales idóneos del ámbito de la salud para acompañar sus actividades diarias implicó un trabajo sostenido y tenaz de parte de la familia en la gestión con la obra social para que contar con los apoyos necesarios.

La sociedad en general y las instituciones educativas en particular, con sus estructuras, rutinas, reglamentaciones y prácticas, no son lo suficientemente inclusivas para contemplar la diversidad funcional de cada estudiante.

“Que las maestras te digan: hoy estuvo nervioso, esta actividad capaz que no la pueda hacer, esta actividad capaz que sí. Y también enfrentarme a algunos padres que no tienen problema de que sus niños vayan al colegio con un niño con problemas y también toparme con algunos padres que no estén de acuerdo, porque los hay, y porque tienen todo el derecho a que sus niños vayan a un colegio donde todos sean iguales. Entonces yo no estoy preparada o por ahí no tengo ganas de enfrentarme a esas cosas, porque me parece que necesito gastar energías en otras” (mamá de V).

“Uno anhela muchas cosas para él, uno espera aunque sea un mamá, pero lo más importante es que él esté bien, que pueda estar conmigo siempre, que no sufra, que no se enferme tanto, que pueda disfrutar más de la vida, creo que más no puedo esperar de acuerdo con su situación, pero que no sufra” (mamá de V).

Para dar un cierre parcial al desarrollo de este trabajo, se piensa que en la construcción de una sociedad que garantice el derecho de acceder a la

educación de todos los miembros de la comunidad es necesario avanzar en el diseño de entornos y propuestas flexibles que permitan contemplar la diversidad de todos los estudiantes.

En este punto, nos animamos a pensar que, sin lugar a dudas, las principales fronteras a derribar están en relación con las prácticas, los recursos y las estructuras que funcionan en compartimentos estancos tanto en los ámbitos de la salud como de la educación.

Se convierte en primordial el establecimiento de políticas y acciones conjuntas entre los organismos de Salud y Educación para generar puentes que den respuesta a estas y a otras tantas historias de vida de niños y jóvenes que por diversas razones ven afectada la igualdad de oportunidades educativas.

Derribar fronteras implica también visibilizar estas historias de vida, acompañar a los pequeños en la búsqueda de espacios y entornos sociales y trabajar conjuntamente en el empoderamiento de las familias para animarnos a transitar estos nuevos escenarios.

Se considera un riesgo la invisibilización de parte del Estado a partir de la omisión de datos oficiales de niños y niñas menores a seis años en situación de discapacidad, ya que es posible que esto incida en la generación de servicios que atiendan la multiplicidad de necesidades de estos niños.

Por último, es necesario que se afiance el paradigma que considera la discapacidad en contexto, con acciones y experiencias que acompañen las transformaciones sociales y culturales en las que la diversidad se convierte en un valor positivo.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2008), *Escritos pedagógicos*, Córdoba: Ediciones del Copista.
- Baker, D.L., Hebbeler, K., Davis-Alldrift, L., Anderson, L.S. y Knauer, H. (2015), "School Health Services for Children With Special Health Care Needs in California", en *The Journal of School Nursing*, 31, 5, 318-325.
- Boesley L. y Crane, L. (2018), "Forget the Health and Care and just call them Education Plans": SENCO's perspectives on Education, Health and Care plan", en *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18, 1, 36-47.
- INDEC (2018), *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad Síntesis de resultados definitivos*, disp. en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/estudio_discapacidad_2018_b1.pdf [20-08-2019].
- Palacios, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CINCA.

LA VIDA COTIDIANA Y SUS FRONTERAS

Sonia Berón
Cintia Marina Musso
María Celina Ciravegna

El trabajo se enmarca en la investigación aprobada por SeCyT con el objetivo de contribuir al conocimiento conceptual y práctico de los procesos intersubjetivos que se promueven en las prácticas de educación temprana en los contextos familiares y escolares. En esta instancia, se propone conocer la estructuración y dinámicas familiares de niños pequeños que asisten a jardines maternos, y analizar estas experiencias que entendemos acompañan y en algún sentido determinan el desarrollo de niños pequeños en sus entornos cotidianos de vida y de relación. En función de los objetivos, se elabora un cuestionario semi-estructurado, mediante el cual se indaga a madres de niños que asisten a un jardín maternal vecinal de la ciudad de Río Cuarto. En esta comunicación, se retoman pasajes de los relatos de cuatro madres de niños entre dos y tres años en relación con las vivencias y recuerdos de su infancia.

La determinación social de nuestras necesidades, los espacios, los tiempos y los ritmos de la vida cotidiana actual generan condiciones que necesariamente interpelan la propia infancia y las formas de crianza de los hijos. Pampliega de Quiroga y Racedo (2010:68) señalan que el orden social aporta y condiciona los elementos en el desarrollo del psiquismo: "La vida cotidiana es una manifestación del orden social, histórico. Además es el escenario de la determinación social de nuestras necesidades, porque según cómo sea esa ordenación es que nuestras necesidades serán o no satisfechas".

El encuentro con las madres, para realizar las entrevistas, fue en el marco del jardín maternal y estuvo a cargo de la docente de los niños y miembro del equipo de investigación. Es posible que estas condiciones hayan promovido un clima de intimidad y de confianza que habilita la evocación de la propia infancia.

Las madres se emocionan y movilizan al recordar su propia infancia, a su vez, reflexionan acerca de las infancias que actualmente viven sus hijos. Expresan cierta preocupación por las rutinas actuales que viven en lo cotidiano, caracterizadas por el apresuramiento y la multiplicidad de actividades. Se preguntan si la infancia que viven hoy sus hijos será recordada como una infancia feliz, igual que lo fue para ellas.

A continuación, se transcriben extractos de las entrevistas realizadas con el objetivo de dar cuenta de las opiniones vertidas en torno a las vivencias y

recuerdos de la infancia. Las mismas serán analizadas en el marco de la bibliografía seleccionada.

Relato 1

"...Fue hermosa, vivíamos en el campo, mi marido y yo fuimos a una escuela rural...; a veces íbamos a caballo a la escuela, a buscarnos, no siempre iban nuestros padres, podían ir los abuelos o algún vecino...fue una infancia hermosa, hacíamos tortitas de barro, jugábamos a la mamá, a la casita con las muñecas, los varones con los autitos, nos juntábamos a jugar con los compañeros de la primaria, en el campo es como que uno se conoce, como familia, es distinto que acá... los papás de mis compañeros son los amigos de mis viejos... es muy lindo, nos seguimos viendo ...a mis compañeros los sigo viendo cuando se hacen fiestas en Rodeo Viejo, si si...nos seguimos viendo, hermoso!" [L. (32 años), mamá de J. (2 años)].

Relato 2

"Mi infancia fue hermosa, súper sana... no éramos ricos, éramos más bien, muy pobres, jugábamos con las mínimas cosas... hoy en día mis hijos tienen muchas más cosas... yo valoraba otras cosas y era feliz con lo que teníamos para jugar... la mayoría de los fines de semana nos íbamos a una quinta que tenía mi abuela y bueno éramos felices con los animales y con mis abuelos, súper feliz! (se emociona) ...porque me falta mi abuela por eso... ...yo fui muy feliz en mi infancia... muy feliz y me conformaba con lo poco que teníamos y yo eso les enseño, a que valoren mis hijos hoy, que sean felices con lo poco que puedan tener... que uno es feliz con eso, no con las cosas que sobran... ... y yo he sido muy feliz mi infancia fue la mejor!... con lo poco pero fue lo mejor... la naturaleza, me ha quedado marcado en mi vida, la quinta de mis abuelos e ir a comer los domingos a la casa de mi abuela, en familia... no me lo olvido más... ...Antes era una vida más tranquila, sin dudarle, sin apuro, como hoy en día es todo acelerado, se vivía de otra forma, se disfrutaba más." [L. (45 años), mamá de A. (3 años)].

Relato 3

"...Lo primero que pienso es que tuve una infancia, gracias a Dios, muy feliz y los recuerdos son jugar de docente y todo lo que sea crear... pienso también en mi abuela con la que tuve un vínculo lindo y con la que aprendí a coser, a tejer, a todo y los recuerdos con mis viejos también, es eso de... estar juntos, de jugar, pensar en la infancia y felicidad para mí es pensar en familia" [N. (30 años), mamá de I. (3 años)].

Relato 4

"...Mi infancia fue muy feliz o sea yo tengo los mejores recuerdos, de la familia, de mis abuelos, tuve la suerte de tener mis cuatro abuelos y de disfrutarlos mucho (se emociona)... compartir todos

los fines de semana un día en la casa de cada abuelo ...viajar con ellos y de mi papá y de mi mamá también... mi mamá por suerte cuando era chica no tenía que trabajar así que estaba siempre con nosotras y pendiente todos los días, nos llevaba todos los días a la plaza a jugar... hacíamos actividad física con mi hermana siempre hicimos deportes... sí, siempre estuvimos en algún club, hicimos de todo, entrenábamos y competíamos en natación, en voleibol, en básquet y siempre nos acompañaban cuando viajábamos los fines de semana mi mamá y mi papá, siempre estuvieron muy presentes... mi mamá viene de un pueblo y criada en el campo... mis abuelos viven actualmente en el campo, entonces nuestra crianza fue muy similar e incluso todos los domingos de mi vida la pasé en el campo [L. (33 años), mamá de S. (2 años)].

Del análisis del contenido de los relatos surge la categoría que denominamos "infancia hermosa y feliz", cuyas dimensiones son: "familia" y "juego y vida al aire libre". Indagar acerca de la dinámica familiar invita a detenerse en el recuerdo de las modalidades vinculares y de comunicación que dan forma a las interacciones y a la constitución subjetiva. Son las primeras experiencias con los primeros vínculos, en el marco de un proceso histórico social, en el que los otros y las interacciones que se entablan con ellos, tienen un carácter configurante, son sostén e intermediarios del orden social (Pampliega de Quiroga, 2003).

La organización familiar en tanto sistema comparte algunas características con otros grupos que pertenecen a un mismo orden social; sin embargo, se desarrollan en ella procesos de interacción únicos e irrepitibles, peculiares, que van a dar forma a una cotidianidad también particular.

La vida cotidiana se caracteriza precisamente por esas condiciones concretas de existencia de un determinado espacio, organización social o una determinada estructura familiar (Pichón Riviére, en Pampliega de Quiroga y Racedo, 2010). Es así como, en el desarrollo de cada individuo, existe una mutua influencia entre él y su familia y entre ésta y sus entornos de convivencia y de relaciones. No hay procesos ni contenidos psíquicos que no estén determinados desde las condiciones concretas de existencia, siendo las experiencias concretas y cotidianas las que determinan la subjetividad.

Estar juntos en familia evoca un tiempo vivido de sustancial significado para estos adultos entrevistados, los abuelos aparecen como núcleo de la reunión familiar y la familia en sí, como sistema de protección y contención. La vivencia de lo cotidiano, de los tiempos, espacios y ritmos muestra un modo particular de interacción, un modo único de instaurar vínculos al interior de la familia y con otros miembros de la comunidad de pertenencia.

El "juego y la vida al aire libre" es otra dimensión de análisis, las madres manifiestan la importancia que ha tenido en sus propias infancias el vínculo con la

naturaleza, los animales y el juego al aire libre. Esa cotidianidad manifiesta y directa de las relaciones que las personas establecen entre sí y con la naturaleza, en función de sus necesidades, configura tal como se expresara las condiciones concretas de existencia en una época histórica determinada.

Es habitual que una generación anterior se sienta extrañada frente a los modos de vida de la generación posterior; sin embargo, en nuestro tiempo, el nivel de ruptura es diferente. Se observan menores posibilidades de interacción en “vivo y en directo” y, en la vida privada individual de los adultos y de los niños, predominan las relaciones mediatizadas por la tecnología y, en algunas situaciones, la comunicación virtual supera a la real.

“Las relaciones del hombre moderno con su entorno están evolucionando globalmente de tal manera que aquél se está alejando de los círculos más próximos para acercarse a los más distantes” (Encyclopaedia Universalis, en Aries y Duby, 2005:557).

Si bien las madres no refieren al uso de la tecnología, consideramos por tratarse de niños pequeños, se sabe que el uso de la tecnología es un medio privilegiado de vinculación en la vida cotidiana de los miembros de las familias y a su vez su uso es frecuente en la educación y entretenimiento de niños en la temprana infancia.

Es claro, que la vida y el juego al aire libre presentan una lógica diferente a lo señalado. En este contexto epocal, predominan la urgencia e inmediatez, poco espacio para el juego al aire libre y para el jugar por jugar, demasiado tiempo invertido en numerosas actividades y en numerosas instituciones, padres y niños con “agendas completas” y niños y padres “agotados”.

Sin dudas, las nuevas maneras de habitar el espacio y el tiempo configuran nuevas subjetividades.

Se considera el planteo de Ariès y Duby (2005) para pensar la vida cotidiana en términos de vida privada y vida pública. La vida privada se organiza en el interior de sus fronteras; sin embargo, se constituye sobre una existencia colectiva.

Las madres dicen que sus vidas infantiles se caracterizan por las relaciones familiares, no sólo con los padres, sino con los abuelos, los vecinos y los amigos. A su vez, observan que las vidas de sus hijos se limitan a las relaciones dentro de su hogar, con escasa interacción con los vecinos, poco juego entre los amigos del barrio, e incluso se ven restringidas las visitas de los demás familiares.

“La diferenciación creciente entre lo privado y lo público en el conjunto de la sociedad modifica tanto a la vida pública como a la privada. Ambas no se desarrollan del mismo modo, ni según las mismas pautas. Al mismo tiempo que sus fronteras se desplazan y precisan, su sustancia se transforma” (Prost, Ariès y Duby, 2005:21).

En este sentido, podría pensarse en cómo se han modificado las funciones al interior de las familias y también cómo se han delegado algunas otras a la comunidad. Si se tienen en cuenta las diferencias que provienen de los medios sociales y de las tradiciones culturales, el planteo es mucho más complejo.

Los cambios epocales parecen haber hecho retroceder la frontera de lo privado y esto genera una vida privada más restringida, es decir más individualista.

Surge al interior de la vida privada de la familia la vida privada individual, autónoma del sujeto, que se preocupa de sí mismo, de su cuerpo, sus gustos, sus placeres. Las fronteras se desplazan y acorralan así al sujeto. El individuo se erige como rey de la vida privada.

“Las familias pierden las funciones que hacían de ella una microsociedad. La socialización de los niños ha abandonado totalmente la esfera doméstica. La familia deja de ser una institución para convertirse en un simple lugar de encuentro de vidas privadas” (Prost, en Ariès y Duby, 2005:76) y transfiere la educación de los hijos fuera de la esfera privada, el aprendizaje de la vida en sociedad se transfiere a la escuela.

Las exigencias de la vida laboral, las múltiples actividades de la vida moderna, han modificado las rutinas familiares y la vida de sus integrantes, las relaciones, las experiencias y vivencias infantiles han cambiado, dado que se estructuran y se desarrollan diferente a otras épocas. Lo que acontece en la calle, en el barrio, con los vecinos, se vivencia ahora de un modo menos segurizante y se evita. Los entornos cotidianos de socialización se circunscriben a las instituciones que cuidan y educan a los niños y así la familia deposita en estas instituciones muchas esperanzas y expectativas.

A lo largo de la historia, en la vida pública y privada, se han ido abriendo y cerrando sus fronteras, permitiendo la ampliación o restricción de sus espacios y sus dispositivos de acción, haciéndose más o menos permeables a los cambios y circunstancias sociales, pero sin duda incidiendo en la construcción social de los vínculos y de la subjetividad de sus individuos.

“La vida privada no es una realidad natural que nos venga dada de los orígenes de los tiempos, sino más bien una realidad histórica construida de manera diferente por determinadas sociedades. No hay una vida privada cuyos límites se encuentran definidos de una vez por todas, sino una distribución cambiante de la actividad humana entre la esfera privada y la pública [...] La historia de la vida privada comienza, pues, siendo la historia de sus fronteras” (Prost, en Ariès y Duby, 2005:19).

Referencias bibliográficas

Ariès, P. y Duby, G. (2005), Historia de la vida privada. De la primera guerra mundial hasta nuestros días, Barcelona: Taurus.

- Pampliega de Quiroga, A. (2003), *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires: Cinco.
- Pampliega de Quiroga, A. y Racado, J. (2010), *Crítica de la vida cotidiana*, Buenos Aires: Cinco.
- Prost, A. (2005), "Fronteras y espacios de lo privado", en: Ariès, P. y Duby, Historia de la vida privada. De la primera guerra mundial hasta nuestros días, Barcelona: Taurus.
- Skliar, C. (2012), "La infancia, la niñez, las interrupciones", en *Childhood & Philosophy*, 8, 15, 67-81.
- Vincent, G. (2005), "Epilogo", en: Ariès, P. y Duby, G. Historia de la vida privada. De la primera guerra mundial hasta nuestros días, Barcelona: Taurus.

LAS "FRONTERAS IDENTITARIAS" DE LOS INMIGRANTES BOLIVIANOS EN LA LLANURA PAMPEANA DE ARGENTINA

Reflexiones en torno a la práctica educativa

Guillermo Carlos Recanati

La Filosofía, la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Etnografía Educativa, entre otras disciplinas, contribuyen a desnaturalizar pre-juicios que se gestan en el ámbito del sentido común. Este distanciamiento con las creencias naturalizadas no es sencillo de realizar, ya que como sujetos sociales se habita y recrea la cultura, inmersos en universos simbólicos, que permiten moverse en el mundo, y sobre los que no se reflexiona cotidianamente. Estos universos simbólicos se crean, heredan, re-significan y transmiten, en complejos procesos que configuran las prácticas culturales.

Resulta imprescindible la toma de conciencia de los pre-conceptos, pre-juicios y su consecuente post-cosificación y post-manipulación –que, en ocasiones, forman parte del lenguaje y actitudes de quienes ejercemos la docencia– para transformarlos en actitudes integradoras y de respeto por la diversidad. La memoria y crítica de la historia a partir de una hermenéutica democrática y libre será la mejor mediación para el aporte que hagamos desde el ámbito de la investigación y de la educación a la construcción de un mundo mejor. Es por eso que haré especial referencia a este ámbito en el presente trabajo. (Sinisi, 1998)

A partir de mediados del siglo XX el desarrollo del capitalismo en Argentina generó sucesivas corrientes migratorias provenientes de los países limítrofes, las cuales eran "necesarias" a la nueva etapa de industrialización y a la creciente demanda de mano de obra. En las últimas décadas los contingentes migratorios provenientes de Paraguay, Perú, Bolivia y Chile, fueron acercándose a los centros de desarrollo regionales, a los grandes centros urbanos, al conurbano bonaerense y a la Capital Federal, dando lugar a la construcción de un nuevo estereotipo negativo que resaltaba la "inferioridad" del inmigrante latinoamericano (Pallma, Montesino, Sinisi, s/f). Y al parecer, el inmigrante boliviano ha sido –y es– el paradigma de esa inferioridad. (Grimson, s/f)

Ante las interpelaciones que los nuevos fenómenos sociales nos presentan, las discusiones sobre la diversidad, la identidad, las fronteras, la integración, la discriminación y la xenofobia se han reavivado. El fenómeno de la "globalización",

provoca relaciones determinadas de forma asimétrica y desigual. Ahora bien, sólo se podrá comprender y conocer en profundidad la heterogeneidad cultural, si tenemos en cuenta las relaciones de dominación y subordinación que existen en el seno de cada sociedad y especialmente en el ámbito educativo. En Argentina estos problemas son uno de los tantos “dilemas” de la relación con el otro que hasta hoy no han sido resueltos, por ejemplo, en la implementación de las políticas educativas. Al parecer, la reforma educativa actual, si bien ha incorporado el análisis de la diversidad y la diferencia cultural, desconoce los procesos de desigualdad estructural que las configura imprimiéndoles determinadas significaciones sociales (fronteras). (Sinisi, s/f)

La investigación del presente trabajo (que tendré que reducir sólo a algunos puntos por la extensión del mismo) estará centrada en las identidades/identificaciones de los inmigrantes bolivianos en la región de la llanura pampeana de Argentina en la última década.

Si bien la problemática en que están inmersas las comunidades de bolivianos en diferentes regiones de este país es análoga, me enfocaré en la realidad que viven los que habitan en la mencio-nada “llanura pampeana”. Soy consciente de que también en esta región existen diferencias culturales, no obstante, entiendo que son muchas las características comunes que ameritan el análisis.

Parto de la idea de que el ser humano es un ser social y de que construye su identidad a partir de la mirada del otro, éste se encuentra inserto en una determinada sociedad (y en sub-sociedades) construida por valores, creencias, costumbres, etc. Una cualidad propia de dicho ser humano es que posee y hace historia. El individuo no es “algo” acabado o pre-determinado desde el principio, sino que su ser se construye en el devenir histórico y por ello esta historicidad constituye de alguna manera su “esencia” (Recanati, 2013). Es por eso que la toma de conciencia de nuestro ser como parte de un ser humano universal, histórico y en constante progreso, es el punto de partida para nuestro propio reconocimiento desde el reconocimiento del otro (“fronteras identitarias”). Única manera posible de construcción de la identidad. (Recanati, 2014)

En Argentina, a pesar de los adelantos en la letra de la Ley Nº 25.871, promulgada en diciembre de 2003 y sancionada en enero de 2004, con respecto al reconocimiento de los derechos humanos de los inmigrantes, éstos –en especial quienes han emigrado de los países limítrofes–, son vulnerados tanto estructural como culturalmente; por lo cual, la vida cotidiana de un importante sector de esta minoría sigue estando atravesada por diversos modos de discriminación o segregación. Incluso, la *distinción legal entre nacionales y extranjeros*, más allá del reconocimiento discursivo de los derechos humanos de estos últimos, sienta las bases de una asimetría de poder que, en la práctica, puede –y

suele– plasmarse en las relaciones sociales cotidianas entre ambos actores sociales. De este modo, emergen las condiciones bajo las cuales se produce la vulnerabilidad de los inmigrantes como sujetos de derechos.

En el caso de los “inmigrantes limítrofes laborales” esta vulnerabilidad es, por un lado, estructural ya que el actual sistema de acumulación capitalista está basado en la explotación y exclusión de los trabajadores inmigrantes, lo que redundaría en su extrema falta de poder. Por otro lado, su vulnerabilidad tiene que ver también con las *configuraciones culturales*, en tanto existen discursos anti-inmigratorios y xenófobos sedimentados históricamente en el imaginario colectivo de muchos argentinos que viven en la región central del país –ya que dichos inmigrantes encarnan la imagen de lo indígena-campesino que no es reconocido como parte del ser nacional–; así como estrategias discriminatorias racializantes que justifican, refuerzan y promueven dichas diferencias de poder.

Esta vulnerabilidad es experimentada en la actualidad por un amplio sector de los inmigrantes bolivianos –y de sus hijos y/o nietos nacidos en Argentina– que residen en la señalada región del país en diversas situaciones: en su inserción en el mercado laboral en condiciones de desigualdad; en las dificultades que tienen para ejercer sus derechos sociales con respecto al acceso a servicios como educación, salud, vivienda, seguridad social; en su desorientación frente a los procedimientos para regularizar su residencia; en el abuso burocrático y policial que sufren; en su segregación socio-espacial; e incluso, en la falta de reconocimiento de sus derechos políticos. (Grimson, s/f)

La cultura boliviana se caracteriza por tener una gran diversidad de expresiones, como resultado de la variedad de escenarios geográficos que su actual territorio comprende, así como de la diversidad étnica que la caracteriza. Bolivia es la manifestación viva de un pasado y presente rico en ritos, culturas y tradiciones. Ahora bien, aquí tendemos a homogeneizar a la “bolivianidad”; como indica Alejandro Grimson, la categoría “boliviano”, entre otros usos sociales, es utilizada aquí para denominar no sólo a las personas nacidas en Bolivia, sino también a sus hijos: éstos serían argentinos en términos legales, pero bolivianos en términos sociales. (Grimson, s/f)

No se perciben generalmente conceptos o actitudes que expresen la constitución de identidades “híbridas”, “múltiples” o “combinadas” (como podría ser *argentino-boliviano* o *argenbol*) o consideren las “ambivalencias de los vínculos sociales” (Devillard, 2006). Tampoco circulan denominaciones que den cuenta de las pertenencias enunciadas y experimentadas, a partir de identificaciones de distinto tipo, por aquellos individuos que poseen una nacionalidad distinta a la del lugar de residencia o que pueden ser identificados como

ajenos a la comunidad política que, en términos jurídicos, comparten mediante la posesión de una misma nacionalidad. La auto-adscripción a una u otra nación discurre entre la identificación con una o más lenguas (en ocasiones, a partir de la lengua de uso familiar, el quechua, y la de uso público u oficial en la sociedad de acogida, el español) o determinadas tradiciones culturales, la posesión de la nacionalidad y la duración de la residencia.

Frente a la hostilidad con que los hijos de inmigrantes bolivianos experimentan algunas situaciones sociales cotidianas al ser identificados y nombrados como "bolivianos", es común que se apele a la nacionalidad argentina que éstos han adquirido (debido al principio *ius soli* que rige el otorgamiento de la nacionalidad en la Argentina) para cuestionar el trato diferencial que reciben, buscando establecer o reclamando una relación de igualdad basada en la pertenencia a la misma comunidad política, o enfrentar la relación de desigualdad a la que se ven expuestos. La nacionalidad trasciende las fronteras del formalismo jurídico y se vuelve un recurso estratégico. Este uso de la nacionalidad argentina, si bien desplaza en determinadas ocasiones la identificación con alguna dimensión que involucre la bolivianidad, no la sustituye. Al mismo tiempo que se recurre al sentido jurídico de la nacionalidad argentina en espacios sociales, se pretende "recuperar" la propia identificación con expresiones, costumbres y/o tradiciones de la bolivianidad que se intenta transmitir en el ámbito familiar. Algunos testimonios traslucen cierta esperanza depositada en los efectos sociales concretos que pueda tener la posesión de la nacionalidad argentina para revertir aquellas situaciones que experimentan como discriminación cuando son llamados "bolivianos" o "bolitas", apelativos que (como antes señalé) les asignan automáticamente un lugar inferior en la escala social. Un lugar que los niños, a partir de cierta edad, también empiezan a advertir de manera consciente.

Las situaciones de discriminación a las que se ven expuestos y experimentan los niños y jóvenes "siendo bolivianos" tienen lugar en un contexto social más amplio que el ámbito escolar, donde circulan representaciones e imágenes arraigadas en el sentido común acerca de *los bolivianos en la Argentina* y que con una asombrosa naturalidad son reproducidas por los niños en el ámbito escolar. Una de ellas es que *los bolivianos les roban el trabajo a los argentinos* o, directamente, que *son ladrones*. Esta representación sobre *los bolivianos*, aunque persistente en el tiempo, encuentra sus orígenes en el contexto de crisis económica Argentina de comienzos de la década del 2000, pero adquiere una especial connotación entre sectores sociales que conviven a diario con los inmigrantes bolivianos y que además comparten las vicisitudes del mercado laboral.

Que los bolivianos sean acusados de *robar el trabajo*, no sólo presupone el establecimiento de una relación de competencia laboral (un supuesto robo que al final de cuentas no constituye delito), sino también, previamente, la asignación de un lugar ilegítimo en la sociedad de acogida, que le objeta (frente a una posible situación de escasez) el derecho al trabajo a raíz de su condición de "no-nacional", que lo acusa de apropiarse de algo que "naturalmente" no le corresponde. La noción de "intruso", hace referencia precisamente a la inmigración o los inmigrantes como esa "exterioridad" que ingresa a un lugar que no le es propio o que ocupa un puesto que no le corresponde por derecho. Frente a dicha construcción fronteriza, es común que los trabajadores bolivianos busquen distinguirse de los "criollos" o los "negros" (a quienes suelen acusar también de depender excesivamente de la ayuda del Estado) de acuerdo a la predisposición al trabajo de cada parte.

Otra respuesta habitual a los males sociales que se les imputan es la diferenciación entre los "buenos" y los "malos" inmigrantes, ya que para muchos no todos los inmigrantes "son lo mismo". De este modo, aunque cuestionan ciertas imágenes construidas sobre ellos, ratifican igualmente aquella visión que los propone como ilegítimos apropiadores de diversos bienes obtenidos mediante su trabajo. Así, por ejemplo, un "buen inmigrante" no debería enviar dinero a Bolivia o invertir allí el capital económico acumulado a lo largo de varios años residiendo en Argentina. Es allí donde entran en conflicto la nación "abierta a la inmigración" y la esperada gratitud de (o la deuda contraída por) los inmigrantes. Cualquier acción que pudiera ser interpretada como contraria a los "intereses nacionales" (del Estado o sociedad de recepción) pareciera constituir un acto de deslealtad o ingratitud frente a un país (un Estado, una economía, una sociedad) que le abrió las puertas a la inmigración como si de un gesto de solidaridad se tratara.

Por último, hago alusión a algunas "fronteras identitarias" o "marcos identitarios" (que por la extensión del trabajo no podré ampliar). En la región analizada suele identificarse a los inmigrantes con generalizaciones: los bolivianos, los peruanos, los coreanos; se simplifica con una representación, sin considerar que esos grupos forman parte de un complejo entramado social y son sumamente heterogéneos. Además, el término "boliviano" o "bolita" suele utilizarse para denominar a alguien despectivamente por más que no tenga esa nacional y no pertenezca a la comunidad boliviana. En diferentes contextos y situaciones puede significar: tonto, vago, negro, sucio, etc. Tales identificaciones, pre-juicios y caracterizaciones provocan diversas reacciones en los grupos de inmigrantes, que indican un cierto resguardo de las agresiones "externas" aferrándose

a lo “propio”. Por ejemplo, suele verse con malos ojos (o al menos con cierta desconfianza) que alguien de la comunidad vaya a la Universidad y se convierta en un intelectual; también suele excluirse a alguien de su comunidad si contrae matrimonio con un/a argentino/a.

En el ámbito educativo, en general –dentro de la región central del país o llanura pampeana–, se asume la existencia de “bolivianos” como una característica específica de las realidades institucionales y como parte de la conformación social de numerosos barrios. En este sentido, la presencia de “bolivianos” en la escuela se vincula con la relación más amplia que mantienen con la llamada comunidad o colectividad boliviana a través de los/as alumnos/as provenientes de “familias bolivianas”. Así, más allá de la nacionalidad del lugar de nacimiento, son *identificados/as* con la “comunidad boliviana” y son definidos como “bolivianos” en términos sociales, en tanto grupo nacional con características propias y uniformes. Esto queda expresado claramente cuando algunas/os docentes utilizan la noción “fronteriza” de “los nuestros” para referirse, en sentido amplio, a los estudiantes que no son “bolivianos” y distinguirlos de los “argentinos”. Los “propios” y los “ajenos”, los que pertenecen a *nuestra nación* y los que no.

Diversas representaciones e interacciones cotidianas muestran esta *identificación-fronteriza* e individualización como “bolivianos” a partir de aspectos sociales y culturales (desde tradiciones folklóricas y costumbres cotidianas, pasando por el uso del lenguaje y el doble apellido, hasta determinadas características fenotípicas) comprendidos como rasgos de la “bolivianidad”.

En ocasiones, en las instituciones educativas se identifican como “bolivianos” sólo a aquellos niños que han nacido en Bolivia, asociando país de nacimiento y nacionalidad. Así, en un sentido restringido, “bolivianos” serían aquellos alumnos hijos o nietos de bolivianos que poseen la nacionalidad boliviana, adquirida la mayoría de las veces por su lugar de nacimiento, mientras que en un sentido amplio también estarían incluidos bajo esta categoría aquellos descendientes de bolivianos que poseen la nacionalidad argentina, ya sea por el lugar de nacimiento o haya sido transmitida por la vía paterna o materna (por ejemplo, en el caso de que se hayan “nacionalizado”). Sin embargo, la vida cotidiana en la escuela muestra que el sentido social y el jurídico de la pertenencia nacional se conjugan de manera compleja.

Por lo general, los alumnos asociados a la “colectividad boliviana” son “bolivianos” en tanto son identificados con determinadas prácticas socioculturales y características fenotípicas, a la vez que son considerados como “argentinos”, debido a su lugar de nacimiento y su correspondiente nacionalidad. Todo ello se cruza con el uso peyorativo del término “*boliviano*”.

En determinados ámbitos –incluido el educativo– la adscripción a una u otra categoría nacional se produce en términos dicotómicos: las opciones son “ser boliviano” o “ser argentino”. Como señala Franzé Mudano, esta visión contrastante y dualista de las culturas, que presupone la existencia de diferencias culturales de carácter etno-nacionales, coloca a los alumnos/as entre una “irremediable opción” entre la *cultura de origen* y la *cultura de destino*, enajenándolos de “sus experiencias polivalentes donde se conjugan múltiples referentes culturales y múltiples conflictos, en una construcción irreductiblemente personal de la identidad”. (Franzé Mudano, 2001: 326)

A modo de conclusión, considero que el primer paso para caminar hacia un real y concreto reconocimiento del otro –especialmente en el ámbito educativo– es la toma de conciencia de la alteridad, *propia* y del *otro*. Esta toma de conciencia es posible ya que nuestra experiencia de latinoamericanos ha sido, y es, la de un otro excluido y explotado por la racionalidad europea que no ha reconocido nuestra alteridad. Aquellos que tenemos la responsabilidad como docentes debemos aportar lo nuestro para esta toma de conciencia. Fomentar la autoconciencia de nuestra alteridad para luego educar en la autoconciencia del otro como verdaderamente *Otro*. A partir de allí es posible continuar el cambio con pequeñas y mutuas actitudes de respeto, reconocimiento, valoración, etc. Las cuales seguramente no cambiarán la “historia”, pero al menos, desde la “no historia”, se irá dando un proceso esperanzador hacia la justicia y liberación, y ese será nuestro legado para las futuras generaciones.

Bibliografía

- Devillard, M. J. (2006), *Españoles en Rusia, rusos en España. Las ambivalencias de los vínculos sociales*. Madrid: Cis-Sigo XXI.
- Franzé Mudano, A. (2001), *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*, Madrid: Ed. Univ. Autónoma de Madrid.
- Grimson, A. (s/f), “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”, en <http://ccp.ucr.ac.cr/noticias/migraif/pdf/grimson.pdf>. 02/07/2019
- Pallma, P., Montesino, M. P., Sinisi, L. (s/f) “La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la antropología y la educación”, en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1182>. 17/07/2019
- Recanati G. (2013), *Filosofía inculturada. Una aproximación a la obra de Juan Carlos Scannone*, Río Cuarto: Ed. del ICALA.
- Recanati G. (2014), “El respeto por la alteridad en el marco de nuestra realidad educativa argentina y latinoamericana”, en Michelini, D. J. y otros (Eds), *El cuidado del otro*, Río Cuarto: Ed. del ICALA, 62-66.
- Sinisi, L. (1998), “Integración escolar y diversidad sociocultural. Una relación polémica”, en *Actas del V Congreso de Antropología Social*, La Plata, (s/e)
- Sinisi, L. (s/f) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales”, en www.bibliotecacta.org.ar/bases/pdf/BIT02317.pdf. 20/07/2019

HABLANDO DE FRONTERAS....

MUNDO ACADÉMICO

Y MUNDO DE LA VIDA

Miriam B. Berlaffa

Jazmín Mosquera, Natalia C. Giusiano

Este título sugiere de inicio una disgregación entre el mundo académico, en este caso lo académico universitario, y la vida, la vida común del común de las personas, que resulta de cómo significan las cosas, los acontecimientos, las palabras, los propios protagonistas, sería como la experiencia de esa construcción que es la vida. "El mundo de la vida es el *a priori* universal de todas las vivencias, es la instancia trascendental que permite constituir la experiencia del mundo" (Hernández Cagua, 2014:78), sin desechar las inscripciones culturales y el modelaje social que la misma tiene y que, al operar como leyes, se naturalizan.

Los saberes del pueblo, los saberes de la vida, cuando se ingresa a la institución educativa, hay que dejarlos en la casa, o en la vida. Cuando se entra a la universidad, se entra a otro mundo, siglos y siglos de eso quizá lo único que lograron fue establecer una distancia definitiva entre la experiencia de la vida y los conocimientos que se construyen y se brindan en la universidad. Como si el mundo académico hubiese monopolizado el mundo de la vida por lo menos en el espacio universitario, aunque bien sabemos que ese monopolio trasciende los muros de las universidades. De este modo, el conocimiento científico que aquí se produce se volvió un conocimiento hegemónico, la vida de los sujetos en sus distintos ámbitos comenzó a estar regida por lo que aquí se decía, aun fuera de los límites de la universidad, en los lugares de poder, como por ejemplo la salud, la justicia y por supuesto en la educación; así, el conocimiento o el saber de las ciencias se puso al servicio de ella misma, o para decirlo más completo "Se puso al servicio del orden establecido, de la instrucción pública [...] O de la Ciencia misma." (Dolto, 1991:84) cuando hablamos de orden establecido es el orden generado por los espacios de poder, simbólico y económico.

Este conocimiento se puso al servicio de la vida misma, pero en esas condiciones, por lo tanto, fue un servicio que no sirvió para usarse en el mundo, donde operan otras lógicas, ocurren otros fenómenos, lo cual generó una cierta tensión entre la academia y la vida cotidiana (Barrionuevo, 2018). Precisamente, porque la vida cotidiana tiene que

ver con su uso y no con el conocimiento que de él se tiene, producto de desarrollos académicos.

"Tampoco solamente es cuestión de formarse académicamente en los saberes que se han de impartir. El esfuerzo del profesor estaría en probar los saberes académicos entendiendo que la originalidad de lo propio implica el ensayo que enlaza el saber y el uso de esa saber conformando una experiencia de sí" (Barrionuevo, 2018:95).

Si ese saber académico no puede conformar una experiencia para quien se está formando, en nuestro caso los alumnos, difícilmente se los pueda formar; en todo caso, se los instruirá, se los disciplinará, se los informará, no sabemos, otras cosas, pero no formarlos como parte de un proceso de trans-formación, de trans-mutación.

"No se trata de aprender habilidades para después pensar o viceversa, sino de una actitud del docente para crear las condiciones en que la experiencia pueda tener lugar, para que el conocimiento deje de ser ajeno y al estudiar, una técnica anexa a los procesos de pensamiento que no haría más que expresarlos.

El docente no puede estar al margen de las relaciones de poder y de los saberes que nos hacen ser lo que somos y que dejan una impronta también en los otros, nuestros alumnos, con los que nos encontramos a diario. Si el poder se extiende por los más finos e imperceptibles capilares de la sociedad, es en esos mismos capilares que también se le puede resistir, enfrentar y recrear en la proposición de otra vida en ese mundo. ¿Cuántas veces como profesores nos arriesgamos en la palabra ante alumnos, en una reunión docente, en una asamblea, haciendo uso de una libertad que implica decir lo que el poder no quiere oír porque lo que cuenta es el compromiso con lo que se cree? Sin la mueca cínica, sin integrar la elite platónica, apenas como profesores funcionarios del Estado. Y sin heroísmo, sino en el micro e imperceptible trabajo que realizamos en las instituciones; incluso con escasa y desestimulante oportunidad de participar en la toma de decisiones" (Barrionuevo, 2018:96-97).

Totalmente identificadas con las palabras de Barrionuevo, en este mismo espacio resistimos, en este mismo espacio realizamos prácticas contrahegemónicas, en ese mismo espacio insistimos de manera constante en acercar mundo académico y mundo de la vida cotidiana de las personas. Por eso también entre nuestras tareas, que no son pocas, nos embarcamos en un proyecto de Prácticas Sociocomunitarias¹ (PSC) y utilizamos la palabra embarcamos, porque éste es un viaje que aun hoy no sabemos del todo a dónde nos conducirá. Pero sí estamos seguras, y es el espíritu del proyecto y del equipo desde el que lo ejecutamos, que no sólo se trata de una salida de la universidad hacia afuera, sino también un acercamiento del afuera a la universidad. Éste es un proyecto cooperativo, donde todos los agentes

participamos tanto en su elaboración como en su ejecución.

Estas PSC se originan en la concepción de que el aprendizaje no sólo se construye en los claustros académicos, sino también en sectores de la comunidad excluidos. Es una práctica concientizadora de problemáticas sociales, que persigue la formación de profesionales comprometidos con la realidad económica, política, social y cultural, y que intenta generar procesos de fortalecimiento en la comunidad, ya que los miembros de la misma desarrollan capacidades y recursos para transformar su realidad transformándose a sí mismos. Esta práctica no sólo concientiza a los estudiantes sino también a la comunidad misma, desnaturalizando situaciones que son efecto de desigualdades sociales, ayudando a reconocer y construir recursos para actuar de manera comprometida y crítica, transformando el entorno según sus necesidades y aspiraciones (Montero, 2004).

En dichos procesos de PSC enseñamos, pero también aprehendemos con la comunidad saberes que no se encuentran en la academia. En la intersección entre lo académico y el saber popular, surgen otro tipo de saberes que no pertenecen a un campo disciplinar específico, pero que sin embargo lo enriquecen. Son los saberes de la vida los que despliegan los estudiantes de educación inicial, cuando llegan a la PSC, recién comenzado el segundo año de la carrera, aun cuando todavía la prescriptividad teórica y metodológica no es efectiva. De lo que se trata aquí es de cuidar un niño, ¿quién no ha pasado por esa experiencia o bien de un lado o bien del otro? La historia de la vida consistió en cuidar un niño. ¿Será la práctica una verdadera experiencia de donde los estudiantes salen transformados, siendo otros distintos de antes de realizarlas?, ¿será el espacio de las PSC un espacio que amigue el mundo académico con el mundo de la vida?

Las prácticas parten de la realidad sociocomunitaria, para que desde allí se defina su pertinencia a una determinada teoría para su comprensión y su transformación (Garrido y Estramiana, 2007), desde una perspectiva crítica. Es una praxis ética, cuya propuesta reside en una inversión marxista del proceso: que los conceptos no configuren la realidad, sino que ella determine los conceptos, que no sean las teorías las que delimiten los problemas, sino que sean ellos los que exijan una forma propia de teorización (Baró, 1987). Asimismo, dichas prácticas reconocen el carácter activo de la comunidad, considerando a sus integrantes como actores y constructores de su propia realidad.

Para quienes andamos/trabajamos en la universidad teniendo como principio "...que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 2008: 9) y con ideas distintas, a las que

habitualmente y de manera naturalizada circulan allí, y procurando todo el tiempo instalar prácticas y metodologías que condigan con esas diferencias, el aula es un espacio de libertad por excelencia, el aula nos permite de manera figurada ampliar los márgenes de desempeño del claustro docente. Para algunos realmente puede llegar a ser un claustro y el aula lo más parecido a la celda de una cárcel, además, para los docentes es el espacio privilegiado del ejercicio laboral² de enseñar, y aquí cada uno despliega su equipaje, abre la valija personal y saca lo que atesora ahí adentro. Y con el paso del tiempo se han guardado cosas muy valiosas, pero lo que guardamos no son cosas materiales, sino ese tipo de cosas que tienen que ver con lo que se necesita para habitar el mundo de la vida, y en esa valija llevamos: paciencia³, capacidad de escucha, respeto, comprensión, sensibilidad, y esto no es un auto halago, sino la forma que nos conducimos en la vida, a no ser que el escenario sea muy hostil, amenace nuestros derechos y ahí nos ponemos bélicas, porque somos de las que creen que ninguna gran conquista se logró de manera pacífica y con simpatía.

Toda esta autorreferencia, no es una mera descripción personal, es un posicionamiento político e ideológico y es lo que configura/contamina todo nuestro trabajo, ya sea docencia, investigación y/o extensión. Porque creemos que hay algunas características como la sensibilidad, el respeto, la solidaridad, la escucha, que son imprescindibles para hospedar la otredad, de lo contrario, hay otra cosa más parecida a la dominación, imposición, es decir, borramiento de la diferencia. Condición indispensable si queremos acercar el mundo académico al de la vida cotidiana, precisamente porque la vida cotidiana alberga eso algo otro, distinto, que la academia desestima, porque no conciden con los rigurosos parámetros del conocimiento científico que allí se produce.

Abramos las a(u)las, ampliemos o deshagamos sus límites, fundamentalmente, porque la tarea más importante en la docencia, está ahí, en el encuentro con el estudiante, en lo que allí de intercambio hay, o por lo menos así debería ser.

"¿En qué consistiría la 'solemnidad' de un profesor? Querer salvar a los alumnos del pecado o de la opresión del conocimiento y las ataduras de las condiciones sociales..." (Barrionuevo, 2018: 99). Posiblemente ésta sea una fantasía, pero es lo que mantiene la llama encendida; esto se acerca bastante a algo del deseo, del deseo del profesor, que lucha por la conquista de la libertad, que lucha por que la emancipación se soporte en esa libertad de libre uso de las propias inteligencias, generando las condiciones posibles para que algo de ese orden se pueda desplegar en el aula, en el examen, en la vida universitaria en general, y por lo tanto extrapolada al mundo de la vida en la cual ese sujeto funciona también –tan bien– que el modo de funcionar no sea tan distinto en un lado y en otro;

que esa misma persona que es en la vida común lo pueda ser también en la universidad, así como se las rebusca para funcionar en la cotidianidad de sus días, no sea tan distinto a como vive la vida universitaria.

Posiblemente en muchos casos esto no funciona así, y algunos estudiantes se cambian de ropajes cuando atraviesan las puertas de la universidad, y se ponen el disfraz y habitan el personaje universitario y en algunos casos será genuino y en otros, pura máscara para ser aceptados, para intentar adaptarse, para conformar a quienes lo solicitan de ese modo.

Todo ello haría tambalear estas locuciones de inclusión que los discursos universitarios recitan como un slogan publicitario.

Mientras la universidad siga imponiendo unas condiciones tan exclusivas⁴, en el tránsito por esta casa, posiblemente la inclusión sólo sea una expresión de deseo, o una formulación políticamente correcta. Y, por lo tanto, el mundo académico y el mundo de la vida siguen siendo dos mundos paralelos, sin ningún punto de entrecruzamiento o enlace, seguramente en algunos casos de manera menos notoria o más sutil, ello posiblemente vinculado a la historia de vida de algunos sujetos en particular, cuando en realidad la universidad tendría que ser la institución modelo, que tenga como fundamento una educación que conduzca "...al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida" (Freire, 2008: 87).

Esté trabajo se atreve a delinear un contorno de acercamientos, de debilitamiento de tensiones, de convivencias más armónicas con la diferencia, invita a andar por caminos que hoy algunos recorren en la clandestinidad, como aquello que está prohibido, desacreditado, como aquello que está juzgado y sentenciado a muerte. Por lo tanto, este trabajo, por más que tenga un esfuerzo de adaptación, de adoctrinamiento, quizá también realice, en la teoría y en la práctica, algunas formas que no se deben, que no se esperan, que remiten a la vida, precisamente, con unas formas de vincularse con el saber y con el hacer que aquí justamente son las que se promueven, básico sentido de coherencia.

Notas

1. Práctica que se desarrolla desde las asignaturas Psicología del Desarrollo Infantil I y II y Seminario Procesos de Subjetivación, pertenecientes a las carreras de Educación Inicial, desde marzo de 2015 a la actualidad. La práctica consiste en la creación y ejecución de un Jardín Maternal "Pasitos de Ilusión" que funciona en el Comedor Comunitario Ilusiones en el barrio Cola de Pato, asentado en la costa sur del Río Cuarto. Dicha práctica se lleva adelante con los equipos de profesores y ayudantes de las

materias intervinientes y las alumnas que cursan esas materias y voluntariamente eligen realizar dicha actividad.

2. Decimos ejercicio laboral porque somos y nos sentimos obreras de la educación, aunque todavía seguimos teniendo en la universidad docentes que se creen sentados en el Olimpo. Identificándonos con el pueblo, con la masa trabajadora y desde este lugar ejercemos nuestra tarea docente y luchamos por todos los derechos de las personas, especialmente cuando algunas políticas de gobierno atentan contra ellos. Consideramos que mientras más pueda pensar una persona menos riesgo corre de que la engañen, de que le pisoteen sus derechos, de que los arreen para cualquier lado, menos para el de su conveniencia. Somos militantes de la libertad, en el sentido más amplio del término.

3. Y los que son docentes en los dos primeros años de la universidad saben bien de qué se trata, de que sin la paciencia no nos podríamos relacionar, por lo menos desde relaciones saludables.

4. Hablamos de condiciones exclusivas porque creemos que al interior del sistema universitario rigen algunas lógicas, algunas valoraciones que no condicionen con algunos sectores sociales, con algunas otras culturas de aprendizajes pero que también habitan y transcurren por la universidad. Y son alumnos que habitan en los bordes que no van junto con la gran masa del estudiantado, les cuesta acomodarse a lo que la universidad exige, en sus formas de estudio, en su rendimiento académico y hasta diríamos en la forma de relacionarse socialmente.

Referencias bibliográficas

- Barrionuevo, A. (2018), La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baró, M. (1987), Psicología de la liberación. Madrid: Trotta.
- Dolto, F. (1991), La causa de los niños, Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2008), La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Garrido, A. y Estramiana, J.L.A. (2007), Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas, Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández Cagua, B. (2014), "El concepto del mundo de la vida (Lebenswelt) en la fenomenología de Daniel Herrera Restrepo", en Revista Polisemia, 17, 76-78, disp. en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6088841.pdf> [08-08-2019]:
- Montero, M. (2004), Introducción a la psicología comunitaria, Buenos Aires: Paidós.
- Proyecto de Prácticas Sociocomunitarias, "Pasitos de Ilusión". Departamento de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Convocatoria 2017-2018. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Resolución Rectoral N° 266/18 y 305/18. UNRC.
- Proyecto. Incorporación de prácticas Socio-comunitarias al currículo (2008) PIIMEI. R.R. N° 266/08. UNRC.

LAS PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS.

Diálogos entre espacios amurallados

Miriam B. Berlaffa,

Jazmín Mosquera, Vanesa Bertozzi

El quehacer comunitario

Sabemos que la antropología con sus investigaciones tiene un amplio recorrido en intervenciones en la comunidad que desea conocer, la psicología comunitaria¹ posiblemente un poco menos pero también tiene un buen recorrido en su campo, además de otros campos profesionales que por la especificidad de su formación sería impensable su ejercicio por fuera de la intromisión comunitaria, por ejemplo el trabajo social. Decimos esto porque aquí se encuentran las bases de todos los trabajos socio comunitarios en la amplitud de las ciencias sociales, de ellas la educación institucional es la que nos convoca, para lo cual es necesario aclarar algunas ideas, conceptos, términos que nos permitirán entrar en terreno.

La concepción del quehacer comunitario supone dos tipos de sujetos; sujetos activos, productores de conocimiento (Montero, 2004), por un lado, los sujetos profesionales que actúan de acuerdo con sus campos disciplinares específicos, con sus conocimientos científicos y culturales, y por el otro, los sujetos de la comunidad que actúan en base a sus saberes populares, saberes producidos históricamente, que son propios a su cultura. Ambos actores que podríamos, a modo descriptivo, diferenciar como agentes externos e internos son parte de un solo y único proceso. Ambos serán transformados en esa relación disciplina-comunidad, dialéctica de mutuas transformaciones. "...la labor comunitaria comienza por establecer relaciones de respeto entre todas las personas involucradas en la relación, y al plantearse el bienestar y el fortalecimiento de las personas para que puedan ejercer su condición de ciudadanas y se reconozcan como tales, ejerciendo sus deberes y usufructuando sus derechos, debe crearse una relación dialógica en la cual las diversas voces, con su variedad de acentos, tengan la misma oportunidad de hacerse oír, de intervenir, de ser oídas y de recibir respuestas. Es esa interacción viva y fructífera la que permite que todos aprendamos de todos, enseñándonos mutuamente" (Montero, 2004: 86).

Si lo pensamos en el campo de las Prácticas Sociocomunitarias (PSC), ¿tendrían igual jerarquía las actividades de la práctica que los contenidos de las asignaturas que conforman dicha práctica? Por lo menos debería ser así, si queremos ser consecuentes y coherentes con lo que pregona-mos desde estas propuestas, generando unos resultados que se diferencian del quehacer en el aula o en una oficina, o de creer que la práctica radica en ir al terreno. Aquí se producen unos conocimientos que sólo resultan de esa dialéctica, de esos intercambios, de esa cooperación. Y esto precisamente es darle otra categoría al fenómeno a estudiar, es elevarlo a la jerarquía de la teoría.

Esto no significa que desaparezcan las diferencias, muy por el contrario, esto significa que, en ese colectivo, se pueda construir igualdad de oportunidades para todos aquellos que intervienen en el trabajo comunitario.

Lo de destacar aquí no es sólo la oportunidad para los menos favorecidos en el contexto sociocultural, sino también la igualdad de oportunidad para los que vienen de otros sectores, supuestamente de mayores ventajas, de poder interactuar en igualdad de condiciones con aquellos que son los protagonistas de un territorio plagado de saberes y quehaceres académicos, que se siguen perpetuando y reproduciendo a modo de emblema universitario. Y que a veces este modelo ideal queda demasiado lejos para ser alcanzado, cumplido para aquellos otros que no vienen siendo parte históricamente de esas lógicas, académicas, críticas, culturales.

Mantengamos en alto la bandera donde la educación debe ser la que permita dar la posibilidad de libertad, de independencia, de soberanía popular, "Educación que [...] sea una fuerza para el cambio y para la libertad [...] educación para el hombre-sujeto" (Freire, 2008:28) de descolonización, refiriéndonos a los modelos ilustracionistas modernos. Aquí surge el perfil político de la educación, que la mayoría de las veces aparece desdibujado al interior de la institución. Precisamente la educación es el motor del cambio social, de la soberanía popular, de la justicia social; si la educación no sirve a esos fines, posiblemente habría que pensarla a partir de supuestos que no interesan al posicionamiento de este trabajo.

"A esta constante demanda de transformación que la vida humana nos hace, es a lo que debería dar respuesta la Educación, una respuesta que, responsable al reclamo de la mirada..." (Pérez de Lara, 2016: 47) de los más perjudicados² supiera y pudiera transformarse junto con ellos. Todo indica que la educación es un trabajo comunitario. Quizás solo pensándola integrada zanjaríamos las diferencias y las distancias, que el trono de los sacrosantos conocimientos científicos nos endilgó. Pensarnos como parte de un colectivo que funciona en y con la comunidad en general y no sólo con la comunidad académico-científica.

La extensión universitaria

¿Por qué este título? Si bien sabemos que en nuestra UNRC las PSC dependen de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, en la mayoría de las universidades argentinas estas prácticas dependen de Extensión³. Nos parece interesante pensar la extensión no como la mera salida de la universidad a la comunidad, como hacer algo extensible al afuera, que también implica la vuelta o la retracción, sino y permitiéndonos jugar un poco con la palabra, la ex-tensión como lo extraño, lo externo que, desde afuera, desde esa ajenidad, tensiona. Esta acepción sería la más ajustada al planteo de nuestro proyecto de PSC Pasitos de Ilusión⁴. Cuando esa exterioridad tensiona, lleva a otro lado, a otra cosa, y no necesariamente porque nos falta llenar algún casillero de la evaluación de carrera docente, sino porque convoca desde las entrañas, desde el deseo, esa tensión tiene la capacidad de llamado, de un conciermo superior. ¿Será esta la religión de los que no creemos en ella?

Tommasino y Cano (2016) echan un poco de luz acerca de cómo se han ido desarrollando las tareas de extensión, a partir de las distintas concepciones que ella ha tenido en los últimos cuarenta años en las universidades latinoamericanas, principalmente las del Cono Sur, finalizados los gobiernos militares, que es cuando se comienza a trabajar en extensión en las universidades públicas. El debate acerca del concepto de extensión, vinculación, articulación, responsabilidad social universitaria, ha sido amplio y profundo, y lo continúa siendo, precisamente, porque dota de sentido al tipo de relación que pretende tener la universidad con la sociedad, con la implicancia política que ello manifiesta, las discusiones conceptuales son también discusiones de intereses. Los autores consideran que "...en el debate terminológico-conceptual sobre la extensión, el desafío es encontrar las ideas y las formulaciones organizativas que permitan articular proyectos político-académicos capaces de operar tanto en un nivel general como en el nivel situacional, forjando alternativas extensionistas orientadas a la transformación social" (Tommasino y Cano, 2016: 10).

Siguiendo estas ideas, la transformación social empieza por casa, en el contexto del aula, en las prácticas de los alumnos, en la forma de vincularnos con los otros, mediados esos vínculos por los saberes de ambos. De aquí la imperiosa necesidad de integrar esas prácticas extensionistas a los currículos. Si no podemos integrar las distintas actividades de la universidad docencia-investigación-extensión con el fin de transformación social, corremos el riesgo de dispersarnos en acciones aisladas, que sólo sirven para llenar los casilleros de la burocracia institucional.

En la intención de integrar prácticas extensionistas a los currículos "...resurgieron en las universi-

dades argentinas 'Las Prácticas Socio Comunitarias' como una estrategia de integración de los estudiantes al trabajo extensionista mediante el desarrollo de la extensión con la acreditación curricular. Aquí se deben destacar las experiencias de [...] las universidades nacionales de Mar del Plata, Cuyo, Litoral, La Pampa y Río Cuarto, entre otras" (Tommasino y Cano, 2016: 12).

En ese camino se encuentra hoy mucho más fortalecido el espacio de las PSC en la UNRC, en la franca certeza de que serían prácticas desaprovechadas si no estuviesen integradas al currículo. Si bien queda mucho por hacer, es mucho también lo que se ha hecho. No es fácil reivindicar un lugar que estuvo bastante desestimado, seguramente por el brillo esplendoroso que cobró otra de las actividades de la universidad: la investigación. Probablemente la situación social actual, fuertemente marcada por la lucha de los derechos de amplios sectores de nuestro país, abre una puerta para que aparezcan o cobren relevancia acciones que venían bastante opacadas por algunos sistemas de valores de los conocimientos, promovidos por ciertas perspectivas académico-políticas muy fecundas durante mucho tiempo, casi diríamos desde la creación de las universidades públicas argentinas.

"El conocimiento universitario –o sea el conocimiento científico producido en las universidades– [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no aplica; por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido. La organización universitaria y el *ethos* universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento" (De Sousa Santos, 2015:107).

Esta exquisita descripción que realiza el autor nos permite visualizar claramente los modos en que la institución universidad producía conocimientos y se vinculaba con la sociedad, sobre la base de que ese modelo de conocimiento no jerarquizaba ese encuentro entre el mundo del conocimiento, ethos, según el autor, y el mundo de la vida, del común de los mortales. Si bien hace ya varios años que este modelo ha entrado en crisis y las transformaciones en ellos empiezan a expresarse, esta casa de altos estudios es una maquinaria tan grande y pesada que a veces lleva mucho más tiempo para que los movimientos que implican los cambios se adviertan. La extensión no quedó fuera de esa dinámica. Esa pesada estructura era difícil de remover, porque además estaba fuertemente asentada en modelos de producción de conocimiento con poca cintura o flexibilidad para los movimientos y mucho peor se pone el asunto si le sumamos los esquemas sociales de los gobiernos militares, donde cualquier intento de masificar o vincular saberes entre la ciencia y la comunidad no era visto con buenos ojos.

Hoy las cosas han cambiado y la marcha está iniciada y ese mismo peso cuando se pone en marcha genera una potencia que es difícil de revertir, lo que nos hace pensar que lo que viene de ahora en adelante es una movida bien fuerte respecto de abrir la universidad, derribar sus muros para que se llenen de pueblo.

Hace alrededor de cuarenta años, siguiendo a Tommasino y Cano, que empiezan a removerse estas anquilosadas estructuras que respondían a esos modelos de conocimientos científicos disciplinares y descontextualizados de la vida de los sujetos, años que coinciden con la culminación de los períodos de gobierno que prosiguieron a los golpes de estado.

Superados los gobiernos militares y en el intento de reparar el tejido social destruido, la universidad empieza a ser un buen espacio para generar movimientos que se tradujeran en cambios sociales reactivos a dicha época de tanta oscuridad y represión. Pero ello no fue ni fácil ni rápido, el veneno había hecho efecto y su poder era residual. No es la intención profundizar sobre la historia política de esos tiempos, simplemente decorar el escenario, para mostrar en un rápido recorrido cómo se fue produciendo el desarrollo de la actividad de extensión en la universidad.

En un primer momento, cualquier actividad que las universidades realizaran en el medio era considerada actividad de extensión es decir una tendencia difusionista-transferencista en donde "...la concepción predominante es la de extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica" (Tommasino y Cano, 2012: 12). Por otro lado, aparece otra tendencia extensionista que surge de la impregnación de teorías pedagógicas para la liberación y educación popular en América Latina de la mano de los ideales

freireanos, ofreciendo una vuelta de tuerca a esa tendencia divulgacionista que mencionábamos más arriba, reformulando el concepto de extensión e identificándolo con otros modos de intervención en lo social, dando lugar a lo que se denominó en Uruguay Extensión Crítica o en Brasil Extensión Popular. Cuando hablamos de distintos modos de intervención social, hacemos referencia principalmente al lugar que se le otorga al interlocutor social en dicho modelo y a los fines pedagógicos, políticos, éticos y democráticos que se persiguen.

En esa línea conceptual anclaríamos nuestras PSC y fundamentalmente porque estas nuevas tendencias en extensión se integran al currículo. Ello ya coloca en otro lugar, no sólo al interlocutor social por fuera del ámbito universitario, sino al propio alumno, quien empieza a ser el destinatario y el protagonista de esa transformación modelada por el compromiso social de la educación universitaria.

Notas

1. Precisamente la psicología comunitaria nace en oposición a la psicología social, que según estos disidentes era una psicología construida sobre lo social hegemónico.
2. No sólo las personas de los sectores más vulnerados, por no tener acceso a los lugares que los fortalecerían en posibilidades de equidad social, sino también a esos alumnos que son arrastrados por el sistema, diferentes a la manada, que no van al ritmo de las exigencias que tiene el estudiante universitario, que reprobaban, que se atrasan, pero que vaya paradoja, en las PSC muestran su fortaleza. El espacio de la práctica da crédito a un saber hacer con la infancia que, en los sistemas evaluativos de la universidad, en general, pierde valor, precisamente porque lo que se sobrevalúa en esa instancia es el saber teórico.
3. Trabajaremos en este apartado con las ideas del Dr. Tommasino, profesor uruguayo, de la Universidad de la República (UDELAR), quien supo visitarnos y compartir generosamente sus saberes y experiencia en extensión crítica, con los interesados en estos temas de la UNRC.
4. Así se llama la PSC que desde las asignaturas Psicología del Desarrollo Infantil I y II y Seminario Procesos de Subjetivación, de las carreras de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, venimos llevando adelante desde marzo de 2015 y hasta la actualidad. La práctica consiste en la creación y ejecución de un Jardín Maternal "Pasitos de Ilusión" que funciona en el Comedor Comunitario Ilusiones en el barrio Cola de Pato, asentado en la costa sur del río Cuarto. Dicha práctica se lleva adelante con los equipos de profesores y ayudantes de las materias intervinientes y las alumnas que cursan esas materias y voluntariamente eligen realizarla.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2015), La universidad en el siglo XXI. México: Siglo veintiuno.

- Freire, P. (2008), *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Montero, M. (2004), *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez de Lara, N. (2016), "Escuchar al otro dentro de sí", en: Skliar, C y Larrosa J. (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens - Flacso.
- Prácticas Sociocomunitarias UNC, disp. en <https://ffyh.unc.edu.ar/extencion/vinculacion-ensenanza-investigacion/practicas-sociocomunitarias/> [11-01-2019].
- Programa de Prácticas Socio Comunitarias UNMdP, disp. en <http://faud.mdp.edu.ar/extencion/practicas-sociocomunitarias> [10-07-2019].
- Proyecto de PSC, Pasitos de Ilusión. Convocatoria 2017-2018. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Res. Rectoral N° 266/18 y 305/18. UNRC.
- Proyecto Incorporación de prácticas Socio-comunitarias al currículo (2008) PIIMEI. R.R. N° 266/08. UNRC.
- Proyecto Marco orientador para la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo (2011), Facultad Ciencias Humanas. UNRC.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016), "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias", en *Revista Universidades*, 67, enero-marzo 2016.
- www.uncuyo.edu.ar/articulacion-social/pse
- www.unlpam.edu.ar/practicas-comunitarias-la-unlpam-convoca-a-organizaciones.

FRONTERAS GENERACIONALES.

¿Caminamos hacia una sociedad para todas las edades?

María Eugenia Cacharelli

Introducción

El año 1999 fue declarado por Naciones Unidas (NU) como Año Internacional de las personas de edad bajo el lema: "*Hacia una sociedad para todas las edades*" y de esta manera promocionar los principios de Naciones Unidas para personas mayores que son: independencia, participación, autorrealización, dignidad y cuidados. Veinte años después nos preguntamos: ¿el objetivo se alcanzó?, ¿existen o persisten fronteras generacionales que obstaculizan o permiten una sociedad más inclusiva para las personas mayores?

Este trabajo pretende instalar el debate en torno a diversas situaciones que transitan las personas mayores hoy y que involucra a otras generaciones, en un contexto de creciente desigualdad y exclusión, en el marco de un sistema capitalista. Las reflexiones que se presentan intenta responder diversos interrogantes entorno a las fronteras o ¿muros? generacionales, cuanto obstaculizan o son oportunidades para la convivencia, ¿qué ha generado la organización social y política por edades? ¿Existen fronteras necesarias o muros innecesarios? ¿Cuáles son los desafíos en el actual contexto? Al final se avanza con algunas propuestas que generen nuevos debates y construcciones colectivas para imaginar una sociedad para todas las edades.

Consecuencias que generan las fronteras generacionales

Asistimos a un fenómeno mundial de aumento del número de personas mayores de 60 años de edad, lo que genera poblaciones envejecidas, es decir que el porcentaje de personas mayores supera el 10% de una sociedad. En el caso de Argentina y Córdoba el porcentaje es de más del 14% (INDEC, 2010) por lo que podemos decir que es una sociedad envejecida.

Esta creciente proporción de personas mayores ha impactado en todos los sistemas sociales, políticos, sanitarios y económicos de los Estados, que no han acompañado en igual medida el proceso de envejecimiento poblacional.

¿Cómo conviven las distintas generaciones en una sociedad envejecida? ¿Existen fronteras

generacionales? ¿Se ha logrado después de 20 años del Año Internacional de las personas de edad una sociedad para todas las edades?

Si observamos la representación social respecto a las personas mayores, se identifican la existencia de mitos y prejuicios o lo que se da en llamar “viejismo” o discriminación por edad (Salvarezza, 1998) que inciden negativamente en esta población y por lo tanto dificultando su inclusión dentro de la sociedad. Según una publicación del INADI: *“La visión social negativa sobre el envejecimiento conduce a la ruptura de vínculos generacionales y tiene como consecuencia desfavorable la imposibilidad de inserción y participación conjunta de las distintas generaciones, interactuando en los distintos ámbitos de sus vidas”* (INADI, 2016: 30)

La persistencia de prácticas discriminatorias hacia las personas mayores aleja a las generaciones, creándose más que fronteras, “muros” generacionales. Entendiendo que las fronteras delimitan un conjunto de grupos o personas con características distintivas de otras, lo que no necesariamente impide una relación virtuosa con otros grupos, mientras que la construcción de muros buscan delimitar un espacio para protegerse de la “invasión” de un otro visto como un “enemigo”, y en el mundo existen varios ejemplos de muros que han tenido ese objetivo, como el Muro de Berlín, el Muro que se quiere instalar entre Estados Unidos y México y muchos otros más. Por ello se considera que los mitos y prejuicios son muros entre grupos generacionales que más bien alejan a unas de otras, obstaculizando la convivencia con las diferencias.

Estos muros generacionales conllevan consecuencias para el caso las personas mayores:

-Trato discriminatorio hacia las personas mayores, considerándolos como personas frágiles que no pueden decidir y la consecuente pérdida de autonomía e independencia

-Abusos y maltratos que provienen de diversos ámbitos, familiar, comunitario e institucional, que en muchos casos son naturalizados hasta por las propias personas mayores que expresan diversas justificaciones para con quienes ejercen esa violencia o abuso.

-Inseguridad económica, social, sanitaria y cultural, con sistemas previsionales en crisis o puestos en cuestión, rompiendo con la premisa que le dieron origen como fue la solidaridad generacional.

Desafíos en el actual contexto

Ante la existencia de muros generacionales ¿Cuáles son los desafíos a abordar para finalmente pensar en una sociedad para todas las edades, respetando las diferencias entre las generaciones a

la vez que la heterogeneidad hacia el interior de cada grupo etario?

En principio se debe tener en cuenta que el rápido envejecimiento mundial y el aumento en la expectativa de vida es un gran logro de la humanidad. Debemos tomar conciencia de ello y no pensarlo como un problema o desastre. Esta mirada nos posiciona desde otro lugar respecto a los mitos y prejuicios que generan miedo a envejecer.

Más allá de esta salvedad para derribar muros es necesario abordar diversos aspectos que se transforman en desafíos:

-Generar junto al avance epidemiológico y demográfico una transformación cultural respecto a la construcción socio-histórica de la vejez.

-Revisar el formato de una sociedad y un estado con sus múltiples instituciones organizadas por edad ¿ayuda o fragmenta? Ante recursos escasos ¿Quién decide si se asignan a políticas de niñez o vejez o ambas o a ninguna?

-Las nuevas tecnologías ayudan o acentúan los muros generacionales. ¿Existe una brecha digital por edad o por acceso a los servicios tecnológicos?, en un futuro no muy lejano, lo se creía que rompía fronteras y muros ¿va a acrecentar las distancias generacionales?

-Un sistema capitalista ¿crea y necesita de los muros? La noción de comunidad y cooperativismo ¿puede ser la base para superar el individualismo y utilitarismo que pregona el actual sistema y de ese modo derribar muros generacionales?

Reflexiones Finales

La propuesta de Naciones Unidas de impulsar en 1991 los cinco principios para las personas mayores a saber: participación, independencia, autorrealización, cuidados y dignidad, no son exclusivos de un grupo etáreo, pero fueron necesarios establecerlos por la necesidad de crear una Sociedad que sea absolutamente incluyente y que enfatiza objetivos claros para estándares básicos a fin de transformar estos “principios en acciones concretas”.

Las políticas públicas deben permitir a los Adultos Mayores vivir en un ambiente que estimule sus capacidades, que promueva y proteja su autonomía y que se les provea el cuidado y apoyo adecuado en la medida que vayan envejeciendo (Daichman, 2009).

¿Qué acciones concretas se pueden pensar para comenzar a derribar muros generacionales? Una propuesta que se gestó de manera parcial y aislada desde las políticas públicas, es la promoción de espacios de encuentro entre las generaciones, tanto en las instituciones familiares, societales,

comunitarias como políticas. Este tipo de iniciativas ha permitido en una pequeña medida a romper los muros institucionales que se crean, dejando de verse exclusivamente para adentro y comenzar a pensar en instituciones más abiertas.

Así por ejemplo se han desarrollado programas intergeneracionales en los que las personas mayores van a las escuelas y de manera conjunta con niños y adolescentes generaron proyectos conjuntos que superen los mitos y prejuicios mutuos que existen entre las distintas generaciones. Sin embargo la brecha generacional persiste, la discriminación y maltrato hacia las personas mayores se acrecienta. ¿Qué hacer entonces?

Un cambio de sistema, más cooperativo y comunitario parece utópico, pero posible, en micro-espacios, en grupos pequeños... ¿Será esto un camino?

Lo que está claro es que si existen muros, tratemos de derribarlos y no seguir construyendo nuevos, el haber avanzado en una Convención Interamericana de Protección de los Derechos Humanos de las personas mayores en el año 2015 fue un importante avance para instalar en las agendas de gobiernos para pensar políticas públicas específicas para el grupo de personas mayores, que promueve la participación de las personas mayores en actividades intergeneracionales para fortalecer la solidaridad y el apoyo mutuo como elementos claves del desarrollo social (OEA, 2015).

Este es el gran desafío hoy, dejar de crear murallas físicas o simbólicas para una convivencia pacífica intergeneracional.

Bibliografía

- Daichman, L. S. (2009) "Hacia una sociedad para todas las edades". INPEA & ILC - Argentina Presidenta, disp. en www.inpea.net/images/IDOP2009_Dra_Diachman.pdf [25-06-2019]
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación (2016). "Personas adultas mayores y no discriminación. Miradas-desde-la-psicología", disp. en <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/personas-adultas-mayores-y-no-discriminacion-miradas-desde-la-psicologia.pdf> [25-06-2019]
- INDEC (2010) "Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010", disp. en https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf [25-06-2019]
- OEA (2015) "Convención Interamericana de Protección de los Derechos de las Personas Mayores".
- SALVAREZZA, L. (comp.) (1998), La Vejez. Una mirada gerontológica actual, Buenos Aires, Paidós.

NEUROCIENCIAS Y ÉTICA.

Educando ciudadanos para convivir en democracia más allá de las fronteras

Rosana Squillari,
María Laura de la Barrera, Daiana Rigo

"De solo ante *el peligro* habríamos de pasar a la colaboración sincera, sino queremos acabar en la *Jauria humana*. Teniendo en cuenta que en este trabajo compartido son indispensables también los 'legos' en las distintas materias, los ciudadanos de a pie, que son también afectados" (Cortina, 2007, p: 1, el uso de cursiva respeta la cita textual).

Introducción

El objetivo de esta comunicación es continuar indagando y divulgando temas relacionados con las neurociencias, como un constructo potente y transversal a los estudios sobre neurología, psicología, política, derecho, moral, ética y educación (entre otras disciplinas). En esta oportunidad nuestro propósito se centra en interpelar interdisciplinariamente la relación entre Neurociencias y Ética, para educar ciudadanos críticos y autónomos en espacios democráticos. Para ello, nos respaldamos en la relevancia de estudios sobre la interacción entre Neurociencias-Ética y en el diálogo argumentativo como modulación superadora para la convivencia pacífica más allá de las fronteras culturales.

Todo lo expresado en el marco de la virtud responsable que sintetizamos así: la idea de responsabilidad hacia uno mismo y los demás.

Asimismo, integramos términos tales como fronteras, diálogo, convivencia, tolerancia, respeto, prosocialidad y funciones ejecutivas con ideas plasmadas en trabajos anteriores. Nos alienta el empeño firme de contribuir desde la Neuroética a la educación de ciudadanos con herramientas que le posibiliten coexistir pacífica y democráticamente.

Neurociencias y Ética

La preocupación por la relación entre las Neurociencias y la Ética comienza a extenderse – aproximadamente- desde la primera década del siglo XXI. En este periodo ubicamos un artículo relevante publicado por Cortina (2007). El interés sobre las neurociencias pareciera ocupar las agendas pluridisciplinarias de estudiosos de otros campos.

El 19 de diciembre de 2007, Cortina -como dijimos- en una nota de opinión publicada por el diario El País, plantea la necesidad de una visión

pluridisciplinaria sobre ambos constructos que a juicio de esta catedrática de la Universidad de Valencia se yergue más como una declamación que como una práctica útil y necesidad social. Coincidimos con este señalamiento, toda vez que desde el inicio de nuestras investigaciones sobre neurociencias, allá por el año 2016, la inquietud por un abordaje multifacético de la temática se conjugó en cada uno de nuestros trabajos en equipo, intervenciones de campo y elaboraciones teórico-prácticas y prácticas-teóricas.

La investigación sobre: “Funciones ejecutivas y contextos instructivos. Investigando espacios educativos a partir de las Neurociencias y la Psicología Educativa”, fue conciliando diversidad de miradas, sentidos y alcances que centrados –en un primer momento- en la educación, la psicología y los ámbitos por donde discurre la formación formal; poco a poco comenzaron a transmutar uniéndose “las ciencias duras (las naturales), las blandas (sociales y salud) y las humanidades” (Cortina, 2007, p: 1).

Lo innegable es que en esta labor mancomunada, fuimos naturalizando en la rigurosidad y seriedad de nuestras investigaciones lo que desde el pensamiento de la autora, se considera como una riqueza multifacética que todavía debe sortear el obstáculo de algunas universidades y sus creencias sobre lo interdisciplinar.

Por lo cual replicamos con convencimiento que “lo bien cierto es que ni un solo problema puede abordarse con rigor solitario” (Cortina, 2007, p: 1).

Las Neurociencias, desde sus comienzos, se caracterizan por la necesidad de lo inter, para proseguir avanzando en “sus valiosas aportaciones al bienestar humano y, a la vez, una cantidad de desafíos que están planteados al conjunto de la sociedad” (Cortina, 2007, p: 1).

Entonces, repensamos nuestra tarea y lo que -ya adelantamos- incorporamos inconscientemente como “naturalizado” -nos referimos a nuestro trabajo inter y transdisciplinar- ahora se nos presenta claramente como una demanda. Una demanda que siempre estuvo ínsita en el problema seleccionado para contribuir al avance científico académico de la investigación y -por ende- a la sociedad. Educar desde las Neurociencias para una ciudadanía crítica, autónoma, cimentada en una democracia dialógica y pacífica, más allá de las fronteras culturales donde se ubique, forma parte de nuestro desafío y tarea cotidiana. Para una empresa de tal envergadura el solipsismo -afirmamos- resulta insuficiente.

Por lo dicho es valioso detenernos en la simplicidad y claridad con que Cortina (2007), prestigiosamente reconocida por sus estudios en Ética y Filosofía Política, delimita de manera certera un concepto – que conforme avanzamos en su profundidad- sentenciamos como complejo.

Por estas razones, seguidamente tomamos las líneas de la autora para situar al lector sobre qué se

trata cuando hablamos de Neurociencias: “Las neurociencias como sabemos, son ciencias experimentales que intentan explicar cómo funciona el cerebro, sobre todo el humano; y dieron un paso prodigioso al descubrir que las distintas áreas del cerebro se han especializado en diversas funciones y que a la vez existe entre ellas un vínculo. Las capacidades de razonar y sentir están misteriosamente ligadas, de modo que los fallos emocionales pueden llevar a conducirse de forma antisocial a gentes que sin embargo, razonan moralmente bien” (Cortina, 2007, p: 1).

En un lenguaje coloquial señalamos con el ‘diario del lunes’, que las observaciones de Cortina allá por el 2007 fueron premonitorias. Particularmente si tenemos en cuenta que transcurridos doce años de su artículo, aun cuando la extensión nos impida explayarnos sobre su análisis, hay cada vez mayores certezas que el cerebro humano está organizado por diversas funciones enlazadas y que la racionalidad –entendida como momentos lógicos del pensar- se halla influenciada por lo emocional.

La capacidad humana de pensar, accionar, proyectar, evaluar, entre otras categorías no menos importantes, dan cuenta a través de estudios nacionales e internacionales que lo emocional impacta sobre la razón provocando en las subjetividades que atraviesa acciones que, tal vez, en otra situación emotiva habrían canalizado en exteriorizaciones. De igual modo agregamos que daños producidos en el cerebro humano impactan en las formas en que los sujetos reaccionan ante situaciones emotivas del medio ambiente.

La transferencia de lo teorizado en un ejemplo cotidiano, nos parece puede ilustrar estas exhortaciones: “El Dr. Jekyll se puede convertir por perturbaciones cerebrales en Mister Hyde... un ser incapaz de anticipar el futuro, prever consecuencias y asumir responsabilidades. Justamente cuando el hombre es el animal capaz de hacer promesas” (Cortina, 2007, p: 2).

La inclusión de este ejemplo no es casual, toda vez que en diciembre de 2018, en una publicación con motivo de las Jornadas de Investigación de la F.C.H. de la U.N.R.C., de la Barrera et. al., refiere a la importancia de las Funciones Ejecutivas (en adelante FE), delimitadas como: “las encargadas de llevar a cabo un conjunto de herramientas cognoscitivas que se ponen en juego durante los procesos de aprendizaje... conformadas por diferentes bloques específicos y ubicadas en la corteza pre frontal del cerebro... encargándose de regular funciones tales como la inhibición, el control emocional, planificación, organización y el sentido de responsabilidad hacia sí mismo y los demás” (de la Barrera et. al., 2018, p: 2).

Conviene agregar que otras investigaciones orientadas al diseño, la aplicación y evaluación de intervención en las FE, llevadas a cabo en Colombia para evaluar competencias ciudadanas de tipo cognitivas; complementan nuestras

recomendaciones, con fuerza en la analogía entre la “Psicología Cognitiva y la Neurociencia Cognitiva aplicada han estudiado el concepto de cognición social como un proceso neurobiológico, psicológico y social, entendida como un proceso que permite reconocer y medir eventos sociales para construir una representación de las interacciones y, posteriormente, generar un comportamiento social teniendo en cuenta la respuesta más adecuada en función de las circunstancias particulares” (Puerta Morales, y Urrego-Bentacourt, 2016, p: 127).

El lector avezado tal vez se pregunte, ¿por qué incursionamos desde las Neurociencias y la Ética en las FE? La respuesta se esclarece si reto-mando la investigación de Puerta Morales y Urrego-Bentacourt (2016), explicitamos que “las funciones ejecutivas son esenciales para la capacidad mental a la hora de llevar a cabo un comportamiento eficaz, creativo y socialmente aceptable” (p: 127). Sin embargo, todavía queda pendiente el sentido de continuar insistiendo en esta comunicación sobre la relevancia de las FE. Por eso, en este momento nos hacemos cargo de un desafío.

Un desafío que -reincidimos- anima lo inter y lo transdisciplinario, para dejarnos perplejos y cavilando sobre cómo educar desarrollando herramientas, habilidades, conocimientos, saberes, estrategias, procedimientos y actitudes que fomenten el interés que nos convoca: “construir una ciudadanía democrática y activa. Este es un desafío crucial porque tiene como objetivo responder a las políticas educativas de calidad. De esta manera, las competencias ciudadanas, buscan un equilibrio y desarrollo armonioso de las habilidades de los estudiantes para tomar decisiones establecer criterios, trabajar en equipo, resolver problemas, comunicarse, negociar y participar. Si se estimulan las funciones ejecutivas, se puede promover con mayor eficacia la asimilación de comportamientos prosociales” (Puerta Morales y Urrego-Bentacourt, 2016, p: 127).

Llegado este momento creemos haber esclarecido el énfasis en las FE, como componentes de las neurociencias y -al mismo tiempo- tan necesarias para la concreción de acciones y decisiones que requieren recurrentemente las perspectivas de todos los implicados en la formación de ciudadanos para una democracia pacífica. No obstante, prevenimos que un nuevo concepto incursionó en nuestro desarrollo: Comportamientos Prosociales. En el año 2005, con motivo de las jornadas Internacionales e Interdisciplinarias de la Fundación ICALE sobre *Desarrollo y equidad*, Crabay y Squillari, orientadas por expertos en el tratado de esta noción se ocuparon de delinearla como sigue: “La educación para *prosocialidad* puede considerarse como *clave esperanzadora* que desde un *plan preventivo* debería plasmarse en *tareas académicas* orientadas al desarrollo de conductas y actitudes en beneficio de otras personas, grupos o metas colectivas, ya que no poseen su esencia

en la búsqueda de recompensas externas, logrando reciprocidad positiva en las relaciones con los otros” (Crabay y Squillari, 2005, p: 132).

Nuevamente la interdisciplinariedad entre Neurociencias, Ética y Educación nos sitúan en el reto que ya asumimos y nos convocan como partícipes activos para comprometernos en las demandas de una convivencia democrática más allá de las fronteras y a la altura de nuestro siglo.

¿Qué queremos cimentar? Que las observaciones representadas por Cortina (2007), interactúan con las indagaciones sobre Neurociencias y FE, además de los comportamientos prosociales. Todo ello en un mismo sentido: trabajar en interacción para la superación de posibles comportamientos antisociales que comprometen a las FE y a los miembros de una comunidad que desde hace tiempo se vislumbra como cosmopolita.

Ello es así, toda vez que lo previsible en la razón humana son acciones cuyas metas se solventan - como dijimos anteriormente- en la anticipación, la posibilidad de planificar, prometer, inhibir acciones, controlar emociones y organizarse con acento en que cada intervención u omisión conlleve un sentido sólido de responsabilidad.

Pero, siguiendo nuestro hilo conductor pareciera que los daños cerebrales o las emociones, pueden exteriorizarse de modo adverso; incumpliendo no solo comportamientos propios de las FE y la prosocialidad, sino además expandirse para interrogarnos acerca de si la interdependencia entre razón y emoción llegaría a afectar en algunos casos, “el principio de la ética científica que es el de beneficiar sin dañar... como también prevenir y tratar tendencias como las violentas que dañan a la sociedad, pero también a los violentos mismos” (Cortina, 2007, p: 2, la repetición del término también es parte de la cita original).

De estas últimas cuestiones, Neurociencias y Ética parecieran dar cuenta en una retroalimentación continua cuando se trata de “convivir en un mundo con fronteras”. Retroalimentación que se propaga más, si evocamos nuestro rol de formadores de ciudadanos críticos y dialógicos que desarrollen valores, habilidades y competencias culturalmente situadas, para establecer efectivamente la coexistencia en una democracia que trascienda los muros que le toque atravesar. Quizá porque convivir no significa tolerar, hablar no es discutir como diálogo y ciudadano respetuoso tiene un sentido singular cuando las fronteras se tornan culturales. Por ello, a continuación haremos una somera referencia sobre los términos citados anteriormente, a los fines de ir aproximándonos a un cierre provisorio de esta comunicación.

Ciudadano, discusión, convivencia, tolerancia, respeto y frontera cultural

Cuando hablamos de ciudadano es necesario delimitar el sentido y alcance de esta palabra, que

hemos prestado atención -por estos días- ha sido reemplazado con el término gente. Al menos desde la discursividad política. Aunque no podamos extendernos sobre la potencia de su significado, decidimos caracterizarlo desde algunas de sus acepciones.

Tomado este posicionamiento decimos que este concepto desde un punto de vista refiere a lo siguiente: “ciudadano se refiere al conjunto de derechos y deberes a los cuales el ciudadano o individuo está sujeto en sus relaciones con la sociedad que vive. El término ciudadanía proviene del latín *civitas* que significa ciudad” ([https://scielo.concyt.cl.](https://scielo.concyt.cl), última consulta 24 de julio de 2019).

Sin embargo, llamó nuestra atención que este vocablo no se halla registrado en el diccionario de la R.A.E. (Real Academia Española); y la palabra a la que se remite en la búsqueda es: cuidado.

Por esta razón incluimos la concepción de cuidado como sigue: “cuidado del latín *cogitatus*. Pensamiento”. Y por cuestiones de pertinencia, tomamos su primera acepción: “solicitud y atención para hacer bien algo” ([https://dle.raes.es.](https://dle.raes.es), última consulta 24 de julio de 2019).

Intentando conciliar ambas definiciones, convenimos en considerar al ciudadano como aquel individuo o sujeto que ostenta un conjunto de derechos y de obligaciones que le corresponden por ser miembro de una sociedad; cuyo origen se encuentra en la noción de *civitas* o ciudad. Ser ciudadano es pertenecer a una ciudad.

Cabe agregar que se trata de una persona capaz de pensar, y este pensamiento –conforme a la R.A.E.- (Real Academia Española), lo compromete para atender el reclamo de la sociedad en la cual se desenvuelve con la condición de que sus acciones se expongan para bien. Bien para el mismo y bien para todos los demás miembros con los que comparte su condición de ciudadanía.

De esta manera, indicamos que lo inherente a la Neurociencia y a la Ética se localiza otra vez en interrelación en tanto lo biológico, lo racional, lo emocional y el bienestar propio y del otro pueden inferirse en estas explicaciones.

Por su parte, el concepto de Discusión necesita ser clarificado. Particularmente si su mención conduce al “diálogo”. En una primera aproximación estipulamos que diálogo es tensión entre intereses encontrados. Puestas las cosas sobre el tapete, tanto la discusión como el diálogo etimológicamente implican confrontación. La confrontación es propia de los seres humanos, de sus razonamientos y emociones. La clave se ubica en cómo canalizar esa puja de intereses.

Entonces, nuevamente consultamos qué significado le otorgamos a una expresión que se nos presenta ambigua y acordamos lo siguiente: “si atendemos a la etimología de discutir proviene del latín *discutere* que originariamente significaba golpear algo con el propósito de romperlo. Este

sentido fue evolucionando y se aplicó a la oposición verbal entre los individuos en relación con un asunto” ([https://definicion.mx.](https://definicion.mx), última consulta 24 de julio de 2019).

Si bien existen profusos estudios y comunicaciones desde la ética del discurso al respecto, optamos por quedarnos con la imagen de la discusión como confrontación de ideas con argumentos y contraargumentos, intercambiando opiniones de manera pacífica sobre un tema en particular o sobre la valoración de un aspecto de la realidad que las subjetividades perciben diferente y acerca del cual intentan lograr un acuerdo.

Otra vez las Neurociencias y la Ética se imbrican en una oscilación que enlaza pensamiento, emociones y diálogo instituido en la búsqueda de solución de conflictos.

En esta instancia el control inhibitorio, la planificación y las demás herramientas que describimos como integrantes de las FE juegan un papel relevante; son ellas las encargadas de morigerar las emociones para que la razón fluya por canales de comunicación pacífica. Porque estamos satisfechas con lo afirmado, nos atrevemos a insistir en que convivir no es tolerar.

Convivencia es el acto de convivir. “La palabra convivencia es de origen latín, formada con el prefijo *con* y la palabra *vivencia* que significa acto de existir de forma respetuosa hacia las demás personas, desde que nacemos es fundamental la socialización entre los individuos y, es por ello que las áreas de psicología y medicina, afirman que es imprescindible la interacción con otros seres humanos para la salud mental y la integridad física de la persona y de quienes lo rodean, lo fundamental para lograr el equilibrio del individuo y de su vida personal, profesional y social. Es de destacar, que en una convivencia es fundamental existir y tener en cuenta los siguientes valores: el respeto, la honestidad, la tolerancia, la solidaridad, entre otras normas y códigos de comportamientos que hacen a una buena convivencia” ([https://www.significados.com.](https://www.significados.com), última consulta 24 de julio de 2019).

Aún con ánimo de seguir expandiéndonos sobre la riqueza de esta locución, dada la extensión de la presente acentuamos cómo la tolerancia surge como un aspecto más de la convivencia: motivo por el cual arriesgamos que convivir no es sinónimo de tolerar.

Por añadidura, la tolerancia proviene del “latín *tolerantia*, que significa la cualidad de quien puede aguantar, soportar o aceptar” ([https://www.significados.com.](https://www.significados.com), última consulta 24 de julio de 2019).

Por esto, aseveramos que convivir es más intenso que tolerarse; aunque reconozcamos que la tolerancia también es un valor social.

Ensalzamos esta remisión al respeto para una convivencia elevada a las exigencias actuales de las sociedades de este siglo.

Porque el respeto –recordamos integra una categoría dentro de las FE- “constituye un sentimiento positivo... y originalmente significaba mirar de nuevo; de allí que algo que merezca una segunda mirada sea algo digno de respeto” (<https://www.significados.com.>, última consulta 24 de julio de 2019).

Por todo ello, apuntamos: la relación Neurociencias, Ética y Educación de Ciudadanos para convivir en democracia más allá de las fronteras, merece reiteradas veces una segunda mirada. Y, en esta segunda mirada nos resta por incluir a qué tipo de frontera aludimos cuando afirmamos que éstas sólo marcan un punto de inclinación que puede trascenderse.

Según como interpretemos los *ethos* (reflexión sobre nuestro modo de vida), las fronteras pueden considerarse como obstáculos para la convivencia o como oportunidades. Nos enfrentamos, reiteradamente, con otro término polisémico. Por esta cuestión seleccionamos una de sus acepciones: “Frontera Cultural”; ya que es ella la que interesa a las Neurociencias, la Ética, la Educación y a la formación de ciudadanos en una sociedad con sustento en la democracia dialógica.

Las fronteras culturales “son fronteras intangibles que delimitan las áreas de influencia de determinados grupos culturales, las cuales pueden afectar a cualquier escala. Por ejemplo hacia el interior de una ciudad puede haber frontera de influencia cultural determinadas por una tribu urbana o por un gueto. También existen fronteras culturales en los países donde existe más de una lengua o idioma. Cada una de estas lenguas tiene un área de influencia que corresponde a una frontera cultural” (<https://www.significados.com.>, última consulta 24 de julio de 2019).

Si reflexionamos acerca de este sentido y alcance otorgado a las fronteras culturales, nos queda la complejidad de preguntarnos sobre la magnitud de esta influencia cuando repasamos que hace ya varias décadas debemos pensar y pensarnos como ciudadanos del mundo.

Ahora bien, todos los constructos delineados en este ítem deben aprenderse. Por eso, a continuación intentamos recuperar las intuiciones que nos inspiran desde el primer apartado de esta ponencia, para reanudar el proyecto de conciliar la dependencia mutua de las Neurociencias, la Ética, la Educación y la necesidad imperiosa de educar en y para una democracia pacífica basada en el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Reflexiones Finales

Hemos realizado un recorrido vertiginoso sobre disciplinas que con objetos y campos de estudios arduos, no se resignan cuando el llamado las convoca para trabajar desde un enfoque

multifacético sobre dilemas que se constituyen en aporías, trascendiendo fronteras culturales y priorizando a la educación para una coexistencia pacífica y respetuosa.

Este señalamiento es genuino si recuperando el inicio de nuestro camino recordamos la jerarquía del entrelazamiento entre Neurociencias, Ética, Psicología, FE y prosocialidad; todas ellas unidas en la pre/ocupación de educar.

Educar para la paz, la convivencia, la crítica y la autonomía; en un estilo de vida que nos reclama diálogo, acuerdos y especialmente respeto.

Tomando conciencia que somos ciudadanos y al mismo tiempo tenemos el honor y el desafío de formar a las nuevas generaciones en derechos y obligaciones que trascienden lo local y nos sitúan en lo universal.

La visión se propaga atravesando fronteras. Fronteras que anclamos en la cultura, apostando a la interacción que venimos reclamando para que coexistir sea un valor primordial en nuestra generación y las que nos siguen.

Si nuestra inquietud resulta válida, estamos en el momento exacto que invoca al respeto de volver la mirada para proseguir reflexionando sobre las correspondencias señaladas.

Y al volver a girar nuestra vista replican las advertencias de Cortina (2007), sobre la relación entre Neurociencias y Ética: “Al parecer las tendencias violentas tienen su origen en la estructura del cerebro, y un déficit en ella predispone a conducirse en forma agresiva. Como por fortuna no somos esclavos de nuestra biología (natura), sino que la mayor parte de nuestra conducta depende de la interacción con el medio (nurtura), es posible tomar medidas quirúrgicas y farmacológicas pero sobre todo educativas. Cuanto más datos tengamos sobre nosotros mismos, mejor orientada irá la educación, que debería ser cuestión prioritaria en cualquier país” (p: 2-3, los agregados ente paréntesis son nuestros).

Desde estas cavilaciones, la educación, la discusión con argumentos y el respeto por la cultura propia y la de los demás ofrecen pilares sólidos para derrumbar los muros de cualquier frontera cultural que obstaculice la concordancia pacífica.

Reiteramos: somos conscientes del reto al que nos enfrentamos con estos alegatos.

Quizá conviene reincidir en que la motivación de educar para construir ciudadanía consiste, justamente, en hacerse cargo de este convite; dónde las Neurociencias y la Ética convergen de nuevo para andamiar nuestra búsqueda de beneficio para uno mismo y el otro, constituyéndonos en un nosotros que cotidianamente nos enfrentamos en la misión de convivir.

Porque, “a todo ello se añade la necesidad de repensar ciertas claves del mundo humano, tales como en qué consiste la identidad de una persona y en qué medida es legítimo intervenir en su cuerpo

sin su consentimiento. Con todo ello nace la ética de la neurociencia, en la que trabajan expertos de los distintos saberes y ciudadanos legos en esas materias” (Cortina, 2007, p: 3).

El pronunciamiento de la catedrática de Valencia nos sitúa ya en el final de nuestro impulso, en las gradas que muestran cíclicamente que la tarea debe ser reiniciada diariamente.

Por eso, volvemos reiteradamente a la cuestión planteada por la profesora de Ética y Filosofía Política ya que estas disputas merecen respeto.

Desde el respeto, nos damos y damos cuenta que las afirmaciones de Cortina (2007), hallan asidero en experimentos realizados en neurobiología que intentan probar que pareciera existir “un código social inscrito en nuestro cerebro que nos lleva a reaccionar frente a los diferentes con miedo y agresividad y a desarrollar conductas violentas contra ellos... durante millones de años los seres humanos han vivido en grupos homogéneos, sumamente reducidos, y el principio evolutivo de supervivencia les ha llevado a solidarizarse internamente y a repudiar a los diferentes, a los extraños... conformarse a las normas de la propia sociedad y preocuparse por los cercanos es entonces un código grabado a fuego en nuestro cerebro, según algunos descubrimientos neurobiológicos” (p: 3-4).

Si este axioma es firme, las fronteras se construyen en cada comunidad por los individuos que la integran y se fortalecen con cada reválida de solidaridad interna y repudio al diferente; minimizando principios éticos tales como el de “beneficiar y no dañar” (Cortina, 2007, p: 2).

Para evitar la tergiversación de esta génesis, otra vez volvemos la mirada expectante hacia las Neurociencias, la Ética, la Educación... y ampliamos el horizonte a la convivencia, al respeto, al valor del ethos propio y distinto y a la discusión con argumentos; intentando evitar que ese cúmulo de comportamientos -amparados por el cuidado de lo cercano y el recelo por lo diferente- impidan el fortalecimiento de planteos que demandan como objetivos éticos deseables en nuestro siglo “un mundo intercultural y una ciudadanía cosmopolita” (Cortina, 2007, p:1).

La imbricación de las ciencias “duras, blandas y humanas”, como distinguimos en el comienzo, se alza apremiándonos en el registro de salidas éticamente deseables que perseveren en las libretas compartidas por científicos, académicos y ciudadanos legos. Salidas que marquen la hendija para -al menos- fisurar las fronteras intangibles de la cultura. Porque recordamos con Cortina (2007), que hoy más que nunca ningún problema puede solucionarse desde una visión única.

Excepto partamos de la premisa concluyente que: “conviene volver a los pequeños grupos de gentes homogéneos, hacer guetos en los que no entren los diferentes -recomendamos revisar en el ítem anterior la conceptualización de frontera cultural- y

promover la separación entre etnias y razas justamente cuando hemos propuesto objetivos tan éticamente deseables, como la construcción de un mundo intercultural y la configuración de una ciudadanía cosmopolita que tenga por clave el respeto activo del diferente, la protección de los derechos de todos los seres humanos y el empoderamiento de sus capacidades vitales, parece que queda mucho camino por andar. Un camino en que ha de implicarse la sociedad en su conjunto si es que queremos llegar a buen puerto” (Cortina, 2007, p: 4-5, el agregado entre guiones es nuestro).

Desde estas líneas, intentando integrar todo lo desarrollado anteriormente, nos queda la deliberación conjunta que no se resigne a un camino que -coincidimos- se muestra inacabado.

Y levantando la palabra desde la multivocidad que invocamos permanentemente, fomentemos valores, habilidades, competencias, capacidades, sesgos flexibles y dialógicos, convocando a expertos y legos afectados -entendidos como quienes no cuentan con instrucción en la materia pero son capaces de emitir juicios valiosos- para que en un esfuerzo aunado y persistente fundemos un mundo global con menos fronteras y más altruismo ciudadano.

Posiblemente, indagar para educar cerebros, mentes racionales, emociones... sea nuestro aporte a la democracia pacífica y mundial. Porque lo más prominente, es que podamos mirar de nuevo a las generaciones presentes y futuras; aunque tengamos que resistir embates para iterar en la importancia de no resignar el diálogo entre Neurociencias y Ética como herramientas vigorosas para la educación de ciudadanos capaces de convivir en democracia más allá de las fronteras.

Sintetizando, mientras aguardamos que los principios éticos se instalen de la mano de las Neurociencias, seguimos bregando por esa coexistencia dialógica que nos autoriza para prevenir a quienes todavía están persuadidos que este esfuerzo conjunto es absurdo avisándoles: “He visto personas obrar mal con mucha moral y compruebo todos los días que la honradez no necesita reglas” (Albert Camus).

Referencias Bibliográficas

- Cortina, A. (2007), “Neurociencia y Ética”, en *EL PAÍS. OPINIÓN*. (2007), disp. en https://elpais.com/diario/2007/12/19/opinion/1198018804_850215.html.pp.1-5 (24/07/2019).
- Ciudadano. (2019). Disponible en <https://scielo.concyt.cl/24-07-2019>.
- Ciudadano. (2019). Disponible en <https://dle.raes.es> (24-07-2019).

- Crabay, M. y Squillari, R. (2005). "Formación del ciudadano en la Prosocialidad. Tareas académicas para el desarrollo de una sociedad equitativa", en *Desarrollo y equidad*. D. Michelini, J. Wester, A. Chiappe, E. Romero (Eds.). Río Cuarto: Ediciones del ICALA, 130-137.
- Convivencia. (2019). Disponible en <https://www.significados.com>. (24-07- 2019).
- de la Barrera, M.L., Rigo, D., Travaglia, P., Damilano, G., Fenoglio, M., Rodríguez... y Melgar, F. (2018). "Encuentros en las aulas... aprendizajes, funciones ejecutivas y procesos metacognitivos" en *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. En prensa (p: 10). Córdoba. Argentina.
- Discutir. (2019). Disponible en <https://definicion.mx> (24-07- 2019).
- Frontera. (2019). Disponible en <https://www.significados.com>. (24-07- 2019).
- Puerta Morales, L y Urrego-Bentacourt, Y. (2016). "PROGRAMA EN FUNCIONES EJECUTIVAS PARA PROMOVER LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA" en *Revista de Pedagogía*, Vol. 37, núm. 101, 2016.p: 125-146. Caracas: Venezuela.
- Respeto. (2019). Disponible en <https://www.significados.com>. (24-07- 2019).
- Tolerancia. (2019). Disponible en <https://www.significados.com>. (24-07- 2019).

EMOCIONES Y APRENDIZAJE.

Una mirada desde el trabajo con alumnos integrados en escuelas comunes

Paula Japas

Introducción

La presente investigación se ha propuesto dilucidar la relación existente entre las emociones y el aprendizaje. Por tal motivo, introduce la noción de *emoción*, al tiempo de incluir aportes teóricos que permiten comprender al ser humano desde un punto de vista holístico y multidimensional. Asimismo, aborda el impacto que el factor emocional presenta en el ámbito educativo, en lo respectivo al trabajo con niños integrados en escuelas comunes. Por consiguiente, el presente escrito explicita las principales características del Trastorno de Espectro Autista (TEA) y del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), como entidades diagnósticas cuyas manifestaciones emocionales deben ser abordadas en pos de favorecer el devenir académico del alumno.

A fin de lograr una mayor comprensión sobre las temáticas expuestas, el trabajo realizado incluye la narración de dos casos trabajados, a través de los cuales puede apreciarse la manera en que la disposición anímica del estudiante puede direccionar el desarrollo de su escolaridad, al tiempo de explicitar las formas de abordaje terapéuticas efectuadas para mejorar la experiencia emocional y académica del mismo.

En virtud de la consideración de la singularidad del sujeto, se destaca la importancia de realizar intervenciones estratégicas que se ajusten a las características de cada estudiante en particular, evaluando constantemente la modalidad vincular establecida entre el profesional y el alumno como un elemento central en todo proceso terapéutico.

Concepto de emoción y tipos de emociones

Juan Cassaus, en su libro "La educación del ser emocional" (Cassaus, 2007), plantea que los seres humanos estamos constituidos por tres dominios principales, interrelacionados entre sí: en primer lugar, destaca la existencia de una *dimensión racional*, como aquella que guía la toma de decisiones y orienta el curso de la acción. A su vez, plantea la existencia de una *dimensión físico-corporal*, como aquel soporte material y biológico

que siente y percibe, y una *dimensión emocional*, como aquel dominio anímico que se manifiesta tanto en la mente como en el cuerpo.

Por su parte, el estudio de las emociones humanas ha permitido realizar importantes aportes en lo respectivo a sus orígenes y funciones. En primer lugar, las emociones remiten a aquella disposición anímica que es activada por determinadas situaciones, incidiendo en la manera en que un sujeto piensa y actúa.

En términos generales, las emociones se clasifican en *emociones primarias* y *emociones secundarias*. Las primeras involucran respuestas configuradas biológicamente y que presentan un carácter universal, independientemente de la cultura a la que pertenezca un individuo. Se distinguen, entre estas, a la *Tristeza*, *Ira*, *Miedo*, *Disgusto*, *Placer*, *Sorpresa*, etc.

Las emociones secundarias, por su parte, derivan de un proceso de aprendizaje. Este tipo de emociones, a diferencia de las primarias, no solo no presentan valor universal sino que involucran la presencia de un otro que contribuye a fomentar la emergencia y detección de las mismas. Se consideran emociones secundarias a aquellas respuestas asociadas a *Compasión*, *Vergüenza*, *Empatía*, *Culpa*, *Orgullo*, etc. Comúnmente, las presentes emociones son también denominadas *sentimientos*.

Las Emociones y la Institución Escolar

En lo respectivo al ámbito educativo, las emociones impactan directamente en el devenir de un proceso pedagógico, pudiendo favorecerlo o, por el contrario, afectarlo. Por consiguiente, la dimensión emocional puede, por ejemplo, alterar los procesos atencionales de un alumno y su capacidad para operar con la información que tiene en su mente, y la valoración de situaciones positivas o negativas al momento de decidir sobre situaciones presentes y futuras. En otras palabras, las emociones inciden sobre las denominadas *funciones ejecutivas*, como aquellos procesos cognitivos que coordinan la conducta, el pensamiento y la emoción a fin de arribar al cumplimiento de diversas metas (Roca & Vaschetto, 2017).

Por su parte, Alicia Fernández (Fernández, 2008) sostiene que el aprendizaje es un *proceso multicausal*, emergente de la interrelación entre cuatro dimensiones centrales. En primer lugar, destaca la presencia de un *organismo*, como aquel sustrato material heredado que posibilita el desarrollo de la cognición y de la emoción; un *cuerpo*, entendido como una representación del sí mismo, construida a nivel especular, y la *inteligencia*, como aquella dimensión asociada a procesos de construcción del conocimiento. Finalmente, destaca al *deseo* como aquella dimensión que singulariza al sujeto y que constituye

el factor motivacional que direcciona el camino del aprendizaje.

En suma, la existencia de un *organismo*, atravesado por la *inteligencia* y el *deseo*, constituye un *cuerpo* que aprende en el seno de un *vínculo*.

Emociones y Aprendizaje en niños integrados. Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

El TEA remite a un conjunto de trastornos neurobiológicos, asociados a la existencia de intereses fijos y comportamientos estereotipados y repetitivos, junto a un déficit en la capacidad para comunicarse y para establecer relaciones sociales. Asimismo, presenta dificultades en el reconocimiento de emociones propias y ajenas, como también en la capacidad de verbalizarlas. Por consiguiente, la escasez de recursos comunicativos suele traducirse en reacciones motoras que ofrecen a las emociones una tramitación por la vía conductual.

Por otra parte, el TDAH es un trastorno neurobiológico, caracterizado por manifestaciones persistentes de inatención, impulsividad e hiperactividad. A nivel educativo, implica la existencia de dificultades en el aprendizaje, que pueden derivar en un bajo rendimiento académico, asociado a la presencia de una baja tolerancia a la frustración. De este modo, la intervención emocional apunta a incrementar los niveles de conocimiento y control de emociones propias, y a generar situaciones que les permitan sentirse más competentes (Aracama Cobos, 2015).

A continuación, se describirá el trabajo realizado con dos alumnos integrados, a fin de vislumbrar la relación existente entre la dimensión emocional, académica y vincular del aprendiente.

Caso Matías

Matías era un joven de doce años de edad, diagnosticado con TDAH, que se encontraba en primer año del secundario, en una institución de la Provincia de Buenos Aires. Resulta importante aclarar que el joven rechazaba la presencia de profesionales integradores.

Durante el período escolar trabajado, Matías aceptó pasivamente las intervenciones de sus docentes y sus compañeros, pero presentaba una actitud altamente resistente hacia la figura de su acompañante, rechazando la mayoría de las intervenciones realizadas por la misma. Frecuentemente, evidenciaba respuestas opositoras a sus sugerencias y aseguraba haber comprendido la totalidad de las actividades curriculares, con el fin de que aquella se alejara. Del mismo modo, si bien el joven sostenía diálogos con sus pares y docentes, jamás iniciaba una conversación con la profesional, y evidenciaba una

clara actitud de fastidio y vergüenza por presentar una profesional abocada a sus necesidades. Por consiguiente, la intervención directa de la misma tendía a desorganizar el comportamiento del alumno, quien abandonaba inmediatamente la actividad a realizar.

Por su parte, Matías no mostraba interés en las expresiones emocionales de sus pares y presentaba grandes dificultades para reconocer y verbalizar emociones propias. Cada vez que se lo interrogaba por las mismas, emitía respuestas que no se correspondían con el planteo inicial (por ejemplo, solía responder "tengo mucha tarea").

En cuanto a su desempeño curricular, el joven presentaba dificultades para la resolución de operaciones numéricas y problemas matemáticos, situación que desencadenaba reiteradas ocasiones de llanto y abandono, tras referir su falta de competencia para resolverlos. Las verbalizaciones referidas a falta de competencia personal - expresadas mediante un "yo no puedo" o "yo no entiendo"- resultaban cada vez más frecuentes, principalmente en el área de matemáticas. No obstante, tanto la profesora como la acompañante, coincidían en que el alumno no presentaba dificultades para comprender la secuencia de resolución de consignas sino que, la posible falta de práctica de contenidos sumada a la aseveración de limitaciones personales, derivaban en actitudes de resignación anticipada que incidía en su predisposición al trabajo áulico.

Por otra parte, en lo respectivo a la resolución de evaluaciones escritas, Matías solía presentar una elevada ansiedad al momento de enfrentarse a la totalidad de las consignas, asegurando no estar capacitado para resolverlas, incluso antes de conocer su contenido. Por tal motivo, el joven se negaba a resolver las evaluaciones, rompiendo en llanto antes de comenzar con las mismas. En virtud de la adecuada relación que el joven establecía con los docentes de aula, la acompañante comenzó a intervenir de manera indirecta, es decir, mediada por la figura de los mismos, acordando previamente la manera en que debían orientar al alumno. De este modo, aquel logró acatar de mejor manera la mayor parte de las indicaciones, reduciéndose la presencia de conductas de oposicionismo. Asimismo, cada vez que Matías permanecía inactivo en su asiento, la profesional le recordaba que no se acercaría si veía que trabajaba en las tareas dadas. En otras palabras, resultó necesaria la implementación de una estrategia que, a modo de refuerzo negativo, incrementara sus niveles de trabajo áulico por remoción del estímulo aversivo.

Resulta importante aclarar que, si bien la implementación de refuerzos privilegia la utilización de aquellos de carácter positivo, la elección del refuerzo a implementar debe realizarse en función de cada situación en particular, considerando que aquellos factores que operan como refuerzo no son

reforzadores en sí mismos, sino que se constituyen como tales a partir de la necesidad de cada alumno. Por otra parte, en pos de contribuir a la resolución de evaluaciones escritas, se acordó fraccionar los exámenes de Matías, presentándole cada consigna de manera individual. Aquel, por su parte, empezaba por aquellas actividades que le resultaban menos dificultosas, independientemente de la numeración que tuvieran previamente. Tras lograr resolver las actividades iniciales, el alumno comenzó a evidenciar una mejor predisposición anímica general, extinguiéndose por completo las verbalizaciones asociadas a su incapacidad para resolver tareas.

Hacia la finalización del período lectivo, el alumno pidió resolver las evaluaciones de manera completa, sin necesidad de que sus docentes fraccionasen su contenido.

Por otra parte, en virtud del desempeño autónomo del alumno en Ciencias Naturales, Inglés y Prácticas del Lenguaje, la acompañante sugirió la posibilidad de realizar un desvanecimiento -retirada de la profesional- en dichas asignaturas, permaneciendo fuera del aula en las materias mencionadas. Dicha medida contribuyó notablemente a que el alumno mostrara una mejor predisposición al trabajo cotidiano.

Al finalizar el año escolar, la profesional sugirió que Matías continuase acompañado por un profesional de sexo masculino, en virtud de la posibilidad de mejorar su experiencia educativa, vinculándose con una figura de carácter identificatorio.

Caso Mateo

Mateo era un joven de doce años, diagnosticado con TEA, que se encontraba en sexto grado de primaria, en una institución de la Provincia de Buenos Aires.

En virtud del establecimiento de un buen vínculo interpersonal, el niño aceptó todas las intervenciones realizadas por la profesional, acudiendo a ella cada vez que lo necesitaba.

En términos generales, Mateo presentó un buen desempeño curricular durante todo el período trabajado, presentando diversos grados motivacionales en función del interés que cada asignatura tenía para él. Por consiguiente, resultaba frecuente observar que los períodos atencionales del niño se incrementaban frente a aquellas actividades que incluían elementos de interés personal, tales como personajes de películas que conocía y que despertaban en él emociones positivas. Por el contrario, cada vez que debía realizar una actividad que le resultaba poco interesante, solía evadir el trabajo áulico, empleando argumentos tales como "hay que destruir la escuela".

Por su parte, al momento de presenciar la hora de Educación Física, tiempo en el cual realizaban actividades de alta competitividad entre pares, el

pequeño solía referir su falta de competencia para participar en todas aquellas propuestas que no fueran placenteras para él. Asimismo, cada vez que su equipo no resultaba vencedor, Mateo rompía en llanto, emitiendo frases de desconsuelo.

A fin de estimular al alumno a resolver actividades áulicas que le resultaban poco atractivas, la profesional comenzó a utilizar una serie de calcomanías con personajes conocidos por el niño que, a modo de refuerzo positivo, le fueron colocadas en un cuaderno, luego de que comenzara o concluyera con la tarea que en un principio se negaba a realizar. La presencia de dichas imágenes generó una mejor predisposición al trabajo cotidiano, tras conocer la existencia de un estímulo agradable que operaba como recompensa por su labor. De este modo, con el transcurso de los meses, se produjo la extinción total de la emisión de frases de disconformidad al momento de resolver una actividad, presentes al inicio del acompañamiento.

En virtud de un notorio cambio en su disposición anímica general, Mateo logró incrementar su nivel de tolerancia a la frustración cada vez que debía participar en actividades deportivas, modificando su actitud frente a la derrota. El alumno aceptó los distintos resultados obtenidos, emitiendo espontáneamente la frase “no importa” en las ocasiones en las que su equipo no lograba ganar. Hacia la finalización del año de trabajo, Mateo fue escogido entre su grupo de pares para presenciar y participar de un programa radial. Una vez allí, logró leer adecuadamente el párrafo que su maestra le había asignado y, al finalizar la emisión del programa, la profesional interrogó al niño por sus emociones, tras ver que sus ojos se habían humedecido. Aquel, después de abrazarla, respondió que “lloraba por sentirse feliz”.

Conclusiones

A partir de la consideración del ser humano desde un punto de vista global, la existencia de un organismo biológico que se materializa mediante su dimensión corpórea, posibilita que las emociones encuentren un sustrato para manifestarse. Por lo tanto, la experiencia emocional de un sujeto se asocia directamente al grado de conexión existente entre un conjunto de elementos que constituyen una unidad, incidiendo, de este modo, en su experiencia educativa particular.

El análisis de dos casos de trabajo permite vislumbrar la relevancia que radica en la elaboración de estrategias que contemplen, tanto las *necesidades* como los *intereses* específicos de cada alumno, a fin de generar herramientas que resulten significativas para un adecuado abordaje académico y emocional. De este modo, el tratamiento de las emociones en el aprendizaje puede mejorar la predisposición del alumno al

trabajo cotidiano y reducir la presencia de comportamientos disruptivos.

Finalmente, el trabajo con niños con capacidades diferentes exige la constante evaluación de la modalidad vincular establecida entre el profesional y el alumno, entendida como un lazo que, en función de sus características, puede o no contribuir a la mejoría del niño. De este modo, se requerirá de una actitud *flexible* que permita adaptarse a determinadas situaciones, en pos de contribuir al establecimiento de un vínculo que funcione como una base constructiva de intervención emocional, pedagógica y, fundamentalmente, humana.

Bibliografía

- Aracama Cobos, I. (2015), “El TDAH: una aproximación conceptual”, en Consejo Escolar de Navarra, El TDAH, Informe del Consejo Escolar de Navarra, Navarra: Consejo Escolar de Navarra, 11-21, disp. en <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2015/05/libro-TDAH7.pdf> [02-08-2019].
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional (2ª ed.), Chile: Cuarto Propio.
- Fernández, A. (2008), “Acerca de la teoría psicopedagógica”, en Fernández, A. (). La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 53-60.
- Roca, M., Vaschetto, Y. (2017), “Funciones ejecutivas y atención: pilares del aprendizaje”, en Podestá, M., Ratazzi, A., Fox, S., Peire, J. (comps.). El cerebro que aprende. Una mirada a la Educación desde las Neurociencias, Buenos Aires: Aique, 93-106.
- Valdez, D., Ruggeri, V. (2017). Autismo. Del diagnóstico al tratamiento, Buenos Aires: Paidós.

ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE.

Una reflexión sobre el aprendizaje en ambientes diversos

Rebeca Mariel Martinenco,
Rocío Belén Martín, Leticia García

Limoneros, Sorgo de Alepo, Menta Peperina y alguna que otra variedad de orquídeas, ¿qué tienen en común estas especies?...



1: Limonero



2: Orquídea



3: Sorgo de Alepo



4: Menta peperina

Vamos a develar la incógnita... todas ellas son híbridos, ¿y qué significa?, que están conformadas por otras dos especies diferentes. Muchos de estos híbridos presentan potenciadas las cualidades que poseen las especies que les dieron origen. Así, la mayoría de ellos son fuertes y resistentes a las condiciones adversas del clima; algunos tienen una mayor resistencia a las enfermedades, presentan capacidades adaptativas e incluso gran diversidad en formas, colores y tamaños de hojas, frutos o semillas⁵.

En este sentido, la analogía nos permite acercarnos al concepto de ecologías de aprendizaje, un término que hibrida las potencialidades y características de variados contextos de aprendizaje para crear un entorno promisorio en que la construcción de conocimientos sea de diferentes modos, resistente a las condiciones - muchas veces adversas- del sistema educativo y posibilite a cada estudiante mantener estrecha vinculación con su entorno.

Los procesos educativos a lo largo del tiempo han ido modificándose en función de las vicisitudes del entorno social y cultural en que se insertan. Actualmente, la disponibilidad de herramientas digitales ha creado oportunidades para la formación permanente, de modo que cada estudiante pueda gestionar y organizar su aprendizaje (Saadatmand y Kumpulainen, 2012), razón por la cual toma relevancia, en los últimos tiempos, el concepto de ecologías de aprendizaje. El mismo pone de manifiesto la necesidad de repensar los modos en que los estudiantes aprenden en nuestras escuelas.

El presente escrito se propone como una reflexión teórica acerca de las ecologías de aprendizaje, incluyendo su importancia en el sistema educativo actual, los estudios que se van desarrollando y su proyección.

Aprendizajes, contextos, entornos y ecologías. Diversidad de conceptos

A partir de los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que acontecen, se modifican los contextos y situaciones en que las personas aprenden. En este marco, se comienza a considerar el aprendizaje en diversos contextos, incluyendo los entornos informales (Barron, 2006a). Sin embargo, resulta complejo brindar una definición unívoca que dé cuenta de este proceso ya que suele utilizarse una gran variedad de conceptos para referirse a ello, tales como *entornos personales de aprendizaje*, *aprendizaje invisible*, *contextos híbridos*, *ecologías de aprendizaje*, entre otros.

Los *entornos personales de aprendizaje* se entienden como un conjunto de informaciones, interrelaciones y actividades que pone en juego una persona para aprender. Es un concepto relevante porque considera el atravesamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los aspectos de la vida, incluido el aprendizaje. Los entornos personales de aprendizaje engloban las fuentes de información consultadas, las interacciones con esa información y con otras personas y las herramientas utilizadas para reconstruir la información y lograr el aprendizaje (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010).

Por otra parte, el *aprendizaje invisible* es entendido como una propuesta que sugiere el uso de las TIC para el aprendizaje de competencias requeridas en un marco de globalización, construyendo un aprendizaje significativo e inclusivo (Cobo Romani y Moravec, 2011).

Mientras que los *contextos híbridos* son aquellos que no consideran al aprendizaje sólo en ambientes escolares, sino que también lo contemplan en su relación con ámbitos como clubes, centros comunitarios, parques, lugar de trabajo, hogares, iglesias, entre otros (Barron y Bell, 2016). Así, los contextos híbridos se presentan como una posibi-

lidad para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje a partir de la integración de diversos entornos (Barron y Bell, 2016). De esta manera, los conceptos de *entornos personales de aprendizaje*, *aprendizaje invisible* y *contextos híbridos* atienden a la vinculación entre TIC y aprendizaje en contextos diversos y pretenden reconocer la estrecha relación entre la persona y su entorno. A continuación se brindarán algunas reflexiones específicamente vinculadas a las ecologías de aprendizaje.

Ecologías de aprendizaje, los comienzos...

A partir de una revisión de antecedentes, se vislumbraron numerosos estudios (Barron, 2004; Sangrà *et al.*, 2013; González Sanmamed *et al.*, 2018; Tabuenca *et al.*, 2013, entre otros) que comienzan a *comprender los aprendizajes mediados por tecnologías desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje, donde se reconoce la ocurrencia de este proceso a lo largo de la vida y en una diversidad de contextos formales e informales, en los que puede haber o no intenciones de aprendizaje.*

Barron (2004) realizó un estudio sobre el uso de tecnologías con estudiantes de secundaria; sus hallazgos permitieron comprender que los grupos más experimentados estaban conformados por estudiantes con más probabilidades de aprender fuera de la escuela, que habían tenido contacto con tutoriales en línea o materiales de lectura extraescolares.

Más recientemente, Sangrà *et al.* (2013) abordaron una investigación mixta acerca de la capacitación de docentes mediante TIC, de modo que cada maestro contaba con más posibilidades de crear una estructura de relaciones y componentes interconectados que forman su estrategia personal para el aprendizaje. Esto implica que los espacios potenciales de aprendizaje no se desarrollan de forma lineal ni están vinculados a un contexto específico.

En consonancia con ello, González Sanmamed *et al.* (2018) *llevaron a cabo un estudio vinculando las tecnologías digitales y el nivel universitario, a partir del reconocimiento de que el aprendizaje sucede en el aula, pero también en el trabajo, en el hogar, en la biblioteca, en el museo, en las plazas, en los espacios de juego y en las interacciones cotidianas con otros. Procuraron empezar a pensar la necesidad de que la universidad considere una perspectiva de ecologías de aprendizaje, a fin de que pueda dar respuestas a este contexto cambiante en que se encuentra inserta.*

Específicamente vinculado a los smartphones, Tabuenca *et al.* (2013) efectuaron un estudio cuantitativo y concluyeron que estos dispositivos son un elemento potencial clave para promover el aprendizaje en diversos momentos y lugares, de

modo que los usuarios puedan crear sus propias ecologías de aprendizaje.

Como podemos advertir, no puede desconocerse la incidencia de las TIC en nuestros aprendizajes, razón por la cual es una variable implicada en los estudios mencionados. Viene siendo de interés para los investigadores el abordaje del aprendizaje desde perspectivas integrales, que incluyan todos los contextos en que las personas aprenden. Estos estudios recientes con publicaciones de la década del 2000, permiten mostrar la novedad (originalidad) del término y su construcción incipiente, con la impronta propia que cada autor, educador e investigador le va dando al término.

Acercándonos al concepto de ecologías de aprendizaje

Si tuviéramos que definir a las ecologías de aprendizaje, no podemos desconocer la complejidad del término; algunos autores las consideran entidades dinámicas; un conjunto de contextos que brindan oportunidades para el aprendizaje y que poseen - cada contexto- una configuración única de actividades, recursos, relaciones e interacciones que emergen de ellos (Barron, 2006a).

Para entender el término es preciso considerar, en primer lugar, que esta perspectiva se basa en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la creciente "informalización" de los procesos de aprendizaje (Coll, 2013a). En las ecologías se desdibujan los límites entre los espacios de aprendizaje formal e informal y se crean nuevos entornos inclusivos que permiten combinar ámbitos, comunidades y contextos (Cobo Romani y Moravec, 2011). En términos de Coll (2013b), la acción educativa se distribuye en varios escenarios y agentes educativos ya que, con la proliferación de las TIC, adquieren relevancia los entornos virtuales de aprendizaje: redes sociales, juegos online, comunidades virtuales, entre otros.

En segundo lugar, las ecologías de aprendizaje ponen de relieve el carácter situado de nuestro aprendizaje, ya que es resultado de los variados escenarios en que participamos, cada uno de los cuales otorga oportunidades y herramientas para aprender (Coll, 2013a). La perspectiva de las ecologías posibilita comprender que los estudiantes participan simultáneamente en muchos entornos y que existe variedad de alfabetizaciones, prácticas y formas de aprendizaje desarrolladas y empleadas fuera de la escuela (Barron, 2006a).

En tercer lugar, y vinculado al aspecto anterior, se advierte una creciente personalización del aprendizaje, lo cual remite a la singularidad de las trayectorias personales influenciada, en gran medida, por la diversificación de recursos y oportunidades para aprender (Coll, 2013b). Esto implica reconocer todos los conocimientos construidos en contextos informales, posibilitados por la globalización y el uso masivo de las TIC.

Lo expresado previamente permite comprender la razón por la que Barron y Bell (2016) advierten un alejamiento de conceptualizaciones del aprendizaje como vinculado a contextos específicos, para comenzar a comprenderlo como un proceso ensamblado en diversos entornos.

Dos experiencias interesantes acerca de ecologías de aprendizaje

En términos de lo que venimos expresando, resulta interesante hacer referencia a dos experiencias de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales en las que se trabajó mediante la perspectiva de ecologías de aprendizaje. Seleccionamos ambas investigaciones porque resulta de interés conocer cómo las ecologías se construyen en la práctica. Además, dado que una de las investigaciones refiere a docentes y otra, a estudiantes, es posible vislumbrar cómo esta perspectiva influye en ambos actores del proceso educativo.

Una de ellas (Saadatmand y Kumpulainen, 2012) analiza la naturaleza del aprendizaje en entornos de aprendizaje abiertos, masivos y en red. Es un estudio realizado con los participantes de cursos online ofrecidos por diversas instituciones canadienses que utilizaron diferentes herramientas y plataformas: blogs, wikis, Moodle, Twitter, YouTube y muchas otras redes sociales. Los autores parten del supuesto de que esta ecología de aprendizaje se sustenta en una concepción de aprendizaje multidireccional y multimodal, lo cual genera nuevas actividades y experiencias por la participación en estos entornos. Los resultados alcanzados a partir de una encuesta online, entrevistas semiestructuradas y contenidos públicos en línea permitieron considerar que los entornos digitales favorecen el uso de recursos y estrategias flexibles y variadas, lo cual influiría en la motivación de los participantes. A partir de estos hallazgos, señalan que el aprendizaje en entornos online sería autoorganizado, emergente y disruptivo.

La segunda experiencia (Hernández Sellés *et al.*, 2015) trata de una investigación cualitativa que pretendió analizar los roles de tres profesoras en ecologías de aprendizaje a partir de la observación de foros, entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. Las docentes mencionadas eran las encargadas de una asignatura en la formación de maestros de España y propusieron a sus estudiantes un proyecto colaborativo en el que debían comparar la política educativa de un país europeo a elección con la política educativa española. Esta tarea, al igual que toda la asignatura, se desarrolló en una plataforma virtual en la que los estudiantes resolvieron el proyecto de manera colaborativa.

Los resultados obtenidos demostraron que, al trabajar en ecologías, el rol docente asume nuevas características y se complejiza, puesto que otorga mayores grados de autonomía a los estudiantes para que autorregulen su proceso. Sin embargo,

esto no significa la desaparición del docente sino su presencia desde un lugar diferente. El reto para las instituciones, según lo propuesto en la presente investigación, consiste en posibilitar que cada estudiante pueda construir su ecología de aprendizaje, a partir de un rol docente de acompañamiento no intervencionista, el cual posibilitaría la autonomía en un marco de seguridad.

A modo de cierre. Ecologías de aprendizaje: ¿cómo continuamos?

A partir de lo expresado en el escrito es posible vislumbrar los múltiples intentos por definir nuevos modos de aprendizaje. Una de estas nuevas formas de aprender son las ecologías de aprendizaje; no existe un concepto unívoco acerca de las mismas ya que, al ser un término novedoso, se va construyendo constantemente; esta variabilidad y heterogeneidad muestra su complejidad, pero no disminuye la potencia del concepto, ya que lo interesante del mismo es que nos ayuda a pensar sobre la dinámica del aprendizaje a lo largo del tiempo y entre los contextos, comprendiendo las diferencias individuales en las trayectorias de aprendizaje (Barron, 2006b).

La perspectiva de ecologías de aprendizaje es un reflejo de los cambios que se vienen manifestando en todas las áreas de la vida por lo que consideramos que, aunque la escuela es un contexto formal, puede también posibilitar más presencia de los procesos informales (Coll, 2013). En este sentido, las ecologías permitirían comprender que los procesos de aprendizaje se dan a través de los contextos y constituirían nuevas oportunidades donde se construye el conocimiento mediante interacción (Barron, 2006a).

Sería interesante, a modo de futuras líneas de investigación, abordar el estudio de comunidades de aprendizaje dentro de la educación formal a partir del uso de Instagram, Facebook, Telegram, aplicaciones o webs interactivas, según el contenido que se trabaje. Por ejemplo, la aplicación *Build a poem*, mediante la cual pueden crearse poemas entre varios autores o la participación en el foro *Dave's ESL Cafe Student Discussion Forums*, en el que interactúan estudiantes y profesores de todo el mundo para aprender inglés. Otra posibilidad para continuar con el abordaje de las ecologías podría vincularse a investigar los modos como las instituciones escolares pueden contribuir en la creación de trayectorias escolares personalizadas, que no excluyan ningún contexto de aprendizaje. También sería posible realizar estudios sobre la temática en los que se propongan diseños que involucren decisiones del investigador, conjuntamente con los docentes.

En definitiva, encontramos que las ecologías de aprendizaje brindan una perspectiva integradora y nos permiten ampliar la mirada sobre este proceso (Looi, 2001), ya que ofrecen la posibilidad de dejar

de centrarse exclusivamente en los contextos escolares, entendidos muchas veces como contenedores cerrados, para incluir las oportunidades de aprendizaje que se generan fuera de la escuela (Barron y Bell, 2016).

Notas

- 1 *Citrus x limo* (Limónero). Imagen extraída de www.frutaspoveda.com
- 2 *Orchidaceae Vuylstekeara* (Orquídea Híbrida). Imagen extraída de <https://lookingafterorchids.com>
- 3 *Sorghum halepense* (Sorgo de Alepo). Imagen extraída de www.biblioteca.unlpam.edu.ar
- 4 *Mentha piperita* (Menta Peperina). Imagen extraída de www.fansdelmate.com
- 5 Agradecemos a la Prof. Biol. Gimena Fussero por contarnos y brindarnos material sobre las especies vegetales híbridas.

Referencias bibliográficas

- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010) Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En: Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31: 1-36.
- Barron, B. (2006a). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49: 193-224.
- Barron, B. (2006b) Configurations of Learning Settings and Networks: Implications of a Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49: 229–231
- Barron, B. y Bell, P. (2016) Learning environments in and out of school. En L. Corno y E. Anderman. *Handbook of Educational Psychology*. 3ª edición. 323-335. New York: Routledge.
- Cobo Romani, C. y Moravec, J. (2011) *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219: 31-36.
- Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: Rodríguez Illera, J. (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- González Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018) *Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior*. PUBLICACIONES, 48 (1): 11-38.
- Hernández Sellés, N.; González Sanmamed, M. y Muñoz Carril, P. (2015) *El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19 (2): 147-163. Universidad de Granada: Granada.
- Looi, C. (2001). Enhancing learning ecology on the internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17: 13–20.
- Saadatmand, M. y Kumpulainen, K. (2012) Emerging technologies and new learning ecologies: learners' perceptions of learning in open and networked environments. *Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning*.
- Sangrà, A., González Sanmamed, M. y Guitert, M. (2013). Learning Ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. *Proceedings of the IEEE*, 1/201.
- Tabuenca, B., Ternier, S. y Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 37.

FERIA SOBRE INNOVACIONES.

Una propuesta educativa e investigativa de formación docente

**Daiana Yamila Rigo, Marta Piretro,
Romina Elisondo, Daniela Ivana Kowszyk,
Ana Riccetti, Rosana Cecilia Chesta**

Introducción

La educación para la convivencia es el desafío. Construir espacios de reflexión en la formación docente es uno de los senderos posibles para generar entornos educativos más amplios, diversos, tolerantes e integradores. Nuestro proyecto, *Trayectorias e innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior*¹, tiene el propósito de construir de manera colectiva nuevos espacios educativos, tanto en la formación docente como en las instituciones donde los estudiantes desarrollan sus prácticas (Rigo, Piretro, Kowszyk, Elisondo y Chesta, 2018).

En esta ponencia, presentamos una propuesta educativa e investigativa, que denominamos *Feria de innovaciones educativas*, a realizarse en contextos de formación docente; esta feria pretende generar espacios de reflexión respecto de las innovaciones en la educación inicial. La propuesta potencia procesos de enseñanza y aprendizaje y a la vez, se constituye en una instancia de construcción de conocimientos en el marco de un proceso de investigación. El objetivo general de la feria es invitar a los estudiantes y los docentes para que, de manera conjunta, puedan pensar en innovaciones educativas para llevar cabo en sus prácticas docentes. Cada stand presenta posibilidades, alternativas y caminos divergentes para la reflexión respecto de la práctica docente.

Las actividades planificadas para cada stand recuperan resultados de instancias previas del proceso de investigación. Es decir, la feria se construyó en base al análisis de las expresiones de las estudiantes respecto de espacios educativos que consideraban innovadores, tanto en su propia formación como en instituciones de educación inicial. En los análisis preliminares, observamos que las estudiantes identifican como experiencias interesantes especialmente las ocurridas en los espacios de las prácticas docentes, así como en ateneos, talleres, prácticas socio-comunitarias, eventos artísticos y campamentos pedagógicos.

También destacan las instancias de vinculación con las instituciones de destino donde desarrollan sus prácticas. Asimismo, las estudiantes identifican prácticas innovadoras que contribuyen en su formación fuera del espacio educativo formal. En las voces de los participantes, los talleres aparecen como espacios no formales de educación que generan aprendizajes y prácticas novedosas.

Feria de innovaciones educativas es una propuesta que se sustenta teóricamente en planteos actuales referidos a la innovación educativa como proceso complejo que genera rupturas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Libedinsky, 2016). Estas rupturas emergen a partir de la reflexión respecto de nuevas formas de enseñar y potenciar aprendizajes diversos. Las innovaciones educativas se sustentan en procesos creativos que permiten generar alternativas y nuevas formas de entender y potenciar el aprendizaje. En el caso de educación inicial, las innovaciones educativas intentan reconocer diversas potencialidades, intereses y motivaciones de los niños.

Feria de innovaciones educativas es una instancia de articulación entre formación e investigación, es un espacio de enseñanza, aprendizaje y construcción de conocimientos compartidos. La propuesta puede considerarse una innovación cooperativa, es decir, un proyecto de integración de docentes e investigadores con el propósito de generar cambios y producir conocimientos (Rinaudo, 2007).

Feria de innovaciones educativas es un espacio para generar *didácticas de autor*. Se espera que los estudiantes, futuros docentes, sean genuinos autores de las experiencias que implementarán en sus prácticas. Las didácticas de autor reconocen el lugar central de las experiencias, la sabiduría práctica y las acciones espontáneas que se ponen en juego en el aula para construir vivencias significativas de enseñanza y aprendizaje. Las didácticas de autor recuperan el valor de lo singular en interacción con lo colectivo, son propuestas únicas que tienen el “toque” especial del autor (Porta, 2015).

En suma, la *Feria de innovaciones educativas* emerge como una propuesta que se sustenta en planteos teóricos actuales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la innovación, y a la vez, recupera las voces de los estudiantes. Se constituye en un espacio de trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e investigadores, donde la construcción de conocimientos, reflexiones y propuestas alternativas es el propósito principal; es un espacio de interpelación que pretende generar rupturas tanto en la formación docente como en las prácticas en instituciones de educación inicial.

Descripción de propuesta

La propuesta de feria de innovaciones educativas se enmarca entre los objetivos formulados por la

convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados (PROMIIE) que es retomado en el proyecto “Trayectorias e innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior”. Este proyecto busca la puesta en acción de actividades tendientes a fortalecer la articulación entre investigación educativa, formación docente y transformación de las prácticas de enseñanza en el Sistema de Educación Superior.

Concretamente, la feria de innovaciones educativa nace como estrategia para ofrecer un contexto para pensar posibles innovaciones a desplegar en los espacios de las prácticas de formación de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza e Instituto Superior María Inmaculada (ISMI). Este espacio fue proyectado a partir de las experiencias y vivencias que ellos mismos identificaron como significativas y novedosas de sus trayectorias educativas en torno a sujetos, objetos culturales y entornos educativos (Rigo, Armas, Riccetti, de la Barrera, Chesta y Siracusa, 2019).

Flehsig y Schiefelbein (2003), sitúan este tipo de iniciativas dentro del modelo didáctico denominado “exposición de aprendizaje” o aprendizaje a través de “exposición de piezas” -fragmentos en exhibición-, a partir de la cual se busca generar un ambiente de aprendizaje organizado (arreglado) de una manera sistemática, donde las piezas son elementos (objetos, láminas o plantas) que se han sacado de sus contextos o relaciones originales y se ponen en un orden que facilita el aprendizaje.

Se trata de elementos y piezas que se disponen en puestos, bajo un hilo conductor o consigna que permiten a los visitantes seguir el camino trazado colectivamente o individualmente, a partir de preguntas y actividades que los mismos stands proponen como parte de la exposición. Los autores reconocen cuatro fases de aplicación del modelo: instalación, orientación, interacción y evaluación. A la que nosotros sumamos una de planificación anterior a las mencionadas; etapa en la cual nos centraremos a continuación.

La feria fue planificada para desarrollarse junto a docentes y alumnos de la práctica IV, del Profesorado en Educación Inicial de la UNRC, los ISFD J. José de Urquiza y María Inmaculada, reuniendo también a investigadores de cada institución, docentes de las carreras y de los jardines que reciben a los practicantes.

En la feria se ofreció un espacio con diferentes puestos o estaciones de trabajo, tratándose de un total de cinco stands. En cada uno se presentaron aspectos que consideramos podían potenciar innovaciones educativas en el nivel inicial, vinculadas a las que se habían identificado como tales en las trayectorias educativas de los estudiantes. Se invitó a los asistentes (estudiantes y docentes) a recorrer el salón donde estaban

dispuestos los stands, para que se acercaran e interactuaran con los materiales allí presentados. En cada puesto se propusieron actividades y preguntas para generar reflexiones en torno a la consigna general de recorrido: situados en sus prácticas de formación, se invitó los estudiantes a recorrer cada puesto en vista a identificar elementos que podrían estar considerando para generar innovaciones y rupturas en tales espacios de formación, identificando el objetivo, la modalidad de incorporación y la dirección del cambio que se pretendía generar. Los puestos delimitados fueron:

1. Destinos y lugares fuera de la institución: en este puesto se partió de explicitar el valor del aprendizaje vivencial, retomando fragmentos de las alumnas que se basaron en la huella que dejaron viajes y visitas que hicieron a diversos lugares durante el cursado de la carrera. Por ello se hizo hincapié en pensar en lugares o contextos que pudieran habilitar innovaciones. Estos lugares no sólo fueron significados como espacios físicos sino también como posturas interpretativas de lo vivencial. Así, el stand, además de disponer de imágenes y consignas, también ofreció frases tales como: *“Nuestro destino nunca es un lugar sino una nueva forma de ver las cosas”* (Henry Miller, novelista estadounidense); *“No sigas el sendero, dirígete en cambio donde no hay sendero y deja una huella”* (Ralph Waldo Emerson, poeta, filósofo y escritor estadounidense). También se apeló a la relación entre “experimentar y narrar” o documentar lo vivido. Se dispusieron algunos objetos, entre ellos, cuentos infantiles que encerraban viajes y aventuras.

2. Objetos culturales dentro y fuera del Jardín. Al pensar el stand se consideró tanto a los objetos culturales como a los espacios de innovación como posibles instancias para generar entornos apasionantes en diferentes situaciones de aprendizaje. En primer lugar, se buscó recuperar las voces de las estudiantes extrayendo partes de las entrevistas realizadas, en las que ellas mencionan aquellos espacios y objetos que resultaron significativos para su trayectoria. El stand presentó estos fragmentos y acompañó con imágenes de diferentes experiencias educativas que combinaban espacios y objetos innovadores generando entornos apasionantes. En lo que respecta a los objetos culturales, se hizo hincapié en la necesidad de que cada recurso debe ser pensado y planificado. Títeres, caballos de material reciclado, rompecabezas, instrumentos musicales, acompañaron la idea de que las verdaderas rupturas se relacionan con materiales didácticos diversos (Liberdisky, 2016).

3. Encuentros intergeneracionales. Partiendo de la pregunta “¿Cómo acercar las distintas generaciones al jardín?” se propusieron seis

categorías temáticas (comidas, profesiones, pasatiempos, entretenimiento, canciones, tecnología), que pudieran ser pensadas como posibles contenidos a trabajar en la sala. Las estudiantes podían interactuar con el panel a través de unas tarjetas adhesivas con imágenes alusivas a cada categoría que se tenían que pegar en el panel, también podían dibujar o escribir otros ejemplos en tarjetas en blanco. A partir de la línea intergeneracional expuesta en el stand, las estudiantes debían identificar, además, a qué generación correspondía la imagen seleccionada.

4. Origami. Elegimos el origami como metáfora de la innovación educativa en tanto proceso. El origami es un arte, de origen japonés, que consiste en el plegado de papel sin usar tijeras ni pegamento para obtener figuras de formas variadas, muchas de las cuales podrían considerarse como esculturas de papel. Una particularidad del origami es la transformación del papel en formas de distintos tamaños partiendo de una base inicial cuadrada o rectangular. Partiendo del análisis de la palabra INNOVACIÓN, podemos trazar un paralelismo con el origami. Hay algo de novedoso y de renovación (NOVA) que se materializa en la intención de la transformación del papel; la introducción de lo nuevo (IN) se observa en la producción obtenida y la idea de actividad o proceso (CIÓN) remite a los pasos necesarios en el plegado del papel. La innovación educativa es un proceso que nos permite transformar la realidad, articular ideas y actividades y “plegar” los recursos con los que contamos para generar otros/nuevos objetos/saberes.

5. Metamorfosis. Propusimos que la innovación educativa refleja la metamorfosis de una práctica presente o pasada en algo nuevo, esperando que sea mejor. Partimos del interrogante ¿Cómo sus experiencias y recorridos educativos previos pueden ser insumos para innovar en la Práctica IV? Invitamos a reflexionar sobre los primeros tres puestos y los elementos dispuestos en ellos, para comprender que la metamorfosis (o innovación) del cambio educativo, de naturaleza mutable, va adoptando múltiples formas, estimulando la transformación de nuestra historia educativa, proyectando una nueva práctica construida y definida desde lugares, actores y objetos culturales resignificados en un nuevo contexto. En tanto, trazar innovaciones en el campo de las prácticas de formación docente, desde la revisión de las trayectorias educativas de los estudiantes en formación, implica generar espacios donde algo nuevo emerja en función de algunas experiencias que dejaron huellas en el pasado, fiel a las vivencias que perduran en la memoria junto a recorridos de otros que se conjugan en el hacer para transformar la educación de los futuros formadores.

Los primeros tres puestos pretendieron mostrar ideas que podían ponerse en práctica en los jardines como propuestas innovadoras; mientras que, los últimos dos tendieron más a la reflexión teórica acerca de las innovaciones educativas.

Luego de finalizar el recorrido, se propuso una actividad grupal integradora, de cierre, en la que se planteó el armado de un rompecabezas, para explicitar cómo en los mismos sólo es posible encajar las piezas de una única manera y, de un tangram que, a diferencia de aquéllos otros rompecabezas, admite encastrados o modos de reorganización diversos, para reflexionar sobre la idea de que la innovación es relativa, en tanto siempre está vinculada a un determinado contexto y momento histórico (Murillo Torrecilla, 2006). El tangram habilitó múltiples formas y figuras posibles que se generaron a partir de siete piezas iguales. En cada pieza los estudiantes debieron escribir una palabra asociada a lo que recuperaron de la feria y en dirección a la innovación educativa a desarrollar. Para finalizar, se les presentó la consigna de “un diario sobre las prácticas”, en tanto pensamos que la innovación tiene que incidir en las trayectorias educativas de los estudiantes en formación, en tal sentido consideramos que una manera de registrar el impacto que tienen las innovaciones en su formación docente actual era solicitarles que escribieran por semana un diario metacognitivo en torno a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo piensas las actividades que llevas a cabo y planificas para innovar?, ¿Qué tenés en cuenta para elegir los recursos a usar y con qué finalidad?, ¿Cómo salió la propuesta, dificultades, obstáculos?, ¿Qué cambiarías?, ¿Cómo lo redefinirías?; y ¿Cómo influye este proceso planificado de innovación en tu trayectoria educativa como futuro docente?

La idea es comprender cómo las innovaciones educativas que llevan a cabo los estudiantes que hacen la Práctica IV transforman y moldean sus trayectorias educativas, en tanto habilitan un espacio para pensarse como docentes, al mirarse desde otro lugar para generar resultados distintos.

Consideraciones finales

El desafío propuesto no es menor, nos resta profundizar en el conocimiento acerca de qué manera las estudiantes pueden implementar innovaciones que redunden en mejores prácticas al interior de los jardines y en trayectorias de formación que logren enriquecerse de nuevos valores, competencias, conocimientos, habilidades. El trabajo de metacognición solicitado a las alumnas, podrá dar cuenta de las fortalezas y aspectos a mejorar a partir de esta experiencia. Destacamos, junto a Libedinsky (2016), la relevancia de documentar las experiencias educativas innovadoras, puesto que ello es lo que

puede transformar el abundante conocimiento que circula en las clases, que suele quedar escondido en saberes tácitos, en un conocimiento explícito, con la potencialidad de ser distribuido, articulado, replicado y atesorado.

Nota

¹ Proyecto aprobado y subsidiado en por la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Dirección General de Educación Superior de Córdoba: III Convocatoria a PROYECTOS MIXTOS E INTEGRADOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2018-2019.

Referencias

- Flechsigg, K. H. y Schiefelbein, E. (2003), “Exhibiciones educativas”. En Flechsigg, K. H. y Schiefelbein, E. (Edit.). Veinte modelos didácticos para América Latina (pp. 67-72). Washington: INTERAMER. Disponible en http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter9New.pdf
- Libedinsky, M. (2016). La innovación educativa en la era digital. CABA: Paidós.
- Murillo Torrecilla, J. (2006), Modelos innovadores en la Formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. Disponible en http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf
- Porta, L. (2015), “Narrativas sobre la enseñanza en torno a la didáctica de autor”. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria”. Revista del IICE, 37, 41-54.
- Rigo, D., Armas, C., Riccetti, A., de la Barrera, M.L., Chesta, R. y Siracusa, M. (2019), Procesos de innovación: Adentrándonos en las trayectorias educativas de los estudiantes de Educación Inicial. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María.
- Rigo, D., Piretro, M., Kowszyk, D., Elisondo, R. y Chesta, R. (2018), “Trayectorias educativas. Caminos recorridos como oportunidades para pensar innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior”. En Michelini, D., Pérez Zavala, G., y Galetto, N. (Eds.). Crisis de la democracia: desafíos para América Latina (pp.73-76). Río Cuarto: ICALA.
- Rinaudo, M. C. (2007), “Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores”. En Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (Eds.), Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda. Buenos Aires: La Colmena.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y EMOCIONES.

Un estudio con estudiantes de nivel primario

Natacha del Valle Renna,

Arabela Beatriz Vaja, Rocío Belén Martín

Introducción

En la actualidad, la convivencia en los contextos educativos constituye uno de los aspectos más valorados para construir por parte de todos los actores de la institución educativa. Se considera necesario el aprendizaje de la convivencia escolar y se comienza a otorgar importancia al papel que las emociones tienen en el ámbito escolar. De este modo, conocer e identificar las emociones y poder manejarlas es un aspecto imprescindible para la resolución de los conflictos que pudieran surgir en el aula o en la institución escolar.

En el presente trabajo nos proponemos, en primer lugar, hacer referencia al concepto de convivencia escolar y a su vinculación con las emociones en el ámbito educativo. En segundo lugar, comentaremos resultados de análisis de datos que se desprenden de un estudio realizado con estudiantes de nivel primario¹. Cabe aclarar que, para esta comunicación, se hará un recorte en que se analizan sólo algunos de los datos obtenidos en dicho estudio.

Marco teórico

En la actualidad, las transformaciones sociales e institucionales que acontecen dan lugar a la necesidad de realizar mejoras en la mirada y propuesta de la educación para los estudiantes que conforman nuestra sociedad. Retomando a los autores Trianes Torres y García Correa (2002), acordamos en que desde su origen, la educación en nuestro país priorizó las prácticas para enseñar conocimientos revalorizando lo cognitivo y descuidando la dimensión socio-afectiva y emocional. Actualmente, se sostiene que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo y social.

Al respecto, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) plantean que se evidencia la necesidad de desarrollar en los estudiantes las

competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una sociedad sometida a permanentes cambios. Ello implica que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, el conocimiento y manejo de las mismas como habilidades sociales, la toma de decisiones y otorgar herramientas para resolver conflictos y poder tener un manejo más saludable de las relaciones interpersonales. En relación a esto, distinguimos la necesidad que, dentro de las aulas, que son los espacios en los que se desarrollan por excelencia procesos de enseñanza y aprendizaje, se cree un ambiente y clima que permitan construirlos. Por lo tanto, es necesario promover y desarrollar posibilidades que permitan a los estudiantes aprender a relacionarse entre sí, aprender a manejar las emociones y a establecer buenas relaciones, ya que, estos aspectos son tan importantes como aprender los contenidos curriculares y las habilidades cognitivas que estos implican. En la escuela se aprende a pensar y también a convivir.

Para enfocarnos en un aspecto de la convivencia escolar, como lo son las relaciones entre pares y luego, poder vincular las mismas con las emociones que se implican allí, creemos necesario referirnos a la noción 'convivencia escolar'. García Raga y López Martín (2011) sostienen que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, como tal, la significan como una construcción colectiva y dinámica construida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de deberes y derechos.

Para Beech y Marchesi (2008) la convivencia consiste en gran medida en compartir, aspecto que también se aprende: aprendemos a compartir tiempos y espacios, así como también logros, dificultades y proyectos. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano. Se torna entonces relevante aprender a vivir juntos, dado que a partir de ello, se construyen la ciudadanía, el capital social, la calidad del país en el futuro y también la posibilidad de entendimiento entre los pueblos.

Estrechamente vinculado con la necesidad de considerar y promover en las escuelas la convivencia escolar se requiere también de la construcción del aprendizaje emocional y social (Ianni, 2003). Este aprendizaje implica toda la trayectoria escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que esté asociado a un espacio curricular determinado. Así, "la forma que asumen los vínculos interpersonales, la manera que ponemos en juego nuestras emociones, la participación y la comunicación están en la base de las posibilidades de los aprendizajes significativos" (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017, p. 11).

Aspectos metodológicos

Participantes. Trabajamos con 15 estudiantes de 6to grado de una escuela de Nivel Primario de la provincia de Córdoba.

Instrumento de recolección de datos. Se realizaron entrevistas a los estudiantes. Las mismas fueron individuales y consistían en preguntas orientadas a conocer más sobre sus opiniones en relación con la convivencia escolar y emociones asociadas a ella. Si bien las entrevistas retomaban varias preguntas sobre estas temáticas, en este trabajo, analizamos cinco preguntas. Se eligieron las preguntas que trataban sobre: la conceptualización de la convivencia escolar, el aprendizaje de la misma en la escuela, las emociones que sienten al momento de establecer nuevas relaciones con compañeros, si podían identificar momentos de felicidad en la escuela y si consideran que se puede aprender a identificar y a manejar las emociones.

Procedimientos. Los datos obtenidos en las entrevistas llevadas a cabo, fueron analizados a partir de diversas categorías que fueron emergiendo de los datos.

Análisis y resultados

Los resultados se organizarán teniendo en cuenta dos ejes. En primer lugar, mostraremos las respuestas que los estudiantes dieron acerca de los aspectos relacionados a la convivencia escolar y en segundo lugar, las respuestas relacionadas con las emociones implicadas en las relaciones entre pares y a las que ellos identifican en el espacio escolar frente a diferentes situaciones.

Para comenzar con el primer eje, con relación al primer interrogante: *“Si te digo convivencia escolar, ¿Qué palabras se te ocurren? Nombra aquellas que, espontáneamente, asocies a este concepto”*, las respuestas de los estudiantes, con diversas expresiones coinciden en la definición de la convivencia a partir de la idea de compañerismo y de la importancia del otro. Algunas expresiones de los niños frente a la pregunta:

“Convivir con mis amigos, si pasa algo malo ayudarlos, compartir, ver en que necesitan ayuda...” (Estudiante N° 6).

“Compañerismo, respeto al otro sobre sus gustos y eso... responsabilidad.” (Estudiante N° 7).

“Buen compañerismo, ayudar al otro, acompañarlo...” (Estudiante N° 9).

“Amistad, compañerismo, acompañar, ayudar.” (Estudiante N° 12).

Cuando se les preguntó *“¿Crees que se puede aprender a convivir en la escuela? Si la respuesta es No, ¿Por qué?, de lo contrario si es Sí, ¿de qué manera?”*, todos los estudiantes (15) respondieron

que la escuela es un lugar donde se puede aprender a convivir. Algunos de ellos mencionaron que con la ayuda de los docentes podría ser una forma y otros a través de la importancia de la consideración del otro como distinto a ellos, tanto en sus gustos, como pensamientos o aspecto físico, y una sola estudiante hizo referencia a que el solo hecho de estar en la escuela implica aprender a convivir. Algunas respuestas que dan cuenta de lo mencionado son:

“Sí, primero que todo escuchar al otro, y respetar la palabra del otro.” (Estudiante N° 3).

“Sí, sí se puede, que los profesores te enseñan un poco de la educación y te enseñen a trabajar en equipo, a trabajar bien, a ayudar...” (Estudiante N° 5).

“Sí, y... como hacen los profes, algunas veces en la sala haciendo grupos con compañeros que no nos hayan tocado y así estar más tiempo con ellos, conocer cuáles son sus gustos y disgustos.” (Estudiante N° 6).

“Con los profesores que te ayudan a ser más solidarios más buen compañero, con el proyecto de convivencia...” (Estudiante N° 11).

“Porque ya en el aula tenés que estar juntos, entonces ya vas conviviendo, te vas acostumbrando... o en los recreos, cuando hacés grupos de trabajo.” (Estudiante N° 15).

En cuanto al segundo eje, que buscó conocer cuál era la percepción de los estudiantes en relación a sus emociones frente a diversas situaciones, ante las preguntas *“¿Qué emociones te permiten acercarte a otros estudiantes y hacer amigos en la escuela?; ¿Qué emociones sientes frente a esas situaciones: frustración, alegría, otras?”*, obtuvimos diversidad de respuestas: varios estudiantes mencionaron sentirse tímidos, otros refirieron al miedo que sienten al momento de establecer nuevas relaciones con pares y otros, mencionaron sentirse felices. Ejemplos de estudiantes que sienten timidez serían los siguientes:

“Cuando me acerco a una compañera nueva yo me pongo nerviosa... me da miedo, porque soy tímida y no me sale mucho hablar bien con las personas, no sé cómo seguir o empezar una conversación y eso me pone muy nerviosa.” (Estudiante N° 15).

“Me gusta hacer nuevos amigos... me pongo alegre, y al principio medio tímida pero después cuando las conozco más ya estoy más suelta.” (Estudiante N° 10).

Por otro lado, compartimos la expresión de un estudiante que hizo referencia a que, al momento de establecer nuevas amistades siente miedo:

“Sí, alegría y un poco de miedo si me rechazan y libertad porque puedo elegir”. (Estudiante N° 9).

Por último, las siguientes expresiones refieren a la felicidad por lograr establecer nuevas relaciones y amistades:

“Yo me siento feliz, porque me doy cuenta que le pude agrandar a otra persona, y que ella me agrada a mí, y nerviosa porque estoy creando nuevas amistades...” (Estudiante N° 14).

A veces me siento feliz por tener amigos en quien confiar... de poder confiarle un secreto, amigos en los que pueda sentirme cómodo y por ahí a veces si nos peleamos me siento mal pero después si nos perdonamos me vuelvo a sentir mejor.” (Estudiante N° 4).

Ante a la pregunta “¿Puedes reconocer momentos de alegría, felicidad y optimismo en la escuela? ¿Ante qué hechos, circunstancias o eventos?” Todos los estudiantes destacan que pueden reconocer momentos de felicidad en la escuela, muchos relacionados con las instancias donde todo el grupo comparte actividades y otros eventos especiales de la escuela. Algunas respuestas que ilustran lo mencionado fueron las siguientes:

“Cuando hay muchos eventos donde nos juntamos los chicos de la mañana y la tarde o solo de la mañana pero nos juntamos los tres grados, ahí siento que hay mucho más compañerismo que solo en un grado, entonces me gusta... también cuando se cuenta algo gracioso y todos se ríen, es algo muy lindo.” (Estudiante N° 14).

“Si...por ejemplo cuando elegimos abanderados y escoltas me puse muy contenta en que haya amigos y compañeros que están en el cuadro de honor y que saliera un compañero de nuestra aula como primera escolta... también cuando me ayudan, si no me sale algo me ayudan y me pone bien porque sé que puedo contar con esa persona y que esa persona puede contar conmigo...” (Estudiante N° 10).

“Sí... el proyecto de convivencia... en el que hablamos mucho de lo que nos pasa o en el proyecto de abanderado y escolta, cuando elegimos a nuestros compañeros.” (Estudiante N°9).

“Sí, muchos... cuando nos juntamos toda la promo, hablamos, hacemos charlas con los profes, reflexionamos de cosas lindas. Y creo que el año pasado la farándula me puso muy contenta, haber participado”. (Estudiante N° 8).

Para finalizar, cuando les preguntamos “¿Te parece que se puede aprender a identificar y manejar las emociones?”, muchos estudiantes dijeron que sí, que se puede aprender a identificarlas y a manejarlas. Otros plantearon que sólo se puede aprender a identificarlas pero no a manejarlas. Algunas respuestas de los estudiantes que dijeron que se puede aprender ambas cosas, son las siguientes:

“Sí, podés darte cuenta. A veces las emociones se pueden manejar por sí solas o vos las manejas. Pero normalmente las manejas vos porque vos sos el que decidís si querés sentirte bien o mal...” (Estudiante N° 7).

“Sí, se puede, pero no es algo que lo manejas de un día al otro, sino que puede llevar tiempo saber hacerlo...” (Estudiante N° 3).

“Si, la podés aprender a manejar hablando con otra persona o con vos misma, de cómo te sientes, de que quieres y esas cosas.” (Estudiante N° 9).

Mientras que aquí se ejemplifica a aquellos estudiantes que consideran que pueden aprender a identificarlas, pero que consideran que no pueden aprender a manejarlas:

“Manejar no creo, saber cuáles son sí, pero manejar no creo” (Estudiante N° 2).

Como puede notarse a partir de los análisis y ejemplos plasmados, las expresiones de los estudiantes nos permiten volver a poner en eje la importancia del aprendizaje socioemocional en las escuelas de hoy, con instancias de prácticas sistematizadas a lo largo de toda la escolaridad. Así, no podemos descuidar ni desconocer la importancia de los aspectos socioemocionales si nos planteamos como objetivo el pleno desarrollo de los estudiantes y no sólo la adquisición de contenidos curriculares.

Consideraciones finales

Consideramos que acercarnos desde de la mirada de los estudiantes a las opiniones que ellos tienen sobre la convivencia escolar y los aspectos emocionales que se implican en el ámbito educativo, nos permite volver a pensar y resignificar las intervenciones que proponemos al interior de las instituciones educativas para que se desarrolle y potencie el aprendizaje de vivir junto con otros, respetando las diferencias.

Por otra parte, conocer las emociones que se ponen de manifiesto frente a diversas situaciones que acontecen en este espacio y poder manejarlas permiten a su vez, resoluciones de conflictos más pacíficos, dando lugar a que se puedan establecer lazos vinculares más sólidos entre los pares. Todo ello permite formar un clima de trabajo favorecedor también para la construcción de aprendizajes

pedagógicos. De esa forma, estaremos contribuyendo a una educación integral de los estudiantes, que apunte a la formación de ciudadanos libres y democráticos.

Desde el lugar de profesionales preocupados por los procesos de aprendizajes, entendemos que es necesario y relevante seguir trabajando e investigando acerca del aprendizaje de la convivencia escolar y del aprendizaje socioemocional, ya que para convivir armoniosamente en sociedad, debemos relacionarnos satisfactoriamente con los demás.

En ese sentido, los resultados hallados en este trabajo, nos sirvieron para conocer más acerca de las temáticas trabajadas, a partir de las opiniones de un grupo de estudiantes. Sus expresiones nos llevan a destacar la necesidad de incluir prácticas - al interior de todas las instituciones educativas- destinadas a promover la construcción de aprendizajes sociales y emocionales.

Nota

¹ Este estudio se desprende de un Trabajo Final de Grado de la Psp. Natacha Renna, titulado "Emociones, relaciones entre pares y aprendizaje de convivencia escolar. Percepciones de estudiantes de Nivel Primario". También forma parte de un Proyecto de investigación mayor, denominado "Habilidades socioemocionales y emociones en contextos de aprendizaje diversos", aprobado por la Universidad Nacional de Villa María (2018-2019), dirigido por la Dra. Arabela Vaja y codirigido por la Dra. Rocío Martín.

Referencias bibliográficas

- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). "Estar en la escuela. Un estudio sobre la convivencia escolar en Argentina". Buenos Aires: OEI. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf> [24-07-2019]
- Bisquerra Alzina, R. (2003). "Educación Emocional y competencias básicas para la vida". Revista de Investigación Educativa, 21, 1, 7-43. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661> [31-07-2019]
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias". Revista de Educación, 356, 531-555. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publventa/descarga.action?f_codi_go_agc=19747 [22-07-2019]
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). "Documento de acompañamiento N° 12: Aprendizaje emocional y social: aportes para pensar desde la escuela". Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B1cdKfdj7xxseG91NFRBSlpEbk0/view> [26-07-2019]
- Ianni, N. (2003). "La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja". Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, 2. Disponible en <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/eflexion02.htm> [02-08-2019]
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). "El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio". Revista Paradigma, 27, 2, 193-219. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010 [05-08-2019]
- Trianes Torres, M. V y. García Correa, A. (2002). "Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44, 175- 189. [24-07-2019]

DE LAS IDEAS SUELTAS

AL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Hugo Darío Echevarría

Introducción

Una dificultad bastante común entre los estudiantes que deben iniciar un trabajo de investigación se relaciona con la escritura académica, dificultad que involucra muchos aspectos, aunque tal vez uno de ellos sobresalga por la complejidad que encierra. Me refiero al armado general del texto, es decir, a la estructura argumentativa que el mismo necesariamente debe contener (Echevarría y Vadori, 2008).

Una de las actividades básicas para poder elaborar un proyecto de investigación es el relevo de los antecedentes, y en este momento difícilmente el investigador tenga una idea de cómo llevar a cabo el armado general del texto (no sólo el principiante sino también aquel que aborda un tema más o menos nuevo). Ante esto, una estrategia posible podría consistir en tomar de la literatura distintos elementos, como *datos de otras investigaciones, hipótesis, conceptos, propuestas de intervención, técnicas de recolección o procesamiento de datos, etc.*, y escribirlas en un archivo del modo en que los va descubriendo, sin preocuparse en esta fase por la forma de articularlos en un todo coherente y organizado. Llamaré a todos estos elementos *ideas sueltas* y, en este trabajo *me propongo mostrar una forma de pasar de estas ideas sueltas al armado general del texto*(1).

El relevo de los antecedentes

Tanto el proyecto como el informe de investigación contienen partes con funciones claramente definidas. Aunque el proceso de investigación generalmente no se da del modo en que se suele plantear en los modelos idealizados que pueden observarse en los textos de metodología de la investigación, una de sus actividades iniciales, sin duda, consiste en relevar la literatura sobre el tema. Esto involucra previamente haber delimitado un área de interés, lo que suele generar no pocos conflictos. Un ejercicio importante que puede facilitar esta actividad es escribir un resumen de lo que el estudiante piensa realizar, antes de iniciar el relevo de antecedentes; lo que suele ser muy útil, además, para que otros (docentes, sus propios compañeros, su director si está realizando una tesis o tesina, etc.) lo ayuden. El procedimiento que pro-

pongo en este trabajo consiste en escribir todas las ideas sueltas en una tabla con un procesador de texto para lo cual es fundamental registrar todos los datos de donde se tomó cada una de estas ideas, como el autor o autores, año de la publicación, título de la obra, editorial o revista, página, etc. Se pueden escribir citas textuales o parafraseados, pero es fundamental diferenciar estas dos situaciones. Más adelante le quedará claro al lector el para qué de esta actividad.

El Cuadro 1.1 (Preguntas que se contestan en cada tarea de investigación y apartados en que podrían incluirse) en Echevarría (2016), muestra los posibles apartados de un proyecto y las preguntas que se contestarían en ellos. Está organizado suponiendo que el investigador va de lo conocido a lo desconocido, esto es, comienza por tratar aquellos aspectos sobre los que los distintos investigadores no muestran desacuerdos, o lo que es lo mismo, sobre cuestiones no problemáticas. Esta parte del escrito tiene una *estructura expositiva* (tal como se la define en Echevarría y Vadori, 2008): el investigador simplemente debe contar lo que ya se hizo, con expresiones que podrían tener la siguiente estructura: en un estudio sobre... halló que..., etc.

A su vez, es importante identificar otras cuestiones sobre las que existen desacuerdos, contradicciones o vacíos, esto es, lo desconocido o mal conocido -lo que no es otra cosa que el problema de investigación (Sabino, 1996). Es importante que estos desacuerdos se fundamenten en citas (directas o indirectas) de la bibliografía en las que se identificaron. Pero lo más importante es que estas contradicciones representan *problemas de investigación* tal como se definen en la Tabla 1.1 (Tipos de problemas de investigación) en Echevarría (2016). En esta misma publicación se muestran ejemplos de problemas de investigación tomados de distintos informes especializados.

Después de presentar tanto los desacuerdos como las citas que los fundamentan, puede ser conveniente incluir algún nexo antes de enunciar el problema o las preguntas de investigación (2). Algunos de estos nexos se incluyen en la Tabla 1 (ver Apéndice); otros podrían ser los siguientes: Como puede verse, se investigó... pero no está claro... De todo lo anterior podemos concluir que..., no obstante ...Puede verse que..., sin embargo...

Los objetivos y planteo del problema y justificación

Los objetivos representan el aporte que hará el investigador para contribuir a solucionar el problema planteado; a su vez, es conveniente justificar qué utilidad pueden tener para la sociedad. Según Yuni y Urbano (2003), todos los objetivos están compuestos por el verbo, la o las variables, las unidades de análisis/observación y el contexto.

Sin embargo creo que esto vale sólo para los objetivos descriptivos, mientras que si se sigue una lógica explicativa, podrían tener una estructura como la siguiente: conocer si X (variable independiente) influye en Y (variable dependiente). En Echevarría (2016), presento esta estructura junto a ejemplos y otros modos de enunciar los objetivos explicativos.

El marco conceptual

La principal función del marco conceptual es definir los principales conceptos incluidos en los objetivos, como así también establecer los supuestos que se adoptarán en el trabajo. En este sentido, diferencio entre *hipótesis* y *supuestos*, entendiéndolo por las primeras a aquellas que se contrastan y por *supuestos* a todo enunciado que no se pone a prueba. No significa que sean incuestionables, pero el investigador toma la decisión, en esta investigación, de relegarlos al conocimiento de fondo no problemático; se trata de una decisión metodológica, imprescindible para poder avanzar. Si bien puede presentar y discutir distintas definiciones de los constructos que considera, incluso tomados de diferentes líneas teóricas, considero que en esta parte del proyecto debe dejar en claro *cuáles son las definiciones y supuestos que él adoptará*.

En este apartado, si expone distintos conceptos vinculados a los términos que utiliza, también presentará una *estructura expositiva*; no obstante, si los discute, apelará a oraciones adversativas y cuando explicita las definiciones o supuestos que adopta, las expresiones serán *indicadores de punto de vista*, por ejemplo, "aquí se considera que t es...".

La metodología

La metodología básicamente apunta a explicitar cómo se hará el trabajo. Incluye, en primer lugar, el plan general que pondrá en juego en el momento empírico. Es lo que llamo *diseño en sentido restringido* (Echevarría, 2016) y en algunos informes se denomina *procedimiento*, aunque éste suele incluir otros elementos en las descripciones que se realizan (puede verse un ejemplo en Afonso y Bueno, 2010:215). *La estructura de estos párrafos será narrativa, aunque en el proyecto se debe contar lo que se hará, mientras que en el informe lo que se hizo*.

En segundo lugar, la metodología, considera lo que se denomina *muestreo*. Si se pretende generalizar, se debe describir la población de interés y la forma en que se seleccionarán las distintas unidades muestrales de ella, lo que puede hacerse de dos modos básicos: al azar o no. Si la investigación es cualitativa, suele hablarse sólo de casos, participantes, sujetos, alumnos, etc. según corresponda, sobre todo si se estudian pocos casos en profundidad, sin pretensiones de generalizar.

El tercer aspecto (aunque se pueden presentar en otro orden) a considerar es el o los IRDs (instrumentos de recolección de datos), los que pueden ser creados como parte del proyecto o tomados de otra investigación, incluso de otros autores. A veces se presentan completos, pero esto no es lo común, sino que el investigador simplemente cuenta cómo los hará, si los validará o no, etc. En el trabajo recién citado de Afonso y Bueno (2010), puede verse cómo describen los IRDs, incluyendo los datos de estudios de validación que se realizaron de los mismos.

El último aspecto que incluye la metodología se refiere a la *forma en que los datos serán procesados* (¿se usará un programa informático?, ¿qué estadísticos y se piensan implementar?, etc.) y *cómo se presentarán* (¿con tablas, gráficos, etc.?). Si incluye objetivos que suponen datos cualitativos, podría comentar si generará categorías a partir de los datos, si considerará otras a partir de una teoría previa o de otra investigación, si hará todas estas cosas, etc.

Una posible estrategia para el armado del texto

La Tabla 2 muestra una posible forma de pasar de las ideas sueltas a un texto integrado. Como es natural, comienza con expresiones *de inicio de texto*. Lo que propongo aquí es que una vez que el alumno cuenta con todas las ideas sueltas en una tabla, puede tener un armado provisorio cumpliendo las siguientes actividades:

1) Agregarle una columna y en ella introducir los números según respondan a distintos aspectos tal como se señala en la Tabla 3. Es decir, el 1 si son *antecedentes*, el 2 si se plantea el o los problemas de investigación, el 3 los objetivos, etc.

2) Seleccionar las ideas sueltas pertinentes y ordenarlas en función de un plan argumentativo determinado.

3) Agregarle los nexos que se presentan en la Tabla 1, de modo que tenga una estructura similar a la presentada en la Tabla 2.

Con esto, el alumno podría contar con un texto medianamente integrado, que podría ampliar y corregir y luego presentárselo a su director, u otros docentes si se trata de un trabajo realizado en el marco de alguna materia específica.

Por razones de espacio, no puedo explayarme todo lo que el tema requiere; a modo de conclusión, señalo algunos aspectos para profundizar en trabajos futuros: en primer lugar, la caracterización de los nexos o expresiones además de no cumplir con todos los requisitos lógicos que supone una clasificación, puede ser discutible desde el punto de vista lingüístico. En segundo lugar, he simplificado sobremano lo que es un proyecto y he mostrado sólo una estructura que podría asumir pero, sin duda, el análisis de proyectos elaborados por investigadores experimentados podría ser de utilidad para identificar otras formas de construirlo

y, por último, sería interesante indagar la forma en que estas ideas pueden ser usadas por alumnos en situaciones de aprendizaje específicas.

Notas

(1) Por la temática tratada, en este trabajo retomo conceptos expuestos en otras publicaciones (Echevarría y Vadori, 2008; Echevarría, 2016), por lo que supongo que el lector ya los ha leído. Además, me referiré en todo momento a la elaboración del proyecto, aunque lo expuesto es aplicable también a los informes de investigación.

(2) Utilizo el término *nexo* para referirme a los términos o expresiones que conectan oraciones, párrafos o apartados, o que introducen algunos de ellos –considerando en esta clase elementos muy diversos. Además, los tipos incluidos no cumplen con todos los requisitos lógicos de una clasificación. Todo ello puede ser discutible, es decir, lo expuesto aquí requeriría un tratamiento más detallado, que por razones de espacio y por la intención de brindar una forma simple de armar un texto no puedo desarrollar aquí.

Apéndice

Tipo de nexo o expresión	Definición	Ejemplos
De inicio de texto	Expresiones que inician un apartado o párrafo	Numerosas investigaciones tratan el tema t; El tema t ha suscitado el interés de los investigadores en las últimas décadas; El tema t ha sido abordado desde distintos puntos de vista
Explicativos	Repiten con palabras distintas o mayor detalle una idea que es compleja o difícil de aceptar por los lectores y puede no haber quedado clara	"O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, en otros términos, dicho (con/en) otros términos, con otras palabras, dicho (con/en) otras palabras, dicho de otra manera, dicho de otra forma, dicho de otro modo, de otro modo"
Comentadores	"introducen un comentario nuevo"	"Pues, pues bien, así las cosas"
De equivalencia	Se establece la equivalencia entre una expresión y un término	Es, considero, se entiende, se da (en Echevarría, 2016:32-33, pueden verse ejemplos de uso de estos nexos).
Aditivos	Unen oraciones o párrafos que expresan ideas	También, asimismo, por otro lado, igualmente, además, en esta misma línea/dirección, encima, incluso, así como,

	similares o iguales	aparte, es más, incluso, y**.
Indicadores de punto de vista	Introducen expresiones que reflejan el punto de vista del autor	En este trabajo se entiende por t ..., t se define como..., aquí se considera que t es..., aquí se considera que t es a, b, c
Rectificación	"Corrigen un miembro discursivo anterior"	"Mejor dicho, mejor, mejor aún, más bien, digo"
Digresores	"Introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior"	"Por cierto, a todo esto, a propósito, dicho sea de paso, dicho sea, otra cosa"
Distanciamiento	"Privan de pertinencia el miembro discursivo anterior"	"En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas formas, de todas maneras, de cualquier modo, de cualquier forma, de cualquier manera"
Adversativos o contra-argumentativos	Conectan dos ideas que se contradicen u oponen.	A pesar de, "en cambio ... antes bien, sin embargo, con todo", "ahora bien, aunque,..., eso sí, mientras que, no obstante, pero, por el contrario, si bien, , etc., **
Indicativos de vacíos o contradicciones en el conocimiento	Especialmente útiles para plantear el problema, introducen una valoración crítica del conocimiento existente	No resulta claro que ..., no se ha investigado suficientemente ..., no hemos hallado trabajos que traten el tema.... Son pocas las publicaciones que se refieren a ... Los trabajos hallados no tratan el tema t con la especificidad con que lo haremos aquí... Existen discrepancias entre las distintas indagaciones en relación con...
Causales		"como, debido a (que), en virtud de, es que, gracias a (que), porque, por culpa de (que), pues, puesto que, ya que, etc. ***
Indicadores de premisas	Indican que lo que sigue es una o más premisas del argumento que se está presentando	Dado que, ya que, debido a que, porque
Indicadores de conclusión o consecutivos	Establecen una conexión entre el antecedente y el consecuente en un argumento, establecen que lo anterior son las premisas y lo que sigue la conclusión	por lo tanto, de lo que se sigue que, de lo que se deduce que, esto significa que, "por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues", "así pues, así que, conque, de ahí (que), de manera que, entonces, en consecuencia, por consiguiente, por ende, por eso, por tanto, pues, etc.***

Recapitulativos	"Introducen una recapitulación o conclusión de un miembro anterior o de una serie de ellos"	"En suma, en conclusión, en resumen, en síntesis, en resumidas cuentas, en definitiva, a fin de cuentas, en fin, total, al fin y al cabo, después de todo"
De síntesis de párrafos o apartados (***)	Introducen una síntesis o resumen de uno o más párrafos anteriores****	En lo anterior podemos ver que..., en el punto x puede verse que..., de los apartados a, b, c se puede inferir que...
Ordenadores	"Agrupan varios miembros del discurso como partes de un único comentario" e incluye los de apertura, de continuidad y de cierre.	De apertura: "en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado" De continuidad: "en segundo / tercer /...lugar; por (otra) parte, por otro (lado), por su parte, de otra (parte), de otro (lado), asimismo, igualmente, de igual forma / modo / manera, luego, después." De cierre: "por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, finalmente"

*Corral Esteve (2009); **Jia Jia, 2018:198.
*** Son un tipo especial de consecutivos, ya que la síntesis se deduce de lo que se sintetiza, pero tienen una función especial en el armado de un texto argumentativo, porque permiten tomar todo un párrafo, apartado o incluso capítulo como premisa para fundamentar lo que continúa.
**** Se pueden usar para finalizar un apartado, capítulo, etc. o para cambiar de tema dentro de un apartado, capítulo, etc.; sobre todo, cuando esta síntesis o resumen se quiere tomar como premisa de lo que continúa.

Tabla 2. Posibles apartados para un proyecto de investigación

Apartado	Nexos o expresiones	Ejemplos posibles (en los puntos suspensivos deben incluirse las ideas sueltas)
1. Antecedentes	Inicio de texto, ideas similares, ideas opuestas	Numerosas investigaciones tratan el tema ... A halló que... Asimismo B presenta datos que reflejan... Igualmente C llegó a la conclusión de que... basándose en... Sin embargo... D halló que...
2. Problema de investigación	Adversativos o contra-argumentativos Indicativos de vacíos o contradicciones en el conocimiento	En suma, puede verse que no se ha investigado suficientemente... Existen discrepancias entre las distintas indagaciones en relación con...ya que A halló que... mientras que B sostiene que...
3. Objetivos	Indicadores de premisas, consecutivos	por lo que en este trabajo tiene los siguientes objetivos...
4. Justificación		Este estudio es importante ya que..., este trabajo facilitará...
5. Marco teórico	Ideas similares, ideas	A sostiene que... Según B... Para C...; en este trabajo se entiende por t ...

	opuestas, expresiones que reflejan el punto de vista del autor	
6. Metodología	Ideas similares, ideas opuestas,	La población de interés para este estudio es... Se seleccionarán x sujetos de forma... En primer lugar se formarán x grupos asignándose los casos ... En segundo lugar se aplicará.... En tercer lugar se implementará... En cuarto lugar... Se usará [entrevista/cuestionario/observación, etc.] que contiene x ítems... etc. Se construirá una base de datos con el programa... se controlaran de tal forma, se hará un análisis univariado exploratorio, luego...

Tabla 3. Apartados posibles para un proyecto de investigación

1. Antecedentes
2. Problema de investigación
3. Objetivos
4. Justificación
5. Marco conceptual
6. Metodología

Bibliografía

- Afonso, R. y Bueno, B. (2010), "Reminiscencia con distintos tipos de recuerdos autobiográficos: efectos sobre la reducción de la sintomatología depresiva en la vejez", en *Psicothema* 2010, 22, 2, 213-220, disp. en <http://www.psicothema.com/pdf/3718.pdf> [15-10-2013].
- Corral Esteve, C. (2009), "Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE", en *Suplementos*, N 9; V Encuentro Brasileño de Profesores de Español. Instituto Cervantes, Belo Horizonte, disp. en https://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf [03-07-2019].
- Echevarría, H. y Vadori, G. (2008), "La estructura lógica del informe de investigación", en *Cronia*, 5, 1, 119-132.
- Echevarría, H. (2016), Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación, Río Cuarto: UniRío Editora, disp. en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-166-1.pdf>
- Jia Jia. (2018), "Didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas: problemas y propuesta", *Doblele* N 4, 194-210, disp. en <https://www.raco.cat/index.php/doblele/article/view/346951/438011> [03-07-2019].
- Sabino, C. (1996), *El proceso de investigación*, Buenos Aires: Humanitas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2003), *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*, Córdoba: Brujas.

INFANCIAS Y DESARROLLO:

NIÑOS/AS RESPETADOS/AS,

NIÑOS/AS PACÍFICOS/AS

Marta Isabel Crabay
Emilia Boher

"Los niños han de tener mucha tolerancia con los adultos". Antoine de Saint-Exupery

"El vínculo que te une a tu verdadera familia no es el de sangre, sino el respeto y la alegría que tú sientes por las vidas de ellos y ellos por la tuya". Richard Bach

Introducción

La concepción de Desarrollo Humano ha variado conceptualmente desde los comienzos del siglo XXI. Las distintas transformaciones socio culturales han dado lugar a nuevas modalidades de interpretar, describir y explicar los procesos de desarrollo. Actualmente, la necesidad de contemplar todo el ciclo vital interpela nuestros razonamientos clásicos y brinda nuevas conceptualizaciones para su comprensión. Los cambios observables en el tiempo que caracterizan el ciclo de la infancia señalan un compromiso e interrelación constante con el contexto. La permeabilidad del contexto, como así también la plasticidad y heterogeneidad del desarrollo, colocan la mirada en la discontinuidad de los distintos estadios. La emergencia de singulares subjetividades infantiles reconoce un lugar central en los estudios actuales. Además, las diferencias epocales aportan lo suyo, realizando así las distintas posibilidades de desarrollo. Asimismo, destacamos la definición de niño/a como sujeto de derecho, solidario con el cambio paradigmático que supone la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, como así también la pluralidad de Infancias y Adolescencias, en tanto distintas posibilidades futuras.

Consideraciones conceptuales

Creemos pertinente abordar el desarrollo desde el enfoque del curso vital, ya que nos permite explicar la naturaleza dinámica, contextual y procesual del desarrollo evolutivo, relativizando la edad cronológica y poniendo en valor los aspectos biográficos de cada sujeto.

El desarrollo, según Urbano y Yuni (2005:32), "se entiende como el proceso de constitución y reconfiguración de la subjetividad, la identidad, las capacidades y funciones psíquicas, y el sentido existencial del sujeto a partir de la dinámica interactiva

de despliegue-repliegue de las potencialidades y limitaciones emocionales, afectivas, cognitivas y sociales que reconocen como punto de origen la concepción y como punto de cierre la muerte biológica.

La dinámica de despliegue/repliegue de esas posibilidades/limitaciones –posible por la integración que genera la actividad mental del sujeto– requiere de la interacción dialéctica entre el potencial biológico, los recursos psicológicos, cognitivos, emocionales y afectivos del sujeto, y la concurrencia de los recursos socio culturales que ofrece su entorno. El desarrollo resulta así de una activa interacción de distintos factores que impactan en la personalidad”. Si consideramos la historia de estos conceptos, podemos reconocer su evolución desde perspectivas descriptivas a perspectivas más críticas. La naturaleza y el desarrollo de las relaciones de un niño/a con otras personas se reconocen como un problema central tanto para la psicología clínica como para la psicología social. De este modo, el abordaje de estudios vinculados a una orientación académica o investigativa suele vincularse más con teorías del aprendizaje, en tanto si reconocen motivaciones clínicas se orientan con perspectivas psicoanalíticas.

Nos interesa centrarnos en el contexto familiar y el desarrollo socioemocional. Es intención de nuestro trabajo profundizar en marcos teóricos de referencia, como así también presentar algunos resultados investigativos de carácter preliminar.

Numerosos autores remarcan la importancia de los primeros años, tanto en lo relativo a los aprendizajes como en relación con la adaptación familiar y social. La infancia inicia con el nacimiento pero atraviesa toda la vida del ser humano, dejando la impronta de la ternura que humaniza y estructura el desarrollo subjetivo.

Schlemenson (2011:10) refiere a “un momento particular que permanece y se consolida a modo de una urdimbre sobre la cual se entretienen distintas oportunidades y destinos que se tramam en la calidad y la calidez de las primeras relaciones”. Sin embargo, es intención de este trabajo recuperar la tarea de quien cuida, cualquiera sea su sexo, y poder así comprender y acompañar el desarrollo. Indudablemente, la actividad de materner es una experiencia profunda, transformadora, que cambia estructuralmente la vida de quien cuida. Poder cuidar supone un descentramiento del yo, y también es el resultado del propio desarrollo infantil y del carácter que se forjó, entre otros aspectos. La llegada de un bebé supone una gran crisis, un cambio muy grande. Winnicott, pediatra y psicoanalista infantil, señala que el cuidador suficientemente bueno debe ser capaz de aceptar incondicionalmente al bebé, señala la necesidad de ser sensible a lo que el bebé necesite. Debe donar amor y estar siempre muy atento a los tiempos del bebé. Si bien la conducta de crianza posee raíces biológicas muy importantes, no son menos

importantes las emociones que se van asociando, como así también las experiencias de crianza de los cuidadores/as.

El cuidado de un bebé es una tarea que exige muchas horas, a medida que va creciendo demanda progresivamente más tiempo, sobre todo y por ejemplo cuando comienza a desplazarse, a caminar, etc., por lo que esta tarea requiere de mucho apoyo. Quien cuida al bebé debe ser apoyado, necesita una gran dosis de apoyo y ayuda.

El apego inicial del bebé con su madre da lugar a lo que Bowlby denomina la base segura. Este apego va generando un fuerte sentimiento de seguridad. Este sentimiento se encuentra reservado a unos pocos.

Bowlby (1989: 24) formula “la provisión de una base segura”. Esta base supone que un niño/a o adolescente puede salir, puede alejarse, pero saber con absoluta certeza que será bien recibido a su regreso, sabe siempre que será alimentado física y emocionalmente, que encontrará refugio, protección y lo que sea necesario, ante cualquier cosa que pudiera necesitar.

La crianza se sostiene dentro de la autorregulación del desarrollo, lo que supone una profunda fe en la vida y un replanteo a la constante necesidad de parte de los adultos de respetar el desarrollo y no interferir constantemente en el proceso de maduración infantil. Reichert (2014:76) afirma que “la conducta ética de la autorregulación promueve el respeto al ritmo del movimiento pulsátil del organismo de los pequeños, en su flujo tensión-carga-descarga-relajación”. El respeto a las distintas etapas del desarrollo le da un sentido de continuidad al paso no sólo del espacio intrauterino al extrauterino, sino también a todas las etapas del desarrollo.

Reichert asegura que en el mundo actual los ideales de la autorregulación no pueden cumplirse en virtud de que se imponen las regulaciones sociales. Sin embargo, es conveniente sostener la autorregulación. A propósito, Naranjo (en Reichert, 2014:78) sostiene: “Podemos impulsar el nacimiento de un tiempo nuevo por medio de una educación más saludable y amorosa que reformule sus objetivos y considere el desarrollo por encima del status quo. Una educación para trascender el patriarcado tendrá que dejar de ser una educación que sirve sólo a la socialización, la domesticación de la mente y el adoctrinamiento para que seamos lo más parecido posible a nuestros predecesores”. Los desafíos ante las nuevas infancias suponen un desarrollo permeado de articulaciones entre el exterior y el interior, en una interacción que modifica a ambos.

Las comunes situaciones de inestabilidad social en que nacen los niños/as hoy, por familias multiproblemáticas, carencias económicas, etc., dificultan las actividades de cuidado estable. Sin embargo, la única condición de un buen cuidador/ra es donar amor. Schlemenson (2011:11,12) sostiene

que “La única condición para quien sustituya a la madre en el ejercicio de su función es que desee hacerse cargo del niño y tenga un psiquismo lo suficientemente desarrollado como para entender e interpretar amorosamente las necesidades del pequeño. La estabilidad que ofrece una persona que dona amor y asistencia durante los primeros años de la vida protege, marca y queda como una reserva de confianza que acompaña significativamente en cualquiera de las situaciones difíciles que se transitan. Para el bebé, los olores, la voz que anticipa el reconocimiento de alguien amado y conocido, conforman un espacio de entrega y estabilidad insustituible”.

Por el contrario, cuando un niño crece entre relaciones parentales amenazantes, con poco contacto corporal y escaso intercambio lingüístico con sus referentes primarios, se generan restricciones en su productividad simbólica de difícil remisión.

En este sentido, encontramos los siguientes relatos. Una mamá relata: “Sufrí muchas agresiones por parte del padre de mis hijas, insultos, peleas, humillaciones, en los dos embarazos sufrí lo mismo” (madre de niñas de tres y cinco años).

En otro caso: “Hace cuatro meses que estamos separados, ellos no han visto a su papá. El papá no tiene intenciones de llevárselos y tampoco de ayudarme. Entonces no se han visto con el padre” (madre de niños de uno, cuatro y cinco años).

“El padre tuvo violencia física conmigo, prácticamente me había desfigurado. Ellos entendieron lo que pasó, entonces hay veces que quieren ver a su papá y otras veces no... cuando están en el que quieren ver a su papá, yo lo llamo y los dejo que hablen, pero hasta ahí nomás... por eso quiero saber cómo le está afectando” (madre de niños de uno, cuatro y cinco años).

La estabilidad en las primeras relaciones y un caudal de amor y asistencia incondicional en los momentos iniciales de la vida continúan siendo las reservas necesarias para soportar los intensos cambios que la actualidad impone a los pequeños. La donación de un caudal libidinal y simbólico inicial suficiente resulta, entonces, uno de los requisitos necesarios para promover la actividad psíquica de los niños.

Podemos afirmar que el vínculo afectivo es una condición sine qua non para el desarrollo subjetivo. Curiosamente, muchos autores aseguran que los niños/as respetados son niños/as pacíficos. Estos niños/as aprenden pronto, no se pelean, se adaptan fácilmente a distintas situaciones y no se muestran competidores. Se destaca de este modo que hay otra educación posible, libre de autoritarismos. Cuando los niños/as captan que sus intereses son respetados y que sus necesidades son atendidas, aprenden velozmente a aceptar las frustraciones y se adaptan aprendiendo rápidamente. Cuando los niños/as se ven alejados de sus propios ritmos aparecen las dificultades. Así se demuestra que

pueden aparecer represiones de sus propios sentimientos como también de sus necesidades biológicas básicas.

Reichert (2014: 79) sostiene que “la tríada autorregulación, respeto biopsicológico y buenos vínculos y su dinámica interdependiente aplicada a la educación generan una nueva forma de educar”. La paz dentro de esta propuesta teórica se desprende de que los niños/as y adultos puedan comprender los ritmos de funcionamiento, sin forzar ni inhibir. Es importante que a temprana edad no carguen con rótulos o miradas y palabras despectivas, para que puedan centrarse en el reconocimiento de sus propios intereses.

Familias y desarrollo

Se destaca la influencia de los estilos familiares en el desarrollo. Al respecto, Petit *et al.* (1997, en Arranz Freijo, 2004:79) sostienen que “la crianza de apoyo frente a la crianza adversa es facilitadora del desarrollo psicológico y preventiva de la aparición de problemas de conducta, como así también favorecedora del ajuste a la escuela durante la primera infancia” y continúa “...los niños criados con estilo democrático manifestarán durante la infancia un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima, un elevado autocontrol y un comportamiento de rol de género menos tradicional”. A la hora de analizar las distintas influencias en la crianza, se reconoce como un componente clave de los estilos educativos la manera que los padres tienen de afrontar los conflictos de crianza.

Las alteraciones manifiestas de muchos niños/as no están en ellos mismos, sino en las cualidades desplegadas en la crianza. Las familias actuales han sufrido muchas transformaciones, tanto en su estructura, como en su dinámica. En este sentido pueden señalarse las nuevas estructuras familiares tales como: familias monoparentales, familias ensambladas, familias sin hijos, la pluriparentalidad, etc. En relación con la dinámica de funcionamiento, la movilidad en los roles, un mayor intercambio en los mismos, parece ser la constante.

Los cambios en la estructura familiar son evidentes, el ingreso de la mujer al trabajo fue generando una transformación de roles y funciones familiares. Roudinesco (2003: 21) afirma: “La familia autoritaria de otrora y la familia triunfal o melancólica de no hace mucho fueron sucedidas por la familia mutilada de nuestros días, hecha de heridas íntimas, violencias silenciosas, recuerdos reprimidos”.

Cuando hay rupturas insalvables: La mamá relata: “No tengo relación con mi familia, ni con la de mi ex pareja”... “Sólo con mis vecinos que me ayudan”. “Sí, tengo hermana pero tampoco tengo relación con ella” (madre de niñas de tres y cinco años).

Los criterios de calidad del contexto familiar del Historial de Desarrollo (Petit *et al.*, 1997) son los

siguientes: “buen nivel de ingresos; ausencia de acontecimientos estresantes, como muerte de familiares, enfermedades, etc.; baja conflictividad dentro y fuera de la familia; impacto del niño en la familia: ajuste positivo a la reorganización de la vida familiar después del nacimiento; alta calidad y consistencia del cuidado sustituto; alta calidad y consistencia de las relaciones del niño con otros niños; alto interés de los padres por la sociabilidad del hijo; baja utilización de la disciplina punitiva: ausencia de castigos físicos y de métodos disciplinarios severos; ausencia de daño físico; baja conflictividad marital; baja conflictividad dentro y fuera del hogar; alto nivel de apoyo de la red familiar y social”. Puede también aseverarse que cuando hay padres maltratadores, en correlación con esto, se observa menos estrategias de resolución de problemas.

En cuanto a los criterios de crianza: Una madre entrevistada expresó, cuando se le preguntó cómo pensaba que debía ser en ese momento la crianza, si debía ser permisiva o más estricta, dijo esta mamá: “depende, estricto, de golpes, no, pero sí ellos saben que reciben penitencias si se portan mal, es decir, que hay consecuencias” (madre de niños de uno, cuatro y cinco años).

“Trato de observar cambios en sus conductas... en cómo ellos se expresan. También de poner freno cuando veo que dicen malas palabras o tienen actitudes que no son buenas. Asimismo intento que ellos se respeten y cuiden de su cuerpo, y que no crean cosas malas que les digan los demás de ellos mismos, por ejemplo ‘el gordi-to’... Trato de poder tener diálogo con mis hijos” (madre de niños de uno, cuatro y cinco años)

A diferencia de lo señalado, el estilo autoritario supone el uso del poder basado en la obediencia a las normas dictaminadas por los padres, sin negociación alguna y en la práctica del respeto unilateral de los hijos hacia los padres. Este estilo incluye castigos físicos, amenazas, reprimendas, insultos y retirada arbitraria de privilegios. El estilo educativo negligente se ve afectado por la falta de coherencia y el escaso control e implicación emocional. Los padres se muestran indiferentes, irritables y ambiguos. Los padres de niños agresivos parecen carecer de habilidades necesarias para identificar y resolver dificultades. Se encuentra una gran ineptitud y la modalidad de resolución de las tensiones se efectiviza mediante castigos, dejarlos sin salida, enviarle solo a la habitación, reprimirlo, etc. La consecuencia inmediata es que el niño manifiesta dificultades de socialización y no adquiere un conocimiento real de las normas.

En casos extremos, cuando no hay autoridad: Una docente cuenta: “tuve el caso de un niño que llegaba con hambre, y que nos dijo que vomitó. Yo le pregunté por qué, y me dijo: porque mi mamá con el H... (su pareja) fumaban ‘pollo’. Yo le pregunté ¿comían pollo?, entonces él me dijo no, no, e hizo la seña como de fumar. Empezamos a observar y

el niño llegaba muy eufórico, corría por arriba de las mesas... Y después otro día me contó que su mamá ‘yayaba tiza’. Era un niño de tres años, pero se hacía entender... Llegamos a hacer denuncia a SENAF, para que la abuela pueda tener la custodia, ya que al último el niño apareció también con quemaduras de cigarrillos en sus pies”. (Docente de un jardín de infantes de barrio urbano marginal).

Una madre, en relación con el estilo de crianza y los criterios, relató que: “Los criterios de crianza no siempre fueron mutuamente compartidos con el papá de ellas y también se dificultaba con la familia de ambos. El papá de las niñas siempre las malcrió, y yo debía ponerle los límites” (mamá de niñas de tres y cinco años).

El desarrollo moral también se relaciona con otras variables, tales como el estilo democrático de crianza y el refuerzo positivo de los comportamientos prosociales, como cuidar, ayudar, compartir, etc., como así también con la inhibición y control de comportamientos egoístas. Además de la calidad del apego, otros índices de calidad de la interacción familiar están dados por la existencia de expresividad emocional y las conversaciones sobre emociones entre padres e hijos. La expresividad emocional y el lenguaje emocional utilizado por la madre y el niño están asociados al desarrollo socioemocional de los niños pre escolares de tres y cuatro años.

Teniendo en cuenta estas investigaciones, podemos afirmar que hay una relación empírica entre las prácticas educativas y socializadoras empleadas por los padres y el desarrollo del comportamiento agresivo o pacífico en la infancia. También hay que tener en cuenta que los padres no practican un solo estilo y de forma continua en todo el desarrollo, y que la respuesta al uso de un determinado estilo educativo podrá estar condicionada a las características del niño.

Referencias bibliográficas

- Arranz Freijo, E. (2004), Familia y desarrollo psicológico, Madrid: Pearson.
- Bowlby, J. (1986) Vínculos afectivos: Formación desarrollo y pérdida, Madrid: Morata.
- Bowlby, J. (1995), Una base segura, Buenos Aires: Paidós.
- Reichert, E. (2014), Infancia, la edad sagrada. Buenos Aires: La Llave.
- Roudinesco, E. (2002), La familia en desorden, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schlemenson, S. y otros (2011), El placer de criar, la riqueza de pensar, Buenos Aires: Noveduc.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005), Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital, Córdoba: Brujas.
- Winicott, D. (1965) El Proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Barcelona Ed. Laia.

LOS VÍNCULOS Y EL DESARROLLO

JUVENIL CONTEMPORÁNEO

Marta Crabay

"Los jóvenes de hoy en día son unos tiranos, contradicen a sus padres, devoran su comida y le faltan el respeto sus maestros."
Sócrates

"Juventud ¿sabes que la tuya no es la primera generación que anhela una vida plena de belleza y libertad?"
Albert Einstein

"Todo bien, nada, todo tranquilo."
Ana María Fernández, Jóvenes de vidas grises.

Introducción

Ya en el siglo XX fueron replanteados los abordajes principales que otorgaban al desarrollo humano una secuencialidad en los estadios de carácter irreversible y unidireccional. Creemos pertinente abordar el desarrollo desde el enfoque del curso vital, tal como lo plantean Urbano y Yuni (2005), ya que nos permite explicar la naturaleza dinámica, contextual y procesual del desarrollo evolutivo, relativizando la edad cronológica y poniendo en valor los aspectos biográficos de cada sujeto. Los jóvenes también reconocen el impacto de los cambios. El mundo interno se conmociona y siempre hay un costo en relación con la inserción laboral y/o social.

La Globalización y la Modernización han generado, entre otras cosas, una extensión de la vida en un contexto de transformaciones vertiginosas, con la consecuente modificación y quiebre de las secuencias clásicas del desarrollo. La etapa juvenil se ha extendido, presentado la emergencia de nuevas subjetividades. Las influencias multiculturales, las revisiones acerca del género, los diferentes estratos socioeconómicos, como así también las distintas historias biográficas influyen en las identidades juveniles contemporáneas.

Destacamos en este trabajo que las juventudes contemporáneas son moldeadas y condicionadas por los contextos sociales y los diversos significados culturales, como así también por la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. En este sentido, las juventudes han recuperado protagonismo. El abordaje de los derechos otorga una mayor autonomía a esta fase del desarrollo.

Lejos de posturas mecanicistas u organicistas, el modelo contextual dialéctico impulsa un desarrollo permeado de múltiples influencias, al tiempo que propicia una mayor autonomía en los jóvenes.

La explicación del desarrollo incluye dinamismos, predominando de este modo la variabilidad antes que la homogeneidad. Consecuentemente, las oportunidades que se presentan y las decisiones que se toman ocurren en situaciones sociales, políticas, geográficas, históricas, etc. En la heterogeneidad y multidimensionalidad del curso de la vida, se encuentran dimensiones tales como sexo, familia, etnias, religión, culturas, permitiendo así la consideración de las singularidades en oposición a criterios universalistas.

La fase juvenil se acompaña de desprendimientos cruciales tales como los que se presentan en la familia y los vínculos sociales. Los jóvenes concretan sus procesos de individuación con la progresiva separación del grupo familiar. Los grupos adquieren especial relevancia junto al desarrollo de proyectos de vida. Sin embargo, se presentan dicotomías entre las oportunidades socioeconómicas de sectores favorecidos que pueden disfrutar de ese período, y las juventudes para quienes no hay elecciones posibles.

La visión integral de la existencia humana, entendida como un complejo proceso, es sumamente eficaz para el abordaje coherente, objetivo y comprometido con la comunidad.

Reconocemos que las juventudes contemporáneas latinoamericanas están expuestas a desigualdades y distintas inequidades. Seguramente, como etapa dedicada a su preparación, ha contribuido a su invisibilización. Muchos jóvenes encuentran una visibilización destacada, con estudios de relieve e inserciones laborales reconocidas. En otros casos, las oportunidades son nulas, están invisibilizados y no poseen posibilidades educativas ni laborales. Jóvenes que han pasado gran parte de sus vidas realizando changas, trabajos de cadetería o tareas de servicio doméstico, en el peor de los casos en situación de calle, o situaciones de embarazos tempranos que han marcado sus vidas.

Nuestra propuesta incluye el reconocimiento de la prolongación de la etapa juvenil, como así también intenta recuperar la importancia de los vínculos en las interacciones contemporáneas.

El estudio realiza una búsqueda bibliográfica, junto a relatos cualitativos que se integran al mismo.

Consideraciones conceptuales

Tradicionalmente, Fernández Mouján (1972) señalaba la importancia transicional y transaccional que significaba el pasaje adolescente. Esta transición permitía, por un lado, el pasaje de la adolescencia a la adultez y, por otro, lo transaccional configuraba también para este autor una suerte de negociación entre el mundo infantil y el mundo adulto. El grupo considerado por este autor pertenecía a una zona "imaginaria", una zona en donde se podía probar, explorar, equivocarse, etc. En este espacio reinaba la "moratoria" descrita por Erikson. La moratoria suponía el

tiempo para la toma de decisiones. El tiempo era de fundamental importancia para la toma de decisiones. Permitía la preparación para... Mientras que en la actualidad la espera se muestra obsoleta. De este modo, los conceptos clásicos relativos a la moratoria han perdido vigencia y la condición juvenil se caracteriza por el ejercicio más temprano de la sexualidad, la postergación para ingresar a la adultez y el retraso en la independencia económica. Prepararse para... no tiene sentido. Los tiempos actuales ubican el presente en el centro de la mira, por lo que la urgencia adquiere una relevancia fundamental. Los jóvenes prefieren una vida interesante a una vida con estabilidad.

La adolescencia se ha anticipado y el período juvenil se ha prolongado. Las secuencias clásicas de nupcialidad, sexualidad, reproducción, no reconocen ninguna validez. Las juventudes se extienden y se confunden con la adultez. El período adulto reconoce fases diferenciadas y el límite cronológico no determina las elecciones de vida.

La importancia de los vínculos ha sido reconocida por varios autores. Bauman (2004) formula esta época como la era de la instantaneidad, aspecto que determina que se requieran satisfacciones instantáneas de necesidades y deseos. El contexto actual, inundado por medios masivos de comunicación con un consumismo marcado, conmueve las distintas etapas del desarrollo pero especialmente conmueve a los jóvenes.

En la etapa adolescente, el grupo de pares y los grupos en general adquieren más preponderancia y significación. Salir de la familia, romper finalmente el cascarón y enfrentar el mundo es el desafío más grande para los adolescentes. Parafraseando a Duchavsky y Corea (2011), los grupos configuran verdaderas usinas de valoraciones y códigos. Privilegiar los encuentros, las salidas, parece ser la consigna de los jóvenes. De este modo, las presencias o ausencias posibilitan nuevas experiencias, nuevas significaciones.

Los vínculos en el período adolescente van adquiriendo un significado vital. La palabra de los padres ya no posee importancia; en su lugar, aparece la palabra de los pares, estar con otros jóvenes adquiere muchísimo valor, la figura del amigo, aunque a veces sean amistades fugaces, son de inestimable importancia. Despegar de los padres quiere decir buscar el sostenimiento con amigos. El grupo sostiene y ampara, resguarda el desvalimiento adolescente.

Los vínculos que se establecen entre pares permiten a los/as adolescentes la salida exogámica en curso ya desde la infancia. Como señalan Duchavsky y Corea (2011:55): "...en el marco del eje paterno-filial surge un modo de fraternidad (entre hermanos o amigos) que, más que habilitado o desprendido de una estructura jerárquica, emerge en sus bordes ¿Qué estatuto adquiere la fraternidad teniendo en cuenta las alteraciones del modelo familiar? La hipótesis que sostenemos es

que la fraternidad o la relación con los pares no supone el advenimiento de una nueva institución frente a otra, la familia en franca desaparición, sino que se configura como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional. Las legalidades de protección e identificación que actúan dentro de los grupos o bandas parecen anunciar la constitución de historias o experiencias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales".

El gran impacto que causan actualmente los medios masivos de comunicación, el auge de internet, celulares, etc., van generando nuevas modalidades de interacción entre los jóvenes. En el campo virtual, estar o no conectados es otra realidad. La distancia corporal y la cercanía comunicativa les brindan otro lugar, les da una pertenencia diferente, les permite saber o no saber acerca del otro, se les presenta una realidad ficticia que posee una máscara a develar. Virtualmente, presenta seguramente menos conflictos y menos riesgos por un lado, pero un potencial peligro por el otro. La soledad y, en muchos casos, el aislamiento encierran riesgos. La virtualidad se configura como un campo fecundo para el desarrollo de riesgos. Los sistemas pueden jaquearse, la realidad virtual puede enmascararse y los engaños pueden encontrar una realidad inusitada.

Los vínculos virtuales pueden cuantificarse, la cantidad de likes o los seguimientos generan una competencia y un nivel comparativo diferente. Las redes. Facebook, Instagram, Snapchat, entre otras, presentan una conformación heterogénea. Así, lo que se denomina "amigo" está diferenciado. Hay contactos múltiples y cercanías distintas. La privacidad es inexistente. Todo tiende a ser público. Los grupos que se estructuran con estas características no siempre son saludables o aportan al desarrollo personal.

En este sentido, se destacan los siguientes relatos: "...no tendría amigos virtuales, éstos son sólo contactos para mí. Un amigo me incluyó en un grupo de Whatsapp y... la verdad yo no conocía a nadie. Todos escribían algo y yo nada... No sabía qué poner" (Joven de sexo masculino de veinticinco años).

"Conocí a mi pareja por chat, nos relacionamos un tiempo, nos conocimos, todo bien, todo tranquilo, y un día todo terminó, de la misma forma" (Joven de sexo femenino de veintisiete años).

Relaciones intergeneracionales

Margaret Mead, en un texto del año 1971 (en Krauskopf-Roger, 2019), enuncia las relaciones intergeneracionales, distinguiendo tres tipos de culturas: a) la cultura posfigurativa, (los cambios son imperceptibles y se producen lentamente), b) la cultura cofigurativa (el cambio es incorporado y se recurre a algún tipo de aprendizaje), c) la contemporaneidad (los cambios son vertiginosos y

los roles se invierten los adultos aprenden de los jóvenes).

Mead (en Krauskopf, 2005) señalaba que la tradición en los modelos tenía sentido cuando el futuro de los nietos era el pasado de los abuelos. En la actualidad, se vivencia que ni el futuro de los hijos es el pasado los padres. Se viven tiempos acelerados y los cambios no son predictibles.

“Las fronteras de las generaciones desaparecen o son eclipsadas. La función de autoridad abandona a nuestras sociedades, la tarea de los adultos es ayudar a los jóvenes a constituirse, y no sería más que recordar un límite que les permita erigirse en oposición. De ahí el rebelarse contra el padre, de ahí la función edípica que le permitirá al joven entrar al mundo en una relación física y estructurante. Esta función en la actualidad es defectuosa por varias razones; los adultos se esfuerzan por aparentar una imagen joven que perturba por igual las relaciones de generación y priva a los jóvenes de referencias durables y fuertes en su vínculo con los otros y con el mundo. Los padres quieren volverse compañeros de sus hijos y ya no ser más sus padres con la responsabilidad que esto implica” (Le Bretón, 2012:41).

Las relaciones sociales actuales conducen al afrontamiento de distintas dificultades a lo largo de distintos momentos del curso vital. En un pasado relativamente reciente, los jóvenes procuraban verse respetablemente mayores, actualmente los mayores procuran verse cada día más jóvenes. Parafraseando a Dina Krauskopf, se produce un fenómeno de juvenilización.

Los amigos cumplen un rol fundamental en el desarrollo juvenil. Son las diferentes amistades y los procesos identificatorios los que ayudan al sujeto a formar la identidad. Los amigos pueden desarrollar conductas de apoyo.

De este modo, los jóvenes argumentan: “En el boliche, cuando me emborraché, mis amigos me bancaron, me llevaron a mi casa, no me abandonaron” (Joven de sexo masculino de veinticinco años).

En otros casos, los amigos configuran riesgos posibles, potenciales peligros, casi siempre vinculados a cierta inseguridad. En algunos casos, se reflejan los aspectos de imposición por parte del grupo de pares. Los amigos/as configuran una parte decisiva en las definiciones de su accionar cotidiano. “Todo bien, nada, salimos... salimos en grupo y cuando estamos re chupadas ya nada importa” (Joven de sexo femenino de veinticuatro años).

El grupo se autoafirma frente a las indecisiones y/o dificultades de los jóvenes. Cumplen en muchísimos casos una actividad protectora frente a las dificultades o, en otros casos, los impulsan a realizar acciones que quizá individualmente no las realizarían.

Parafraseando a Cao (2009), los distintos rasgos de la época van marcando los modos en que éstos se

presentan y establecen, aparecen nuevos discursos sobre la sexualidad y el género, que van determinando diferentes modalidades de encuentro entre los sexos. Así, los cambios que se presentan en los géneros tienen indudables implicancias. Es posible pensar que la intensidad diferencial entre las transformaciones en los modelos sociales y culturales que se ofrecen para cada uno de ellos va consolidando nuevos problemas de singular complejidad que inciden en las relaciones amorosas, la vida sexual, los proyectos y la relativa duración de las relaciones.

Los vínculos familiares presentan transformaciones importantes, configuran dificultades por los procesos actuales (globalización, modernidad), se estructuran confrontaciones, tiempos de tumultuosidad, frecuentemente adversidad y rechazos mutuos.

El entramado posmoderno se manifiesta con pérdida de los procesos identificatorios, los jóvenes pierden sus referentes identitarios, se desdibujan los sostenimientos clásicos, el horizonte se presenta con incertidumbres.

Las relaciones intergeneracionales se interrumpen: “Por más que me digan lo que debo hacer, yo no hago caso, conmigo no pueden, yo hago lo que quiero, mi madre sale con cada cosa... que yo nunca escucho” (Joven de sexo masculino de veintidós años).

Cuando los padres no son referentes válidos, la protesta se puede prolongar y la cronicidad también.

“Yo respiré cuando vi que mis hijos terminaron los estudios universitarios, sobre todo cuando entendí que habían encontrado lo que les gustaba” (Sexo femenino de cincuenta y ocho años).

Las viejas alianzas de la familia para el desarrollo psicoafectivo y la escuela para el desarrollo sociocognitivo, han sido atravesadas por otras agencias responsables de la socialización. Se encuentran así una multiplicidad de dispositivos mediadores que posibilitan el acceso a diversas realidades posibles.

“En el pasado el sistema de inmunidad se describía como una fortaleza privada, un muro firme y estable que protegía de lo interno y de lo externo. Ahora hablamos sobre el sistema inmunológico como algo flexible y permeable. Su buen estado depende de su permeabilidad” (Turkle, en Krauskopf, 2005:1).

De este modo, se configuran trayectorias flexibles, en donde la habilidad tiene que ver con la adaptabilidad y no con la rigidez.

“La interconectividad amplía la espacialidad, se requiere menos presencia física para establecer intercambios, lo que impacta las relaciones sociales, materiales y simbólicas, y el usuario puede relacionarse con múltiples actores en distintos contextos. La informática produce realidades virtuales que abren nuevas rutas para elaboración de la identidad y las cosmovisiones” (Krauskopf, 2010:30).

Los procesos de individuación retoman las identificaciones pero avanzan más allá de éstas, ya que impera una diferenciación de las figuras significativas. Krauskopf (2010) señala que las identidades juveniles en el contexto posmoderno tienden a una organización multicéntrica que requiere de un abordaje innovador e integral en el reconocimiento de sus prácticas. La identidad, desde criterios tradicionales, ha considerado a la estabilidad como el componente fundamental; en cambio, en la actualidad, el principal componente es la flexibilidad. Así, la dosis de creatividad, imaginación, conocimiento y aprendizaje permanente serían las condiciones necesarias para afrontar los nuevos tiempos. Las condiciones juveniles en sectores económicos acomodados reconocen los cambios, apuestan a las innovaciones y sugieren emprendimientos. En tanto, en los sectores económicos inestables, las posibilidades educativas son limitadas y las elecciones de vida se tornan aleatorias.

Para continuar reflexionando

No es posible volver hacia atrás, los cambios se imponen en todos los sentidos, y es bueno que así sea pues nos muestra los nuevos desafíos.

“La velocidad de los cambios incide en la obsolescencia de conocimientos y técnicas, aparecen expresiones culturales y ámbitos de conocimiento manejados por las nuevas generaciones, las distancias generacionales de los jóvenes con los adultos se modifican y resignifican. Cambia la potencialidad de un proyecto fijo y predeterminado y se da mayor sentido a inserciones profesionales con potencial innovativo” (Krauskopf, 2010:29).

Es dable pensar que los cambios sociales actuales han generado distintas tensiones. Al perder su valor simbólico las instituciones referenciales, los jóvenes prolongan la etapa y los adultos también. A veces el apego a criterios muy conservadores refleja mayores tensiones con el desarrollo de la autonomía juvenil. El contexto social impulsa más a las búsquedas de individualización que a verdaderos procesos de individuación, con salidas que propicien la autonomía. Los relatos muestran las preocupaciones juveniles, y la carencia de productividad.

Indudablemente, hay jóvenes que se esfuerzan y trabajan por mejores logros, sin embargo hay otros signados por la cronicidad.

En muchos casos, hay que considerar que el logro de la finalización de los estudios refiere a un porvenir posible que tranquiliza las expectativas familiares, sobre todo en sectores económicamente ventajosos. En sectores económicamente ventajosos y desventajosos, en muchos casos se reconocen los esfuerzos, en muchos otros aparecen dilaciones que prolongan el período juvenil.

El fracaso de la razón y de la ciencia parece haber colapsado las fuerzas, generando jóvenes a perpetuidad y adultos juvenilizados.

Quizás aquello de que hay una edad para cada cosa, en la actualidad ha perdido vigencia. Los límites en las edades parecen haberse erosionado, los jóvenes lo son en un período cada vez más largo de la vida, y los adultos quieren permanecer siendo jóvenes. Se ha perdido la sincronidad entre la edad cronológica y los ideales culturales. Aparecen con fuerza las biografías de vida, los distintos contextos y las trayectorias individuales.

Las fronteras entre las edades se han disuelto y emergen identidades que, por un lado, incentivan lo innovador y el desarrollo, y en otros casos los jóvenes no pueden aspirar ni a educarse, ni a tener inserciones laborales.

La prolongación de la fase juvenil requiere actualmente de un competente manejo de la independencia junto al desarrollo social colectivo.

Sería deseable que las sociedades puedan contar con las juventudes, con su capacidad y su fuerza transformadora, con la flexibilidad que los tiempos demandan junto a los adultos comprometidos, en un nuevo contrato que active las responsabilidades compartidas.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2004), *La Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cao, M. (2009), *La condición adolescente*, Buenos Aires: Gráfica LAF.
- Duschavsky, S. y Corea, C. (2011), “Chicos en banda”. *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez Mouján, O. (1972), *Abordaje teórico y clínico del adolescente*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Krauskopf, D. (2005), “El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión”. Ponencia en el Seminario internacional *La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectivas*. Panel: *La experiencia juvenil contemporánea*.
- Krauskopf, D. (2010), “La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria”, en *Nueva Década*, 33, 27-42.
- Krauskopf-Roger, D. (2019) “Relaciones Intergeneracionales, emancipación e independencia de los jóvenes estudiantes chilenos”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 17, 1, 75-87.
- Le Bretón, D. (2011), “Conductas de riesgo”. *De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*, Buenos Aires: Topía.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005), *Psicología del desarrollo*, Córdoba: Brujas.

OPORTUNIDADES EMANCIPATORIAS

PARA TRASCENDER FRONTERAS.

Reflexiones acerca de narrativas de exclusión e inclusión educativas en madres de sectores populares

**Sonia del Luján de la Barrera
María Paula Juárez
María Alejandra Benegas
Adriana Andrea Vizzio**

"La cuestión del empoderamiento de clase social implica que la clase trabajadora, a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de la cultura, se comprometa para obtener poder político. Esto hace que el 'empoderamiento' sea mucho más que un acontecimiento, un evento, individual o psicológico. Apunta hacia un proceso político de las clases dominadas que buscan liberarse de la dominación, un largo proceso histórico del que la educación es una de sus caras" (Paulo Freire, 2015: 66)

Es nuestra intención compartir algunas ideas, hallazgos y dimensiones analíticas de un Proyecto de investigación¹ que estamos concluyendo, donde el propósito fue conocer las historias en relación a las vivencias de exclusión o inclusión educativas de un grupo de madres de una comunidad urbano marginal² y su incidencia en el presente educativo de sus hijas e hijos.

Partimos de preguntamos: ¿Qué experiencias vivenciaron las madres en relación a la educación? ¿Pueden identificarse hitos que den cuenta de experiencias de inclusión o exclusión educativa? ¿Pueden identificarse relaciones entre estas historias educativas de las madres y las historias presentes de sus progenitores?.

Indagar desde esta perspectiva, nos remite a entender la historia, en el sentido freireano, como un devenir del acontecimiento humano cuyo sentido se vincula a las relaciones sociales existentes en el contexto histórico que la sustenta y le da sentido.

Utilizamos un diseño metodológico centrado en las "biografías o historias de vida" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010: 436) referido a un "estudio colectivo", al conformarse por un grupo madres que comparten el rasgo del atravesamiento educativo. Como procedimientos de recolección de datos recurrimos a entrevistas en profundidad y a observaciones

participantes que permitieron reconstruir estas historias. Consideramos que se trata de una metodología valiosa para la producción de conocimiento, como así también para reconstrucción de la memoria colectiva, la historia y la comprensión de los procesos vividos por parte de las comunidades participantes (Montero, 2006).

Apostamos por estos modos de construir conocimientos que, en diálogo de intersubjetividades, posibilitan transformaciones en la propia realidad favoreciendo desde la enunciación de las narrativas, la emancipación como toma de conciencia crítica en estas mujeres.

Acercándonos a las historias de las madres mediante narrativas biográficas

El estudio nos permitió conocer en profundidad el contexto comunitario y el grupo de madres participantes de la investigación, reconociendo en sus relatos, hitos como hechos claves en torno a situaciones educativas formales y/o informales que hayan vivenciado; así como establecer relaciones entre esas experiencias y el presente educativo de sus hijas e hijos.

Coincidiendo con Freire concebimos a la historia como tiempo de posibilidad y no de determinismo, que distingue entre el presente como algo dado o inexorable o como aquello que contiene posibilidades emancipadoras. De ahí que las historias educativas de las madres, al remitirse a un tiempo pasado puedan situarse en un presente como momento de transformación y de cambio (Freire 1990, 1997). En estas historias como posibilidad cobra importancia el papel de su subjetividad "como un modo de estar siendo en el mundo", ello remite a una dimensión política de la historia, en tanto supone asumir concepciones de hombre/mujer y de realidad social, que se dinamizan en las propias vidas de estas madres, poniendo en juego su capacidad de comparar, de analizar, de evaluar, de decidir, de romper y de posicionarse como sujetos en el mundo.

Esta metodología nos permitió indagar en el carácter narrativo de un discurso que favoreció acceder a los sentimientos, la cotidianeidad, las creencias, los temores y las tramas entre lo individual y lo sociocultural en la vida de estas madres, donde lo educativo atraviesa, con distintivos matices y modalidades, su vida desde la particularidad de los contextos de los que son parte. Sus relatos, permitieron recuperar circunstancias personales, psicosociales, comunitarias, culturales e históricas, como episodios relevantes que ellas reconocen en torno a la educación. Hitos que inciden en sus expectativas actuales sobre la educación y en sus conceptos hacia la escuela a la que envían a sus hijas e hijos.

Las narrativas que ofrecen las madres expresan valoraciones sobre su experiencia educativa y escolar, ordenando esas vivencias, manifestando

formas de comprensión, interpretación y expresión de las mismas.

En las entrevistas solicitamos detalles y circunstancias de las experiencias, las influencias, interrelaciones con otras personas y su contexto, intentando establecer el tiempo transcurrido entre los sucesos descritos y el momento de rememoración en que se suscita en la entrevista.

Las entrevistas permitieron reconstruir sus historias de vida (fuera y dentro de la escuela) y en cuanto a la vida escolar de estas mujeres: lo que aprendieron en ella, lo que recuerdan como sucesos presentes, gratificantes como frustrantes, cómo se involucraban los padres u otros familiares y que valor tiene en la actualidad la educación en general y la escuela a la que concurren sus progenitores.

Reconstruyendo vivencias de exclusión educativa

En el estudio éstas se manifiestan a través de diversidad de episodios, pero son las situaciones relacionadas con el analfabetismo o con escolaridades incompletas las que se hacen visibles. Al respecto Freire (1990: 68-69) refiere a los “analfabetos marginales” como seres que están ‘fuera de’ o son ‘marginales’ a la realidad estructural. La exclusión, como la marginalidad, implica un movimiento del llamado excluido o marginal desde el lugar en que se hallaba hacia la periferia, o afuera de ella. La exclusión, de este modo, no es una cuestión de elección, el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social y es por lo tanto objeto de violencia, dado que se le ha negado o quitado el lugar que ocupaba, descartándolo, rechazándolo o negándole la posibilidad del derecho a la educación, en el caso de nuestro estudio. Podríamos pensar la exclusión como una forma de “acción cultural antidialógica” (Freire, 1973: 236-237), sistematizada y deliberada por un orden social establecido, dominante y subyugador, que incide sobre la estructura social en el sentido de mantenerla como está, mitificando y evitando así su transformación. En este escenario, la exclusión, como mecanismo social de apartamiento, da cuenta de una intención de perpetuar las situaciones que favorecen a sus agentes apareciendo como una cuestión política que manifiesta una realidad concreta de injusticia social.

En el análisis de las entrevistas realizadas a las madres, tratamos de advertir el nivel de “captación” que las mujeres tienen de su propia historia en tanto acción en la que, al captar el problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehendiendo así la causalidad (Freire, 1974). Intentamos reconocer cuando las madres ofrecen argumentos que remiten a propias responsabilidades autoculpabilizadoras, es decir, cuando sus relatos den cuenta de cierta “autodesvalorización” (Freire, 1973: 64-65) y

desvalorización familiar. Argumentos vinculados a situaciones de exclusión educativa, resultantes de procesos psicosociales de introyección que favorecen que ellas asuman como propia la visión que de ellas mismas han tenido o tienen, aquellos que las han subyugado (instituciones, otros sujetos familiares o no, etc.) y por los cuales han terminado convenciéndose de su “incapacidad”, sintiéndose impotentes y desvalorizándose:

“Mi mamá y mi papá eran pobres, no les alcanzaba para comprar las cosas de la escuela (...) por eso salí de mi casa a trabajar. Ganaba muy poquito (...) Ahora digo ¿por qué no he seguido io la escuela para enseñarle más a estudiar a mis hijos? ¡Mil veces me arrepiento! pero ahora con tres hijos no puedo, así que io voy a insistir nada más para que ellos sigan el estudio...” (Sofía, 30 años, mamá boliviana, 2016: 5-7)

“Yo hice la primaria no más, dejamos la escuela porque teníamos que salir a pedir en la calle o barríamos veredas, yo quería seguir... para mí fue linda la escuela, aparte veníamos también porque sabíamos que comíamos acá en la escuela y esa era nuestra única comida porque después a la noche mate cocido no más... lo único que por ahí... como que nos discriminaban mucho porque nosotros nunca teníamos nada. Éramos 11 hermanos, mi papá siempre trabajó pero tomaba mucho y timbeaba (...) cuando venía le pegaba mucho a mi mamá y a nosotros, todos sabían eso. ¡Hasta en la escuela! Mi mamá siempre nos apoyaba para ir a la escuela, ella siempre iba y tenía muchas discusiones con la Directora y por eso es que nos hacían a un lado” (Jessy, 30 años, mamá argentina, 2016: 15).

Testimonios como estos nos permitieron advertir una especie de “visión fatalista de la vida” en estas madres, ya que, en su mayoría, remiten a recurrentes recuerdos ligados a comportamientos de docilidad, conformismo y sumisión, cuando pequeñas y ahora de grandes, una especie de resignación frente a sus circunstancias de vida. Se trata de una actitud propia de las personas pobres en las que se da la interiorización de la dominación social y el soporte ideológico del mantenimiento del orden social (Martín Baró, 1986). En sentido semejante Freire recurre a la idea de futuro, que, en estos grupos sociales vulnerados, aparece como aquello dado y acabado, como “algo inexorable” junto a una concepción de vida predeterminada y heredada que no puede ser transformada (Freire 1973, 1974). Advertimos que en estos relatos la exclusión no es una cuestión de elección, la persona excluida ha sido expulsada y es por lo tanto objeto de violencia, dado que se le ha quitado el lugar que ocupaba, negándole la posibilidad del derecho a la educación. Vivencias que también se vinculan a ciertas “prácticas de humillación” asociadas a potenciales efectos de “estigmatización”. Estas son prácticas con mucha

presencia en las instituciones escolares, que dejan huellas profundas e importantes en la subjetividad de quienes son tratados como inferiores en el marco de las relaciones sociales que signan la vida cotidiana de la escuela:

"(...) en aquella época se hacían muchos viajes gratis a Mar del Plata (...) ¡Te imaginás el entusiasmo que teníamos con mis hermanos! Y nosotros sabíamos que hacíamos las cosas bien, pero no nos llevaban (...) y nos decían que no por `x` razones, porque no teníamos para pagar una cosa o la otra... Me acuerdo que en el último viaje estaba por salir el colectivo y a nosotros no nos querían llevar y mi mamá hizo un quilombo, porque como a toda madre no le gustaba le discriminaran a sus hijos..." (Jessy, 30 años, mamá argentina, 2016: 15).

Kaplan (2016) concibe estas prácticas como una de las formas de violencia simbólica en la vida escolar: experiencias de humillación en donde operan claramente procesos de exclusión, vivencias emotivas, dolorosas de los estudiantes que se expresan no solamente en lo que dicen o silencian sino también en los signos corporales, producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. En sentido semejante Santillán plantea el impacto que tiene la escuela a través de modos diversos en la subjetividad de los niños: "las huellas de la escolaridad común son posibles de conocer tanto en el malestar y el sufrimiento que muchos chicos exponen una y otra vez, como también cuando ponderan cierto disfrute y bienestar producido en el tránsito dentro de ella" (2012: 39)

Reviviendo experiencias de inclusión educativa

Como contrapartida a lo desarrollado, los episodios de inclusión que se recuerdan remiten a narrativas caracterizadas por una lectura situada en tiempo y espacio donde la experiencia con la educación de estas madres les ha permitido entrar en diálogo con la realidad, asumir un posicionamiento, una concepción de sujeto, de mundo, que puede ser transformado a partir de su posibilidad de tomar conciencia en él y problematizarlo.

La inclusión, en términos freireanos, puede entenderse como una "acción cultural para la libertad" (Freire, 1990: 5) como aquella que parte de una `crítica racional y rigurosa` de la ideología y en donde las personas se comprometen con la concienciación y la decodificación de la verdad de su realidad, como una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social: "Mi papá siempre nos alentaba a que fuéramos mejores, que estudiemos para que tengamos un futuro mejor que el de él. No quería que fueran albañil mis hermanos o que nosotras estemos trabajando de limpieza. A mí me gustaba aprender, lo que sí, tenía como problemas de

aprendizaje, me costaba. Tuve ese problema ¡pero el colegio me gustó siempre! Mi papá siempre me ayudaba a hacer los deberes, mi mamá estaba ahí pero mucho no entendía y no podía ayudarme. Pero ella lo terminó ahora de grande, primario y secundario, a los 42 (años) lo terminó" (Sofía, 30 años, mamá boliviana, 2016: 4)

En los relatos de inclusión educativa, como el citado, aparecen elementos que dan cuenta de una actitud crítica de las madres, de una asunción de sus historias y de autoconciencia de sus realidades aludiendo a una concepción de educación como derecho adquirido por esfuerzos, voluntades y sacrificios propios. Compartimos con Santillán (2012) que los argumentos sobre las "falencias", "ausencias" e "incapacidades familiares" en educación se vinculan con más fuerza a las familias económicamente desfavorecidas cuando, en realidad, son extensibles a todas las clases sociales. Esa descalificación obedece a: "(...) la serie de presupuestos -la mayoría de las veces vagos e imprecisos- que se configuran a nivel de las representaciones y cuyo punto de partida son las relaciones mecánicas que se establecen entre la escasez económica, la 'violencia', el 'abandono' y la 'desorganización doméstica'" (Santillán 2012:149). Precisamente testimonios como el anterior (y varios más) se contraponen a estos planteos descalificadores.

Poniendo en diálogo representaciones de las madres con trayectorias educativas de sus hijos

Algunos interrogantes que nos orientaron en el análisis de las historias educativas de estas mujeres se vincularon a: ¿de qué concepción de sujeto, de mujeres, partimos? ¿Qué relaciones han establecido las mujeres y sus familias con la educación? ¿La educación es valorada por ellas en tanto patrimonio cultural y simbólico? ¿Las mujeres relacionan su historia educativa con el presente y futuro de la educación de sus hijas e hijos?

Cuando se nos presentó la pregunta sobre si la educación es valorada por estas mujeres en tanto patrimonio cultural y simbólico, también surgió cuestionarnos sobre si la educación aparece en sus historias como aquello que es parte de un quehacer diario que atraviesa su vida cotidiana. Así encontramos historias que nos llevan a descubrir la valoración que ellas hacen sobre la educación en tanto un bien social y derecho adquirido por sacrificios propios. Ello vinculado a una estimación simbólica, afectiva, a un significado especial y valor de la educación en un tiempo histórico presente que las remite a un pasado de compromiso y esfuerzo. Las madres significan a la educación como un patrimonio, un recurso, con el que cuentan y al que recurren para desempeñarse en su vida social, laboral-económica y cultural.

Así, la educación como patrimonio cultural para estas madres (notable en madres bolivianas) remite al aporte que ellas hacen al mundo, a su realidad, siendo la educación la cultura misma, aquello que atraviesa

sus modos de vida, costumbres, conocimientos, constituyéndose en el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador.

La escolaridad aparece en los testimonios como condición de inclusión social, como auténticas instancias superadoras de experiencias previas que han estigmatizado el paso de estas madres por la escuela. Situaciones que favorecen también que sean madres responsables y que, aunque sus historias de vida estén teñidas por repitencias o deserciones, apuesten por fortalecer las posibilidades de sus hijos e hijas para alcanzar mayores niveles de instrucción y ¿por qué no? un título universitario: “siempre io le digo a mi hija que estudie, porque ella quiere ser profesora de inglés y le encanta el inglés. Le encanta, canta, habla, todo! Siempre dice ella “se va a cumplí mi sueño mami”, decisión de ella ser señorita de inglés (...) ¡Uh... me siento orgullosa! Dios sabe, un día va a salir porque io la apoyo mucho (...) y mi hijo (11 años) quiere ser de abogado, y le va bien en la escuela. Mi sueño es que se cumpla el de mi hijo” (Sofía, 30 años, mamá boliviana, 2016: 20)

“A Lourdes (una de sus hijas) le sé decir que tiene que estudiar para ser alguien, yo quiero que el día de mañana sea mejor que yo. Mi sueño es ese, que mis hijos sean mejor que yo (...) Yo le digo ‘bueno hija ¿qué vas a hacer, vas a seguir estudiando? es por tu futuro es algo para tu futuro, tampoco vas a estar como uno, no estudiar y después tenés que limpiar casas ajenas’ le digo...” (Noelia, 35 años, mamá argentina, 2016: 9-10).

Últimas reflexiones: Pensando en proyecciones posibles...

Lo analizado y emergente de este proyecto nos revela que desde las narrativas las mujeres se sumergen en la posibilidad de pensar y pensarse en su entorno socio-familiar. Desarrollan un hilo de pensamiento en torno a sus propias historias educativas situadas en un tiempo y espacio y en relación a sus referentes familiares, maestros o directivos que fueron claves en sus trayectorias educativas,

Consideramos que el haber convocado a que estas mujeres compartan sus relatos se constituyó para ellas, como decíamos desde el inicio, en oportunidades emancipatorias, en tanto podemos reconocer el potencial pedagógico que tienen sus narrativas biográficas educativas al favorecer procesos de reflexión e interpelación, como semillas para la generación de posibles transformaciones en su realidad.

En sintonía con esta idea de oportunidades emancipatorias que ofrece la posibilidad de pensar

sobre la propia realidad, el análisis de los relatos nos permiten desmitificar esa idea que la ideología hegemónica pretende instalar acerca del desinterés de madres y padres de sectores populares por la educación de sus hijos, esa “discusión de los retornos infinitos de la teoría de la ‘cultura de la pobreza’”, esa idea absurda de que son incapaces de romper las trayectorias que la pobreza les tiene signadas (Neufeld en Santillán, 2012: 18)

En este escenario, nuestra investigación partió de concebir a la pedagogía como una disciplina teórico-práctica en permanente construcción, por eso situada en un tiempo histórico siendo su objeto de reflexión la educación como práctica social de naturaleza política. Los escenarios populares nos interpelan, por ello nos sentimos comprometidas con una “Pedagogía en comunidad” que encarna el sentido y la tarea de la perspectiva crítica latinoamericana, como dice Carla Wainszok (2016) una “Pedagogía en zapatillas” que se encargue de andar y desandar con las comunidades.

Partiendo de lo hallado en este trayecto investigativo, nuestras intencionalidades futuras se proyectan a indagar procesos de inclusión o de exclusión a partir de los entramados que se generen -o no- entre Escuelas y Centros de Atención Primaria de la Salud de comunidades populares y las poblaciones de niños, niñas y jóvenes a las cuales van dirigidos sus servicios. Se indagará sobre cómo las concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y la salud pública, así como la forma en que se imbrican en un accionar conjunto -o no- dinamizan procesos inclusivos para la vida de estos niños, niñas, jóvenes y sus familias, o bien favorecen la marginalidad, la exclusión y la segregación de estas poblaciones.

Por todo lo recorrido y lo que aún nos queda por recorrer:

“...la pedagogía que defendemos...es en sí misma pedagogía utópica...

está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser solo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación...”

(Paulo Freire, 1990: 77)

Notas

1. Proyecto denominado: "Historias de exclusión e inclusión educativas en madres de sectores populares. Un análisis desde el pensamiento latinoamericano", dirigido por la Mgter. Sonia de la Barrera. Integra el Programa de investigación: "Estudios sobre exclusión-inclusión educativa en contextos diversos". Dirigido por la Prof. Marcela Ferrari. Período 2016-2019. (SECyT, UNRC. Código 18/E 399. Res. C. S. N° 161/2016).
2. Se trata de la comunidad conocida como "Las Delicias", precario asentamiento ubicado en la costa noreste del Río Cuarto. Realizamos entrevistas a doce madres (nueve argentinas y tres de nacionalidad boliviana), así como a profesionales del Centro de Salud del barrio y a referentes barriales de la Asociación Vecinal y Centro Comunitario.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. (1ª ed. en castellano, 1970). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. (1ª ed. en castellano, 1965). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. (1ª ed. en castellano, 1989). Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. (1ª ed. en castellano, 1997). México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. (1ª ed. en castellano, 2015). México, Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y M. del P. Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª reimpresión). Distrito Federal. México, McGraw-Hill.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. En: *Revista Pensamiento Psicológico*, Vol 14, N°1. Págs 119-130
- Martín-Baró, I. (1986). *Hacia una psicología de la liberación*. Boletín de Psicología, No. 22, Pp. 219-231. UCA Editores. Departamento de Psicología Universidad Centroamericana. "José Simeón Cañas" (UCA). San Salvador, El Salvador.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Wainszok, C. (2016). Qué mejor para las pedagogías que el rol de agitar libertades. En: *Diario El Popular. Edición impresa/ La Ciudad*. Disponible en formato digital: <http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/238027/que-mejor-para-las-pedagogias-que-el-rol-de-agitar-libertades>. Consultado el14-08-2019.

TRASCENDIENDO FRONTERAS.

Un trabajo compartido de enseñanza-aprendizaje en el Barrio Oncativo

Soraya Rached, Luciana Calderón

*"Hemos aprendido a volar como los pájaros,
a nadar como los peces;
pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como
hermanos". (M. Luther King)*

Introducción

Las fronteras deben ser pensadas como oportunidades, porque trascienden la idea de límite y obstáculo, generan la posibilidad de pensarlas como aquellos dilemas o conflictos que son tiempo y espacio para enseñar y aprender. Del mismo modo, que el pedagogo Jean Piaget destacaba la importancia de transformar el conflicto cognitivo en controversia, en el puntapié para reflexiones recíprocas entre los sujetos implicados en procesos de aprendizajes. Creemos que las fronteras pueden -y corresponden- ser entendidas como oportunidades para la comunicación, el entendimiento y el crecimiento conjunto. Ocasiones que nos desafían e interpelan para crear una convivencia pacífica y justa en los tiempos que corren. En esta comunicación pretendemos compartir los principales ejes de un proyecto de vinculación social del que participamos (Proyecto de vinculación social, año 2019: Tiempos de compartir para vivir mejor. Vos, yo, nosotros. Directora: Dra. Soraya Rached; Codirectora: Dra. Luciana Calderón. Aprobado por Resolución C.D N° 464/2019. UNRC) y que tiene como columna rectora la posibilidad de abordar algunas de las situaciones problemáticas que atraviesan a las y los vecinos del Barrio Oncativo, de la ciudad de Río Cuarto. Trabajando de manera interdisciplinaria con actores sociales provenientes de la universidad nacional –docentes, estudiantes, graduados y no docente-, como así también, procedentes de diferentes organizaciones sociales. Esencialmente, se presentan actividades que involucran a todos los sujetos del barrio. Las mismas están pensadas y elegidas para trabajar y reflexionar sobre valores y actitudes sociales, principios de proactividad, compartir aprendizajes y saberes que contribuyan a mejorar la calidad de vida de esta comunidad, desde la condición individual y colectiva.

El comienzo. Idea, proyecto, acción

Nuestro punto de partida fue la necesidad de compartir saberes –recíprocamente- para construir nuevas realidades que permitan un mejor vivir y convivir, a pesar de las fronteras, así mismo a partir de ellas poder pensar novedosas posibilidades de vida en la realidad que nos atañe.

Conscientes de que las realidades son distintas, y en algunos casos hasta opuestas. Contar con la posibilidad de realizar, por los menos, las cuatro comidas diarias no es la realidad de todos los que compartimos este proyecto de trabajo. Tener la seguridad de comer lo que nos gusta y deseamos tampoco es una realidad común a todos. Dar por hecho que en casa encontramos la cama limpia y la habitación calentita, al igual que la comodidad del baño completo e instalado con toallas enteras y limpias, tampoco es una realidad común a todos. ¿Son estas carencias, las que al tiempo que marcan diferencias entre seres, generan fronteras? ¿Son estas fronteras físicas –habitación, cama, baño, ropa- y alimentarias las que multiplican violencias? ¿Cómo universitarios nos preguntamos acerca de la obligación de devolver a la sociedad parte del conocimiento adquirido gracias al aporte de los ciudadanos respecto a la educación pública? ¿O saltamos la frontera de lo público y, con el título en la mano, la meritocracia se apodera de nosotros?

Reconocemos oportunas las palabras de Quiroga Moreno y Paz Ballivián (2001) al recordarnos que a través de tres Procesos Pedagógicos se cumplen las funciones y actividades de la Universidad: 1. el Proceso Docente, que forma los profesionales y garantiza la preservación de la Cultura, 2. el Proceso de Investigación Científica, que genera y aporta a la sociedad nuevos conocimientos posibilitando el desarrollo de la Cultura, y 3. el Proceso de Extensión, cuyo objetivo es la promoción a la Sociedad, de la cultura, de los conocimientos y habilidades profesionales e investigativas.

En este trabajo compartido, de enseñanza y aprendizaje en el barrio, el faro que ilumina y guía es preparar al ciudadano como ser social, en todos los aspectos de su personalidad, por medio de la instrucción, conocimientos y habilidades, formación de valores y capacidad para transformar la realidad, tanto individual como colectiva. Como parte de las actividades de la Extensión Universitaria - Interacción Social- y como un poderoso instrumento pedagógico tendiente a elevar la calidad de vida de la sociedad, podemos recurrir a la Promoción de la Salud.

La propuesta implica insertarnos en una nueva comunidad, atendiendo a sus especificidades, siguiendo a Badia y Mauri (2004) tomamos los aportes referidos a “La *cultura organizacional* de instituciones en contextos no formales, atravesará el tipo de prácticas de asesoramiento psicopedagógico que se lleve a cabo, debido a que

esta cultura organizacional se encuentra plasmada en un conjunto de principios de actuación, normas de funcionamiento, reglas de vinculación entre sus miembros, etc. De modo que, es necesario conocer las características de la institución, para, por ejemplo, prevenir y estar atento a los posibles obstáculos de la organización y las resistencias de los miembros o actores implicados, o, caso contrario, utilizar aquellas fortalezas y capacidades a favor tanto de la práctica psicopedagógica como de la institución y sus miembros. (Badia y Mauri; 2004: 40). Pensar en la comunidad tiene que ver con desentrañar pequeños mundos entramados en uno mayor que es la sociedad. Lo esencial de la comunidad radica en las relaciones y uniones que se generan en la vida real, idas y venidas que construyen tramas singulares, se trata de vida en comunidad (Tönnies, 1947).

El territorio en el que estamos trabajando es el barrio Oncativo, sector surcado por la vulnerabilidad. Noción compleja que es entendida como “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar” (Busso; 2001: 8). Pensamos que la vulnerabilidad trasciende las berreras económicas, atraviesa a las personas en su subjetividad en su ser ciudadano, en su ser humano en este contexto. El Barrio Oncativo está asentado sobre un ex basural, con madres jóvenes multíparas, con nivel educativo bajo e incompleto, viviendas precarias con hacinamiento, entre otros aspectos, situaciones de violencia extrema y evidente. El contexto está atravesado por múltiples problemáticas, algunas más urgentes que otras. Desde nuestro proyecto pretendemos realizar un aporte para pensarse y pensarnos en nuevas y mejores condiciones de vida que habiliten un vivir mejor con otros. Nuestra finalidad tiene que ver con concientizar a las y los residentes del barrio, independientemente del grupo etario que participe, sobre los factores de riesgo y los factores protectores de la vida individual y colectiva. En este sentido, nos abocamos a difundir hábitos de sana convivencia, favoreciendo la reflexión acerca de estrategias para la resolución de conflictos familiares y entre vecinos, promoviendo la planificación para el trabajo y los

proyectos de vida personales, facilitando la identificación de potencialidades individuales y grupales para aprender más y mejor. El proyecto básicamente contempla como destinatarios a toda la comunidad del Barrio Oncativo, nos referimos específicamente a madres jóvenes y adultas, niñas, niños, adolescentes escolarizados y no escolarizados. Como así también vecinas y vecinos del barrio que deseen participar e integrarse a las actividades propuestas desde el proyecto.

La intervención en el Barrio, trabajo compartido

El proyecto de vinculación social e institucional que propusimos “Tiempos de compartir para vivir mejor. Vos, yo, nosotros” parte de pensar en la acción conjunta que trasciende fronteras territoriales, disciplinares, de prejuicios y de la cotidianeidad de la rutina humana. Concretamente la propuesta metodológica pensada entiende que el carácter de las intervenciones debe favorecer la confianza y la interacción entre las partes involucradas, el compromiso, la participación y la promoción de espacios para la retroalimentación. De este modo, creemos que una opción viable tiene que ver con la puesta en marcha de dispositivos grupales que permitan espacios para la elaboración singular y colectiva de lo vulnerabilizante; habilitando procesos de subjetivación, deconstrucciones y construcciones en las propias formas de hacer y de pensar con otros. Desde el proyecto valoramos las instancias de encuentros como espacios propicios para escuchar activamente, charlar y reflexionar, hacemos uso de diferentes técnicas y estrategias de juegos colaborativos y cooperativos que favorezcan la emergencia de diferentes cuestiones para pensar las intervenciones, al mismo tiempo, que se constituyen en oportunidades de elaboración para diferentes situaciones problemáticas que atraviesan a las personas. Creemos que precisamente “Convivir en un mundo con fronteras”, debe constituirse en desafío para superar aquellas divisiones que relegan sectores, que discriminan, que separan desde criterios rígidos de definición acerca de que son y que pueden hacer las personas. Abordamos esta iniciativa desde una mirada que transmite precisamente la posibilidad concreta de trabajo en equipo y más allá de las formaciones y procedencias institucionales de quienes estamos involucrados. Contamos con la participación colaborativa de diferentes carreras, espacios y actores sociopolíticoculturales. Mediante la articulación pretendemos promover el intercambio recíproco de saberes – desde la academia y las experiencias de vida- con diversos protagonistas, la implementación de estrategias democratizadoras y la construcción colectiva del conocimiento. El presente proyecto se articula en la universidad desde la Licenciatura en Psicopedagogía (con las

asignaturas: Psicohigiene Psicopedagógica y Políticas y Programas en Salud). Desde la carrera de Enfermería (en Psicología Evolutiva), por último se articula con Psicología Evolutiva para el Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

Resultados preliminares

Hasta el momento llevamos realizados dos encuentros en el barrio, en los que hemos contado con la presencia de integrantes del equipo de trabajo, como así también, de personas que viven allí y que asisten al punto de encuentro que es el merendero, entre ellos madres, padres y sus niños.

Sobre el primer encuentro

En este momento inicial la idea central tenía que ver con establecer un vínculo con las personas del barrio y entre los participantes del proyecto, identificando las demandas de los protagonistas. Se introduce fuertemente la idea de trabajo en cooperativas, la posibilidad de organizarse para aportar de lo que se sabe hacer y lo que se dispone en ese entorno. Las personas del barrio intervienen mencionando las posibles cooperativas que podrían surgir allí como la de extracción de arena, limpieza de los espacios, entre otras. Se destacan los conflictos por presencia de personas del mismo barrio que reciben pagos por cuidar el lugar y no cumplen esa finalidad permitiendo la descarga de basura en el sector. Se expresa que justamente ese día, no ha podido conseguirse la carne para realizar la cena a los niños, situación que genera un gran descontento y renueva antiguas confrontaciones, desde la perspectiva de partidos políticos y organizaciones que deberían responder y no lo hacen. Surgen como necesarias las palabras *unión* y *confianza* entre los habitantes del sector para poder construir colectivamente.

El segundo encuentro. Nuevas voces

En esta ocasión se propone el juego del ovillo, con la intención de seguir conociendo las demandas y sugerencias de parte de los habitantes del barrio, pudiendo reflexionar al final del juego acerca de la trama de relaciones que se ha logrado tejer en el encuentro. Nuevas personas se suman a plantear sus necesidades, mencionan que muchos recurren al uso de los carros porque no consiguen trabajo, manifiestan la discriminación que vivencian diariamente por la actividad que desarrollan o el lugar en el que viven. En esta oportunidad se suman nuevas voces, destacamos los aportes concretos desde la inocencia y transparencia de niñas, niños y adolescentes, cuando mencionan la necesidad de terminar con los conflictos en el mismo barrio que acarrear frecuentemente ataques con armas y piedras, también, expresan la

importancia de contar con nuevos juegos y espacios limpios.

En ambos encuentros se realiza la sistematización de los mismos, con la intención de reflexionar al interior del grupo y con las personas del barrio para proponer las estrategias y actividades más pertinentes, sin perder de vista la finalidad última del proyecto.

Para concluir consideramos que...

La vieja y querida Extensión Universitaria, denominada hoy vinculación social e institucional constituye el compromiso de enfrentar los desafíos actuales para reducir las desigualdades, incrementar el ámbito de la prevención en todos sus niveles y ayudar a los ciudadanos a afrontar sus circunstancias. Así mismo, favorece la participación de la población, apoya el fortalecimiento de los servicios de salud comunitarios y auspicia la coordinación de las políticas que afectan a la salud en general. En esta perspectiva, resulta esencial desarrollar la capacidad de las personas para trascender sus propias fronteras y para construir y crear acciones basadas en una nueva visión de ellos mismos y de su futuro, como individuos y como miembros de un colectivo.

*“... que la gente no pelee más, que haya paz...
tiran tiros, piedras, queremos juegos y disfrutar...”
(Niñas y Niños del Barrio Oncativo, agosto 2019,
Río Cuarto).*

Referencias bibliográficas

- Badia, A. y Mauri, T. (2004). La práctica psicopedagógica en contextos de educación no formal. Editorial UOC. Barcelona, España.
- Busso, Gustavo. (2001). “Vulnerabilidad Social: nociones e implicancias de políticas para América Latina y el Caribe a comienzos del Siglo XXI”. Trabajo presentado al Seminario Internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. CEPAL/CELADE. Santiago de Chile.
- Quiroga Moreno, L y Paz Ballivián, S. (2001) La Promoción de la Salud, como instrumento pedagógico de la extensión universitaria (interacción social). VI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Embu, San Pablo, Brasil, 14 al 17 de Noviembre del 2001.
- Tönnies, F., 1947, *Comunidad y sociedad*. [1887], trad. de J. Rovira Armengol, Losada, Buenos Aires.

PROSOCIALIDAD EN EL NIVEL INICIAL, UNA ALTERNATIVA PREVENTIVA EN POS DE UNA SANA CONVIVENCIA

Anaía Ruth Cuello

Introducción

El Nivel Inicial es el primer eslabón de la Educación Infantil, y tiene por finalidad básica facilitar la formación y el desarrollo integral del niño, tomando a este último como un ser bio-psico-social. Lo hace impartiendo contenidos socialmente significativos.

Dentro de estos contenidos se encuentran los valores sociales tales como la solidaridad, el compañerismo, la cortesía, etc. que, dentro del contexto social en el que estamos inmersos, donde abundan los modelos violentos y competitivos, están bastante olvidados.

Prevenir y desterrar la violencia y las conductas agresivas hoy se convierte en un aspecto fundamental para la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada.

La Educación Inicial es una etapa fundamental para los niños, deja marcas profundas que lo acompañaran a lo largo de la vida. Frente a esto, se la considera el escenario ideal para que, después de la familia, se promueva el desarrollo y el aprendizaje de *comportamientos prosociales*. Reflexionar al respecto es lo que intentaré en el presente trabajo.

Consideraciones teóricas

La historia individual es atravesada por la complejidad social. El desarrollo personal de los individuos no puede dissociarse del intercambio con la realidad social en la que están inmersos, la personalidad e identidad se va forjando en su participación, en las creencias, actitudes, comportamientos de los grupos a los que pertenece. E implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y formas de vida compartidas, expresadas en instituciones, comportamientos regulados; en una cultura.

La cultura es el gran moldeador del sujeto mediante mecanismos de transmisión que se ponen en funcionamiento cuando el individuo nace y que determinan que, incluso cuando pueda valerle por sí mismo, no pueda prescindir del medio social donde creció.

Cada día situaciones de violencia en sus más diversas expresiones, familias desintegradas, casos de abuso y maltrato en la escuela, en la familia, en las comunidades son noticia en todo el mundo.

Tal como Feijóo (2008) afirma, la herencia de la violencia se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, por supuesto, en el espacio de la escuela y la familia que se retroalimenta con nuevas formas de violencia cada día.

¿Qué subjetividad se constituye en los niños y niñas que cada día pueden vivir, situaciones donde se naturaliza la violencia simbólica y física, donde se debilitan y/o cosifican lazos afectivos, donde la filosofía del “vale todo” se impone abierta o sutilmente? La formación o empobrecimiento de conductas solidarias resulta un tema esencial, es una necesidad imperiosa cultivar la prosocialidad como alternativa al individualismo y a la indiferencia ante los destinos del otro.

A las instituciones educativas se les presentan nuevos desafíos, cada día reciben mayores demandas. La educación inicial no escapa a esta realidad de nuestros días, sobre todo si tiene como objetivo atender a un proceso de desarrollo integral del niño.

En los primeros años de vida es cuando la plataforma del conocimiento y las bases de las actitudes y los valores se van consolidando, es cuando se inicia tanto la construcción de las estructuras cognitivas y afectivas básicas, como los mecanismos de interacción con el entorno y con la sociedad, a la vez que se adquiere la noción de identidad y el desarrollo de la autoestima.

Cada sujeto no se constituye de una vez y para siempre, sino que al ingresar al sistema educativo continúa su proceso de constitución.

Frente a esto, se considera a la educación inicial como el escenario que, después de la familia, debería asumir la responsabilidad de desarrollar el aprendizaje de *comportamientos prosociales* entendiéndolos como: “...aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (Roche Olivar, 1999:19).

En este marco de mayor vulnerabilidad, adquiere importancia fundamental el papel de la prevención, la cual es entendida como una manera de actuación eficaz frente a los riesgos psicosociales a los que están expuestos los sujetos. Un riesgo implica la posibilidad de enfermar o padecer limitaciones en lo físico, psíquico y social, como así también la

posibilidad de desarrollar conductas que pongan en riesgo la seguridad social.

Roche Olivar (1997) sostiene que uno de los modos más eficaces para la inhibición de las conductas violentas y agresivas es el de equipar a los individuos con repertorios de conductas positivas y prosociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales. Educando bien para la resolución de la agresividad y la superación de los conflictos, en el presente muy concreto de la convivencia de la clase, de la familia, estamos sentando los fundamentos para un mañana social y colectivo, para un futuro mejor.

Según este autor, en los momentos actuales de una sociedad en donde abundan los modelos agresivos y competitivos, son importantes las actitudes y comportamientos prosociales, tanto por el potencial que ofrecen de cara a la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada como por su valor preventivo de higiene mental para la persona en particular sometida generalmente a fuertes presiones de una sociedad que no siempre facilita, espontáneamente, las conductas sanas.

Hay múltiples acciones, dice Roche Olivar (1997), en la interacción humana que responden en principio al comportamiento prosocial: el ayudar, confortar, dar y compartir. La prosocialidad es algo más que la pura cooperación, requiere la ausencia de recompensas exteriores anticipadas o simplemente previstas. Toda persona posee una capacidad para la prosocialidad.

La experiencia educativa orientada a estos comportamientos prosociales se ha considerado como uno de los caminos con más potencial, tanto para cuidar la salud mental del propio individuo como para disminuir la agresividad y la violencia y mejorar las relaciones sociales, por lo que propiciar estos comportamientos a través de las prácticas educativas reduce los riesgos físicos, psíquicos y sociales de los sujetos.

Al decir de Roche Olivar (1999), entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales están los siguientes efectos:

- Previene y extingue los antagonismos y violencias.
- Promueve la reciprocidad positiva en las relaciones interpersonales.
- Supone la valorización y atribución positiva interpersonal.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto de la complejidad del otro y del grupo.
- Dota de salud mental a la persona egocéntrica.
- Mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.

- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás.

Por su naturaleza intrínseca, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones. Esta característica dota a este comportamiento de un gran potencial, incluso para la incidencia en los cambios optimizadores de la vida extraescolar y social.

A la agresión se le oponen, como disposiciones naturales, nuestras tendencias prosociales. Éstas, junto a otras como la capacidad de establecer orden en las prioridades, la capacidad de intuir la relación causa-efecto y la territorialidad son, de hecho, conductas típicas de todos los seres humanos que se observan en las más variadas situaciones.

La escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales y la formación de amistades, que en ocasiones se mantienen durante toda la vida. La intervención del educador puede ayudar a que aprendan a escucharse, a tener en cuenta los puntos de vista del otro y a negociar las soluciones, conscientes de que los conflictos son una parte de la realidad, pero que se pueden resolver sin recurrir a la violencia.

Educar para la prosocialidad implica no sólo la estima personal sino también, y fundamentalmente, la heteroestima o estima por los otros; y el rol del docente adquiere relieve como modelo y como vínculo positivo emocional y favorecedor de procesos de aprendizaje placenteros.

Al respecto, podemos mencionar el programa Aprender a Convivir, propuesta educativa desarrollada por investigadores de la Universidad de Granada, España, dirigida al alumnado de tres a seis años, que pretende desarrollar la competencia social y prevenir la aparición del comportamiento antisocial desde edades tempranas (Justicia Justicia, 2015).

El programa considera que la conducta agresiva y otros problemas de conducta pueden ser causados por la interacción del niño y la respuesta de las personas significativas. Entiende al sistema educativo como posible agente de enseñanza de la convivencia y tiene en cuenta el documento *La educación encierra un tesoro* encargado por la UNESCO, que establece cuatro pilares básicos sobre los que se debe fundamentar la educación, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, y una concepción de la misma educación como un aprendizaje a lo largo de la vida. De esta manera, aprender a vivir juntos se establece como línea prioritaria de acción educativa.

Consideran que los cambios en los que la sociedad se ha visto involucrada han generado la necesidad de reforzar el aprendizaje de competencias básicas que mejorarían las relaciones interpersonales, y el

factor de protección que permite que las relaciones interpersonales mejoren es, principalmente, la competencia social.

El objetivo principal del programa es desarrollar la competencia social del alumnado y prevenir la aparición del comportamiento antisocial desde edades tempranas. Se trata de un programa de prevención que se implementa dentro del ámbito escolar y que contempla la colaboración de las familias. El fin último que pretende es dotar al individuo de un nivel suficiente de competencia social que le permita afrontar de forma positiva situaciones de conflicto, que los niños puedan reducir y amortiguar el efecto de posibles factores de riesgo que se encuentran en su entorno próximo a lo largo de sus vidas.

Los contenidos abordados son las normas y su cumplimiento, sentimientos y emociones, habilidades de comunicación y ayuda y cooperación. En todas las edades se trabajan los mismos bloques de contenido, aumentando el grado de dificultad de acuerdo con el nivel evolutivo del niño.

La metodología utilizada es activa, lúdica y participativa.

Los resultados obtenidos han constatado que contribuye a la mejora de la cooperación, la interacción y la independencia de los niños, y tiene un impacto en la reducción de problemas interiorizados (como la ansiedad, la reactividad emocional, la timidez y las quejas somáticas) y exteriorizados (como el comportamiento agresivo y problemas de atención).

Considero que propuestas como la antes descrita deben ser nuestro horizonte de trabajo como educadores del nivel inicial, ya que por su naturaleza intrínseca las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones. Y esta característica dota a este comportamiento de un gran potencial, incluso para la incidencia en los cambios optimizadores de la vida extraescolar y social.

Apreciaciones finales

Savater (2004) manifiesta que la genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo. Nacemos humanos pero eso no basta, la humanidad plena no es simplemente un acto biológico, llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito. El niño pasa por dos gestaciones, una en el útero materno y otra en la matriz social en que se cría; es decir, la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse.

Uno de los grandes desafíos que debe enfrentar la educación de nuestro siglo es el de armonizar su objetivo de transmitir el conocimiento de ciencia y tecnología con el despertar de una sensibilidad humanitaria, una sensibilidad que clama por gente que posea un sentido de identidad coherente y una genuina habilidad para manejar las relaciones interpersonales.

Por todo esto, creo fundamental explorar y propiciar los comportamientos prosociales de las emociones, como una estrategia superadora frente al fuerte impacto de las problemáticas de Salud Mental en contextos educativos (Crabay, 2003).

La institución educativa debe tener un profundo compromiso que extienda su acción formativa hacia los problemas reales de la sociedad; ofreciendo al sujeto la oportunidad de estar en contacto directo con su medio, con las personas que le rodean.

Las habilidades cognitivas, afectivas y sociales se forman a través de un gradual e integral proceso educativo, en donde el afecto juega un rol de privilegio. Se aprende a ser prosocial del mismo modo que se aprenden las conductas antisociales mediante modelos, refuerzos y prácticas que afianzan un modelo u otro.

Es así que el docente debe convertirse en modelo, generando vínculos positivos desde lo emocional y favoreciendo procesos de aprendizaje placenteros que incluyan la educación en valores, ya que el fin último de ésta encierra la idea de que el sujeto construya sus propios valores basados en el respeto al otro, brindándole, de esta manera, herramientas para una participación ética, responsable y crítica en la sociedad en la que vive y de la que forma parte.

Enfatizar la educación por la paz y la convivencia en la escuela es una necesidad que se ha venido planteando recientemente para favorecer relaciones armónicas de respeto y garantizar los derechos humanos, sociales e individuales, bajo un marco de pluralismo y diversidad propios de las sociedades globalizadas presentes. Los ámbitos áulicos son los que ofrecen, junto con el escenario familiar, los modelos vivenciales y los marcos de convivencia basados en el respeto, la reciprocidad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.

Existe una necesidad de diseñar estrategias de intervención pedagógica, con el propósito de generar pautas de comportamiento que posibiliten en los alumnos el desarrollo de competencias viables para el establecimiento de relaciones fundadas en la convivencia que les posibiliten contextos relacionales alternativos.

El ser humano al nacer está dotado de grandes posibilidades, las cuales activa en contacto y dependencia con los tipos de intervención sociocultural a que se ve expuesto.

El mayor reto que enfrentamos como sociedad es el de consolidar un tejido social positivo que permita la convivencia armónica, erradicando la violencia, aumentando la estima mutua y hallando vías de

comunicación operativas y de calidad. Pero para poder lograr este objetivo se hace necesario partir de una fundamental y profunda estima por el otro.

Bibliografía

- Crabay, M. (2003), "Prosocialidad en Contextos Educativos", en Crabay, M. (comp.). Prevención y Educación II. Río Cuarto: UNRC.
- Feijoo, C. (2008), en: Bleichmar S. Violencia social-Violencia Escolar. De la propuesta de límites a la construcción de legalidades, Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, P. (1990), La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- Gervilla Castillo, A. (2000), ¿Comprendo la educación infantil?, Málaga: Universidad de Málaga.
- Justicia Justicia, F. (2015), Aprender a Convivir 1. Programa para la Adquisición de Habilidades Sociales en Educación Infantil, Madrid: CEPE.
- Moreau de Linares, L. (1999), El jardín maternal, Buenos Aires: Paidós.
- Roche Olivari, R. (1997), Psicología y educación para la prosocialidad, Barcelona: Paidós.
- Roche Olivari, R. (1999), Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela, Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivari, R. (2010), Prosocialidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno, Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Savater, F. (2004), El valor de educar, Barcelona: Ariel.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (2003), "Educación de las habilidades sociales", en Gallego, J.L. y Fernández de Haro, E. (dir.), Enciclopedia de educación infantil, Vol. II (p. 197-218), Madrid: Aljibe.

EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

EN LA SUPERACIÓN DE LAS FRONTERAS

Rita E. Maldonado

Introducción

Se puede abordar el concepto de frontera, desde distintas perspectivas: filosóficas, culturales, políticas, sociales, históricas, geográficas, educativas, psicológicas, entre otras. Desde la perspectiva de la geografía humana, Arriaga Rodríguez (2012) resalta dos posturas dominantes en torno al concepto frontera: la frontera como espacio absoluto y la frontera como espacio socialmente construido. En términos generales, se concibe a la frontera como un espacio cambiante, de manera que la definición del concepto es construida por las prácticas sociales y no por la categoría geográfica con la cual se la vincula. Es así que los fenómenos jurídico-político y estratégico-militar no son los únicos que inciden y caracterizan a la frontera, sino que existen otros de tipo económico, poblacional y sobre todo cultural que también son relevantes.

Considerando a la frontera como espacio socialmente construido, es mucho lo que se puede profundizar y considerar las distintas posturas sobre su redefinición permanente, a tal punto que surgen cuestionamientos y reflexiones, como por ejemplo: ¿Siempre existirán las fronteras? ¿Son necesarias algunas fronteras? ¿Cómo interactuamos con las fronteras? ¿Son cambiantes, mutantes? ¿Será posible que exista un mundo sin fronteras?, ¿La Tecnología, derriba o construye fronteras? ¿Es posible un mundo sin fronteras y sin pérdida de libertad?

Hay fronteras que debieran desaparecer, por ejemplo las que impiden a los niños educarse, a los seres humanos salir de situaciones de violencia, de explotación laboral. Hay otras fronteras que debieran conservarse, las inherentes a la ética, a la moral, las que protegen un estilo de vida.

Tal como menciona Jiménez Núñez (2010), hay fronteras artificiales construidas por el hombre, la Gran Muralla China, el Muro de Berlín (ya derribado hace más de 20 años). Todavía quedan y se construyen fronteras o muros de cemento o de acero en África, el Cercano Oriente, en Asia y hasta en América del Norte. Hoy, más que nunca, predominan las fronteras "virtuales" porque no se ven ni se tocan; pero se sienten y se sufren. Son las fronteras de la pobreza, las enfermedades endémicas como la malaria o el sida; de la ignorancia, del odio y los prejuicios raciales; las fronteras que levanta el miedo de los que tienen algo o mucho que perder frente a los que tienen poco o

nada para vivir. Ahora bien, estamos transitando el siglo XXI, caracterizado por la globalización, Internet, las comunicaciones y las redes sociales.

En 2015, la ONU aprobó la *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como *Objetivos Mundiales*, constituyen una agenda inclusiva. Son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. Los objetivos están interrelacionados, con frecuencia la clave del éxito de uno involucrará las cuestiones más frecuentemente vinculadas con otro.

En particular, el ODS 4 se refiere a la Educación de Calidad. Esto significa garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

Desarrollo

Las tecnologías han jugado un papel fundamental en la historia de la humanidad. Desde épocas ancestrales, el ser humano buscó la forma de solucionar problemas básicos, creando herramientas a tal efecto. Primeramente lo hizo de manera empírica y posteriormente, buscó la manera de producir esas herramientas y de perfeccionarlas cada vez más en pos de aumentar su calidad de vida. Esto fue posible por la incorporación de la ciencia y la investigación que optimizaron los procesos de producción, dando pie al surgimiento de una Sociedad Industrial. Posteriormente, el desarrollo tecnológico y el advenimiento de Internet, acompañan el pasaje de esta sociedad industrial a una sociedad de la información.

Internet - WWW - Brecha Digital

Muchas veces, Internet y WWW se confunden y se consideran sinónimos, por eso a continuación, dedicaré un párrafo a cada uno de ellos. *Internet* es un conjunto de redes de comunicación interconectadas mediante protocolos TCP/IP que garantizan que la heterogeneidad de las redes físicas que la componen, formen una red lógica única de alcance mundial. Dicho de otra manera es un conjunto de redes dispersas que interconectan a millones de PC, cuyos usuarios intercambian recursos informáticos.

La *World Wide Web* es uno de los principales servicios de internet. Es un sistema de documentos de hipertextos que se encuentran enlazados entre sí y a los que se accede por medio de Internet. Mediante un *software* conocido como *navegador*, los usuarios pueden visualizar diversos sitios web (los cuales contienen texto, imágenes, videos y otros contenidos multimedia) y navegar a través de ellos mediante los *hipervínculos*.

Considerando también el uso masivo de las redes sociales en Internet, se visualiza que todo ser humano cuenta con amplias posibilidades de desarrollar sus conocimientos, creatividad y accesibilidad a cualquier lugar del planeta, por lo tanto estaría derribando muchas fronteras geográficas, del conocimiento, de las relaciones humanas, entre otras. Las Nuevas Tecnologías vienen cargadas de esperanza en los planos sanitario, cultural, educativo, medio ambiental, etc., y, también, en cuanto a la realización de viajes, de vida en otros escenarios, de compartir el tener y el saber.

Desde otra perspectiva, la película *Babel* (2006), con guión de Guillermo Arriaga Jordán, nos permite observar cuatro lugares tan distantes como Estados Unidos, Méjico, Marruecos y Japón, no sólo distanciados físicamente, sino representando estilos culturales diferentes. Queda muy expuesto el aislamiento por la diferencia de cultura y la ficticia proximidad tecnológica. Vivimos juntos, pero aislados los unos de los otros.

Ahora bien, cuando se potencia el intercambio cultural, el crecimiento intelectual y creativo de las personas y de las sociedades, comienza el control por parte de los gobiernos muchas veces bajo el rótulo de "identidad cultural", dando origen a nuevas fronteras, ahora virtuales.

Jillian York, directora del departamento de Libertad de Expresión Internacional de la Fundación Frontera Electrónica (EFF), una agrupación que se dedica a defender los derechos de los usuarios de la red, expresa a la BBC Mundo que "Todas las naciones -a excepción de algunas en África- tienen el control de la infraestructura con la cual se accede al ciberespacio, lo que permite censurar cualquier contenido con facilidad". "En otros casos -prosigue York- el objetivo se logra cuando las autoridades le exigen a los proveedores del servicio que implementen bloqueos. De cualquier forma, el resultado es el mismo: los habitantes de ese país pueden ver únicamente los sitios web que el gobierno quiere que vean".

Estas desigualdades en el acceso a la Sociedad de la Información y específicamente a Internet, se denomina *Brecha Digital*, la cual profundiza las desigualdades en el planeta. Dicho de otra manera, en cada país existe un porcentaje de personas que tienen la mejor información tecnológica que la sociedad puede ofrecer, las más poderosas computadoras, el mejor servicio telefónico y el más veloz servicio de Internet, de la misma manera que cuentan con riqueza de contenidos y capacitación

avanzada en sus vidas. Existe también, otro grupo de personas, que son las que por las razones que fuera, no tienen acceso a las mejores computadoras, ni al mejor servicio de Internet.

Esto refleja una marcada diferencia de oportunidades a la hora de participar de la educación, la capacitación, el entretenimiento, las compras por internet, entre tantas oportunidades comunicacionales disponibles en línea.

La Sociedad de la Información

Las características de nuestro entorno y la percepción que los seres humanos tenemos de nosotros mismos y de ese entorno, han cambiado considerablemente. Antiguamente, ese entorno estaba dado por el barrio, la ciudad en la que vivimos, a lo sumo el país al que pertenecemos. Con el advenimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información, nuestros horizontes se fueron ampliaron de manera tal, que tomaron una dimensión de mundo. Diariamente interactuamos con mensajes, imágenes, frases, en general informaciones, provenientes de cualquier lugar del planeta, muchas veces desconocidos para nosotros.

El concepto de sociedad de la información fue creado por Machlup (1962), que concluía que el número de personas que se dedicaban a manejar y procesar información era mayor que el de los empleados que realizaban tareas basadas en un esfuerzo físico. (CEPAL, 2008)

Si bien existen diversos matices sobre la definición de Sociedad de la Información, tratados por diversos autores, es Manuel Castells (1997) uno de los autores de referencia en este campo de estudio. Castells, de un modo más descriptivo que crítico, examina los caracteres del nuevo paradigma desarrollando más, el concepto de *Era Informativa*, con *Internet* como fundamento principal a este nuevo modo de organización social en esferas tan dispares como las relaciones interpersonales, las formas laborales o los modos de construir la identidad propia.

La Sociedad de la Información es un fenómeno de transformación profunda de la vida y las relaciones entre individuos, gobiernos, empresas y organizaciones por el uso intensivo de las *TIC*, tecnologías que facilitan la creación, distribución y manipulación de la *información* juegan un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas. La noción de sociedad de la información ha sido inspirada por los programas de desarrollo de los países industrializados y el término ha tenido una connotación más bien política que teórica, pues a menudo se presenta como una aspiración estratégica que permitiría superar el estancamiento social. Asimismo, la noción de Sociedad de la Información trae consigo una serie de disposiciones históricas que la emparentan con el cambio de mentalidad desde la arcaica a la moderna. En realidad, la sociedad de la información

no existe más que en la imaginación de los utópicos tecnológicos, quienes también han soñado la alfabetización mediática como solución a los problemas del mundo.

¿Qué rasgos definen a esta Sociedad de la Información? ¿En qué aspectos resulta novedosa? ¿En qué medida puede cambiar la vida de nuestros países? ¿Qué limitaciones tiene ese nuevo contexto.

Trejo Delarbre (2001) caracteriza a la Sociedad de la Información, a través de los siguientes rasgos:

Exuberancia: Disponemos de una apabullante y diversa cantidad de datos.

Omnipresencia: Los nuevos instrumentos de información, o al menos sus contenidos, los encontramos por doquier, formando parte nuestra vida privada.

Irradiación: La distancia ilimitada que alcanza el intercambio de mensajes. Las barreras geográficas se difuminan; las distancias físicas se vuelven relativas.

Velocidad: La comunicación, salvo fallas técnicas, se ha vuelto instantánea.

Multilateralidad/Centralidad: Las capacidades técnicas de la comunicación contemporánea permiten que recibamos información de todas partes.

Interactividad/Unilateralidad: A diferencia de la comunicación convencional (televisión y radio) los nuevos instrumentos para propagar información permiten que sus usuarios sean no sólo consumidores, sino además productores de sus propios mensajes

Desigualdad: La Sociedad de la Información ofrece tal abundancia de contenidos y tantas posibilidades para la educación y el intercambio entre la gente de todo el mundo, que casi siempre es vista como remedio a las muchas carencias que padece la humanidad.

Heterogeneidad: En Internet se multiplican actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias que están presentes en nuestras sociedades.

Desorientación: La enorme y creciente cantidad de información a la que podemos tener acceso no sólo es oportunidad de desarrollo social y personal, sino que se ha convertido en desafío cotidiano y en motivo de agobio. Se necesitan aprendizajes específicos para elegir entre aquello que nos resulta útil, y lo mucho de lo que podemos prescindir.

Educación y nuevas tecnologías

La educación en la Sociedad de la Información debe ser un factor de igualdad social y de desarrollo personal, un derecho básico y no únicamente un producto de mercado. Debe evitarse que las nuevas tecnologías acrecienten las diferencias sociales existentes o creen sus propios marginados. Debemos preguntarnos entonces si nuestras instituciones educativas están preparadas para afrontar este desafío. En esta era de las comunica-

ciones y accesibilidad, resulta imprescindible la incorporación de las TIC en la enseñanza, aunque se trata de un proceso complejo que según Jordi Adell (1997) comienza con el acceso a la tecnología, pasa por las fases de adopción, adaptación, apropiación para llegar finalmente a la Innovación. Ahora bien, para que la integración de las nuevas tecnologías resulte genuina y se logren innovaciones, es preciso que a dicha integración se la realice con sentido pedagógico claro; así lo sostiene Mariana Maggio (2012).

Con las tecnologías apoyando a la educación, se pueden construir sociedades integradoras, cognitivas que trabajen para un conocimiento solidario. Las Nuevas Tecnologías se han constituido en la principal herramienta del actual saber. Es por ello que hay que comprenderlas, asimilarlas, sentirse cómodos con ellas, pues de lo contrario no podrán ser utilizadas correctamente.

No adjudicar resultados fallidos al uso de tal o cual herramienta tecnológica en el acompañamiento del aprendizaje, pues los resultados dependen de nosotros, no de las herramientas seleccionadas.

Si bien los métodos tradicionales (clase magistral, trabajos grupales, entre otros) son valiosos, muchas veces se los utiliza tomando como base los principios de la enseñanza tradicional: centrada en el docente, en la pasividad del estudiante, en la linealidad, verbalismo y trabajo individual. De esta forma, las estrategias didácticas que se construyen a partir de estos métodos suelen carecer de interés para sus destinatarios, independientemente del valor teórico indiscutible que tiene cada una de ellas.

Actualmente es interesante pensar en propuestas de enseñanza activas que estén centradas en el estudiante y en sus características e intereses. Es así que cobran gran relevancia el Aprendizaje Significativo, los Conocimientos previos, el Trabajo Colaborativo, las Inteligencias Múltiples y en particular el Aprendizaje Ubicuo. Este último tiene lugar en diferentes contextos, más allá de la institución educativa. Es el aprendizaje que se produce en todo tiempo y espacio. El uso de estas metodologías activas, ayudan a generar comunidades diferentes a través de los espacios colaborativos y de las plataformas virtuales, aprovechando las fortalezas del mundo real y virtual. Es una muy buena oportunidad para aprender a derribar nuestras propias fronteras individuales, muchas veces basadas en nuestras pasiones y miserias.

Conclusiones

En esta era del acceso y las comunicaciones, la educación se encuentra frente a una enorme oportunidad, siempre y cuando encuentre los medios para que la permanente interacción con la información, pueda producir conocimiento válido para ser aplicable en la solución de problemas individuales y sociales.

El rol fundamental de las Nuevas Tecnologías de la Información es el de ayudar al progreso y a la solución de problemas. La Sociedad de la información, a través de sus mecanismos básicos de manifestación, no ha dado suficientes muestras aún de sus capacidades para eliminar tendencias existentes en nuestra sociedad como el sexismo o el racismo. Estas consideraciones tienden a focalizarse en contra de Internet que, como gran estándar de la Sociedad de la Información, parece no consolidarse como un espacio igualitario de interacción en el que todos los ciudadanos tendrían los mismos derechos y posibilidades. En el mundo virtual, se desdibujan las fronteras convencionales. En realidad, las fronteras se encuentran en el mundo real. La principal es la desigualdad de acceso a los recursos informáticos.

Mucho se puede hacer para zanjar esta diferencia, desde lo individual, desde la sociedad, y fundamentalmente desde las políticas públicas. Los gobiernos y los organismos internacionales deben trabajar por limitar esta discriminación económica, cultural e intelectual. Lo principal es reconocer estas desigualdades para contribuir al desarrollo de una Sociedad de la Información más equitativa en la que las tecnologías ayuden verdaderamente a superar fronteras y no a profundizarlas.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1997), Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* N°7 Nov. 1997, ISSN: 1135-9250
- ARRIAGA RODRÍGUEZ, J. (2012), *Perspectiva Geográfica*. Vol. 17 de 2012 Enero-Diciembre pp. 71-96. ISSN: 0123-3769. Disponible en: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/2263>
- BBC MUNDO (2014) ¿Internet con fronteras electrónicas y límites geográficos?. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/01/140110_tecnologia_limites_internet_censura_kv
- BRUNNER, J. (1999): *Globalización cultural y posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica, Santiago, pp 39-54.
- CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1, *La sociedad red*. Alianza Editorial, Madrid, 1997
- CEPAL.) División de Desarrollo Productivo y Empresarial Programa Sociedad de la Información "La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo." Santiago, Chile, febrero de 2008.
- de Pablos Pons, Juan y Jiménez Segura, J. (eds) (1998), *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*, Barcelona, Cedecs Editorial, 389 pp. ISBN: 84-95027-06-2.
- JIMÉNEZ NÚÑEZ, A. (2010). ¿Es posible, es bueno, un mundo sin fronteras?. pp 145-162. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=121409>
- MAGGIO, M. (2012), *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- NACIONES UNIDAS EN ARGENTINA. Disponible en: <http://www.odsargentina.gob.ar/Los17objetivos>
- TREJO DELARBRE, Raúl (2001). *Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. N°1 Septiembre a Diciembre. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS DOCENTES

Daniel M. Lasheras

Graciela I. Tumini, Valeria Ferrero Leban

Aproximaciones teóricas

Los procesos de cambios que atraviesa la sociedad implican que cada sujeto deba readaptarse y reinventarse de acuerdo a éstos, en una sociedad globalizada, digital, tecnologizada, caracterizada por la complejidad, el caos, el desorden, la incertidumbre y la inestabilidad. En ésta "modernidad líquida", para el sociólogo Zygmunt Bauman (2006), la realidad nos muestra que la tecnología de la información y comunicación (TIC) ha influido en la manera de aprender, y en consecuencia en la manera de enseñar, en donde la actividad de aprender ya no es solo individual, sino en un continuo proceso de construcción de conocimiento en interacción con otros. Es por ello que, los docentes debemos considerar estos cambios en las prácticas de la enseñanza.

De esta manera, la adecuación tanto del contenido como de las metodologías de enseñanza se ha convertido en un reto necesario, e incluso urgente, en un contexto social en cambio constante, en el que los estudiantes, rodeados de tecnología de la información y comunicación desde su nacimiento, han adquirido rasgos diferenciados a los de cualquier generación anterior.

En este sentido, Monereo (2005) sostiene que son fundamentales aquellas "competencias básicas o esenciales", dado que las considera, "imprescindibles para sobrevivir en el siglo XXI, forman parte de un continuo en el que va tomando un mayor protagonismo el componente social". A su vez, el autor mencionado (2005: 9) las denomina "competencias socio-cognitivas básicas, es decir, indispensables para desarrollarse en la sociedad del conocimiento"

Le Boterf (en Tejada y Navío, 2005: 4) señala que: "Una persona competente es quien sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos

emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)”.

Las TIC, son herramientas o recursos que en el contexto educativo se subordinan a las propuestas pedagógicas y como educadores debemos ser conscientes que la pedagogía debe ir por delante de la tecnología. Con ello, sugerimos que no solo es importante emplear los ordenadores y demás artilugios digitales, sino que lo relevante es ser conscientes del planteamiento pedagógico bajo el cual se utilizan dichas tecnologías, tendiente al aprendizaje a la formación de competencias en los estudiantes.

Podemos decir, tal como lo expresa Cecilia Sagol (2013), “el uso pedagógico de las tecnologías amplía las posibilidades del aula tradicional y constituye una mejora para enseñar y aprender mejor” (en Casablanca, 2014: 33)

Metodología de Investigación

Desde la perspectiva metodológica se propone un estudio cuanti- cualitativo el cual se presenta en forma exploratorio-descriptivo, en esta etapa de la investigación participaron docentes universitarios, con quienes se procuró indagar acerca de las prácticas de enseñanza que desarrollan y el modo en que éstas se han ido innovando (o no) con la incorporación de las TIC.

El contexto de trabajo fue la universidad pública; más precisamente, se trabajó con un grupo de docentes universitarios, en un total de treinta y un (31) docentes, a cargo del dictado de las asignaturas que conforman el plan de estudios de las tres carreras presencial y semipresencial que se dictan en la Facultad de Cs. Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Se procedió a contactar a los responsables de las asignaturas (o bien, a quien pudiera operar como informante de los datos necesarios a recoger en el marco del estudio) para acordar un encuentro, o bien, se efectuó el envío de un link vía e-mail para acceder y responder a la encuesta acerca de las cuestiones relacionadas a la investigación, lo que facilitó la recolección de la información.

Instrumento de recolección de datos

Los datos fueron recogidos mediante encuestas semi-estructuradas, a los docentes de las carreras: Contador Público, Lic. en Administración y Licenciatura en Economía, Fac. Cs. Económicas, UNRC, año 2018. Las encuestas se podían responder de manera presencial o virtual, en su mayoría se realizaron de forma presencial. Las encuestas se organizaron en dos apartados: en el primero, se identificaron los datos académicos de los docentes; tales como: Dpto. al que pertenece, carrera en la que dicta clases, espacios

curriculares, cargos, dedicación, antigüedad en la docencia, nivel educativo en el que dicta clases, modalidades, entre otros.

En el segundo apartado, se realizaron preguntas relacionadas con la inclusión de TIC en el dictado de las materias. En tanto que, en este apartado las preguntas se orientaron a responder interrogantes, tales como: ¿qué recursos utiliza con fines comunicativos?, ¿qué lugar ocupa las TIC en la enseñanza superior y cómo la utilizan los docentes?, ¿cuál es la finalidad que persigue el docente al utilizar las TIC?, ¿cómo colaboran los recursos tecnológicos en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿las prácticas educativas en el contexto digital actual, han cambiado?, ¿cómo los docentes incluyen las TIC en sus prácticas educativas?, ¿para el docente, las TIC favorecen la inclusión de los estudiantes en la cultura universitaria?, algunos de estos interrogantes se irán respondiendo en el desarrollo de este escrito.

Procesamiento de los resultados

Se realizó un análisis básicamente cuanti-cualitativo, construyendo categorías a partir de los aspectos más importantes identificados en las respuestas expresadas por los docentes en el marco de las encuestas realizadas. El procedimiento para la construcción de categorías fue inductivo, tomándose como base las respuestas ofrecidas por los docentes frente a las preguntas y siguiendo un proceso de ajuste, definición y redefinición.

Resultados y análisis

Se presentan a continuación resultados vinculados con los propósitos del estudio y en función de los apartados abordados en la encuesta.

Datos académicos de los docentes:

La encuesta semi-estructurada, empleada para la recolección de la información, tal lo expresado precedentemente se compone de dos apartados: en el primero, se identificaron los datos académicos de los docentes; en lo referido a: Dpto. al que pertenece, carrera en la que dicta clases, espacios curriculares, cargo, dedicación, antigüedad en la docencia, nivel educativo en el que dicta clases, modalidad (grado y posgrado) entre otros.

Conforme al análisis, en lo relacionado al Dpto de pertenencia de los docentes encuestados, el 35,5% de los encuestados pertenecen al Departamento Humanístico y Formativo (Historia Económica y Social, Metodología de la Ciencias, Sociología, Recursos Económicos) y el 22,6% al Departamento Matemática y Estadísticas (Análisis matemático I, Análisis Matemático II, Álgebra Lineal y Estadística y Probabilidad) en un menor porcentaje los docentes encuestados forman parte de los

departamentos (Cs. Jurídica, Cs. de la Administración, Contabilidad y Economía).

Ahora, el 96,8 % de los docentes encuestados dictan clases en la carrera de Contador Público en espacio curriculares de asignaturas obligatorias.

En relación, a los cargos de los docentes encuestados el 32,3% son profesores adjuntos, mientras que el 29% son profesores asociados, el porcentaje mayoritario de docentes tienen una dedicación exclusiva (74,2%), mientras que, un grupo minoritario tiene una dedicación semi-exclusiva (25,8%).

El 54,8% son docentes que tienen una antigüedad mayor a veinte años en el ejercicio de la docencia. Un dato no menor es que el 100% de los docentes dictan clases en carreras de grado y un 16,1% de esos docentes de grado dictan también en carreras de posgrado. Un 83,9% de los docentes dicta clases tanto en modalidad presencial como semipresencial.

Segundo apartado

Las prácticas de enseñanza y la inclusión de TIC

En cuanto, al segundo apartado, referido exclusivamente a la utilización de las TIC en las prácticas de enseñanza, algunos de los datos más relevantes que podemos mencionar son que, el 58,1% de los docentes manifestaron que siempre utilizan recursos digitales (TIC) en el desarrollo de sus asignaturas, mientras que, un 32,3% sostuvieron que las utilizan frecuentemente.

Los docentes encuestados han incorporado las TIC en la enseñanza, por medio de bibliografía digitalizada, recursos como el correo electrónico, grupo de Whatsapp, realización de video para la enseñanza de la asignatura, foro para consulta, aula virtual o redes sociales para estar en contacto con los estudiantes.

Los recursos digitales que utilizan por los docentes encuestados para comunicarse con los estudiantes y con sus pares en un 90,3% es la plataforma SIAL (Sistema de Información Alumnos), SIAT (Sistema de Información Aulas Tecnológicas), en un 83,9% son los e-mail, foro, chat, estos recursos son utilizados para brindar información, tales como: fecha de parciales, notas de parciales, prácticos, novedades, materiales, etc., lo que permite una comunicación rápida con los estudiantes y acercar información relevante sobre la organización de clases, parciales, prácticos, actividades para realizar de manera presencial como on-line para la enseñanza semi-presencial, accesibilidad a los materiales digitales, programas de la asignatura, etc.

Las finalidades para la cual utilizan los recursos tecnológicos, de acuerdo a lo que expresan textualmente los encuestados, es para: "aspectos académicos y administrativos...", "comunicar la

carga en página de la asignatura de materiales teóricos y prácticos", "foro para consulta, grupo de Whatsapp para comunicarnos, video para el proceso de enseñanza aprendizaje", "comunicar noticias, parciales, finales...", "para garantizar comunicaciones más fluidas con colegas, estudiantes, recordar fechas de parciales y de prácticos", "la carga de nuevos materiales teóricos y prácticos", entre otros.

Un 74,2% de los docentes afirmaron que los destinatarios de estos recursos son todos los estudiantes de todas las comisiones de las asignaturas en las que dictan clases.

Pudimos percibir, conforme a los datos recolectados, que la mayoría de los docentes utilizan el aula virtual conforme al primer modelo propuesto por Área Moreira (2009); esto es, como un apoyo a la enseñanza presencial. Mientras que algunas de las cátedras proponen un uso de la misma enmarcado más bien en el segundo de los modelos -el de la enseñanza semi-presencial-, proponiendo actividades para realizar tanto de manera presencial como online.

Conforme al análisis de las encuestas, se pudo observar que la mayoría de los docentes utilizan las TIC para contactar con los estudiantes de las asignaturas en las cuales desempeñan su rol docente, como así también, para brindar bibliografía digitalizada, incorporan recursos como el correo electrónico, grupo de Whatsapp, realización de video para la enseñanza de la asignatura, foro, brindar información administrativa, académica, etc.

Relación TIC y Aprendizaje

Continuando con el análisis de los resultados obtenidos del segundo apartado de la encuesta en lo referido a la relación de las TIC y el aprendizaje, es decir, a cómo colaboran las TIC en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes encuestados, textualmente expresaron: "El material elaborado por la cátedra, contiene una compilación de autores que facilitan los diferentes puntos de vista y al complementarlos con cuadros sinópticos y los ppt favorecen la comprensión e integración de los temas", "el estudiante lo puede visionar todas las veces que considere necesario, en el horario adecuado para él", "mayor rapidez, achica distancias geográficas, recursos visuales", "acercan a los integrantes del curso a distancia (docente y estudiante) democratizan la participación, permite el auto-acceso y representas los diferentes estilos y ritmo de aprendizaje", "estimulan, facilita el aprendizaje, son más visuales, dinámicos", "mayor y mejor comprensión del tema, bajada a su lenguaje más común", "Permite mantener comunicación fluida más allá de las hs de clase. El acceso al material sin necesidad de asistir a la vida universitaria. Permite fomentar prácticas con fines de aprendizaje". De acuerdo a lo

expresado por los docentes las TIC favorecen el aprendizaje de los estudiantes dado que le permite acceder a los materiales teóricos y prácticos en cualquier momento, lugar y puede ver todas las veces que crea necesaria, por la ubicuidad propia que ofrece este recurso tecnocultural, a su vez sostienen que facilitan el aprendizaje y comprensión de los temas que son abordados en las diferentes actividades que brindan individuales, grupales colaborativas que promueven el intercambio de conocimientos entre los estudiantes con su grupo.

Relación entre TIC, prácticas de enseñanza e inclusión de los estudiantes a la cultura universitaria

Coincidiendo con Lorenzati, Marín, Chiecher y Verde (2016: 221) "los docentes son testigos de que las TIC son una realidad y que cada día se incorporan a su vida, en la de los estudiantes y en la misma universidad y a las prácticas de enseñanza, es algo que se naturaliza y se incorpora hasta a veces sin darse cuenta". Es por ello que, los encuestados consideran que las TIC están presentes y favorecen la inclusión de los estudiantes a la cultura universitaria, textualmente expresan: "los estudiantes incorporan rápidamente las herramientas y recursos de las TIC siendo muy favorables para ellos contar con materiales e información actualizada", "ha favorecido al acceso del conocimiento", a su vez otros docentes encuestado expresan, "ha favorecido la inclusión a partir del acceso y la comunicación e intercambio", "como es una práctica adicional a la tradicional no considero que imposibilite el acceso, pero si lo facilita para quienes se incorporan", "facilitan el proceso, acorta distancias", "ha favorecido la inclusión por la facilidad de acceso a información". Como se destaca del discurso de los profesores encuestado las TIC han favorecido la inclusión de los estudiantes a la cultura universitaria y a su vez acortan distancias, posibilitando a los estudiantes que tienen una actividad laboral y de la región poder participar, interactuar y realizar actividades que le son requeridas por los docentes de las diferentes asignaturas.

A modo de reflexión

Frente a estos primeros resultados relevados de las encuestas realizadas a docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, es necesario replantarnos, ¿Cómo diseñar prácticas educativas en el siglo XXI?

Los avances tecnológicos (TIC) en esta era del conocimiento y de globalización junto a las teorías constructivistas del aprendizaje son fuerzas que impulsan al cambio de paradigma en educación. La reflexión sobre la forma de llevarlo a la práctica nos convoca a realizar modificaciones en la

metodología de enseñanza, en la organización de las materias, en los materiales, forma de comunicación con nuestros estudiantes y entre docentes, asumiendo la ubicuidad como una realidad.

Las competencias demandadas para el Siglo XXI son totalmente distintas de las requeridas en el pasado, la educación de hoy es para un mañana incierto, desconocido, cambiante, complejo lo cual exige reflexionar sobre todas las oportunidades y retos que el futuro presenta para hacer posible que los estudiantes desarrollen, junto a un conocimiento profundo, las competencias que necesitarán a lo largo de su vida, competencias esta que le permitirán ser capaces de responder adecuadamente a situaciones nuevas, es por ello que es un desafío permanente en la actividad docente.

Referencia Bibliográfica

- AREA MOREIRA, M. (2009). Introducción a la tecnología educativa. La Laguna, España:Universidad de la Laguna. Recuperado de: <https://manarea.webs.ull.es/wpcontent/uploads/2010/06/ebookte.pdf>
- BAUMAN, Z. 2006. Vida Líquida. Barcelona. Paidós.
- CASABLANCAS, S. (2014). Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Buenos Aires. Editorial: Estación Mandioca de Ediciones S.A.
- KATIA LORENZATI - DÉBORA MARÍN- ANALÍA CHIECHER - Carriña Verde (2016) concepciones sobre el aprendizaje e introducción de tic en la enseñanza. Un estudio con docentes de Humanidades de la UNRC en Quéinvestigamos en la Facultad de Ciencias Humanas. UniRío Editora. UNRC.
- MONEREO, C. (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Ed. Graó. Barcelona.
- TEJADA, J. & NAVÍO, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias una mirada desde la formación. Revista Iberoamericana de Educación.

SUPERANDO LAS FRONTERAS
TECNOLÓGICAS
en la Facultad de Ciencias Económicas de
la Universidad Nacional de Río Cuarto

Fabián Alejandro Estrella
Javier Brusasca

Objetivos

- Proporcionar los contenidos tecnológicos elementales necesarios para las asignaturas tecnológicas.
- Diseñar estrategias de integración de los contenidos tecnológicos elementales.
- Preparar un espacio propicio para que los alumnos logren establecer relaciones significativas dentro de la disciplina y con las disciplinas afines.
- Adecuar el espacio y el tiempo áulico a un proceso de enseñanza–aprendizaje más participativo.

Desarrollo

La enseñanza de las asignaturas de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas, es llevada a cabo por docentes, cuya formación pedagógica se ha realizado por iniciativas personales, generalmente dependientes del interés y la necesidad individual de los mismos. Los docentes afectados al dictado de las asignaturas tecnológicas poseen una sólida y actualizada formación tecnológica, fruto de la experiencia profesional. Esto significa que el cuerpo docente encargado de estas asignaturas, además de la formación específica que su carrera de grado les ha proporcionado, han tenido que formarse tecnológica y pedagógicamente. En estas asignaturas los docentes involucrados han realizado, desde hace muchos años, el esfuerzo para mejorar la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje que llevan a cabo en las aulas. Con estos componentes se elaboran tanto materiales de trabajo para las clases presenciales, como para las que se imparten a distancia. Habida cuenta de lo específico del material, direccionado a las Ciencias Económicas y con una marcada actualización tecnológica, es necesaria la producción propia de casos, ejercicios de práctica y

textos con explicaciones conceptuales, por no siempre estar ellos disponibles en la bibliografía.

Considerando un principio muy importante enunciado por Ausubel (1983) donde hace referencia a que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”, la complejidad de los ejercicios propuestos en este curso será gradualmente ascendente, haciendo referencia a situaciones anteriores.

Además, este tipo de materiales facilita el aprendizaje significativo, haciendo que el alumno cumpla un rol activo convirtiéndose en el principal responsable de su aprendizaje. Siendo este aprendizaje colaborativo, promueve que el alumno aprenda a través de la interacción y el trabajo en equipo con sus profesores y sus compañeros localizados en diferentes puntos geográficos, mediante un Aprendizaje autodirigido donde el alumno aprende de forma autónoma a través de la lectura, el análisis, la reflexión, la realización de tareas, la búsqueda de información y otras actividades que le permiten desarrollar habilidades, actitudes y valores para desempeñarse en una sociedad global.

El Aprendizaje Significativo promueve en el alumno un aprendizaje que le permite aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en un entorno real. Todo lo que aprende impacta en su desempeño laboral y personal. Esto se ve apoyado por la actividad del Tutor donde el modelo determina un seguimiento directo al proceso de aprendizaje a través del tutorío personalizado. El profesor tutor es un especialista en el área de conocimiento que facilita y apoya en todo momento el aprendizaje del alumno.

Teniendo en cuenta la perspectiva del estudiante, existe un elemento fundamental que interviene en su deseo de participar en el proceso de aprendizaje. Se trata de la motivación. Dicho de otra manera, es lo que impulsa a ocupar una importante parte de su tiempo en asistir por ejemplo, a cursos de su interés.

Muchos son los factores que provocan este impulso. Para ello es preciso distinguir la diferencia entre motivación y motivos.

Atkinson (1958: 279), afirma que el motivo es una disposición latente que tiende hacia una meta u objetivo particular. Los motivos son el punto de partida, el punto de atracción para el estudiante, la pretensión de un determinado objetivo.

Para realizar la acción se requiere de la aplicación de una fuerza impulsora, esta fuerza, esta energía interior que lleva a actuar para satisfacer una necesidad o “motivo” se la denomina motivación.

Según Vélaz Rivas (1996: 40), la motivación empuja como causa eficiente (energía que impulsa a actuar, origen, principio y fuente de la acción) mientras que los motivos atraen la causa final (finalidad, razón o móvil de los actos).

La lectura de formas simbólicas diferentes de representación requiere de diferentes conjuntos de

habilidades y capacidades mentales. Según Salomón (1992), el poder real de la tecnología consiste en su capacidad de redefinir y reestructurar de forma fundamental lo que hacemos, cómo lo hacemos y cuándo lo hacemos. Considerando entonces, el aprendizaje significativo, las motivaciones de los alumnos y las particularidades de la tecnología, cobra vital importancia la mediación de los materiales educativos, tanto los que se utilizan de manera presencial, como a distancia, pretendiéndose facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con carácter relacional.

Se pretende facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos (Eisner, 1994), dentro del horizonte de una educación concebida como participación, expresividad y racionalidad.

El tratamiento de los contenidos y las formas de expresión de los mismos a través de procesos didácticos, deben posibilitar en una combinación de medios y formas, andamiar el aprendizaje presencial y a distancia fortaleciendo la interactividad a través de los materiales educativos. Los jóvenes se relacionan con mucha facilidad y ductilidad con las tecnologías de la información y comunicación: computadoras, teléfonos móviles, aparatos de música y video, entre otros. Pertenecen a generaciones que estudian de una manera diferente a las generaciones anteriores. Es por ello que resulta necesario innovar las prácticas docentes para comprenderlos, motivarlos y acompañarlos de una mejor manera.

Tecnología y Profesionales en Ciencias Económicas

Según expresiones de Osvaldo Rebollo, presidente del Consejo Profesional de Ciencias Económicas de San Juan, en el congreso de contadores realizados en 2018, "La profesión de las Ciencias Económicas, como mucha de las profesiones, está sufriendo una gran transformación por la tecnología, y va a ser muy distinta de lo que actualmente es. Necesitamos tener profesionales acorde a las circunstancias".

Para el contador, actualmente la automatización, la inteligencia de los procesos y de los sistemas aplicados al manejo de la contabilidad, de los impuestos, de la recaudación y el manejo del Estado implican un nuevo patrón de pensamiento y actividad. "El profesional de este ámbito deja de ser un gestor, no va a existir más eso de que por ejemplo para constituir una Sociedad Anónima tengamos que ir 20 veces a Personas Jurídicas o 10 veces al Registro público de comercio para apurar el expediente, porque ahora eso se hace en 24 horas con los sistemas", graficó. Ante la revolución tecnológica que se está produciendo y

que está optimizando la productividad, Rebollo consideró que los profesionales del sector "deben subir un escalón más para transformarse en gestores de los negocios" y lograr que las empresas, bancos clientes y hasta el Estado donde desarrollan su tarea trabajen desde otro aspecto para impactar positivamente en la vida de la sociedad (Diario de Cuyo, 20/08/2018)

Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, se seleccionaron a docentes con adecuada formación pedagógica para llevar adelante esta propuesta. Se trabajó también en el programa tratando de identificar los temas de mayor interrelación conceptual, y a la vez indispensables para el ingreso a la primera asignatura tecnológica.

Habiendo seleccionado los temas, se diseñó un nuevo material teórico práctico con distintos niveles de dificultad y gradación ascendente de temas, considerando las interrelaciones entre ellos y las estrategias de comunicación.

Además dicho material contempla las diferencias en los tiempos de aprendizaje de cada alumno, de manera tal que cada uno pueda llevar su propio ritmo de aprendizaje.

Se proponen también ejercicios integradores que los alumnos pueden resolver grupalmente e interactuando según la necesidad, con los docentes en los horarios de consulta.

Se prevén evaluaciones integradoras y acumulativas a lo largo del curso. Cada una incluye los contenidos evaluados en la instancia anterior. Esto permite también profundizar la integración temática.

Se utilizan también los espacios virtuales de trabajo colaborativo, tales como foros, documentos colaborativos, videos en línea y videoconferencias para tareas de cierres de temas y conclusiones grupales. En este punto, el docente deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a ser un guía del alumno, facilitándole las herramientas necesarias para adquirir nuevos conocimientos. El docente debe enriquecer sus recursos didácticos y tecnológicos para llevar a cabo su tarea de una manera adecuada.

Con la incorporación de las TIC's, el docente no sólo enseña contenidos específicos, en este caso de las Ciencias Económicas, sino que también desarrolla habilidades para seleccionar el software adecuado para el desarrollo de cada contenido. No es lo mismo realizar una liquidación de sueldos de manera manual, que utilizando un software adecuado para ello. Paralelamente trabajará el contenido específico, la herramienta tecnológica adecuada a ese contenido y la herramienta didáctico-comunicacional para favorecer el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

La buena recepción por parte de los alumnos de los cambios introducidos, la mejora en la asimilación de los conceptos elementales de la materia y la alta participación, nos incentiva a seguir en este camino de mejora continua. Permanentemente se van incrementando y perfeccionando el trabajo en equipos, tanto en la modalidad presencial como a distancia. El trabajo en grupo permite que el alumno se vaya familiarizando con una forma muy habitual de desempeñarse en el mundo organizacional.

La incorporación de tecnologías enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que forman parte de la vida diaria tanto de alumnos como de docentes. Las TIC's son totalmente factibles de implementar en los procesos de enseñanza

Las innovaciones que se plantearon a lo largo del presente trabajo representan una manera de hacer frente a los avances y cambios que ocurren en el mundo real, que si bien, generan obstáculos a superar, la intención de los docentes es identificarlos como oportunidades de mejora en la calidad de enseñanza ofrecida a los alumnos.

Las tecnologías y las oportunidades que ellas crean, pueden ser muy útiles para reducir las desigualdades, a través de planificaciones de políticas de igualdad. No sólo se acortan las distancias y las diferencias de recursos y de accesibilidad, sino que también se reduce la brecha entre quienes interactúan con los medios y recursos, modificándolos.

Bibliografía

- ATKINSON, J. (1958). "Motives in Fantasy Action and Society", Van Nostrand, New York.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo". México: Trillas.
- EISNER (1994). "Procesos cognitivos y currículo". Martínez Roca. Barcelona
- SALOMÓN, G. (1992). "Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente".
- SOLETIC, Ángeles (2000). La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos. Cap 5, en La educación a distancia, Litwin, E (comp.).
- VASILACHI de Gialdino, I. (1992). "Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- VÉLAZ RIVAS, J. (1996). "Motivos y motivación en la Empresa". Díaz de los Santos, Madrid.
- VIGOTSKY, L. (1988). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Crítica Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS TICS.

Las Herramientas nuevas. Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como competencias esenciales en la gestión de la autonomía del aprendizaje y la medida de su incorporación en la educación superior

María Elena Cagnolo

Introducción

Es importante ver cómo el mundo de las TIC's se desarrolla en este mundo universitario, donde docentes y alumno desarrollan conceptos y estilos de nuevos modos de acceso a información. Por ello es interesante la apertura y uso de las nuevas tecnologías.

El trabajo con las tics, en su mayoría, está adecuado para los estudiantes que recibe la universidad: ellos están preparados para el uso tecnológico. Pero el plantel docente está desfasado y queda retrasado respecto de los estudiantes.

El uso de tecnologías en las clases

El alumno desde el secundario trabajó con este tipo de instrumentos, y es importante que los docentes trabajen este tipo de herramientas y la sepan utilizar, lo que a su vez va a ser más beneficioso en las aulas.

Dentro de las tics se han elegido dos muestras de tecnología como análisis de índices críticos y abp, para tratar de hacerlo realidad en el dictado de clase de metodología de las ciencias e Historia económico y social.

Estos tipos de técnicas contribuirán a realizar una enseñanza más libre y sin adoctrinamiento, en el sentido de que el docente habla dos horas de teórico y una vez que llega al final, saluda a los estudiantes y se va. Aquí se cambiaría la forma y el desarrollo de las clases.

El objetivo es mostrar los distintos estilos que existen para que el docente elija uno o dos, y a partir de allí los ponga en práctica y logre una clase mucho más interesante.

Las tics y la educación superior: los beneficios que brindan

Desde el 2000, las tecnologías de la información y la comunicación (que se abrevia como Tics) se convirtieron en elementos importantes a la hora de realizar las enseñanzas, las cuales se realizarán a partir de nuevas formas de integración del ser humano (Coll 2004). Las TIC's se insertan en

nuestra sociedad y se transforman las funciones, y llegan al sistema educativo en general, sobre todo en el universitario (Benvenuto del 2003, Coll de 2004, Pedro en 2011, entre otros): "A partir de ellas existen personas que están en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, donde se involucran en este tipo de instrucción, donde se produce un proceso de enseñar y aprender. Poder enseñar y formarse, pero dependerá de la facilidad y accesibilidad que se presenten antes las nuevas tecnologías esto según Cummin en 2012".

"Se espera que los involucrados para poder enseñar y formarse, realicen desde diferentes tecnologías que serán empleadas, pero todo dependerá de la facilidad y accesibilidad que se presenten antes las nuevas tecnologías esto según Cummin en 2012".

En la nube informática (Adams y Cummins, 2012) se fueron dando cambios en los paradigmas de la educación, incluyendo el aprendizaje en forma de línea o híbrido, que cambian los paradigmas y también los modelos colaborativos; donde hay que ver los repositorios abiertos, los cursos que se dictan, las plataformas educativas, las aplicaciones móviles y una serie de herramientas visuales que ayudan a la enseñanza. (Adelsberger, Powlowki y Samson en 2008). "Todo ello se enmarca dentro de la cultura del conocimiento en donde el proceso de información se modifica según el tipo de investigación que se le quiera dar al proceso de enseñanza y la formación de saberes que se involucren dentro de la interactividad, conectividad y colectividad según lo expresan Coll, 2004, Ducell, 2011.

En lugares educativos, como las universidades, las TIC's deben ser más utilizadas y reconocidas, para que docentes y alumnos mejoren el funcionamiento de las clases teóricas y prácticas. A su vez, dentro del uso de este tipo de educación nos falta una parte equitativa de oportunidades de uso dentro del sistema áulico primero y luego del universitario.

Los docentes y las Tics

"En la actualidad los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan a desafíos de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el presente siglo". (Historia Iberoamericana en ciencias sociales y humanística 2017). Es en educación donde se están buscando nuevas formas para evitar el acostumbramiento y el cansancio de hacer y dar lo mismo siempre. En la UNESCO se ven cambios que utilizan en los diferentes países y escuelas al comenzar con el uso de las tics como método de enseñanza, para que se logre realizar el proceso de enseñanza aprendizaje en donde se formen a los docentes y estudiantes. "Los objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y

métodos, promover la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, la formación de comunidades de Los aprendizaje y estimular un diálogo fluido sobre las políticas a seguir." (Unesco 2004)

El ámbito de enseñanza cambia del pizarrón a las nuevas formas de aprendizaje, donde se pone al alumno en el centro y el docente solo se vuelve una guía. Las tics se hacen interesantes para que la enseñanza se vuelva más activa con los contenidos y los procedimientos que realiza el estudiante, donde los contenidos y procedimientos aumentan las iniciativas en el desarrollo para seleccionar lo que se necesite: mayor información para escoger y seleccionar los programas de las tics y luego para que el estudiante utilice con mayor liderazgo los cambios en la tecnología.

Los docentes deben formarse dentro de las estrategias que se brindan para la utilización de las tics para que puedan utilizarlas en su variedad.

La enseñanza se debe explotar en beneficio de las TIC's en técnicas de aprendizaje. Es fundamental que los docentes y los alumnos sepan utilizar estas herramientas. Este proceso de adecuación de profesores, alumnos y sociedad en general implica un esfuerzo y una ruptura de estructuras para adaptarse a una nueva forma de enseñanza. Además, la escuela se podría dedicar fundamentalmente a formar de manera integral a los individuos mediante prácticas escolares.

Palomo y otros (2006) sostienen que "las TIC se están convirtiendo poco a poco, en instrumentos cada vez más indispensable en los centros educativos. Donde distintos escritos abren a la docencia el acceso de búsqueda de información, obtención y recursos como los foros, chat y los correos para realizar los trabajos, busque de información, multimedia q serán utilizados desde las páginas web".

"Las ventajas del estudiante se han vuelto una función activa donde él elige el contenido a utilizar y la selección entre otras actividades, por las formas en que los medio de información se disponen en aulas". (Palomo, Ruiz y Sánchez en 2006)

Ahora son comunidades visuales de desafíos y oportunidades para los distintos trabajos que tendrán que realizar los estudiante y los docentes a la hora de corregir y calificar lo hecho por los alumnos, *que son los más hábiles al trabajar con estas metodologías, por ser jóvenes denominados millennials, que es el lenguaje innato de esta nueva generación. Donde han traído primero al sistema educativo una forma nueva de enseñar y de la cual lo docentes ponemos de nuestra parte para llegar a implementar todas las nuevas herramientas.*

Desde donde el docente ya no trabaja con una filmina sino con las nuevas formas de hacer más ágil la materia: promover que los estudiantes desarrollen conocimientos científicos rigurosos,

integrados y aplicados en su desempeño profesional (Monereo & Pozo, 2003; Pozo, 2008; PUCP, 2011; UNESCO, 1998).

Hay que tener en cuenta cómo introducimos las tic's en este aprendizaje, que se realiza, primero con pedagogía constructivista sociocultural donde se hace más social la realidad de alumnos y docentes y luego trabajos de pares, con herramientas para desarrollar del entorno.

"Donde los dispositivos y aplicaciones digitales actuarían como instrumentos mediadores del aprendizaje y del funcionamiento cognitivo (Díaz-Barriga, 2005). Por otro lado, se asocia con el conexionismo" (Siemens, 2004), "que considera a la tecnología de esta era digital como un factor clave en la creación de vínculos entre diversas fuentes de información, así como el desarrollo de dichas redes para facilitar el aprendizaje continuo con el constructivismo sociocultural" (Coll, 2002; Coll et al., 2008).

El desarrollo del aprendizaje entre alumno-docente con el uso de las nuevas tecnologías y de las herramientas se vuelven más culturales donde no existe diferencia entre el que da las clase y el que recibe. La función del docente consiste en generar oportunidades de aprendizaje, en las que el alumno pueda cuestionarse qué es lo que ya conoce acerca del tema a desarrollar, buscar nueva información y trabajar en colaboración con otros para resolver problemas y tomar decisiones.

"Donde son diferentes perspectiva de una misma realidad, a lo q hay q agregarle también algunas cuestiones de la vida, pero que trae consigo también la parte metodológica, donde se hacen importante. Pero mucho más para el sector educativo" (Camacho y Lara en 2011, pág. 27). Aquí se incluye a la tecnología, las organizaciones y la pedagogía entre otras cuestiones.

Lo que tenemos que realizar "son las competencias digitales son concebidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para identificar, acceder, manejar, analizar, integrar y evaluar recursos digitales; construir nuevos conocimientos sobre la base de diferentes medios y fuentes de información; y comunicarse y colaborar con otros, de manera efectiva, crítica, creativa y ética, en el contexto de situaciones específicas (trabajo, desarrollo personal y profesional, aprendizaje, ocio, participación en la sociedad, etc.). En otras palabras, el alumno debe ser capaz de beneficiarse de las herramientas digitales de manera significativa en diversos ámbitos de la vida" (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2012; Martin & Grudziecki, 2006; Vivancos, 2008).

"Donde los estudios que evidencien el verdadero potencial de las TICs en un entorno educativo, y que permitan identificar su efectividad y las condiciones requeridas para su óptima integración. De este modo, será posible extraer conclusiones sobre la pertinencia de su uso en las actividades de los diversos agentes educativos, las buenas

prácticas pedagógicas y las acciones de mejora que debe asumir la institución." (Thorne, Morla, Ucelli, Nakano, Mauchi, Landeo, Vásquez & Huerta, 2013); una plataforma de contenidos educativos digitales (CED) (Nakano, Fidhel & Mija, 2012)

Estas técnicas se utilizan a partir de plataformas y dispositivos móviles al comenzar a experimentar los ejes de forma transversal dentro de una serie de aspectos esenciales a la incorporación de TIC en la formación universitaria. "Lo cual hace que las metodologías estén orientadas exclusivamente a las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, donde el docente se transforma solo en un seguir de los q realizan y en un evaluador una vez dato el tema y una pequeña explicación, donde se realiza de la idear y se planificar su uso en función de su pertinencia a las competencias que se esperan lograr y de los requerimientos técnicos que estas suponen" (Vásquez & Mija, 2013).

"Entonces con respecto a la cuestión didáctica de la educación superior y las prácticas dentro de los contenidos, hay que prestar atención a la naturaleza de las actividades planificadas (ejercitación, reforzamiento, evaluación, retroinformación) y sus características (individuales o colectivas, en clase o de extensión, entre otros), donde se les del el uso de tablets en los cursos. Con lo cual las actividades de aprendizaje de carácter individual (elaboración de mapas o croquis, grabación de entrevistas, fotos, escaneo de documentos, construcción de mapas mentales, organización de referencias bibliográficas, líneas de tiempo) o colectivo (uso de pizarras colaborativas, compartir documentos, elaboración de documentos o videos grupales)" (Vázquez y Mija, 2003).

Además de lo expresado anteriormente también está la cuestión de la planificación, para alcanzar los objetivos de enseñanza y las formas de aprendizaje. Son importantes los diferentes diseños que se realizaran de acuerdo a los temas donde se tendrá que planificar de otra forma, para hacerlo más dinámico y de mejor accesibilidad.

Las distintas forma de trabajar con las tics

Las técnicas elegidas son:

-Análisis de Incidentes Críticos

El incidente crítico tiene el objetivo de dar una respuesta innovadora donde se aumente la motivación de los alumnos, donde se puedan transformar todas las dificultades en vías de respuestas para corregir los trabajos desde el punto de vista ético de la comunicación, donde hay un uso de palabras claves como lo son aprendizaje transformativo, índice crítico, errores que van a ser los que van a ayudar a los que el alumno está realizando, a partir de la observación y la motivación, donde lo que realiza será mejorar el rendimiento para poder realizar una autorreflexión. Tenemos que partir sabiendo que el índice crítico

es aquel que nos causa dudas, sospechas, entre otras cosas y desde donde se extrae la propia experiencia. Partirá de:

- Identificación de los problemas surgidos y de sus causas.
- Identificación de casos similares y de otros profesionales que los han sufrido.
- Análisis de soluciones alternativas que se hubieran podido tomar.
- Análisis de las emociones sentidas.
- Análisis del resultado.
- Medidas para evitar situaciones similares, si se trata de un suceso negativo. Fase de cierre. Lo que hay que ver ahora es la técnica con la cual se trabaja, donde se hace indispensable el razonamiento clínico para llegar a la conclusión final. Es importante comenzar lo antes posible para formarse y luego poder tener autonomía.

-Aprendizaje basado en problemas:

Aquí tenemos otra de las técnicas: Los escalones que hay que ir siguiendo según los diferentes autores son:

1. Aclarar conceptos y términos: Se trata de aclarar posibles términos del texto del problema que resulten difíciles.
2. Definir el problema: en forma clara
3. Analizar el problema: El énfasis en esta fase es más en la cantidad de ideas que en su veracidad (lluvia de ideas).
4. Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior
5. Formular objetivos de aprendizaje:
6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual:
7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe
- 8 Extracción de las conclusiones pertinentes para el problema.

Aquí lo que se realiza es una descripción del fenómeno: Preparación de los equipos.

Planificar los problemas, los objetivos, metodología, el diagnóstico, certeza y luego conclusión. Si todos los pasos formales y temáticos son correctos se pasa a la calificación.

Finalmente se acaba con la evaluación.

Conclusión

En los últimos años hemos asistido a un cambio de pedagogía y también de herramientas en el sistema educativo en general, que hace que el estudiante no dependa tanto de los libros y sí de las nuevas tecnologías; por ello, los docentes hemos tenido que ponernos más ágiles y desempolvarnos para ponernos a tono con los estudiantes que estamos recibiendo en la universidad. Esto no quiere decir que desechemos los libros; lo que hay que realizar es un doble juego entre las bibliografías y las tikc's, porque es la mejor forma de enseñarles

a los estudiantes y nosotros colocarnos con las nuevas tecnologías. Para eso elegí dos formas de realizar las tics's dentro de las cátedras en las que estoy como docente, porque me parece que serían vistas de forma más aceptable por los estudiantes. Donde se utilizan estas tecnologías se mejoran la dinámica, la pedagogía y la cuestión práctica.

Bibliografía

- Blanco y negro del 2004, volumen 4 numero 2 ISSN: 2221-8874 donde La integración de las tics en la educación superior se trata de reflexiones y aprendizajes a partir de experiencias PUCPP de Teresa Nakano.
- Bruce Dwyer, - "Interview Tips – Behavior Based Interviewing," <http://jobsearchtech.about.com/od/gettingthejob/a/Interviewing.htm>
- Coll Cesar. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. A9R3A07.tmap.
- Johnson, L., Adams, S. y Cummins, M. (2012). Informe Horizon NMC: Edición de Educación Superior 2012. Austin, TX: El Consorcio de Nuevos Medios.
- La integración de las TIC en la educación superior: reflexiones y aprendizajes a partir de la experiencia PUCP
- Nakano Teresa, Garret Pedro, Vásquez Angi, Águeda Mija. Revista electrónica En negro y blanco vol 4 nro 2, nakano. 2013
- Oprisan, M. Vázquez Costa, A.M. Costa Alcaraz, Costa Alcaraz. Oprisan., El médico como paciente: una experiencia de aprendizaje transformativo. FEM, 19 (2016), pp. 9-12 <files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/.../18.1.40%20Desafios%...PDF>
- Revista PUCP: La integración de las TIC's en la educación superior, revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/viewFile/8936/9344
- Ala-Mutka - 2011; Ferrari, 2012; Martin & Grudziecki, 2006; Vivancos, 2008

¿CÓMO PENSAR Y REPENSAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS INTERCULTURALES?

Hacia la valoración y el reconocimiento entre *unos* y *otros*

Maria Noelia Galetto

1. Presentación

En la sociedad actual se visibilizan a menudo experiencias de incertidumbre, expresiones y situaciones de discriminación, xenofobia y racismo, dinámicas socio-culturales de estigmatización y procesos de exclusión, lo cual lleva a pensar y repensar la convivencia entre *unos* y *otros*. Kaplan (2016) plantea que hay que tener en cuenta que las actividades humanas están condicionadas por la pluralidad y que las personas no existen como sujetos aislados, sino como seres interdependientes que deben vivir juntos. ¿Pero sobre qué bases podemos pensar y construir la convivencia democrática y el reconocimiento del *otro*, principalmente, en contextos interculturales?¹ Novaro (2006), al hablar de interculturalidad, distingue entre dos niveles que, en mi opinión, podrían ser aplicados no sólo en Argentina, sino también en América Latina, a saber: uno *descriptivo*, que alude a situaciones de asimetría, conflicto y discriminación que ocurren en el espacio donde coexisten distintos grupos culturales, étnicos, etc., y otro *propositivo*, que hace referencia a una situación que está en proceso de construcción, que se basa en el diálogo intercultural y en el encuentro igualitario y simétrico entre grupos de diversas culturas, etnias, religiones, etc. Esta distinción también puede utilizarse para pensar el contexto escolar.

En los espacios escolares interculturales, el problema del reconocimiento de la diferencia no tiene que ver a veces con un *otro* distante ante el cual podemos permanecer indiferentes, sino con los que conviven con *nosotros*, pero que consideramos distintos (Geertz, 1996). Según cómo se construyan la(s) otredad(es) en el ámbito

escolar tendrán lugar situaciones y experiencias de discriminación, exclusión, negación o de igualdad, simetría y reconocimiento. Entonces nos preguntamos: ¿cómo es la convivencia escolar en contextos interculturales? ¿Cómo aprender a convivir con *otros* en un clima de valoración, reconocimiento y diálogo intercultural?

Pensar y repensar la convivencia escolar en ámbitos interculturales nos lleva, entre otras cuestiones, a reflexionar sobre los vínculos y las relaciones entre actores escolares² de diversas culturas, etnias, religiones, etc.; la construcción y/o la negación de la diferencia, la diversidad y la desigualdad; las concepciones sobre cultura(s), identidad(es) y otredad(es).

En este contexto la ponencia pretende reflexionar acerca de la(s) construcción(es) de la(s) otredad(es) en espacios escolares interculturales y los aportes de la interculturalidad a nivel propositivo para pensar y lograr una convivencia basada en la valoración, el diálogo intercultural y el reconocimiento.

En consecuencia, en el artículo se hace referencia a la vida cotidiana en espacios escolares interculturales. Por un lado, se mencionan algunos aspectos del *nivel descriptivo de interculturalidad*, en el que prevalecen concepciones y prácticas tendientes a la negación de la *otredad*, y, por otro, del *nivel propositivo*, con el fin de retomar los aportes de este nivel para pensar en la construcción paulatina de una convivencia basada en la valoración y el reconocimiento entre *unos* y *otros*. Luego se presentan las reflexiones finales de la temática abordada.

2. Vida cotidiana en espacios escolares interculturales

La vida escolar de instituciones insertas en contextos interculturales se caracteriza, dice Domenech (2006), por numerosas contradicciones y conflictos en los que distintos actores escolares desarrollan discursos y prácticas que pueden promover la construcción y/o la negación de la diferencia, ya sea construyendo, reconociendo y/o negando las diferencias socio-culturales de los alumnos³, lo cual se relaciona, entre otras cuestiones, con la convivencia escolar. Para reflexionar sobre la convivencia en estos espacios podemos preguntarnos: ¿Cuáles son las nociones de cultura(s) e identidad(es) que tienen los actores escolares en contextos interculturales? ¿Cómo se construyen allí las relaciones *nosotros-otros*? ¿Cómo y cuáles son las relaciones de inclusión/exclusión, igualdad/desigualdad, simetría/asimetría, etc.? ¿Cómo es la convivencia escolar en estos ámbitos caracterizados por procesos de diversidad y desigualdad?

En espacios escolares interculturales, tanto a nivel descriptivo como propositivo, los actores escolares poseen diferentes sentidos y significados sobre las

nociones de cultura(s) e identidad(es). Estas concepciones se relacionan con el modo en que se *mira y construye* la *otredad*, y, por ende, con situaciones y experiencias que pueden favorecer u obstaculizar la construcción de las identidades socio-culturales de los niños⁴, principalmente de quienes son considerados *diferentes* por pertenecer a otra cultura, etnia, etc. Como dijimos anteriormente, esto se puede relacionar con la convivencia en el ámbito escolar. Si bien, como dice Leiva Olivencia (2008), hablar de convivencia e interculturalidad a nivel propositivo remite a pensar en una educación inclusiva que suponga el respeto, la valoración, la participación y el reconocimiento entre *unos* y *otros* en busca de una convivencia democrática, eso no siempre se logra. En los espacios interculturales están presentes a menudo relaciones de discriminación y exclusión. Para pensar cómo se mira(n) y construye(n) la(s) *otredad(es)* es fundamental preguntarnos sobre las concepciones de cultura(s) e identidad(es) y las relaciones entre actores escolares que tiene lugar en espacios escolares interculturales tanto a nivel descriptivo como a nivel propositivo.

Es importante decir que en un mismo espacio escolar pueden coexistir, no sin tensiones, aspectos de un nivel descriptivo y un nivel propositivo de interculturalidad, ya que cada actor escolar construye sus propios sentidos, significados y prácticas cotidianas respecto de la *otredad*.

2.1 Negación de la(s) *otredad(es)*

En espacios escolares interculturales, desde un nivel descriptivo, la relación nosotros-otros – entendida como una relación entre grupos opuestos- se percibe en situaciones heterogéneas respecto de los *otros culturales* -por ejemplo, hacia niños y familias migrantes y de comunidades indígenas- entre las cuales se pueden mencionar: prácticas discriminatorias y excluyentes; relaciones de alejamiento; representaciones acerca de la diferencia, la diversidad, la desigualdad y el rechazo hacia la *otredad* (Sinisi, 2007). Las representaciones sociales sobre los *diferentes*, referidas generalmente a la cultura de los estudiantes, son producciones que se conciben de manera contradictoria y se vinculan, a la vez, con prácticas complejas (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1999). Muchas veces, estas representaciones están centradas en aspectos étnicos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los alumnos, y en cuestiones relacionadas con el aseo personal. Las representaciones, expresan las autoras, construyen marcas identificadoras de los *otros*, y muchas veces son motivo de justificación para discriminarlos y excluirlos, entre otros espacios, en el escolar.

Sin embargo, dice Sinisi (2007), los *otros* no sólo son *víctimas* de actitudes discriminatorias y excluyentes por parte de los adultos, sino que,

además, muchas veces se exponen a las *burlas* u *ofensas de tipo racista* de sus propios compañeros⁵. Al respecto, la autora señala que, por un lado, la relación docente-alumno en la práctica pedagógica y, por el otro, las interacciones entre el grupo de pares se vinculan con la construcción de la *identidad* de los alumnos signados como *diferentes*. En relación con ello, cabe preguntar: ¿Cómo se entiende la cultura, la identidad y la identidad cultural en dichos contextos?

En relación con los espacios escolares caracterizados por un nivel descriptivo de interculturalidad, Cucho expresa que la identidad es entendida desde una perspectiva esencialista, es decir, que es definida como integral y unificada. La identidad es “algo dado que definiría de una vez y para siempre al individuo y que lo marcaría de manera casi indeleble” (Cucho, 2002, p. 107). Desde esta postura, la identidad cultural remite al grupo original de pertenencia del individuo y, además, es pensada como una esencia que no puede evolucionar, y sobre la cual ni el sujeto ni el grupo tienen alguna incidencia.

Cabe señalar que esta concepción de identidad se relaciona con interpretaciones sustancialistas y ahistóricas de la noción de cultura. Es decir, algunos actores escolares -principalmente, los docentes y los directivos⁶- conciben la cultura como un estado y una herencia social (Maldonado, 2002). En este sentido, la cultura es pensada como homogénea, acabada, integrada y separada de otras culturas. Estas ideas se suelen manifestar, por ejemplo, en los discursos de los profesores, ya que cuando se refieren a la diversidad cultural, lejos de su (buena o mala) voluntad, tienden a justificar posiciones discriminatorias, paternalistas y fatalistas (Sinisi, 2007), debido a que se piensa que hay una cultura, la del *nosotros*, que es superior a la de los *otros*.

El hecho de conceptualizar de este modo los procesos culturales lleva a que la intervención intercultural en los espacios escolares consista sólo en *rescatar* diversas prácticas como la lengua, las danzas, la vestimenta, la comida, la medicina tradicional o la tradición oral de los *otros culturales* (Franzé, 1998 en Mendoza Zuany, Jiménez Naranjo, Alatorre Frenk y Dietz, 2015; Martínez, 2011). Sin embargo, según Martínez, estas propuestas se concentran, por lo general, sólo en los actos escolares, lo cual lleva a la romantización y la folclorización de la diversidad cultural. Es decir, estas prácticas cotidianas no logran un auténtico reconocimiento de la diversidad, ya que, para ello, la interculturalidad tiene que ser transversal a la vida cotidiana escolar.

En espacios escolares en los que prevalecen aspectos de un nivel descriptivo de interculturalidad suele predominar una concepción ahistórica de cultura, y la identidad es entendida como fija e inmóvil; por lo general, se piensa que una cultura es superior a la otra; se niegan y/o silencian las

identidades socio-culturales signadas como *diferentes*; y prevalecen relaciones de asimetría, situaciones de discriminación y exclusión hacia los *otros*. Sin embargo, es importante repensar esas concepciones de cultura, identidad e identidad cultural para, como dicen Mendoza Zuany y otros, evitar reproducir nociones esencializadas de diversidad que terminen reiterando clasificaciones y jerarquizaciones raciales y étnicas de *nosotros* versus *ellos*. En otras palabras, es necesario problematizar y desnaturalizar esos “*muros o fronteras*” entre sujetos y grupos diversos. Pero ¿cómo podemos pensar en trascender esas *fronteras* y construir paulatinamente una convivencia democrática caracterizada por la valoración y el reconocimiento? ¿Cómo pensar las culturas y las identidades en esos contextos?

2.2 Convivencia basada en el reconocimiento: aportes del nivel propositivo de interculturalidad

Hablar de convivencia escolar e interculturalidad a nivel propositivo lleva a pensar en una educación inclusiva que busca el respeto, la valoración, la participación y el reconocimiento entre *unos* y *otros* (Quintana, 2010; Rubinelli, 2010). Cabe señalar que la interculturalidad a nivel propositivo intenta promover la toma de conciencia de las propias identidades culturales y de las diferencias culturales de los otros grupos, partiendo de entender que la *identidad* se construye siempre en relación con *otros* (Slavutsky, 2011). La identidad, desde una perspectiva relacional, es una construcción y reconstrucción social, la cual “se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto” (Cucho, 2002: 109). En otras palabras, *identidad* y *alteridad* están relacionadas dialécticamente; la identificación se produce junto con la diferenciación.

Según Cucho, la identidad -desde una *concepción relacional*, a la cual adherimos- es entendida como multidimensional, dinámica y flexible. En este sentido, el concepto admite que las identidades -muchas veces fragmentadas y fracturadas- no son singulares ni se unifican, sino que se construyen de múltiples maneras por medio de discursos, prácticas y posiciones diversas. Las identidades están así sujetas a una historización radical y se encuentran en un continuo proceso de cambio y transformación (Hall, 2003).

En vinculación con eso, Slavutsky (2011) expresa que la orientación intercultural es un modo de analizar la diversidad cultural, no ya a partir de las culturas entendidas como estados, como entidades independientes y homogéneas, sino a partir de procesos, interacciones y relaciones entre grupos diversos. En este contexto es importante entender la cultura como un *concepto dinámico* que se construye en continua relación, donde entran en juego negociaciones y modificaciones tanto de

significados como de prácticas sociales. Esto implica, dice Cucho, dejar de pensar la cultura como un *estado* para entenderla como una *acción*. Desde esta perspectiva, en el espacio escolar se busca un encuentro y una interacción entre actores escolares de diversas culturas, partiendo de la constatación y el reconocimiento no sólo de la diversidad cultural sino, también, de la desigualdad social (Quintana, 2010 y Rubinelli 2010). Por eso decimos que es fundamental la *integración* y el *reconocimiento* para lograr el enriquecimiento mutuo de los grupos, lo cual se logra por medio del diálogo auténtico y respetuoso, y pensando en relaciones igualitarias y simétricas (Quintana, 2010; Rubinelli, 2010; Slavutsky, 2011). En este sentido, la interculturalidad aparece como un proyecto democratizador (Gondenzi, 1996 en Slavutsky, 2011). En vinculación con esto, Kaplan (2016) expresa que la institución educativa democrática es un lugar donde se van construyendo ideas, imágenes y sentimientos acerca de los *otros* y de uno mismo. Por eso, la cuestión central, en opinión de la autora, consiste en reflexionar acerca de cómo vivir juntos a partir de relaciones igualitarias y simétricas, y en la valoración y el reconocimiento entre grupos diversos. Para ello sería importante considerar los aportes del nivel propositivo de interculturalidad respecto de la manera en que se entienden las culturas y las identidades, y el modo en que se construyen las relaciones entre actores escolares.

3. Reflexiones finales

Al hablar sobre la convivencia escolar en contextos interculturales es importante reflexionar, entre otras cuestiones, sobre los vínculos y relaciones entre actores escolares de diversas culturas, etnias, religiones, etc.; la construcción y/o la negación de la diferencia, la diversidad y la desigualdad, y las concepciones sobre cultura(s) e identidad(es) que tienen los actores escolares. Según si prevalecen características de un nivel descriptivo y/o propositivo de interculturalidad podemos decir que la(s) otredad(es) pueden ser negadas y/o construidas en ámbitos escolares.

Para pensar y repensar la convivencia en espacios escolares interculturales sería importante retomar los aportes del *nivel propositivo de interculturalidad* que alude a situaciones que están en proceso de construcción pensando en un encuentro igualitario y simétrico entre grupos de diversas culturas, etnias, etc. y que se basa en el diálogo intercultural. En estos contextos, los actores escolares entienden la *cultura* como un concepto dinámico, una acción que se construye en una relación continua, en las que entran en juego las negociaciones y las modificaciones de significados y prácticas sociales. En relación con esto, ellos poseen una concepción relacional de la *identidad*, desde la cual se la caracteriza por ser multidimensional, dinámica y

flexible. En este sentido, la identidad es siempre la resultante de la identificación que los *otros* nos imponen y que cada uno afirma.

Además, los actores escolares buscan promover la toma de conciencia de las propias identidades culturales y de las diferencias culturales de los otros grupos, partiendo de entender que las *identidades* se construyen siempre en relación con *otros* y que es fundamental la *integración* y el *reconocimiento*. Entonces, podemos decir que en los espacios escolares para lograr una convivencia caracterizada por la valoración y el reconocimiento es fundamental, por un lado, desnaturalizar las situaciones de discriminación y exclusión hacia quienes son considerados *diferentes* y, por otro, tener en cuenta los aportes del nivel propositivo de interculturalidad. Sin embargo, al pensar la convivencia basada en la valoración y el reconocimiento entre *unos* y *otros* consideramos que es necesario *traspasar las fronteras* del ámbito escolar para *repensar* y *construir*, de manera conjunta, una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

Notas

1. La *interculturalidad* es una noción que no remite sólo a los pueblos originarios, sino también a migrantes de países pobres (Novaro, 2006).
2. Con *actores escolares* se hace referencia a docentes, directivos, auxiliares, familias y alumnos.
3. Se indica *alumnos* para referirse a *los alumnos* y *las alumnas*. Esta forma de escritura responde sólo a cuestiones estilísticas del texto.
4. Este término alude tanto a *niños* como *niñas*.
5. Este término hace referencia tanto a *compañeros* como *compañeras*.
6. Se hace alusión a *los* y *las docentes* y *directivos/as*.

Referencias

- Cuche, D. (2002), "Cultura e identidad", en Cuche, D., La noción de cultura en las ciencias sociales, Buenos Aires: Nueva visión, 105-122.
- Domenech, E. (2006), "¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?", en Astrolabio, Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de La UNC, Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/154/154> [1/08/2019]
- Geertz, C. (1996), "Los usos de la diversidad", Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2003), "Introducción. Quién necesita identidad", en Hall, S. y Du Gay, P. (comps.), Cuestiones de identidad cultural, Buenos Aires: Amorrortu, 13-38.
- Kaplan, C. (2016), "Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión", en Revista Pensamiento Psicológico, 14, 1, 119-130.
- Leiva Olivencia, J. (2008), "Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: estudio de la actitudes del profesorado", en Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 42, 2, 1-14.
- Maldonado, M. (2002), "Diversidad y desigualdad: desnaturalización y tensiones en el análisis educativo", en Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2 y 3.
- Martínez, L. (2011), "Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas

- aproximaciones al análisis de la vergüenza", en Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 6,1, 73-88.
- Mendoza Zuany, R., Jiménez Naranjo, Y., Alatorre Frenk, G. y Dietz, G. (2015), "Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo", en Novaro, G. y Hecht, A. C. (coords.), Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, Buenos Aires: Editorial Biblos, 113-140.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1999), "La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación", en Revista Publicar en Antropología, 8, 8, 149-169.
- Novaro, G. (2006), "Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos", en Cuadernos interculturales, 4, 7, 49-60.
- Quintana, M. (2010), "¿De qué intercultural se trata?", en Rubinelli, M. L. (comp.), ¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina, Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Tomo II, 17-24.
- Rubinelli, M. L. (2010), "Algunas cuestiones acerca de una educación intercultural", en Rubinelli, M. L. (comp.), ¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina, Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Tomo II, 37-48.
- Sinisi, L. (2007), "La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires: Eudeba, 189-234.
- Slavutsky, R. (2011), "La construcción de las identidades desde el estado: la propuesta intercultural", en Jerez, O. y Ordoñez, C. (comps.), Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente, Salta: Purmamarka Ediciones, 167-186.

LA DESFRONTERIZACION EPISTEMOLÓGICA Y LA DISRUPCIÓN EN EL PENSAMIENTO DESCOLONIAL

Dorys Noemi San Miguel

1. Introducción

Las filosofías del conocimiento situado potencian el campo de las ciencias sociales con sus metodologías etnográficas, ontologías relacionales, formas de aprehensión de testimonios y experiencias vivenciales, con valoraciones axiológicas propias de las contextualidades interpretadas. Es una forma distinta de trabajar la interacción epistémica y ética, buscan modificar las situaciones desfavorables de los sujetos y tornar más afables las relaciones culturales, con fundamentos limitados al ámbito socio-antropológico, político e histórico. Es una producción cognitiva, imposible de ser pensada libre de valores éticos y epistémicos, centradas en restablecer las relaciones de conocimientos con epistemologías tradicionales, que constituyen a la Modernidad occidental en límite y frontera de sus conocimientos.

A partir de ello, pensamos la diversificación epistémica visualizada, en torno a conceptos de pensamientos fronterizo, líneas abisales de la modernidad europea, y las epistemologías de la interculturalidad, para reflexionar acerca de las posibilidades para la desfronterización epistémica, indispensable en la tarea interdisciplinar, que requieren las complejidades actuales, y como un modo de potenciar los propios campos epistémicos. La mirada está dirigida hacia perspectivas que buscan constituir espacios de interacción y diálogo de conocimientos, con propuestas de intermediación, interculturales, epistemologías del sur, ontologías relacionales, que constituyen sus principios epistémicos en prácticas sociopolíticas e históricas al implementar proyectos de transformación. Asimismo, al colocar la atención en los pensamientos de la descolonialidad del poder, con lógicas epistémicas donde predomina la subjetividad discursiva, con críticas a la Modernidad desde la reflexividad sociopolítica e histórica, vemos cómo se diferencian por constituirse en la disrupción del pensamiento occidental y delimitar zonas de fronteras infranqueables, desde la geopolítica del conocimiento. Por tanto, se coloca el énfasis particular en filosofías relaciones que proponen ámbitos de posibilidades para la

interacción de conocimiento, donde son posibles proyectos de transformación social, política, epistémica y humana, y concepciones de mundos diferentes, brindando posibilidades para la desfronterización epistémica.

2. La perspectiva descolonial y las fronteras epistémicas

La diversificación epistémica visualizada en torno a conceptos de pensamientos fronterizo (Mignolo, 2003, 2006, 2014), líneas abisales de la modernidad europea (Santos, 2009, 2017) y las perspectivas interculturales, nos permite discurrir acerca de un horizonte de posibilidades para la desfronterización epistémica, indispensable en la tarea interdisciplinar que requieren las complejidades actuales y como modo de potenciar los propios campos epistémicos.

La perspectiva de la descolonialidad del poder, de lógicas epistémicas donde predomina la subjetividad discursiva (Lander, 2000; Mignolo, 2003, Castro-Gómez, 2007) están centradas en críticas a la Modernidad desde la reflexividad sociopolítica e histórica, y se diferencian por constituirse en visiones disruptivas que delimitan con zonas de fronteras infranqueables, desde la geopolítica del conocimiento.

En esta forma de concebir el colonialismo son las narrativas desde la colonialidad del poder que legitiman la construcción de una historia universal de la civilización, que transforma el estado primitivo de naturaleza en Europa, distorsionando la representación del otro y la autocomprensión del subalterno al constituir la sociedad liberal, modelo al que deben aspirar las demás como futuro posible para las culturas o pueblos (Castro-Gómez, 2000). De esta manera, el desarrollo de conocimiento para comprender la sociedad liberal contiene formas válidas, objetivas, universales dando lugar a la colonialidad del saber (cultural y epistemológica) que subyace como sistema de representación y conocimiento hegemónico europeo (Lander 2000). Esta identificación del conocimiento como dispositivo de poder, universalizado y naturalizado, que sitúa como subalternas otras representaciones y saberes, que son relegados a la calidad de objetos de conocimiento sin poder de enunciación, se constituye con la colonialidad como patrón de poder que resulta del colonialismo moderno. En este sentido, la colonialidad no se limita a la relación formal de poder entre pueblos o naciones, sino que subyace articulada entre trabajo, conocimiento, autoridad y relaciones intersubjetivas, mercado capitalista mundial y la idea de raza. La colonialidad trasciende al colonialismo en procesos de aprendizaje, en las aspiraciones de los sujetos, en la cultura, en el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia vivencial. En decir, "respiramos

la colonialidad cotidianamente” (Maldonado, 2007:131).

En esta forma de entender la colonialidad del poder, estructura de dominación y opresión que mantiene subordinados a los pueblos de América Latina a partir de la conquista, se otorga capacidad al imaginario del otro para dominar por el discurso inserto en el mundo de los pueblos colonizados, así, el colonizador destruye el imaginario de lo colonizado, lo niega, al tiempo que la negación reafirma el propio, “transformando vidas desde la cultura dominante” (Castro-Gómez, 2005:60). En este modelo de pensamiento la epistemología hegemónica occidental persiste en afirmaciones como: la filosofía se produce en Europa, la ciencia válida se desarrolla en el primer mundo, los conocimientos tradicionales no poseen validez. Es decir, al pensar la colonialidad del poder afianzada con la colonialidad del saber europeo sobre el resto del mundo, como geopolítica del conocimiento, se acepta el ordenamiento que define condiciones de objetivo, imparcial, universal y verdadero con sus lógicas de diferencias y el pensamiento descolonial (Mignolo, 2006).

El modelo epistemológico de la descolonialidad adquiere relevancia, al extender los límites epistémicos tradicionales. Sin embargo, los perfiles que alcanzan a delinear, como forma de posicionamiento ante las epistemologías hegemónicas, resultan endebles para cambios epistémicos, pero significan distintos modos de restablecer las relaciones de conocimientos, aunque rigidizan la forma de concebir las fronteras geopolíticas del conocimiento.

Ahora, es cierto que el modelo epistémico cuenta con el reconocimiento de sus distintos estilos epistemológicos, ontológicos, de subjetividades y sentidos dados al mundo, la epistemología fronteriza (Mignolo 2003, 2006), la desobediencia y el desprendimiento epistémico (Mignolo, 2006, 2014), que dará lugar al giro epistémico (Walsh, 2006), la propuesta de hibrys del punto cero (Castro-Gómez, 2005), y el giro decolonial (Grosfoguel 2007). No obstante, la fundamentación restringida al ámbito sociopolítico e histórico y la escasa consideración de supuestos metafísicos, gnoseológicos y éticos que proponen para recuperar las historias silenciadas y experiencias del mundo, en el sistema-mundo capitalista, colonialista y patriarcal, no constituyen un cambio epistémico potente ni pueden estar desvinculadas de las cuestiones gnoseológicas propias de la producción cognitiva.

3. Las posibilidades epistémicas en la interacción de conocimientos

Los pensamientos descoloniales, en las filosofías situados, no todos proponen estar al margen del pensamiento occidental. Existen perspectivas que buscan constituir espacios de interacción y diálogo

de conocimientos, con propuestas de intermediación - interculturales, epistemologías del sur, ontologías relacionales- y constituyen sus principios epistémicos en prácticas sociopolíticas e históricas al implementar proyectos de transformación. Las epistemes de intermediación resultan, así, más abiertas a las posibilidades de desfronterización, presentando espacios de interacción de conocimientos, y un ámbito de posibilidades para conciliar valores axiológicos que pueden ser compartidos por todos los sujetos intervinientes en un proceso de producción cognitiva.

Las perspectivas filosóficas interculturales, dentro del pensamiento descolonial, desarrollan un estilo de pensamiento local que consideran no contaminable en la interacción, que puede confrontar con el universalismo occidental y concebir conocimientos legítimos, con poder para establecer un diálogo simétrico entre saberes. En la cosmovisión intercultural Abya Yala, con cursos descoloniales e interculturales como práctica sociopolítica e histórica, se confronta desde el pensamiento fronterizo con las lógicas impuestas desde la modernidad. El relacionamiento epistémico, que no reproduciría sistemas de dominación para los sujetos ni saberes eurocéntricos propios de las ciencias hegemónicas (Walsh, 2002), al constituir sus procesos de conocimientos integra espacios de reflexión y propuestas de condición diferentes para el ser humano

Esta forma de concebir conocimientos es una posibilidad, propia de los contextos de América Latina y de la perspectiva intercultural, que se presenta como alternativa para el campo de las ciencias sociales, considerado parte de tendencias neoliberales, imperiales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad. En este entorno, la crítica a los conocimientos euro-centrados es tiene que ver con la sustitución de localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales, consideradas universales, que posicionan al conocimiento científico occidental geopolíticamente, negando o relegando al estatus de no conocimiento a los saberes tradicionales por ser producto de racionalidades sociales y culturales distintas. Un conocimiento de jerarquización entre los sujetos con supuestos como la neutralidad, la universalidad y el no lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo (Walsh, 2006).

En estas condiciones, la posibilidad de alternativas a las epistemologías eurocéntricas se encuentra en proyectos de transformación social, política, epistémica y humana, en concepciones del mundo diferentes, pero no como una modalidad de inserción o de resistencia de los movimientos indígenas, sociales y populares del sur. En este sentido, “la decolonialidad propone un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como

también una condición social distinta tanto del conocimiento como de existencia” (Walsh, 2002: 25) con posibilidades de interacción de conocimientos, que posibilita el interjuego epistémico haciendo permeable las fronteras en el conocimiento. La confianza sigue puesta en tradiciones ancestrales poseedores de esquemas de pensamientos diferentes para lograr el descentramiento epistemológico que contribuya a la descolonización del saber, con sus filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas (Walsh, 2002), constituyen el mundo relacionamente “como una totalidad en la que todo está relacionado con todo” (Castro-Gómez, 2006: 17), como en las ontologías relaciones, y por ello buscan crear espacios para la reflexión colectiva donde sea posible el debate sobre las narrativas y constituir las estrategias de transición hacia modelos menos destructivos de la vida socio-natural que los que predominan en la actualidad (Escobar, 2014).

Si bien, la interculturalidad se presenta como una opción viable para la decolonialidad del saber y se integra en el debate epistemológico con su propuesta de sabiduría ancestral, sin dicotomías ni subordinaciones, en la complementación, el equilibrio, el consenso y el respeto a la identidad del otro (Escobar, 2014; Walsh, 2006), tendrán que reconocer que el diálogo tiene que ser más amplio, en el que mestizos, indios y negros, puedan interactuar en igualdad de condiciones, con aprendizajes mutuos y de convivencias de comunidades integradas e identidades fusionadas, para un dialogo creativo en un proceso de intercambio de saberes, de estéticas y de éticas (Rivera Cusicanqui, 2006). En este sentido, las miradas más arriesgadas van a marcar un colonialismo interno, su esencialidad en el patriarcado y la equivalencia entre la discriminación y dominación de tipo étnico, y las de género y de clase. Esto es una exigencia más, al proceso de descolonización, dismantelar las instituciones, prácticas y discursos patriarcales producto de las realidades autóctonas (Rivera Cusicanqui, 2006) que requiere una posición más crítica con el pensamiento indigenista que idealiza las relaciones de género en la sociedad andina. Así, el colonialismo interno, constituye una frontera que subsiste, es infranqueable y hay que derribar.

4. Epistemologías de intermediación: posibilidad para la desfronterización epistémica

En las Epistemologías del Sur, Boaventura de Sousa Santos, propone escapar a la lógica de la sociología de las ausencias que invisibiliza realidades negadas con la producción teórica monocultural del saber y del rigor científico, que determina todo aquello que no se ajusta a sus cánones a la no existencia (Santos, 2009). Es un llamado de atención sobre la clasificación social, a partir de la

cual prevalece la jerarquización racial, sexual y de clase que ha dado lugar a la consideración de sectores sociales superiores e inferiores, propio de las lógicas de producción de conocimiento que responden a la racionalidad capitalista. En su reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de los conocimientos, científicos y no científicos, procura que las relaciones entre diferentes tipos de conocimiento se concreten a partir de las prácticas de grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las desigualdades y las discriminaciones que han causado el capitalismo y el colonialismo (Santos, 2009). La reflexión epistemológica, con visos dialógicos, encuentra que las relaciones de conocimientos con las epistemologías dominantes son posibles, aunque son prácticas que exigen la traducción intercultural (Santos, 2017). Para ello, destaca las líneas abisales surgidas en Occidente, que causaron el desperdicio de las experiencias valiosas del mundo (Santos, 2017) y una serie de principios que motiva interacciones del conocimiento y que son posibilidades para la intermediación:

a. Todo el conocimiento científico natural es científico social, conocimiento no dualista, que se funda en la superación de las dicotomías que predominan en la producción cognitiva. Por lo tanto, se hace necesario reconocer que las ciencias naturales se aproximan a las ciencias sociales y éstas se aproximan a las humanidades.

b. Todo el conocimiento es local y total, a diferencia de la ciencia moderna que lo propone disciplinar. En el paradigma emergente el conocimiento es total y también local, y la única manera que el conocimiento avance es a partir de las condiciones de posibilidades de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local.

c. Todo el conocimiento es autoconocimiento, por tanto, integra el carácter autobiográfico y autorreferencial. Es necesario otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no separe, sino que sea de unión.

d. Todo el conocimiento busca constituirse en sentido común que contrarreste la ciencia moderna que se constituye contra el sentido común como superficial, ilusorio y falso. Al rehabilitar el sentido común se podrá reconocer en las distintas formas de conocimiento algunas virtualidades para enriquecer nuestra relación con el mundo (Santos, 2009).

En la propuesta del sentipensamiento, Arturo Escobar (2014) incorpora el concepto relacional del sentipensamiento que proviene de la particularidad, viene desde abajo, desde la comunidad, es un pensamiento subalterno el cual se encuentra en las narraciones de diversos mundos, considerados no modernos, como los pueblos indígenas o afrodescendientes. En su presentación de las transiciones Escobar (2014) como espacio de reflexividad para lograr “un mundo en el que quepan muchos mundos, un pluriverso” (Escobar,

2014: 138) considera tres modalidades que implican la intermediación:

a) los estudios pluriversales, los estudios y prácticas sobre las ontologías políticas, para construir nuevos espacios en las universidades latinoamericanas que analicen las tendencias de las teorías social y abrir paso a las ontologías relacionales.

b) los estudios de transición de narrativas y movimientos de transición tanto en el mundo Norte global como en el Sur global. En el Norte global algunas narrativas de transición son la relocalización, los diálogos interreligiosos, el concepto de antropoceno, entre otros. En el Sur global algunos ejemplos de narrativas son las propuestas sobre el Buen Vivir, los Derechos de la Naturaleza, el postextractivismo, que implican los estudios de caso en la región del pacífico colombiano.

c) diseño y comunicaciones, diseño ontológico para transiciones, crear las condiciones que permitan la participación en el pluriverso; el diseño ontológico busca la difusión de la relacionalidad desde ciertos discursos de transición como las que se han señalado.

En estas aceptaciones, de las intermediaciones, radica la superación de las fronteras rígidas e infranqueables epistémicas.

5. A modo de conclusión

En este recorrido por distintos estilos epistemológicos, las epistemes de intermediación, abiertas a las posibilidades de la interacción de conocimientos nos muestran posibilidades para afrontar la desfronterización epistémica. Un reto para la interdisciplina, y una invitación a reflexionar acerca de posicionamientos que mantienen las visiones dicotómicas que rigidizan las fronteras epistémicas. Lo que se percibe es un estilo de propuestas descoloniales que buscan estar al margen del conocimiento universal, que al conformar sus genealogías del pensamiento descolonial con discursos centrados en la colonialidad del poder, imponen la modernidad occidental como una frontera infranqueable, lo que no habilita el acceso al diálogo de conocimientos. En tanto, las propuestas que consideran espacios viables para la interacción de conocimientos, al integrar prácticas sociopolíticas e históricas, y con ellas la subjetividad en sus con-textualidades, son posibilidades para la intermediación y desfronterización epistémica.

Bibliografía

- Escobar, A. (2014), *Sentipensar con la Tierra: Postdesarrollo y Diferencia Radical*, Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Lander, E. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps) *El giro decolonial. Reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2003), *Historias locales/diseños globales*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Mignolo, W. (ed) (2014), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Rivera Cusicanqui, S. y Barragán, R. (2006), *Debates Post Coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad*. La Paz: Historias, SEPHIS y Aruwiñiri

Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo Veintiuno.

Santos, B. (2017), *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*, Madrid: Ediciones Morata.

Walsh, C., Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Walsh, C. (2002), *La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento*, en C. Walsh, S. Castro Gómez (eds), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*, Quito: Ediciones AbyaYala

