

Dorando J. Michelini, Ana María Rocchietti, María Luisa Rubinelli (Eds)

Justicia como equidad



ei

EDICIONES DEL ICALA

ISBN 978-987-1318-46-9

Dorando J. Michelini,

Ana María Rocchietti, María Luisa Rubinelli (Eds.)

JUSTICIA COMO EQUIDAD

XXVI Jornadas Interdisciplinarias

de la Fundación ICALA

Río Cuarto, 4 y 5 de noviembre de 2021

 **Ediciones del ICALA**

Michelini, Dorando Juan

Justicia como equidad / Dorando Juan Michelini ; Ana María Rocchietti ; María Luisa Rubinelli. - 1a ed. - Río Cuarto : Del Icalá, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1318-46-9

1. Justicia. 2. Ciencia Política. 3. Educación Ciudadana. I. Rocchietti, Ana María. II. Rubinelli, María Luisa. III. Título.

CDD 323.01

ÍNDICE

<i>Adriana María Arpini</i> Reconocimiento, interculturalidad y género. Para una revisión del concepto de justicia en bioética	9
<i>Guillermo Recanati</i> Las inequidades del sistema neoliberal-capitalista. Aportes para la reflexión y el debate latinoamericano en tiempos del Covid-19	18
<i>Agustín Daniel Sartuqui</i> Comprensión y constitución subjetiva: elementos para el abordaje y la conceptualización de la clínica	25
<i>Vanesa Alejandra Sosa</i> Acoso laboral hacia las personas con discapacidad	32
<i>José Luis Soru</i> Justicia con equidad de género en tiempo de pandemia	39
<i>María Paula Juárez</i> Mujeres narrando sobre su salud en tiempos de COVID-19	47
<i>Margarita Guerrero de Loyola</i> Justicia, necesidad y límites en tiempo de pandemia. Justicia y equidad en salud	56
<i>Cecilia Tosoni</i> Aportes para repensar la justicia en tiempos de pandemia	66
<i>Néstor Luis Osorio</i> Consideraciones en torno a la definición de salud	74
<i>Ayelen Fátima Lavagnino, Isabel María Gualtieri, Pablo Santiago Pizzi</i> Educación, competencias, emociones y salud en torno a la situación de pandemia	83
<i>Sonia del Luján de la Barrera, María Paula Juárez, Adriana Andrea Vizzio, María Alejandra Benegas, María Noelia Galetto, Anabel Verhaeghe</i> Enlaces entre educación y salud. Hacia sinergias inclusivas en comunidades de situación de pobreza	89
<i>Sonia del Luján de la Barrera, Adriana Andrea Vizzio, María Alejandra Benegas, María Paula Juárez</i> Concepciones de salud y educación. Escuchando las voces de la directora de escuela y la médica de una comunidad vulnerada	95

<i>María Paula Juárez, María Noelia Galetto, Anabel Verhaeghe, Sonia de la Barrera</i> Salud, educación y pobreza en tiempos de coronavirus. Sobre abordajes reales y posibles	104
<i>Juan Norberto Carena, Myrian Rosa Rubertoni</i> Las cooperativas sociales basadas en servicios de cuidados y de proximidad. Una alternativa para la autonomía de las personas con discapacidad	111
<i>Agustina M. Manavella, Arabela B. Vaja</i> Equidad en el aprendizaje de oficios. La experiencia de una capacitación en mecánica de motos	119
<i>Rita E. Maldonado</i> Ciberespacio y brecha digital	127
<i>María de los Ángeles André</i> El temor a la tecnología y la contracara de la tecnofilia	135
<i>Mariela Caraballo, Daiana Yamila Rigo</i> El concepto de agencia y su implicancia en la educación virtual en contexto de aislamiento social	140
<i>María Virginia Ferro, Betiana Juana Sequeira</i> Nuevos tipos de aprendizaje. En torno a nuevos escenarios tecnológicos aplicados a la Educación patrimonial en niños	148
<i>Susana Otero, María Elisa Crowe, Agustín Sartuqui, Lucía Terrada</i> La aplicación del método y una mirada de la justicia como equidad en el entorno virtual	156
<i>Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo</i> La <i>flipped classroom</i> . Trabajando virtual e interculturalmente para la justicia, la equidad y la autonomía con formadores de futuros formadores	164
<i>María Elena Cagnolo</i> Análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza desde las Tics. Como trabajar a distancias en las materias universitarias	176
<i>Juan Manuel Benegas Prado Loyo, María Beatriz Ricci, María Laura David</i> Implicancias de las marcas de distribuidor en las asimetrías e inequidad de las relaciones comerciales	182
<i>María Beatriz Ricci</i> La realidad del turismo de eventos en Córdoba frente a la pandemia	190
<i>Martín Medina</i> Sobre la imposición lingüística. Una crítica de las propuestas civilizatorias de Sarmiento y Alberdi	199

<i>Marta Isabel Crabay</i> Precariedad, necropolítica y juvenicidios	206
<i>Rosa Isabel Galicio, María Liliana Mare, Evelyn Belén Murúa, Marisa Elisabeth Pogliani</i> Conociéndonos y conociendo a nuestros alumnos	220
<i>María Fernanda García, María Luz Revelli, María Soledad Mussolini</i> Imagen, historia y equidad	227
<i>Gabriela Sergi, Verónica Sergi</i> Desarrollo del pensamiento crítico y creativo para la formación de la conciencia histórica y ciudadana del estudiante de Inglés en la UNRC	235
<i>Fabiana Andrea Sacchi, Verónica Mariela Piquer</i> Justicia social en la formación de docente de inglés. Hacia una educación transformadora	243
<i>Marta Isabel Crabay, Hugo Darío Echevarría</i> Nuevas infancias, desiguales derechos	250
<i>Analía Cuello</i> Educación inicial y el desafío de formar ciudadanos justos a partir del aporte de la prosocialidad	261
<i>Rosana Cecilia Chesta</i> Aproximaciones a la articulación entre formación docente y contexto	269
<i>Santiago Raúl André</i> Sentido de pertenencia: espectadores de bulling activos y pasivos	277
<i>Santiago Raúl André</i> Algunas notas sobre Psicología Educativa	282
<i>María Virginia Ferro, Daniela Carena</i> El gran olvidado: Museos para niños	289
<i>María Luisa Rubinelli</i> Los argentinos, los barcos y la "pedagogía de la desmemoria"	297
<i>Graciana Pérez Zavala</i> "Mi abuela era india": narraciones sobre ese pasado que interpela	306
<i>Sofía Avalu Montes, Giuliana Fornero</i> Problematizando el "Día de la diversidad cultural", desde los aportes de la interculturalidad	314
<i>Ana Rocchietti</i> Justicia cultural	322
<i>Ana Rocchietti, Alicia Lodeserto</i> Pensar Bolivia. Vivir bien	330

<i>Celia Basconzuelo</i> Inequidad y políticas públicas neoliberales: indicadores de un contexto conflictivo en la Argentina reciente (1989-1991)	331
<i>María Laura Gili</i> La tradición oral y el registro de las herencias sociales. Memorias de la cotidianeidad en el sudeste de Córdoba, Argentina	339
<i>Laura Sarmiento B.</i> Domesticidad interrumpida. ¿Es posible intervenir la violencia sin violencia?	347
<i>María de los Ángeles André</i> Algunas consideraciones metodológicas en la Política de Aristóteles	353
<i>Manuel Blanda</i> Asociaciones italianas villamarienses: equidad societaria y justicia participativa en el ámbito público	358
<i>Rosana Irene Zanini</i> Desarrollo del pensamiento crítico y creativo para la revelación de información voluntaria como medio para lograr justicia y equidad	366
<i>Rosana Irene Zanini</i> La justicia ambiental: un desafío a lograr desde el ejercicio de la responsabilidad social	374
<i>Javier Flax</i> Pospandemia y nueva normalidad: debate en torno al salario de ciudadanía	382
<i>Ivana Andrea Bridarolli</i> Redes sociales: herramientas para la comunicación política	390
<i>Lucy Pelliza</i> Dilemas de la cultura desde la sociología jurídica y la economía	398
<i>Mónica Analí Re, Ana Edith Cocco</i> Espacio urbano, dimensión social desde el paradigma de la complejidad	406
<i>Javier Brusasca, Fabián Estrella</i> Actores sociales y escenario posible en el territorio	414
<i>Damian Andres Canton Gardes</i> Justicia con equidad en la representación política de la democracia argentina	422

RECONOCIMIENTO, INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO.

Para una revisión del concepto de justicia en bioética

Adriana María Arpini

Reconocimiento e interculturalidad

Existe hoy un amplio acuerdo en afirmar que la filosofía intercultural en América Latina considera que sólo a través de un reconocimiento del otro en su origen e identidad es posible alcanzar la liberación respecto del pensamiento y la racionalidad hegemónica, moderna, colonial y patriarcal, que prevalece desde la conquista hasta nuestros días. Desde la perspectiva de Arturo Roig, el reconocimiento es un proceso complejo, antropológico y axiológico, que requiere momentos de autoafirmación: esto es, ponernos a nosotros mismos como valiosos y considerar valioso conocernos a nosotros mismos. Ahora bien, tal proceso no deja de ser problemático, pues, por una parte, si no logramos afirmarnos, no tenemos posibilidad de constituirnos en sujetos de nuestra propia historia; pero, por otra parte, esa afirmación no siempre es plena y puede dar lugar a formas de alienación. De ahí la exigencia de incorporar suficiente grado de criticidad. Se presenta como una tensión dialéctica entre momentos de afirmación y de negación de nosotros mismos que, si bien conlleva un factor personal, se mueve sobre y desde una experiencia social concreta.¹ En el despliegue de la intersubjetividad se manifiestan las auténticas prácticas culturales ancestrales y se verifica una dialéctica *sui generis* de emergencia de la alteridad.²

La cuestión del reconocimiento se ha convertido en la forma paradigmática del conflicto político desde las últimas décadas del siglo XX. En los años 90, mientras surgían en Europa las teorías del reconocimiento –v. gr. Axel Honneth³–, en América Latina la coyuntura de los 500 años y el levantamiento zapatista (1994) anunciaban una nueva etapa de resistencia y visibilización de los movimientos indígenas y de cuestionamientos a la

modernidad y su larga historia de dominación y exclusión cultural y epistémica⁴. A las demandas de los grupos subalternos, o mejor dicho, subalternizados, se sumaron de manera convergente los reclamos por la identidad de género de feministas y disidentes. Tales luchas revelan la profundidad con que ha de abordarse la cuestión del reconocimiento de la identidad, de la diferencia y la diversidad, como problemas de nuestro tiempo y geografía. A la vez, evidencian la estrechez de otros planteos, como el del propio Honneth, para quien pasa inadvertido el presupuesto de que la modernidad europea ha sido un proceso hegemónico cuyos valores son portadores de un sentido universal y queda afectado de cierta ceguera epistémica, que impide ver la especificidad de las dinámicas sociales indígenas, es decir, su carácter anticolonial y descolonizador. Marca que está presente también en construcciones identitarias de feministas y disidentes. El problema radica en las relaciones asimétricas de poder que tensionan y deciden con anterioridad las condiciones del reconocimiento. Desde otra perspectiva, Fernet Betancourt⁵ sostiene la necesidad de superar el modelo de las sociedades occidentales tolerantes. No se trata de tolerar las diferencias, sino de reconocer al otro –y a nosotros mismos– “como otros”, en diversidad, y proponer un horizonte utópico definido normativamente por una humanidad solidaria en convivencia intercultural. Ello implica restituir el derecho a existir desde una diferencia histórica, cultural y epistémica y a ser respetado en los modos de vida que desde esa diferencia han sido contruidos y valorados.

En procura de mayor profundidad analítica, Michelle Becka (2017) propone una revisión de la relación entre reconocimiento e interculturalidad, en el convencimiento de que ésta última, más que un programa político-pragmático, es una hermenéutica que no busca asimilar al otro ni declarar la inconmensurabilidad o imposibilidad de entenderse con su modo de ser. Al contrario, puede mostrar los huecos y rupturas dentro de y entre las culturas. La hermenéutica intercultural es relevante en un sentido epistemológico porque trata de ver y entender de una manera diferente y con un sentido ético, las razones para cambiar maneras de actuar. Para que las prácticas culturales en su diversidad sean viables es necesario comenzar por la crítica de sus condiciones de posibilidad, es decir, por la crítica de las asimetrías e injusticias existentes. Se trata de un interculturalismo crítico de las estructuras y prácticas concretas, que actúa dentro del orden establecido, presionando sobre sus límites, dando nuevos sentidos a la acción a través de medios retóricos y

narrativos, creando lugares llenos de ambigüedades y dobles sentidos, es decir intersticios, órdenes fuera del orden. La identidad nunca existe sin diferencia y las relaciones de reconocimiento nunca son puras. La crítica, para que no se vuelva funcional, debe ir acompañada de un proceso de institucionalización que hagan efectivos los logros de la lucha por el reconocimiento.⁶

En cuanto a la relación entre reconocimiento y discurso, Enrique Dussel (1999), en discusión con Karl-Otto Apel, sostiene que en la comunidad real de comunicación el Otro es ignorado como exterioridad, antes de ser afectado por el consenso queda in-comunicado y condenado al silencio, es victimizado. Frente a ello propone la categoría de "comunidad de las víctimas" –en términos discursivos-formales– con el propósito de introducir un coeficiente normativo de la participación intersubjetiva de los excluidos de la comunidad de comunicación hegemónica, proporcionando una nueva construcción al criterio de validez. De este modo es posible un proceso de "reconocimiento intersubjetivo originario" en cuyo seno se plantea la contradicción entre "reconocimiento del Otro como igual" –que busca la asimilación del otro en lo mismo mediante la implementación de diversas formas de tolerancia– y "reconocimiento del Otro como otro" –que hace un esfuerzo de interpretación de lo diverso inasimilable–. Siendo así que el punto de partida crítico no es el consenso, sino el disenso. Asimismo, la relación entre reconocimiento y factibilidad alude a la praxis de liberación, es decir, al conjunto de acciones que tienen por fin la transformación de la realidad, teniendo como referencia última la producción, reproducción y desarrollo de la vida de las víctimas. Dicha relación atiende a las condiciones reales y efectivas de poder, para transformar el sistema de derecho formal considerando la capacidad y viabilidad estratégico-instrumental de la "comunidad de las víctimas" para llevar adelante un proceso de reconocimiento como *praxis de liberación*⁷.

Desde la perspectiva de la Ética Social Latinoamericana, el reconocimiento –auto y heterorreconocimiento– se incorpora como un principio, que ofrece a la Bioética posibilidades de combinarse provechosamente con los de autonomía y justicia para ampliar sus significaciones. De modo que sea posible trascender la noción abstracta de autonomía individual, para pensarla en relación con sujetos que se reconocen a sí mismos por su pertenencia a grupos sociales y culturales diversos, pero capaces de actuar solidaria y (co)responsablemente, comprometidos en un proceso de liberación. Y de la misma manera,

trascender la noción no menos abstracta de justicia como equidad, para pensar desde su costado negativo, es decir desde las situaciones de injusticia producidas por redistribución desigual de bienes materiales y culturales, pero también por déficit de reconocimiento y de políticas de igualdad. Todo ello alcanza niveles de mayor complejidad si incorporamos la perspectiva de género.

Reconocimiento y género

La construcción del orden social requiere criterios de clasificación, de inclusión y exclusión, de jerarquización. Raza, clase, género, sexualidad, edad, espacio de origen confluyen y se combinan al momento de establecer esos criterios que deciden y controlan las fronteras del adentro y el afuera, lo propio y lo extraño, lo femenino y lo masculino, lo civilizado y lo bárbaro: todas clasificaciones binarias. ¿Cuáles son sus implicancias cuando hablamos de reconocimiento de la diversidad? ¿Cuáles son las implicancias cuando esa diversidad alude al género y la sexualidad? ¿Es posible ir más allá del binarismo? ¿Cómo? ¿Qué consecuencias trae para la bioética?

Los procesos de socialización revelan las expectativas y lugares que corresponden a cada uno, conforme a un sistema binario que distribuye cargas, beneficios y oportunidades para lo masculino y lo femenino. El enfoque de género pone al descubierto las asimetrías, desigualdades y discriminaciones hacia la mujer que están a la base de tal estructura binaria, con consecuencias importantes para la salud y calidad de vida personal. En este punto, el análisis crítico alcanza la dimensión de la investigación científica, la práctica clínica, el derecho a la salud, etc. Las aportaciones del feminismo⁸ han permitido visibilizar problemas específicos y poner en la agenda la necesidad de revisar el modelo liberal de la bioética y sus principios clásicos. No se trata de poner en cuestión los principios en sí mismos, al contrario, los cuatro principios incorporados en el Informe Belmont (1979) constituyen un punto de no retorno en la investigación y atención de la salud. De lo que se trata es de ampliar su significación y relaciones de prelación –como ya vimos que es posible a propósito del reconocimiento intercultural–, de revisar la interpretación poco flexible del marco normativo que propician, de considerar su complementación con otros principios como los de liberación y reconocimiento –ya mencionados–, igualdad, solidaridad, cuidado, (co)responsabilidad, compromiso.

A partir de 1977, la tesis de Carol Gilligan⁹ acerca de la existencia de una vía alternativa para abordar y resolver problemas morales, permitió colocar el principio del cuidado junto a los de autonomía y justicia. La ética del cuidado, como ética femenina, argumenta acerca de la necesidad de los otros/as y de la orientación de los cuidados en base a afectos pre-rationales. Por tratarse de una ética surgida en condiciones de subordinación, se caracteriza por un sentir empático, que concibe un nuevo horizonte de justicia y un paradigma diferente de libertad.¹⁰ Como bien señala María Teresa López de la Vieja¹¹ –a quien seguimos en este punto– se trataba de una noción postconvencional de cuidado, que abría una línea novedosa para examinar casos problemáticos en educación, atención de la salud, derechos de los pacientes, salud sexual y reproductiva, práctica clínica e investigación científica. Sin embargo no llegó a instalarse en el discurso bioético de los '70 o no se le prestó debida atención. El giro hacia una nueva valoración de las diferencias se produjo en 1979 con la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres (CEDAW en inglés)¹², reforzada por declaraciones y reuniones internacionales posteriores que fueron explícitas en señalar la necesidad de generar estructuras para la igualdad. Se evidenció así que el enfoque de género es también un enfoque cívico. Sin embargo, en el terreno de la bioética, el modelo clásico construido sobre un concepto simple de autonomía y sobre la idea de justicia como equidad –en el marco de relaciones contractuales abstractas–, se mostró resistente a la incorporación de la bioética feminista, cuya perspectiva complejizaba el análisis, haciendo visible la dimensión social y política de todo lo relacionado con la salud y el bienestar. En efecto, la “otra voz” –de la que hablaba Gilligan– ensanchó sus alcances, incluyendo la experiencia de las mujeres en el punto de partida, para proceder al análisis teórico crítico. De modo que contribuye a ampliar los métodos de la bioética otorgando relevancia a la información del contexto y a los aspectos concretos de cada situación particular. Con ello se desplaza la primacía de la autonomía individual, ya que el reconocimiento, la justicia, la responsabilidad o el cuidado podrían ser claves para la resolución de situaciones dilemáticas. Además, la perspectiva de género muestra que la línea divisoria entre lo público y lo privado es porosa en muchas ocasiones, especialmente cuando se trata de violencia machista, intrafamiliar, o de atención a personas dependientes. En estos casos: ¿quién es responsable? ¿Quién cuida? ¿Por qué prevalecen los cuidados informales por sobre los cuidados formales en

salud? ¿Por qué hay más mujeres que varones atendiendo a los adultos mayores dependientes? ¿Cómo considerar los principios de autonomía y justicia en estructuras sociales donde prevalecen prácticas de dominio sobre la mujer, los niños y los ancianos? "Las limitaciones del modelo liberal –dice López de la Vieja– se han hecho cada vez más evidentes con el paso del tiempo y, sobre todo, al entrar en contacto con otros contextos, otros lenguajes y otras tradiciones ¿cómo integrar la pluralidad de culturas, de grupos y de agentes en el discurso bioético?". (p. 149)

La perspectiva de género permite desnaturalizar y cuestionar relaciones de sometimiento y estructuras discriminatorias, introduce cambios sustanciales en la agenda de la bioética, especialmente relacionados con la salud sexual y reproductiva, muestra que las condiciones contextuales no son las mismas para varones y mujeres en relación con la calidad de vida. Todo ello conduce a afirmar que la bioética feminista es a la vez una teoría crítica y una teoría normativa, que traspasa la barrera entre lo privado y lo público, que provee elementos para un enfoque ampliado y cívico, tanto en el ámbito científico como en el público. Cuestiones, éstas, recogidas en la Declaración sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005).¹³

Si bien la bioética feminista del cuidado tanto como la incorporación de la perspectiva de género han significado cambios relevantes, tendientes a superar la configuración liberal en Bioética, sin embargo muestran dificultades para ir más allá del binarismo de las clasificaciones según las cuales se deciden la inclusión o exclusión, las jerarquías y los privilegios. Las feministas latinoamericanas situadas en los márgenes del pensamiento hegemónico resisten tales clasificaciones y enuncian su discurso desde la exterioridad radical del otro. Buscan trascender relaciones de dominación proyectando un horizonte utópico que permita pensar la convivencia en base al reconocimiento y la solidaridad. Algunas se apoyan en el concepto dusseliano de "transmodernidad"¹⁴ para interceptarlo con la crítica al patriarcado¹⁵ y a la idea universalista de mujer surgida del binarismo de las sociedades occidentales y occidentalizadas. Así, hacen lugar a la noción de "transfeminismos". Este término comienza a utilizarse en las últimas décadas "ante la necesidad de pensar un feminismo diverso, cambiante y que no permanece estable en una idea ni universal ni occidental de mujer".¹⁶ El prefijo "trans" hace referencia al movimiento, al pasaje de un territorio a otro con la intención de denunciar la idea binaria de género y, al

mismo tiempo, instalarse en una tensión entre la imposibilidad de una teoría no acabada y su posibilidad de producir efectos políticos. Ello define su estatus de frontera, es decir su posibilidad de atravesar los límites de modelos establecidos, evitando que la diferencia se transforme en una suerte de nueva normalidad. No se trata de apelar a una renovada forma de tolerancia, sino de radicalizar el reconocimiento de la alteridad como diversidad. Adoptar una perspectiva transfeminista deviene herramienta para el análisis y la comprensión de dinámicas sociales abigarradas, inherentemente diversas y atravesadas por relaciones de dominación. Tal perspectiva permitiría pensar espacios y estrategias emancipadoras complejas, capaces de encontrar en el diálogo puntos de articulación política. La expresión "feminismos decoloniales" alude a una matriz político-conceptual crítica, que pretende trascender el sistema moderno/colonial/patriarcal, mediante un proceso de descolonización del poder y del saber.

Desde la perspectiva de los feminismos se aportan elementos para un entramado variopinto que comenzamos a construir en base a los desarrollos de la Ética Social Latinoamericana, identificando categorías de orientación práctica como reconocimiento de la diversidad sexo-genérica, cuidado, trans-feminismo. Las cuales colaboran en la tarea crítica recién iniciada, deconstructiva y reconstructiva, de revisión de los fundamentos de la bioética. Muestran la necesidad de ampliar la fundamentación principia lista clásica mediante la incorporación de criterios que atiendan al reconocimiento de la diversidad más allá de las clasificaciones sexo-genéricas binarias.

En síntesis

Nuestra preocupación se inscribe en el terreno de la Ética Social Latinoamericana. Delimitamos socio-históricamente su lugar de enunciación desde situaciones de marginación, exclusión y sometimiento, motivos por los cuales las nociones de liberación y reconocimiento –auto y heterorreconocimiento– aparecen como categorías prácticas, como principios orientadores de la acción, pero al mismo tiempo necesitadas de revisión crítica y reformulación en función de situaciones históricas concretas. Profundizamos en la cuestión del reconocimiento asumiendo los planteos de la diversidad de culturas y de procedencias étnicas, así como los que derivan de las reivindicaciones de los feminismos. A lo largo de este recorrido identificamos criterios de orientación axiológica, que podemos considerar

como principios con capacidad de colaborar en la reformulación y ampliación de los fundamentos de la bioética en su versión liberal hegemónica. Nos referimos en particular a los principios de liberación, reconocimiento, cuidado, solidaridad, compromiso, (co)responsabilidad. A través de los cuales sería posible iluminar transformaciones en la caracterización de la autonomía y la justicia. Tarea en curso, en la que se juega la posibilidad de un diálogo interideológico e interdisciplinario en el marco de la Bioética.

Referencias

1. Cfr. Roig, Arturo Andrés (2009), "El problema del ser y del tener", en: *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Buenos Aires, Una ventana, pp. 213-224.
2. Cfr. Márquez-Fernández, Álvaro, "Filosofía de la alteridad intercultural en América Latina", en *Las Torres de Lucca*, n° 2 (enero-junio 2013), p. 7-20.
3. Cfr. Honneth, Axel (1997 [1992]), *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, crítica.
4. Cfr. Barrera Contreras, Miriam, "Resistencia indígena en América latina ¿Luchas por el reconocimiento?", en: Gregor Sauerwald, Ricardo Salas Astrain (Eds.) (2017), *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth*, Zweigniederlassung Zürich, Lit Verlag (Serie Discursos Germano-Iberoamericanos), pp. 37-52.
5. Fonet Betancourt, Raúl (2001), *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclee, pp. 17 y siguientes.
6. Michelle Becka (2017), "Reconocimiento como base de la interculturalidad – Hacia una práctica transformadora", en: Gregor Sauerwald, Ricardo Salas Astrain (Eds.) (2017), *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth*, Zweigniederlassung Zürich, Lit Verlag (Serie Discursos Germano-Iberoamericanos), pp. 63-80.
7. Cfr. Dussel, Enrique (2005), *Ética del discurso y ética de la liberación*, Madrid, Trotta; -- (2012) *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Buenos Aires, Docencia. Zielinski, Matías (2017), "La categoría 'reconocimiento' en la ética de la liberación de Dussel", en: Gregor Sauerwald, Ricardo Salas Astrain (Eds.) (2017), *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth*, Zweigniederlassung Zürich, Lit Verlag (Serie Discursos Germano-Iberoamericanos), pp. 257-272.
8. Usamos el término feminismo para referirnos a la lucha histórica por la emancipación de la mujer. O sea que el feminismo es un movimiento social histórico en demanda del reconocimiento del lugar de las mujeres en el ordenamiento social y político moderno. Y se traduce en transformaciones de dicho ordenamiento. Cfr. López Nájera, Verónica

- Renata (2016), "Feminismos decoloniales: una apuesta anticapitalista y antipatriarcal", en: Gandarilla, José Guadalupe (coordinador), *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*, México, Akal, pp. 537-553.
9. Gilligan, Carol (1977), "In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and on Morality", *Harvard Educational Review*, 17, pp. 481-517.
 10. Cfr. El Burai Félix, Sausan y Suad (2013), "Equidad de género y Bioética", en: Oliver Vázquez, Marlén, *Ensayos en bioética: Una perspectiva puertorriqueña*, Serie Bioética Caribeña N° 1, San Juan de Puerto Rico, Instituto Hostosiano de Bioética, Universidad de Puerto Rico.
 11. López de la Vieja, María Teresa (2014), "Bioética feminista", en: *Dilemata*, año 6, n° 15, pp. 143-152.
 12. Convention on de Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), 1979.
 13. Cfr. Tealdi, Juan Carlos (2008), "Bioética y Derechos humanos", en: *Diccionario Latinoamericano de Bioética*, Bogotá, UNESCO, Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética, Universidad Nacional de Colombia, pp. 177-180.
 14. Cfr. Dussel, Enrique (2015), *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, México, Akal.
 15. El término patriarcado alude al sistema históricamente situado de dominación material y simbólica, que naturaliza la diferencia sexo-genérica entre varón y mujer, colocando al primero en posición de privilegio. Cfr. López Nájera, V. R. (2016), *Op. cit.*
 16. González Ortuño, Gabriela (2016), "(Trans)modernidad y feminismo en dos pensadoras caribeñas contemporáneas: Ochy Curiel y Yuderkys Espinosa", en: Gandarilla, José Guadalupe (coordinador), *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*, México, Akal, pp. 521-536.

LAS INEQUIDADES DEL SISTEMA NEOLIBERAL-CAPITALISTA.

*Aportes para la reflexión y el debate latinoamericano
en tiempos del Covid-19*

Guillermo Recanati

Introducción

Nos encontramos en medio de una situación crítica a nivel global, desde hace casi dos años un virus denominado Covid-19 (con sus variantes, cepas y mutaciones) nos acecha y pone en riesgo nuestra salud y nuestra vida; pero no sólo eso, este virus ha des-armado, al menos momentáneamente, un estilo de vida que se venía imponiendo y ha dejado al descubierto otro "virus" aún más letal para millones de personas: el neoliberalismo-capitalista.

Mientras que los más vulnerables se encuentran expuestos a la enfermedad y su única preocupación es sobrevivir (incluso por no poder trabajar), otros: gobernantes, economistas, estadistas, empresarios, políticos, etc., se enfocan en la debacle de la economía, en la caída de las bolsas, en la menor rentabilidad financiera, etc. Tal situación se debe a que el motor del capitalismo es el consumo y la acumulación de bienes materiales y/o financieros.

Ahora bien, ¿la pandemia actual ha puesto en jaque al capitalismo? Seguramente no. Sin embargo, se trata de un embate a un sistema y a un estilo de vida que, al menos en el ámbito económico/político/religioso ha fracasado.

Tal vez, de la experiencia de esta crisis sufrida y compartida por millones de personas surjan nuevos valores y nuevas alternativas que colaboren con la toma de conciencia de

nuestro ser social/comunitario a fin de eliminar al "virus" del capitalismo mezquino y egoísta que destruye, margina y mata.

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar acerca de algunas de las inequidades que afectan a la sociedad latinoamericana, potenciadas por la situación de pandemia por la que estamos atravesando.

1. Inequidad económica

Una de las grandes consecuencias del sistema neoliberal-capitalista ha sido la inequidad en la distribución de la riqueza de las naciones a nivel global y *ad intra* de cada región y nación (tanto de los bienes naturales como de producción), lo cual conlleva a que un enorme porcentaje de la población mundial viva sumida en la pobreza, en el hacinamiento, en la falta de los recursos básicos para una alimentación adecuada y, lo peor, sin agua potable.

En América Latina el daño provocado por el modelo neoliberal que, en la mayoría de los países, comenzó hace alrededor de cinco décadas¹, se manifiesta principalmente en el sostenimiento de un nivel inadmisiblemente de inequidad y en diferentes grados de pobreza que afectan a un enorme porcentaje de la población (Cabezas, 2020). El aumento de la economía informal y la estrategia capitalista de normalizar el sistema de "contrato temporal" resulta en una problemática generalizada y de difícil resolución. (Martínez Gómez y Parraguez Camus, 2021)

Miguel Ángel Schiavone advertía en los primeros meses de la pandemia acerca de la situación de Argentina señalando que "...en el conurbano bonaerense hay 1500 villas, sin acceso al agua corriente. En todo el país son 3 millones de personas que habitan en barrios carenciados ¿Con qué agua se lavan? ¿Cuántas veces al día? ¿Con qué jabón?", y continuaba diciendo que "los comunicadores insisten en que hay que estar a metro y medio de distancia de otra persona, pero en el conurbano bonaerense un 18 % de los hogares solo disponen de viviendas precarias (...) ¿Cómo mantener distancia donde las personas viven hacinadas compartiendo un colchón en el que duermen varios?" (Schiavone, 2020, 194).

A partir de este análisis, en su reflexión acerca de tal situación, Schiavone consideraba que, si bien, el virus nos afecta a todos y puede alcanzar a cualquier persona, son los más vulnerables quienes se encuentran más expuestos, debido a que las condiciones

socioeconómicas son muy diferentes. Esta crisis por la que estamos atravesando a nivel global pone al descubierto con mayor crudeza las inequidades con las que convivimos desde hace ya mucho tiempo. (Schiavone, 2020)

Queda claro que uno de los grandes problemas en este ámbito es el empleo informal – como la economía informal en general– consecuencia, en última instancia, del sistema neoliberal, el cual resulta un flagelo para los países latinoamericanos. Tal situación favorece directamente la propagación y el daño de la pandemia y limita la capacidad de los gobiernos para adoptar estrategias efectivas en la lucha contra ella. (Martínez Gómez y Parraguez Camus, 2021)

2. Inequidad en la salud pública

Si la situación de inequidad socioeconómica mencionada conlleva mayor riesgo y vulnerabilidad a millones de personas, esto ocurre de igual manera en el acceso a los sistemas de salud y en las posibilidades de diagnósticos y tratamientos adecuados. (Schiavone, 2020)

En los inicios de la pandemia el panorama de América Latina (con algunas variantes entre países) para enfrentar semejante crisis era muy desalentador. Su sistema de salud, en general, se presentaba muy vulnerable: escasas de camas hospitalarias, poco personal médico, falta de insumos básicos, insuficientes salas de cuidados intensivos, eran algunas de las innumerables falencias producto de la falta de inversión a lo largo de varias décadas.

Los enormes recursos requeridos a fin de actualizar el sistema de salud pública debían llevarse a cabo en tiempo record. Tal situación se debió, por un lado, a dicha falta de inversión, y por otro, a que no hubo a lo largo de estas décadas (en las que primó el neoliberalismo) ninguna previsión para que el sector privado asumiera la atención de una crisis de semejante magnitud. Así pues, los gobiernos no tuvieron la posibilidad de implementar políticas de reducción de las consecuencias de la pandemia a través del sistema de salud pública como lo hicieron algunos países de Europa y Asia (testeos masivos, cerco epidemiológico, etc.). El único camino posible fue el del confinamiento temporal de la población a fin de ganar tiempo hasta que el sistema sanitario lograra actualizarse. De todas maneras, esta única alternativa se vio afectada por dos motivos: primero, por el gran porcentaje de informalidad laboral (producto del prolongado sistema

neoliberal/capitalista) que altera, de forma inmediata, este tipo de restricciones (Martínez Gómez y Parraguez Camus, 2021); segundo, por la necesidad de la población de "juntarse" y compartir determinados momentos grupales "presenciales" (fenómeno que caracteriza a la/s cultura/s latinoamericana/s).

Un capítulo aparte merecería la cuestión de la inequidad a nivel global, hemos sido testigos en este año y medio de pandemia del flagelo de tal inequidad en el mundo entero. Mientras que algunos pocos países han vacunado de manera inmediata y en tiempo record a la mayor parte de su población con las vacunas aparentemente más efectivas y seguras, el resto del mundo padece la falta de dosis y los muertos se multiplican día a día. Otro tema de análisis es la cuestión de las patentes, los grandes laboratorios no han cedido a la posibilidad de liberarlas por el bien común mundial. El egoísmo individualista y mezquino sostenido por el modelo que prima a nivel global ha enceguedo las mentes, enfermado las almas y no para de matar los cuerpos.

3. Inequidad en la educación

En el ámbito educativo la inequidad en el acceso a una educación de calidad para los más pobres es un hecho desde que se ha instalado el neoliberalismo, pero se evidencia aún más en este tiempo de pandemia. Las falencias en la educación de un sector importante de la población se traducen en la falta de información y en la carencia de comprensión de los mensajes, lo cual conlleva una mayor vulnerabilidad frente al virus. (Martínez Gómez y Parraguez Camus, 2021)

En la mayoría de los países de América Latina la educación pública es una deuda pendiente, el acceso a la educación es costoso y se constituye en un "lujo" del que no todos pueden gozar.

Durante los períodos de cuarentena o confinamiento debido a la pandemia, en los que se debió recurrir a la virtualidad para sostener el ciclo lectivo, la inequidad se vio reflejada, en gran medida, en las desigualdades en el acceso a internet. (Rossi, 2020). Un amplio porcentaje de hogares no cuenta con este servicio. Los sucesivos gobiernos de turno, incluidos los autodenominados "progresistas" no han podido conseguir que las grandes empresas de telecomunicaciones bajen los costos. Tal situación amplía, cada vez más, la

brecha entre quienes tienen acceso permanente a internet y quienes sólo lo obtienen de manera parcial.

Mientras que los colegios privados han ampliado y adaptado sin grandes dificultades las plataformas virtuales, los públicos, en general, se enfrentan a las innumerables problemáticas antes mencionadas. Cecilia Adrogué y Clara Pasman, en un artículo titulado "Desigualdades educativas y COVID-19" (refiriéndose a la situación en Argentina, pero aplicable a Latinoamérica en general), señalaban que "la suspensión de clases y la reanudación en algunos casos de ellas a través de medios virtuales o a través de material impreso, agregó elementos adicionales que agrandan la brecha educativa. No solo porque las diferencias en el acceso a los dispositivos y a la tecnología se convirtieron en un elemento clave para poder acceder a la educación en muchos casos, sino más aún porque las brechas de conocimiento digital se potencian". Y más adelante añaden: "el gran dilema que plantea esta nueva modalidad educativa para los sectores vulnerables que concurren a escuelas públicas es, principalmente, la falta de acceso a los recursos propuestos por el Estado dada la falta de tecnología o de capacidad para usarla en el hogar" (Adrogué; Pasman, 2020).

En definitiva, aquellas inequidades en el ámbito educativo que un sector importante de la sociedad latinoamericana ha padecido durante décadas a causa del sistema neoliberal se ha potenciado exponencialmente en este tiempo de pandemia.

A modo de conclusión

Como conclusión de este breve trabajo (en el que, por cuestiones de extensión, debemos dejar afuera otros ámbitos de injusticia como la "inequidad de género", entre otras) podemos afirmar que la pandemia del Covid-19, una pandemia que tiene que ver con la salud de las personas, ha provocado también en América Latina (y en otros lugares del mundo de manera análoga) una "pandemia social" cuyas consecuencias comienzan a padecerse, aunque su magnitud y alcance a largo plazo aún desconocemos. (Zazo Morattalla; Álvarez Agea, 2020)

Además del enorme número de vidas perdidas, de los millones de enfermos y las secuelas que un gran porcentaje de ellos padece, estamos en medio de una debacle socio-económica sin precedentes. Las altas tasas de desempleo, la crisis de las economías

regionales, las limitaciones en la libertad de acción y en la movilidad de las personas, el confinamiento y sus consecuencias psicofísicas, el endeudamiento de muchas familias para alcanzar un mejor sistema de salud, etc., son algunas de las consecuencias antes mencionadas.

Esta pandemia ha dejado al descubierto innumerables inequidades en nuestras sociedades latinoamericanas. Ha venido a confrontar –hoy más que nunca–, el capital acumulado con la pobreza extrema, las insuficientes inversiones en la salud pública con sistemas privados para pocos, el acceso a una educación adecuada/adaptada con el “paréntesis” por la falta de acceso a internet, el machismo violento potenciado con la víctima desamparada, etc.

El panorama resulta desalentador, no obstante, también puede presentarse como la oportunidad para reflexionar acerca de la constitución actual del tejido social latinoamericano, y las consecuencias nefastas que la implementación del sistema neoliberal/capitalista contrajo a nuestra región. (Martínez Gómez y Parraguez Camus, 2021)

Un nuevo mundo puede construirse a partir de la experiencia de esta crisis, nuevos sistemas políticos/económicos/sociales, más justos, más humanos, más solidarios pueden consensuarse (KLEIN, 2020). Desde el ámbito intelectual comprometido debemos seguir pensando alternativas posibles para contribuir a tal “utopía posible” y, tal vez, no tan lejana.

Notas

1. Martínez Gómez y Parraguez Camus señalan que “en el caso latinoamericano, la historia del neoliberalismo comienza en 1973 en Chile en el contexto de una dictadura militar liderada por Augusto Pinochet (Taylor, 2006; Harvey, 2007). Sin embargo, el neoliberalismo se consolida en la región durante las décadas de los ochenta y noventa a través de las políticas del Consenso de Washington (Puello, 2015). En ambas situaciones, los esquemas neoliberales han ido transitando desde un neoliberalismo de manual económico a un neoliberalismo con rostro humano (Atria, 2013), probando sus características de adaptación y transformación, aun cuando algunos daños y lesiones siguen persistiendo”. (Martínez Gómez y Parraguez Camus, 2021, 106-107)

Referencias

Adrogué, C; Pasman, C. (2020), “Desigualdades educativas y COVID-19”, en https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/desigualdades_educativas_y_covid_-_cecilia_adrogue_y_clara_pasman.pdf. 16/07/2021

- Atria, F. (2013), *Veinte años después, neoliberalismo con rostro humano*, Catalonia: Santiago de Chile. Citado en Martínez Gómez, C., Parraguez Camus, C. (2021), "Daño social, neoliberalismo y la pandemia del Covid-19 en América Latina", en *Revista Papeles de Población*, N° 107, enero/marzo 2021, CIEAP/UAEM, <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2021.107.05>, 103-140. 14/07/2021
- Casas, C. (2020), "Pandemia de la Covid-19: tormentas y retos", en *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. Instituto Nacional de Salud: Lima, Perú.
- Harvey, D. (2007), *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press: Oxford. Citado en Martínez Gómez, C., Parraguez Camus, C. (2021), "Daño social, neoliberalismo y la pandemia del Covid-19 en América Latina", en *Revista Papeles de Población*, N° 107, enero/marzo 2021, CIEAP/UAEM, <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2021.107.05>, 103-140. 14/07/2021
- Klein, N. (2020), "La crisis del coronavirus es una oportunidad para construir otro modelo económico", en *Capitalismo y pandemia*, Filosofía libre, 113-118.
- Martínez Gómez, C., Parraguez Camus, C. (2021), "Daño social, neoliberalismo y la pandemia del Covid-19 en América Latina", en *Revista Papeles de Población*, N° 107, enero/marzo 2021, CIEAP/UAEM, <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2021.107.05>, 103-140. 14/07/2021
- Puello, J. (2015), "Neoliberalismo, anti neoliberalismo, nuevo neoliberalismo, episodios y trayectorias económico-políticas sudamericanas (1953-2015)", en *Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas*, CLACSO: Buenos Aires, 19-42.
- Rossi, L. S. R. (2020), "Pandemia y plataformas: capitalismo, controlatorios y coronavirus", en *Revista Reflexiones marginales*, 8, 1-5-2020, Universidad Nacional Autónoma de México: México, 100-123.
- Schiavone, M. A. (2020), "La salud pública no tiene fronteras, pero visibiliza inequidades", en *Vida y Ética*, Año 21, N° 2, diciembre 2020, Instituto de Bioética, Universidad Católica Argentina, 193-195.
- Taylor, M. (2006), *From Pinochet to the third way: Neoliberalism and social transformation in Chile*. Pluto Press: London. Citado en Martínez Gómez, C., Parraguez Camus, C. (2021), "Daño social, neoliberalismo y la pandemia del Covid-19 en América Latina", en *Revista Papeles de Población*, N° 107, enero/marzo 2021, CIEAP/UAEM, <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2021.107.05>, 103-140. 14/07/2021
- Zazo Morattalla, A.; Álvarez Agea, A. (2020), "Ciudad Covid 19: Una nueva inequidad en el espacio y el tiempo urbano", en *Urbano*, vol. 23, núm. 41, mayo-octubre, Universidad de Bío Bío: Chile, 4-9.

COMPRENSIÓN Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA: *elementos para el abordaje y la conceptualización de la clínica*

Agustín Daniel Sartuqui

En el presente trabajo, nos proponemos dar cuenta de los distintos avatares que hacen a la constitución y a la estructuración psíquica infantil, desde la perspectiva del concepto de *comprensión* en la *Tesis de doctorado* de Jacques Lacan (1984), y dos textos tempranos en la obra del psicoanalista denominados *Acerca de la causalidad psíquica* (2008) y *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (2008a). Esto nos permitirá situar el aspecto gnoseológico que hace al abordaje y a la conceptualización de la clínica en relación a lo postulado por Sigmund Freud, Karl Jaspers, Donald Winnicott y Horacio Rotemberg.

En primer lugar, hemos de mencionar la definición de *subjetividad* como "cualidad de lo subjetivo" que plantea Horacio Rotemberg (2009a). Según Rotemberg, esta cualidad es el resultado de un movimiento epigenético en el desarrollo, que va desde una identidad de percepción incipiente hacia una identidad de sentido. De este modo, "El sujeto psicoanalítico surge dentro de un proceso constitutivo, con bases originarias inconscientes, que estructura su psique y lo proyecta a una dimensión espacio-temporal de la que tendrá que dar cuenta" (Rotemberg, 2009a, p. 1). En efecto, la conciencia – como captación de las cualidades subjetivas – va emergiendo, desde las sensaciones de placer-displacer iniciales, hacia un proceso de pensamiento judicativo que delimita un tiempo y un espacio. Es el lenguaje el que adquiere un papel central en este reconocimiento de los procesos de pensamiento, en los cuales se explicitan y diferencian los diversos sentidos para la adquisición de los conocimientos.

De estas reflexiones, se puede extraer que el *sentido* y el *lenguaje* – en el marco de la conformación de la conciencia desde el inconsciente – son los ejes centrales para la aprehensión de la constitución subjetiva. Ya en la *Conferencia 17*, Freud se propone demostrar que el síntoma posee un sentido y que está entramado con el vivenciar individual del enfermo. Para Freud, es en el sentido donde recae la comprensión y la interpretación por parte del analista (Cf. Freud, 2009). En este punto nos preguntamos ¿Qué papel tiene el concepto de *comprensión* en los textos iniciales de Lacan, que le permite una primera aproximación a la aprehensión subjetiva que efectúa el psicoanálisis en la clínica?

En su tesis de doctorado (1984), Lacan aplica el *método de las relaciones de comprensión* de Jaspers. Este método es utilizado a los fines de comprender, por medio de la intuición, el estado psíquico del enfermo. Lacan comenta en su tesis que todo fenómeno de la personalidad es consciente, revela un carácter intencional y posee un sentido. Este sentido intencional reviste dos connotaciones: todo fenómeno posee una significación y una orientación.

Se destaca, en primer lugar, la acepción de la intencionalidad como *significación*, ya sea en el decir o en el hacer del enfermo. Esta concepción se encuentra en línea con lo postulado por Jaspers en *Escritos psicopatológicos*, al definir a la personalidad en los siguientes términos: "Comprendemos a todo el ser humano – su esencia, su desarrollo y su fin – como 'personalidad': aprehendemos ahora en ella, con su mayor conocimiento del ser humano, una unidad a la que no podemos definir, sino solamente vivenciar" (Jaspers, 1977, p. 148).

En la definición de Jaspers se concibe a la *personalidad* como una totalidad a ser vivenciada por medio de la *comprensión*. Asimismo, lo que es comprendido por medio de la intuición, es señalado como perteneciente al estado psíquico del enfermo. Este planteo concuerda con una segunda definición que hace Jaspers de la personalidad en *Psicopatología General*, refiriéndose a ella como: "el conjunto de las relaciones comprensibles en un individuo" (Jaspers, 1977, p. 356).

Como contraparte, en el texto *Más allá del principio de realidad*, de 1936, Lacan resignifica el *método de las relaciones de comprensión* propuesto en su tesis, aprehendiendo a la intencionalidad como orientación (Lacan, 2008). En este sentido, el inconsciente es concebido como intención latente o saber no sabido, en base a la palabra

enviada al analista. A su vez, dentro de esta acepción, el analista funciona como un sostén de la imagen transferencial que el paciente le desplaza, y que es relativa a algún personaje familiar. En este punto, la cura es una resultante de la interpretación de dicha imagen transferencial.

Lo antedicho nos permite ligar lo vivencial y el sentido, con la constitución del sujeto desde lo pulsional. Según Freud, existen dos definiciones de *pulsión* (Rotemberg, 2019): una que la sostiene como concepto límite entre lo anímico y lo somático, y otra como una exigencia de trabajo. Es este segundo aspecto el que influye sobre el primero, y el que se instala en un registro vivencial a medida que se va inscribiendo en lo psíquico desde lo somático. De este modo, "La energía pulsional de origen somático se inscribe en la psique trasladando su exigencia al registro de lo vivencial el que, de ahí en más, determina sus metas y sus sentidos" (p. 166).

Estas teorizaciones forman parte de una preocupación común en el psicoanálisis y la psiquiatría de principios del siglo XX: cómo sacar partido de aquellas manifestaciones del paciente que se presentan ante el analista, y que éste debe captar en sí mismo para describirlas y utilizarlas terapéuticamente. El primer texto postula una aprehensión del sentido ya preformado en la conciencia: "todo fenómeno de la personalidad es consciente, revela un carácter intencional y posee un sentido". El segundo texto, nos presenta la conformación de la conciencia desde una concepción epigenética que sienta sus bases en el inconsciente: "el inconsciente es concebido como intención latente o saber no sabido". Es en este artículo donde se capta "el proceso que va desde una identidad de percepción incipiente hacia una identidad de sentido". Por lo tanto, en estos dos textos se destacan los aspectos sincrónico y diacrónico en la constitución subjetiva, con el fin de aprehender el psiquismo del paciente e intervenir terapéuticamente: "la cura es conceptualizada por medio de la interpretación de dicha imagen transferencial".

Como afirma Rotemberg: "esta posición espacio-temporal [,en la constitución subjetiva,] es conflictiva ya que lo obliga a reconocerse y a buscar reconocimiento en un proceso en el cual su autonomía, su dependencia y su potencial colapso subjetivo, como matices cualitativos de la subjetividad, estarán siempre en tensión" (Rotemberg, 2009a, p. 1). Para explicitar este "reconocerse y buscar reconocimiento" nos dirigimos al texto de Lacan

denominado *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (Lacan, 2008a).

Lacan presenta esta comunicación – en el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis en Zurich, fechado el 17 de julio de 1949 – retomando su presentación del estadio del espejo que otrora realizara en el Congreso anterior de 1936. El eje temático de esta exposición gira en torno a la función del Yo [je] dentro de la experiencia psicoanalítica. Según Lacan, esta experiencia se “opone a toda filosofía derivada directamente del *cogito*” (p. 99).

Lacan sitúa el primer basamento de su tesis sobre el estadio del espejo en la psicología comparada: “la cría de hombre, a una edad en que se encuentra por poco tiempo, pero todavía un tiempo, superado en inteligencia instrumental por el chimpancé, reconoce ya sin embargo su imagen en el espejo como tal” (idem). Este reconocimiento es vivido por el niño con júbilo, lo cual promueve que el *infans* se mantenga en una postura inclinada que supere el obstáculo de un sostén humano o artificial, permitiéndole captar así la instantaneidad de su imagen.

Este estadio que Lacan sitúa entre los 6 y los 18 meses, sostiene “un dinamismo libidinal” y una “estructura ontológica del mundo humano que se inserta en nuestras reflexiones sobre el conocimiento paranoico”. Tomando estos aspectos, Lacan define al estadio del espejo como “*una identificación* [, es decir], la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*”. De ello resulta:

la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto (p. 100).

Lacan designa como *yo ideal* a esta forma, y la sitúa como basamento de las identificaciones secundarias que cumplen “funciones de normalización libidinal”. Principalmente, esta forma le otorga al yo un estatuto de ficción que “sólo asintóticamente tocará el devenir del sujeto, cualquiera que sea el éxito de las síntesis dialécticas por medio de las cuales tiene que resolver en cuanto yo [je] su discordancia con respecto a su propia realidad” (idem).

Una vez concluido el estadio del espejo comienza la "identificación con el semejante" y el "drama de los celos primordiales". Ambos fenómenos, están ligados a "situaciones socialmente elaboradas"; siendo "la mediatización por el deseo del otro, [la que] constituye sus objetos en una equivalencia abstracta por la rivalidad del prójimo, y hace del *yo [je]* ese aparato para el cual todo impulso de los instintos será un peligro", incluso cuando se trate de la mayor bondad. Este aspecto liga a la carga libidinal propia de este período – es decir al narcisismo primario – con "las latencias de la semántica" y los instintos de destrucción que se desprenden en la agresividad inherente a la relación con el otro. Esta agresión, entonces, está asociada a "la función alienante del *yo [je]*".

Resumiendo lo expuesto por Lacan en este texto, podemos afirmar que en el fenómeno de la identificación, se circunscriben dos aspectos. La primer cuestión está vinculada al reconocimiento de la imagen especular; la segunda, se asocia al reconocimiento del deseo del otro en cuanto alteridad. El primer reconocimiento forma parte del *estadio del espejo* e implica la identificación a una imagen que, como matriz simbólica, produce una transformación en el sujeto. A la vez, por medio de esta identificación se constituye el yo en una línea de ficción discordante con la trayectoria subjetiva. Será en el segundo reconocimiento donde el sujeto podrá dar cuenta del otro. Esta instancia permite instalar los elementos de juicio en una determinada coordenada espacio-temporal. Al haber un otro, ya hay lenguaje, y ya el sujeto puede explicitar y diferenciar el sentido en aras de adquirir el conocimiento a través de la identificación en espejo con el deseo del otro: el conocimiento es paranoico. Es en esta instancia donde recae el concepto de *comprensión* que hemos explicitado anteriormente.

De estas teorizaciones se desprenden tres fases del narcisismo (Cf. Rotemberg, 2019, pp. 168-170):

- Narcisismo originario: yo no organizado ni diferenciado del yo y del objeto. Satisfacción autoerótica.
- Narcisismo primario: unificación del yo en la identificación especular.
- Narcisismo secundario: se establece el juicio de existencia. El sujeto reconoce al otro y se vincula con él.

En palabras de Rotemberg, "los primeros vínculos en los que se incluye el yo unificado están signados por el predominio de elecciones narcisistas de objeto. Éstas inauguran una

dialéctica sujeto-objeto propias de la fase narcisista". Y agrega: "en esta dialéctica la presencia del otro, a la par que reasegura la propia existencia, la propia identidad, también la pone en cuestión" (Rotemberg, 2019, p. 169).

La noción de *comprensión*, y de la teoría lacaniana sobre el estadio del espejo, nos permitirá, entonces, acceder al marco conceptual que nos permitirá captar, *a posteriori* y en análisis, las fallas tempranas en el psiquismo. Tal objetivo es el que enmarca el capítulo 9 de *Realidad y juego* en Winnicott (1982). Para Winnicott, el rostro de la madre es el precursor del espejo. En este sentido, la madre cumple una función ambiental: aferrar, manipular y presentar el objeto. En un momento, el niño echa una mirada en derredor y, en lugar de ver el pecho, ve el rostro de la madre. Y es allí donde se ve a sí mismo. Si la madre está centrada en su propio estado emocional y no devuelve al niño lo que éste le da, el infante no puede verse reflejado en la mirada de la madre. Ergo, busca otros sustitutos de la madre que le devuelvan lo que él da, perdiendo así su capacidad creadora. Como resultado, la apercepción en el rostro de la madre, se cambia por la percepción.

El niño se esfuerza por realizar un pronóstico del estado de ánimo de la madre en señal de sobrecompensación, a tal extremo de verse amenazado por el caos. En señal de abandono, se retira de sus necesidades y percibe el rostro de la madre en modo de defensa, ya que su estado emocional puede conllevar un aspecto amenazante. Esto se asocia con la impredecibilidad del espejo: el espejo es algo que se mira, no algo dentro de lo cual se mira. En otras palabras, el psicoanálisis según Winnicott es devolver al paciente lo que éste trae. Éste es un derivado del rostro materno que le muestra al sujeto lo que el analista refleja de él. La meta en Winnicott es que el paciente encuentre su persona y pueda existir y sentirse real. A medida que el niño se desarrolla y va completando su proceso de maduración, las identificaciones se multiplican y se vuelve menos dependiente de la devolución del rostro de la madre y el padre. Lo mismo ocurre con los objetos sustitutos que los representan.

Como conclusión del presente artículo, podemos afirmar que la comprensión de la estructuración y constitución subjetiva del paciente, es un aspecto esencial en la clínica. Este fin se fundamenta en los aportes de exponentes pertenecientes al campo psicoanalítico, psiquiátrico y filosófico como Jacques Lacan, Sigmund Freud, Donald Winnicott, Karl Jaspers y Horacio Rotemberg. A través de estos autores, pudimos enlazar

las nociones de *sentido, vivencia, conciencia, lenguaje, identificación, reconocimiento y comprensión*, como elementos claves para establecer los avatares de la constitución subjetiva. Esto deriva en un abordaje y conceptualización de la clínica en psicoanálisis, que plantean un desafío en la *comprensión* de la trayectoria subjetiva.

Referencias

- Freud, S (2009). *Conferencia 17*. En *Obras completas* (2ª ed., 12ª reimpresión), Buenos Aires: Amorrortu, t. XVI (Trabajo original publicado 1916-17).
- Jaspers, K. (1977). Delirio celotípico, contribución al problema: ¿desarrollo de una personalidad o proceso? En *Escritos psicopatológicos*. Madrid: Gredos. (Trabajo original publicado 1913).
- Jaspers, K. (1977). *Psicopatología general*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1913).
- Lacan, J. (1984). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1932).
- Lacan, J. (2008). Más allá del principio de realidad. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1936).
- Lacan, J. (2008a). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1949).
- Rotemberg, H. (2019). Envidia y Narcisismo: La pulsión y sus inscripciones. *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 41.
- Rotemberg, H. (Octubre, 2009a). *La condición subjetiva y la problemática del mal. Apuntes sobre la problemática del narcisismo* [Disertación en Panel "Enfoque Interdisciplinario de los Trastornos Graves de Personalidad"]. Jornada de integración curricular de USAL III. Jornada Científica de ARAPSC "Psicopatología y Psicodiagnóstico". Buenos Aires, Argentina. <https://racimo.usal.edu.ar/4494/1/168-689-1-PB.pdf>
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

ACOSO LABORAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Vanesa Alejandra Sosa

Acoso laboral: conceptualizaciones e incidencia en grupos vulnerables

El trabajo como actividad humana tiene para las personas un alto valor social, una influencia en la identidad y una función primordial en la construcción de la subjetividad, debido a los significantes del orden moral, social, político, cultural y psicológico que el mismo aporta. (Matraj, 2002; Álvarez Ramírez, 2012). No obstante la centralidad del trabajo en la vida de las personas, los autores resaltan que a partir de los cambios ocurridos en el contexto socio-laboral a nivel mundial en la década de 1970 -intensificación y mentalización del trabajo-, los trabajadores/as quedan a merced de nuevas exigencias y surgen factores psicosociales que devienen en tipos de riesgos que impactan sobre la salud y la vida personal y/o laboral de los mismos. (Crespo, Prieto y Serrano, 2009)

El "*mobbing*" es uno de los fenómenos que ha tenido un impacto significativo en el contexto laboral. Las nuevas formas de trabajo, el uso de tecnología, los roles jerárquicos y el rendimiento laboral son algunas de las causales para mirarlo como problemática global a nivel laboral y social. (Cuesta Mosquera y Álvarez Ramírez: 2015)

Heinz Leyman (1990) define "*mobbing*" como una situación en la que una persona ejerce una violencia psicológica extrema de forma sistemática y recurrente (como media, una vez por semana) y durante un tiempo prolongado sobre una o varias personas en el lugar de trabajo con la finalidad de destruir las redes de comunicación de la víctima o las víctimas, perturbar el ejercicio de sus labores y lograr finalmente que abandonen el trabajo.

Martín y Alfonso (2009) consideran que el "*acoso laboral o mobbing*" es una problemática que sólo puede ser comprendida desde un enfoque multidisciplinar que favorezca la identificación de aquellas condiciones limitantes del sujeto laboral en la construcción de su

identidad. Tienen presente que los factores derivados de la cultura organizacional y de la contextualización del mercado de trabajo en la Argentina operan como facilitadores para que se generen situaciones de "acoso laboral". Expresan que la interacción que se construye entre el sujeto y la cultura organizacional pueda ser propiciadora de "mobbing", fenómeno que, al ser identificado, crea las condiciones de posibilidad de su propia prevención.

Álvarez Ramírez (2012) establece el concepto de "mobbing" y de "poder", evidenciando cómo este último se transforma, causando en los contextos organizacionales situaciones hostiles, persistentes y repetitivas que se convierten en "acoso laboral". Destaca el papel activo que tienen las organizaciones en el desarrollo de estas situaciones y plantea el impacto negativo que tiene la figura de análisis en la subjetividad del ser humano y las consecuencias que éste genera en las esferas sociales, efectivas, físicas y cognitivas del sujeto.

De acuerdo a lo expresado por Vidal Casero (2006), durante el año 1990, Heinz Leyman propuso una definición en el marco del Congreso sobre Higiene y Seguridad en el Trabajo: "El *mobbing* o terror psicológico en el ámbito laboral consiste en la comunicación hostil y sin ética, dirigida de manera sistemática por uno o varios individuos contra otro, que es así arrastrado a una posición de indefensión y desvalimiento...". Lo mencionado anteriormente tiene una connotación biológica y evolutiva, connotación que fortalece de alguna manera lo innegable de la presencia del fenómeno en una comunidad donde se dan relaciones de convivencia y se desarrollan de alguna manera diferentes formas de interacción, fenómeno que aplicado a las relaciones humanas puntualmente en el contexto laboral, donde el más fuerte o el que ejerce el poder, tiene como objeto la destrucción del más débil o los más débiles para imponer un poder y satisfacer sus propias necesidades.

La violencia y el acoso en el trabajo son un tema complejo y multidimensional: sus efectos inciden no solamente sobre los trabajadores/as y las organizaciones, sino además en sus familias, sus comunidades, en la economía y en la sociedad en su conjunto. Debido a ello, este fenómeno se ha transformado en uno de los más grandes desafíos en la lucha por su erradicación, tanto para las entidades internacionales como la OIT y la OMS, como para las organizaciones empresariales y sindicales. Hirigoyen (2014) reafirma este planteamiento al señalar que, si bien existen muchas investigaciones sobre el tema, en la

actualidad continúa siendo un problema significativo a nivel mundial. De este modo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2003) señala que la violencia laboral puede manifestarse como una forma de abuso de poder para doblegar la voluntad de otro mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica y política. Desde la Oficina de Asesoramiento sobre Violencia Laboral (OAVL, 2009) se la concibe también como una forma de abuso de poder que se presenta de manera sistemática y que tiene por finalidad excluir o someter a otro/a. Por su parte, en la Resolución del MTEySS N° 05/07 se sostiene que es:

“Toda acción, omisión o comportamiento destinado a provocar, directa o indirectamente, daño físico, psicológico o moral a un trabajador/a, sea como amenaza o acción consumada. La misma incluye violencia de género, acoso psicológico, moral y sexual en el trabajo, y puede provenir tanto de niveles jerárquicos superiores, del mismo rango o inferiores”.

Al analizar estas conceptualizaciones, se observa que se trata del menoscabo a los derechos fundamentales, tales como el derecho a la salud, el cual se ve seriamente perturbado como consecuencia del hostigamiento y/o acoso; a la dignidad, pues el/los acosadores usan diversos métodos para dañar casi sin consideraciones a su víctima, convirtiéndose de este modo, en un atentado contra el Trabajo Decente¹, es decir, va en sentido opuesto a las características que debe reunir una relación laboral acorde con los estándares internacionales, de manera que el trabajo se realice en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana. (OIT, 2011)

Diversos estudios indican que los grupos humanos en condiciones de vulnerabilidad tienen más probabilidad de experimentar violencia y acoso relacionados con el trabajo: uno de esos grupos lo constituyen las personas con discapacidad. De acuerdo a las Reglas de Brasilia (2018), una persona se encuentra en condición de vulnerabilidad cuando su capacidad de prevenir, resistir o sobreponerse a un impacto que les sitúe en condición de riesgo no está desarrollada o se encuentra limitada por circunstancias diversas, para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico; tal es el caso de las personas con discapacidad. En esta misma línea, las reglas de Brasilia consideran la discapacidad como un factor de vulnerabilidad.

Los actos de violencia y acoso laboral dirigidos a ellos, a menudo están vinculados a estereotipos negativos acerca de su productividad y esto se ve incrementado en las personas con discapacidad intelectual. En el caso de éstos últimos suele existir desconfianza por parte de los empleadores y/o superiores respecto de sus habilidades y conocimientos, mostrando una actitud hostil hacia los mismos.

Discapacidad, acoso laboral y marco jurídico

Debemos tener en cuenta que la violencia en el ámbito laboral de los grupos vulnerables fue siempre objeto de interés en Argentina. En efecto, el país ha adherido a sucesivos tratados de derechos humanos que incluyen el derecho al trabajo y al respeto a la dignidad humana en este ámbito, tratados con carácter constitucional a partir de 1994: Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; Declaración Universal de los DD. HH.; Convención Americana sobre Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otros. Por lo tanto, puede observarse que la mayor parte de los instrumentos internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional en Argentina contienen cláusulas alusivas al reconocimiento a la igualdad de las personas y al acceso a la justicia, que permiten contar con elementos para prevenir y proteger los derechos de las personas en condiciones de vulnerabilidad. La violencia por razones de discapacidad y la violencia en el trabajo suelen quedar estrechamente entrelazadas; pero a su vez puedan permanecer invisibles, si las personas con discapacidad no las denuncian por temor a perder su trabajo.

Durante las últimas décadas, nuestro país se ha puesto en sintonía con las propuestas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adhiriendo al Convenio y Recomendación N° 111 de la OIT cuyo fin es eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades. Por su parte, la Conferencia General de la OIT promulgó en junio de 2019 el Convenio 190 sobre la Eliminación de la Violencia y el Acoso, lo que supone un gran avance en materia de protección de para las personas en condiciones de vulnerabilidad, entre las que se encuentran las personas con discapacidad. La adhesión a dicho convenio por parte de Argentina en diciembre del año 2020, mediante la promulgación

de la Ley 27.580, representa un paso fundamental para la adopción de nuevas medidas tendientes a prevenir la violencia y el acoso en el mundo del trabajo y a fortalecer las ya existentes. Cabe agregar que el convenio reconoce que toda persona tiene derecho a un trabajo libre de violencia y acoso.

De acuerdo a datos de OIT (2020) se estima que aproximadamente el 15 % de la población del mundo vive con alguna forma de discapacidad; por lo que se presume que una cantidad importante de esas personas estarían en edad de trabajar. Más allá de los obstáculos y condicionamientos que se les presentan para poder incluirse laboralmente por su situación de discapacidad; cuando esto se concreta, las personas suelen padecer acoso laboral.

Los datos de acoso laboral relacionados con las personas con discapacidad no son demasiados numerosos. No obstante, ciertos estudios indican que la incidencia de acoso en los trabajadores/as discapacitados es mayor en el caso de la discapacidad intelectual.

La OIT (2016) expresa en su informe final: "En los casos en que los motivos de discriminación se combinan, como el género y la raza o la discapacidad, el riesgo de violencia y acoso se ven exacerbado".

De acuerdo al informe de la OIT (2020), entre los tipos de violencia que experimentan las personas con discapacidad que trabajan se pueden mencionar: la intimidación y el abuso verbal, incluidos insultos y sabotajes. También, existen casos de violencia física que pueden ser realizados por colegas, supervisores o compañeros. Una de las prácticas de acoso más notificadas tienen que ver con el desmedido control del desempeño, adjudicación excesivo de errores; comportamientos que tienden a socavar la identidad de la persona como competente en su trabajo, llegando incluso a provocar problemas emocionales que hacen que las personas se sientan inútiles e incompetentes. Otro aspecto a tener presente es que las personas con discapacidad tienen derecho a solicitar de ajustes razonables² en el contexto laboral, éstos pueden ser vistos como actos de favoritismo o preferencias, en muchos casos ello ocurre por la falta de desconocimiento de los empleados acerca de los derechos de este grupo colectivo de personas.

Apreciaciones Finales

La protección jurídica contra el acoso laboral debe aplicarse a los trabajadores con discapacidad y, a su vez, brindar herramientas, orientación y capacitación acerca de dichas medidas de protección. Considerando que los mismos pueden experimentar violencia y acoso en mayor proporción que las personas que no poseen discapacidad, es de suma relevancia la adhesión de la Argentina al Convenio 190 sobre la Eliminación de la Violencia y el Acoso y/o posterior promulgación de la respectiva ley. Desde un enfoque de derechos, podemos afirmar que contamos con instrumentos legales para promover el acceso a la justicia-derecho al trabajo en condiciones de igualdad- de los trabajadores/as con discapacidad.

Notas

1. El trabajo decente se afirma en cuatro pilares fundamentales: el primero es el empleo mismo; el segundo está representado por los derechos en el trabajo; el tercer pilar tiene que ver con la necesidad de seguridad y protección social y el cuarto se centra en la idea de representación y diálogo social. La primera y más importante de las convicciones que sustentan el paradigma del trabajo decente es el reconocimiento de que el trabajo no es una mercancía. (OIT, 2014)

2. De acuerdo al art. 2 de la CIDPD los ajustes razonables consisten en "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada e indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales".

Referencias

Álvarez Ramírez, A. (2012). "La transformación del trabajo y su incidencia en la calidad de vida de los trabajadores: reflexión desde el campo de la psicología organizacional y del trabajo", en *Textos & Sentidos*. Universidad Católica de Pereira.

Crespo, E., Prieto, C. Y Serrano, A. (2009). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía. Paradojas del empleo en una sociedad en transformación*. Madrid: Editorial Complutense.

Cuesta Mosquera, Y Álvarez Ramírez, A. (2015). *Acoso Psicológico en el Ámbito Laboral "Mobbing" y su relación con el abuso de poder: Una perspectiva psicosocial*. Universidad Católica de Pereira. Facultad De Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Programa de Psicología.

Hirigoyen, M. (2014). *Todo lo que hay que saber sobre el acoso moral en el trabajo*, Buenos Aires: Editorial Páidos.

Martín, E. Y Alfonso, N. (2009). El mobbing como proceso psicosocial. Consecuencias en el deterioro de la subjetividad. Trabajo presentado en *I Congreso Iberoamericano de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo. X Jornadas de Psicología de las*

Organizaciones y el Trabajo Producción de Subjetividad en la Transformación de la Organización del Trabajo. RIPOT, Montevideo, Uruguay.

Matrajt, M. (2002). *Subjetividad, trabajo e institución*. Disponible en: <http://psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/subtrainti.html> .

OAVL (2009) *Trabajo Digno sin violencia laboral. En defensa de los derechos y la salud de las personas que trabajan*. Disponible en : https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/100120_violencialaboral.pdf

OIT (2003) *Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia en el lugar de trabajo en el sector de los servicios y medidas para combatirla*.

OIT (2011) *El trabajo decente. La conceptualización de la OIT y su adaptación en Argentina*. Recuperado de: <https://www.academia.edu/1329611/>

OIT (2016) *Informe final. Reunión de expertos sobre la violencia contra las mujeres y los hombres en el mundo del trabajo*. Ginebra.

OIT (2020) *Informe del servicio de Género, Igualdad y Diversidad. Departamento de condiciones de Trabajo e Igualdad*.

Ramos, J. y Peiró, J. (2014) "La psicología del trabajo y las organizaciones en tiempos de crisis económica" en revista *Papeles del psicólogo*, vol. 35, nro. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77830184001.pdf>

Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad (Actualización aprobada por la Asamblea Plenaria de la XIX edición de la Cumbre Judicial Iberoamericana, abril de 2018, Quito-Ecuador) en *Revista de Enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, pp. 63-140. s.e.

Vidal Casero, M. (2006). El mobbing en el trabajo: su problemática, en *revista general informática de derecho*, España.

Fuentes legislativas

Constitución Nacional Argentina (1994)

Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969).

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1967).

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Convenio OIT N° 111 sobre la Discriminación (empleo y ocupación) (1958).

Convenio OIT N° 190 sobre la Eliminación de la Violencia y el Acoso (2019). Aprobación de la República Argentina por Ley N° 27.580 (2020).

Declaración Universal de los DDHH (1948).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1986).

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976).

Resolución del MTEySS N° 05/07 (2007).

JUSTICIA CON EQUIDAD DE GÉNERO, EN TIEMPO DE PANDEMIA

José Luis Soru

¡MUJER, MAMA, DOCENTE!

Contextualizando: Marzo de 1857, mujeres trabajadoras de una fábrica textil de Nueva York salieron a las calles a protestar por las duras condiciones de trabajo, se las repelió violentamente, sentando un precedente de gran repercusión. En 1910, ocurrió el segundo encuentro Internacional Socialista de Mujeres, en Copenhague, Dinamarca y se propuso la fecha "8 de marzo" para reivindicar los derechos de todas las mujeres. En 1911, se celebró por primera vez el Día Internacional de la Mujer. Recordando los derechos conquistados por las mujeres en todos los ámbitos y conmemora la larga historia de luchas y sacrificios para conseguirlos.

Estas reflexiones, que tienen como protagonista a la mujer, parten del respeto por los derechos, la justicia y la autonomía del sujeto, desde nuestras diferentes masculinidades. La fecha en que ponemos énfasis sobre la reivindicación y las luchas de las mujeres, y el tema central de las jornadas "Justicia como equidad" fueron los puntos convocantes para construir esta reflexión, como docente inserto en el sistema educativo y que comparte esos espacios diariamente, como trabajador varón y ciudadano.

Mirar las diferentes facetas de inserción de la mujer en el mundo laboral, social y familiar tiene diferentes aristas que obligan a separar en parcelas a una misma realidad. Dividiré este análisis en tres grandes compartimentos, al solo efecto de construir una aproximación a la síntesis de este desarrollo dialéctico.

El contexto educativo

El espacio educativo fue uno de los más perjudicado por el aislamiento por el virus del Covid-19, que afectó a la familia en general, y a la mujer en particular. El impacto más visible

fue el cierre de escuelas, con la interrupción de las clases presenciales, principal medio implementado en el proceso educativo formal. Dado que este se organiza secuencialmente en ciclos, grados, planes de estudio, unidades, objetivos y contenidos que aprender, la preocupación de familias, educadores y autoridades fue inmediata: produjo un importante atraso en el proceso educacional, lo que seguramente tendrá un efecto hacia el futuro.

A pesar de los importantes esfuerzos que se han implementado a todo nivel para que los estudiantes "no paren de aprender" y se minimice el predecible retraso escolar, la trama curricular oficial se presentó como un largo camino, muy cuesta arriba, sinuoso y resbaladizo; mostró a la educación como una carrera contra el tiempo.

Unos pocos han echado mano a todos los recursos disponibles y estrategias diversas tratando de enfrentar la situación con solvencia, mientras que la mayoría avanza a pasos vacilantes, improvisando soluciones; un importante grupo camina allá atrás, abajo, entre el barro, cerros, pastizales y quebradas, tratando de captar la señal que le lleve los contenidos de su materia en el classroom, meet o zoom. Las comunidades científicas, políticas y académicas han dado lugar a diversos espacios para la discusión, con el propósito de analizar cómo los procesos educativos se han visto trastocados como consecuencia de la pandemia, con diversos efectos y posibilidades de atención según los niveles educativos; también se vio la necesidad de construir nuevas pedagogías no sólo en tiempos de pandemia, sino en contextos diversos, y de reconocer las bondades y las limitaciones en el uso de tecnologías como medio para la enseñanza frente a las condiciones socioeconómicas y culturales de regiones y en países con enormes desigualdades. Estos temas, entre otros, son de gran relevancia para replantear formas para la atención educativa y la organización académica e institucional.

Edgar Morin (1999) advierte que conocer es dialogar con la incertidumbre; no es adquirir un mapa o conocimiento y aplicarlo siempre igual, sino saber elegir el mapa más adecuado entre los conocidos y disponibles, para cada viaje o propósito. En este sentido, cabe bien reconocer la imperiosa necesidad del debate, la discusión, la argumentación y la puesta en marcha de procesos que posibiliten cambios conceptuales para generar una nueva mentalidad.

El conocimiento se conforma por los mapas que elaboramos para movernos entre las realidades heterogéneas. Moverse por y en otros territorios para enfrentar problemas,

fijarse nuevos propósitos, plantea Morin (1999), requiere hacer dialogar unos mapas con otros, compararlos, reconstruirlos. En este sentido, los retos y las dificultades presentes en los sistemas educativos, ante la llegada abrupta de la pandemia, convoca a docentes, investigadores, autoridades educativas, estudiantes y sociedad en general a hacer dialogar nuestros mapas con otros mapas para reconstruir y replantear nuestras formas de entendimiento y de intervención en las realidades que venimos enfrentando.

En pandemia, todo el sistema educativo ha sufrido la recarga de trabajo, una sensación de incertidumbre en relación con el aprendizaje de los estudiantes, la amenaza de una posible promoción automática y dudas respecto a que si todo el trabajo que se ha llevado a cabo durante el periodo de encierro ha tenido resultados positivos. Podemos agregar que todo se realizó con escaso apoyo institucional a nivel emocional y laboral, y sin consideración de los límites horarios personales, lo cual implica poca o nula existencia de equidad.

El contexto hogareño

El coronavirus y el encierro condicionaron en especial a las mamás a ser dueñas de casa, trabajadoras a distancia y también profesoras o compañeras de curso de sus hijos. Para indagar sobre la temática se realizaron entrevistas a madres con hijos en edad escolar, tanto del primario como del secundario, en diferentes barrios de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. La mayor exigencia se la llevan las jefas de hogares monoparentales; luego, y muy cercanas, las mamás que, sin ser jefas de hogar, tienen una carga bastante intensa con su trabajo fuera del hogar; finalmente, las mamás que, sin trabajar fuera de sus hogares, cargan con su rol de trabajadoras en su hogar. Todas manifestaron su agotamiento, tanto físico como mental. Este es un avance prematuro de los resultados de las entrevistas realizadas en nuestra comunidad mercedina. En la bibliografía existente rescaté algunos aportes que nos ilustran sobre esta situación de distanciamiento, sobrecarga laboral, situaciones de crisis con los hijos y conflictos que vivenciaron las mujeres en esta pandemia.

Nuestras rutinas han cambiado considerablemente durante la cuarentena, establecida debido al COVID-19. Lo que no ha cambiado es la carga negativa que, una vez más, afecta a los más vulnerables. Las mujeres, sobre todo aquellas que son cabeza de familia; los

niños más pequeños y los jóvenes en edad escolar son las poblaciones consideradas "víctimas invisibles" de este virus.

Mencionaré tres razones que hacen que las madres se sientan más sobrecargadas con las tareas del hogar en cuarentena: El 35% dice que la sobrecarga se debe al aumento de las tareas de limpieza. El 28% indica que el cuidado de los niños y las niñas ha aumentado su labor doméstica. El 22% siente que la sobrecarga se da porque ahora deben ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares.

En otras regiones del mundo también se analizó este tema: la psicóloga Chilena Ana María Arón, directora de la Organización Buen Trato, recomienda no sobre exigirse: "A los niños no hay que planificarles tanto la vida"; dice que es clave el autocuidado y la calma, descansar y respirar, porque nos estamos enfermamos. "El coronavirus es un desastre para el feminismo", sentencia de entrada la periodista británica Helen Lewis en un artículo que publicó en el *The Atlantic*. Lewis plantea que la pandemia afecta a hombres y mujeres de manera diferente, y que uno de los efectos más llamativos del coronavirus será enviar a muchas parejas a la década de 1950. "En todo el mundo, la independencia de las mujeres será una víctima silenciosa de la pandemia", agrega la autora de *Difficult Women: A History of Feminism in 11 Fights*, libro que lanzó en febrero del 2020. Lewis dice que en los últimos días la conversación sobre esta pandemia se ha ampliado y no sólo vivimos una crisis de salud pública, sino también económica y doméstica.

El cierre de Organizaciones Educativas trasladó el trabajo del cuidado de los niños desde la economía remunerada a la no remunerada y, en ese escenario, las mujeres que están a cargo de su hogar no tuvieron otra opción que enfrentar la carga, y las parejas deberán dirimir quien se lleva la parte más pesada.

En los tiempos del coronavirus y de las cuarentenas, muchas mamás ya están acusando el agotamiento y el colapso en redes sociales y grupos de Whats App. Algunas mamás reclaman estar determinadas a ser madre, cuidadora, encargada de la limpieza y cocinera, sin dejar de lado el teletrabajo. A eso se suma que las clases a distancia -con la gran cantidad de guías y trabajos que mandan desde las diferentes cátedras- se les exige además ser profesoras, sin tener completamente las herramientas necesarias para poder cumplir ese rol. Como si el padre y la madre no tuvieran suficiente, intentando solucionar la vida para adelante, este nuevo escenario de pandemia lo cambió todo: hay que ayudar al

hijo a comprender la estructura del sistema digestivo entre otras cosas de manera Ideal y sin perder la paciencia. "Esta epidemia ha agudizado y, sobre todo ha hecho visible, una situación que el feminismo ha venido denunciando desde hace mucho tiempo: las mujeres, incluso aquellas súper convencionales, hoy se ven sobrepasadas y están con un problema grave", explica Alejandra Ramm, investigadora chilena, Doctora en Sociología. Y agrega: "Pero el dilema sobre quién se lleva el peso de ser cuidador y profesor en la casa es un lujo que algunas mamás ni siquiera pueden darse".

Es momento de repensar el acompañamiento de las mamás, de invitarlas y de motivarlas a pensar en las estrategias y en las situaciones de aprendizaje que, a la distancia y aun desde su propia casa, pueden ofrecer a sus niños; porque si algo hay cierto es que la práctica sigue, la pandemia continúa y el horizonte no se ve muy halagüeño, pese a la inminente pero lenta llegada de la vacuna.

El contexto reivindicatorio

Las sociedades están atravesadas por relaciones de poder que funcionan a través de la acumulación, circulación y funcionamiento de un "discurso de verdad", relaciones de poder que se transforman en relaciones de dominación bajo formas de derechos (leyes, aparatos, instituciones, reglamentos, etc.). (Foucault, 1992) La culpa y crisis se generaliza como resultado de ese control o dominación. El rol de mamá y de maestra al mismo tiempo impide muchas veces disfrutar plenamente de los hijos en el contexto hogareño.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio, nos alejó totalmente unos de otros; pasaron muchas cosas hasta nuestro actual status sanitario, que no fueron agradables pero que finalmente las vivenciamos y superamos; la actualidad nos presenta otras estrategias más flexibles que nos permiten una nueva normalidad, muy diferente a la que la vida nos tenía acostumbrados. La pandemia ha obligado a las unidades educativas a crear aulas donde conviven alumnos que están en el edificio escolar con alumnos que están en sus hogares: es lo que se conoce como aulas híbridas, un escenario donde cohabitan de manera sincronizada dos tipos de alumnos: aquellos que están físicamente en el aula y que, por tanto, pueden seguir las explicaciones de sus profesores de manera tradicional, y otros que están en sus hogares con sus dispositivos conectados a Internet, siguiendo las

explicaciones de sus profesores a través de una plataforma de video conferencia (Meet, Teams, Zoom, Webex, etc.).

A lo anterior debemos agregar los hogares con estudiantes que por sus carencias quedan fuera del sistema por no tener acceso a las mismas herramientas; para intentar transformar esta situación de exclusión e inequidad se ponen en marcha diferentes estrategias: algunos centros educativos están instalando cámaras de videoconferencia en las aulas, otras invitan a quien no tiene conectividad a concurrir al centro educativo y desde salas de computación acceder a las clases virtuales que los profesores dictan desde sus domicilios en classroom. Pero la cuestión en común que se observa es siempre a esa mujer docente tratando de cumplir su rol de profesora, mujer y mamá, con responsabilidad, profesionalismo y afecto permanentemente.

Por otro lado, la mayoría de las teorías nos invita a considerar la escuela y los ambientes de aprendizaje más allá de las aulas, enfatizando la trascendencia que tienen los padres y las madres en especial, en el aprendizaje de los hijos; por lo tanto, una de las competencias profesionales que debe desarrollar la educadora está referida al uso y dominio de la tecnología, para afrontar la realidad en la que nos coloca el COVID19. Frente a esta situación nos damos cuenta de que al recurso tecnológico debemos pensarlo no sólo como medio, sino que también es, como lo hemos visto, sentido y padecido, una finalidad para acceder al conocimiento. En ese camino es necesario reconocer el tremendo esfuerzo realizado, a fin de poder actualizar, descubrir e implementar nuevos saberes tecnológicos, estando a la altura de las exigencias.

El contexto de conclusión

La pandemia de Covid 19 ha generado una oportunidad inédita: ejercer una crítica profunda a la escuela, a la noción actual de currículo y a las formas predominantes de la práctica docente; con ello ha permitido avanzar hacia modelos educativos cuya preocupación central sea formar personas para la vida, respetando al otro con una perspectiva de inclusión de género, sobre bases solidarias, fundamentadas en derecho. También observamos que, pese a las dificultades, podemos reinventarnos y seguir cumpliendo nuestros roles esperados y asignados. Vimos la importancia de la tecnología y las comunicaciones, pero ello no es suficiente; es necesario desarrollar sistemas educativos

abiertos, inclusivos y flexibles, que hagan uso de la educación a distancia y se basen en las tecnologías digitales.

Es el momento de abandonar un paradigma educativo propedéutico, que se organiza desde temprano con el horizonte de formar profesionistas o científicos. Lo más relevante será cambiar de paradigmas educativos: una educación quizás menos académica, menos centrada en las disciplinas, y más práctica, más orientada hacia la comprensión del mundo que nos rodea, bajo una perspectiva de resolución de necesidades y problemas de la vida social, política, económica y del ambiente natural.

Entonces, para finalizar, ¿qué nos deja la pandemia? ¿Para qué señalamos el accionar de la mujer? ¿Es posible una construcción diferente desde lo justo con equidad a futuro? ¿Quién es responsable de implementar modificaciones?

Nuestro recorrido nos llevó por los diferentes contextos donde la mujer tiene un rol determinante, donde su sola presencia produce cambios profundos e importantes, pero no va de la mano de los reconocimientos merecidos. Está claro que estas situaciones nos hicieron ver la necesidad de cambio. Cambios que desde hace tiempo se han venido discutiendo. Cambiar los modos de enseñar, cambiar los recursos, cambiar las miradas. Y es cierto también que el cambio muchas veces nos asusta haciendo que sigamos permaneciendo en una cierta zona de confort. En ese sentido recordemos las palabras de Paulo Freire de su obra "El maestro sin recetas". En el capítulo "Cambiar es difícil, pero es posible" plantea que nuestro problema como educadores y educadoras es preguntarnos si es posible viabilizar aquello que muchas veces no parece posible. Al respecto sostiene: "En primer lugar diría que sólo la posibilidad de decir que es imposible vuelve posible lo imposible".

Las mujeres docentes y mamás están construyendo un verdadero cambio con el otro, tanto desde los saberes, como desde la práctica de la posibilidad, pues nunca dejaron de poner *el cuerpo* con todas las letras para reivindicar su situación de mujer, independiente del rol que le toca asumir. Si bien esto se dio en un contexto de pandemia, una vez superado, seguramente ella continuará proponiendo cambios, sabiendo que cambiar es posible.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2003). Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación, N° 6, (Ejemplar dedicado a: Género y Educación), pp. 9-48.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (2016). "Cambiar es difícil, pero es posible" en "El maestro sin recetas". Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones.-Nueva Visión.
- Russell, D. E. H.; Harmes, R. A. (2006). Femicidio: una perspectiva global, UNAM. Consultado el 14 de junio de 2019.

MUJERES NARRANDO SOBRE SU SALUD EN TIEMPOS DE COVID-19

María Paula Juárez

Acerca del estudio

Este estudio sobre concepciones y prácticas de salud de mujeres viene desarrollándose desde el año 2017¹; en los dos últimos años estuvo inmerso en la pandemia de Covid-19 lo que impactó en estas concepciones y prácticas. En esta fase del estudio interesa particularmente un grupo de mujeres de clase media de la ciudad de Río Cuarto².

Atendiendo a ello, nos preguntamos: ¿Cambió la forma en que las mujeres significan su salud y actúan con relación a la misma a raíz de la pandemia de Covid-19? Relacionado con ello, una de las anticipaciones de sentido que expresaba el estudio y que se intentará dilucidar con este trabajo expresa: "Las concepciones y prácticas de salud/enfermedad/atención de mujeres de clase media resultan modificadas con motivo de la pandemia de Covid-19".

Algunas precisiones metodológicas como punto de partida

El estudio asume un posicionamiento metodológico de base cualitativa, interpretativa y crítica. Este enfoque nos permite acercarnos a la realidad y entender, describir y explicar fenómenos sociales desde "el interior" intentando desgranar cómo las personas construyen su mundo, lo que hacen o lo que les sucede desde sus propios significados (Flick, 2012). El estudio pretende construir un conocimiento crítico que interpele la realidad sociosanitaria moldeada por el contexto socioeconómico y cultural de las participantes, generando instancias para comprender reflexivamente, actuar críticamente y transformar esa realidad (Quintar, 2018).

Para la selección de la muestra se empleó un "método de consenso de informantes claves" (Saforcada, 2002, p. 224) que permitió determinar los barrios típicos de residencia de la clase media de la ciudad de Río Cuarto. Dicho método, implicó una etapa de detección de vecinos y vecinas reconocidos por su desempeño laboral/profesional de la ciudad (comerciantes, artistas, deportistas, periodistas, científicos, maestras, docentes universitarios, médicos, ingenieros, entre otros) mayores de 50 años, que desde su nacimiento han residido en la ciudad, considerando por ello que poseen el atributo de ser conocedores de la misma. A ellos se les solicitó que informaran los nombres de 3 o 4 barrios típicos de residencia de clase media. Se logró así la convergencia de opiniones en cuanto a estos barrios hasta llegar a un punto de saturación cuando los nombres comenzaron a repetirse sistemáticamente. Llegada esta instancia, se suspendió el procedimiento y se determinaron los barrios donde tomar la muestra para el estudio, siendo seleccionados: Banda Norte, Bimaco, Centro y Abilene.

Determinados los barrios, se fue conformando una muestra no probabilística y para la convocatoria a participar en el estudio se identifican a algunas vecinas de cada barrio que son las inicialmente entrevistadas y que a su vez dan los nombres de otras mujeres de su misma condición social; es el método comúnmente denominado "bola de nieve". En esta instancia el muestreo es propositivo, en tanto el tamaño de la muestra se prevé aproximadamente de 20 participantes, quedando sujeto a la evolución del proceso inductivo (Creswell, 2009, en Hernández Sampieri, et al. 2010). Hasta el momento se ha entrevistado de manera semiestructurada a 8 mujeres, residentes en estos barrios, de 23 y 77 años de edad. Para ello se han empleado recursos de comunicación en formato virtual tales como acceso telefónico a través del whatsapp o a través de plataformas como GoogleMeet. Asimismo, se utiliza el recurso de solicitarles la toma de fotografías de escenas significativas con relación a la salud y su envío por whatsapp; esta tarea se les solicita con antelación a la entrevista. Así, las imágenes se constituyen en el punto de partida del diálogo con ellas, permitiendo acceder a su manera de ver el mundo (Bonetto, 2016; Luna Hernández, 2009), su ubicación en el contexto de la salud y lo significativo en sus vidas, puntualmente en relación a la arremetida de la Covid 2019.

Las mujeres narrando sobre su salud en tiempos de Covid-19

Sousa Santos (2020, p.179) considera que las mujeres son consideradas "las cuidadoras del mundo", predominan en el ámbito de la prestación de cuidados dentro y fuera de las familias, en profesiones como la enfermería o la asistencia social, en el cuidado a enfermos y ancianos dentro y fuera de las instituciones. El autor analiza que se trata de un grupo poblacional que no puede defenderse en cuarentena para garantizar la cuarentena de los demás.

En este escenario, las mujeres del estudio expresan testimonios que dan cuenta de distintos sentidos otorgados a la salud en tiempos de pandemia. Fue posible identificar a aquellas que parten de reconocer cómo primaba en ellas cierta indiferencia por su propia salud, el hecho de no pensarla hasta vivir la situación de pandemia por Covid-19:

"(la salud) es algo fundamental, me parece que un montón de veces no nos damos cuenta... antes era insignificante, como que jamás me pregunte que era la salud..." (2:1-2.N, 25 años, estudiante universitaria. B. Abilene)³.

"No suelo preocuparme mucho por mi salud..." (1:1.O. 23 años, estudiante universitaria, B. Centro).

Algunas mujeres expresan, a partir de este fenómeno concepciones de salud integrales y con sentido colectivo:

"(para mí a la salud hay que entenderla) en una perspectiva integral que no sea solo la ausencia de un agente patológico, sino que juega... lo emocional y lo psicosocial... lo holístico de la salud... (se refiere a la pandemia). Fue un momento re importante y después hubo una situación en el barrio (donde realiza voluntariado) que una de las mamás nos contaba que...en la cuarentena le había agarrado como una angustia... en el pecho... Y ahí me di cuenta que era fundamental... es súper importante que hay que cuidar, que es colectivo, que no es algo que se construye individualmente... qué ventajas que tiene uno... contacto con los amigos, la posibilidad de acceder a un psicólogo. Y que es un derecho y de la importancia que el Estado esté presente para ayudar a sostener eso. Y de la desigualdad que hay... en el acceso y el disfrute de una salud o no" (2:1-2.N, 25 años, estudiante universitaria. B. Abilene).

"Creo que la salud somos todos...tenemos que pensar la salud más desde un aspecto público y colectivo... no sólo físico si no también mental...es tener agua potable, es tener que comer, es tener abrigo en invierno" (1:1.O. 23 años, estudiante universitaria, B. Centro).

Los testimonios dan cuenta de una perspectiva holística para pensar la salud que alude a dimensiones psicosociales y emocionales pero que, principalmente, implica una dimensión sociopolítica al realizar una puesta en valor de la salud pública, como algo fundamental que el Estado debe garantizar. Se aprecia la idea de la salud como derecho (que supone el cumplimiento de otros derechos básicos como acceso a alimento, agua, vivienda, vestimenta), como algo colectivo que no es posible pensar sin otros u otras, y el reconocimiento de las desigualdades en salud para la población, no sólo en las condiciones de accesibilidad a la misma sino de poder vivir en salud, del disfrute o ausencia de esa posibilidad, así como el tomar conciencia de la propia vivencia de salud a partir de la dura realidad que a otros/otras ciudadanos/nas les toca atravesar. Se reconoce a partir de ahí la desigualdad en salud que la pandemia ha puesto en evidencia, muy ligada al sentido en que lo expresa Hincapié (2020, p.67) al decir "la pandemia acercó el riesgo de la muerte y la pobreza a todos, y es ese miedo el que nos está llevando a pensar en los problemas sociales que tanto habíamos alejado" (...). En sintonía con ello, Villalobos Galvis (2020) considera que la pandemia nos está dando la oportunidad de entender la dignidad del otro, de darle centralidad al otro en nuestra vida, de apreciar valores como la solidaridad y la cooperación, la dignidad del otro como ser vivo, ser humano, tal como manifiestan ese sentido los relatos analizados.

Otras mujeres centran sus reflexiones sobre salud en un plano integral más personal:

"(...) Para mí el concepto de salud ...es amplio qué tiene que ver con estar de buen ánimo, reunirse con personas, tener deseo de hablar y andar en bici, y si me da hambre y sueño ... el buen descanso...podés reunirse con amigas...familia, el estar tranquilo, poder hacer alguna actividad que te haga bien física o recreativa" (M. 6:36. E, 40 años psicóloga. B. Banda Norte).

"La salud es tener una actitud frente a la vida en la cual vayamos resolviendo los conflictos que se nos presentan. Es estar comprometido con la vida, buscando objetivos y pudiendo lograrlos de la mejor forma posible, y

así ir transitándola... Esa conciencia con la propia vida es estar sano" (3:1. L, 40 años, madre de dos hijos, trabajadora, Estudiante universitaria, B. Banda Norte).

Estos testimonios aluden a la salud desligándose del escenario de Covid-19. Se centran en la vida diaria, en actividades que supone esa cotidianidad en sociedad, en relación con otros y con el bienestar de uno mismo, la resolución de situaciones, la actitud para enfrentar la vida, los propósitos que las personas se establecen en la misma para transitarla y una conciencia plena sobre esa forma de vivir que se elige.

Por otro lado, se han detectado narrativas que enlazan un pensamiento en salud más ligado al cumplimiento de normativas y prescripciones en el escenario de la pandemia:

"(la salud para mi) es lo más importante... la valoramos muchísimo, es algo primordial...mis hijos nunca se enferman, somos muy sanos. ... respetamos mucho el distanciamiento, nos quedamos lo más que podemos en casa... Salía mi esposo a comprar cosas y a trabajar. Nos lavamos las manos, lavamos la ropa, nos bañamos apenas llegamos de la calle". (4:1.N, 37 años, Madre, Estudiante universitaria, B. Abilene).

"La salud en mi vida cotidiana tiene que ver con ser cuidadoso y hasta prolijo en la higiene, cuidar hábitos mínimos...con la pandemia... en mi casa son re obsesivos, mi marido se volvía loco... sino ponía todo con alcohol... mi hija súper obsesiva también, ¡mi otra hija y yo tuvimos que volver a la psicóloga!... nos agarraba una ansiedad... a partir de la pandemia resignificamos un montón de cosas que antes no pensamos... esto de lavar bien las verduras...ponerlas en una bolsa...que no se junten, que el guante, que esto, ¡Jujul fue bravo..". (M39: 41. S. 55 años, Madre de 2 hijas, Docente universitaria. B. Banda Norte).

La pandemia vino a mostrarnos una realidad extrema, la posibilidad inminente del contagio, el sentimiento de una extrema vulnerabilidad, no sólo en la eventualidad de infectarse sino a que la enfermedad transite hacia cuadros de gravedad creciente y la posibilidad de morir, el hecho temido de contagiar a otros. Asimismo el incremento en el estado de alerta frente a esta amenaza llevó a que se conjuguen muchos estilos personales que, si bien ya guardaban sus cuidados en salud e higiene, se exacerbaron por la necesidad

vivida como urgencia de incrementarlos ante la propagación del virus, con el agregado de sobreexigir a aquellos y aquellas con quienes se convivía la asunción de esas pautas de cuidado. Ello configura un entramado de los propios criterios con los pedidos continuos y las pautas de cuidado difundidos desde las instancias de gobierno, desde medidas como el aislamiento social, el distanciamiento, entre otras. En este sentido, Villalobos Galvis (2020) expresa que la pandemia ha sido uno de los principales estresores que ha enfrentado la humanidad en los últimos 100 años, al convertirse en un conjunto de situaciones con un alto potencial de amenaza, daño y pérdida, exigiendo, por lo tanto, de grandes esfuerzos de manejo y adaptación.

También pudieron reconocerse testimonios que aluden a la pandemia como privadora de una salud emocional, al respecto, algunos expresan:

"... la pandemia me aplastó enormemente... no estoy depresiva pero me cuesta mucho todo... me duele todo como ésta... en el último tiempo salí solamente las dos veces para ponerme la vacuna, nada más. Antes salíamos un poco con un grupo de amigos a cenar, ahora todo eso desapareció... lo que me falta es el abrazo de mis nietos, las charlas con ellos, el contacto... no soy depresiva pero estoy bajoneada... esto nos cerró todo, a mi hermana... la he visto dos veces durante la pandemia, y... eso... a mí me ha afectado..." (M7: 46. S. 77 años, Madre de 3 hijas, Jubilada. B. Banda Norte).

"... la salud mental, creo que es más importante aún. Uno al estar el frente de una familia tiene que sentirse bien. Lo pude sobrellevar, todavía me cuesta" (4:1.N, 37 años, Madre, Estudiante universitaria, B. Abilene).

"Yo nunca sentí miedo de enfermarme en esta pandemia. En todo caso mi salud emocional se podría decir que se vio más afectada. Cuidar nuestra salud en este contexto... Todo eso generó angustia en mí". (3:1. L, 40 años, madre, trabajadora, Estudiante universitaria, B. Banda Norte).

"(...) Con la pandemia se resignifica un poco el concepto de salud integral... La pandemia trajo encierro, preocupación, el miedo, ni hablar si hay un problema de salud real en el cuerpo como una enfermedad crónica, con la pandemia empecé a observar qué importante es la salud y sostenerlo en el tiempo y preocuparse uno, porque si... de repente nos enfermamos de

covid estamos fortalecidos si uno tiene esos hábitos, un sistema inmunológico fortalecido... Con la pandemia... cambió la forma de cuidarme porque para cuidarse uno se aisló y eso tiene su parte negativa, porque para mí algo central en el concepto de salud es el contacto con el otro" (M. 6: 36. E, 40 años, Psicóloga. B. Banda Norte).

"(...) Lo que sí cambió es la sensación de vulnerabilidad general que todos tenemos. Todos podemos contagiarnos. Es extraño pensar la forma del contagio...la importancia del contacto humano, el ser cocientes que cuidarme yo es cuidar al otro" (1:1.O. 23 años, estudiante universitaria, B. Centro).

Mc Douall (2007) plantea que la salud mental representa, entre otras cuestiones, la capacidad de las personas y comunidades para interactuar entre sí obtener satisfacciones de la vida social, identificarse dentro de una cultura y adquirir un sentido para su existencia. No obstante, en este escenario de pandemia, las mujeres expresan una sensación interior aflictiva, un sentimiento de opresión, de aplastamiento que vence; refieren a la brusca desaparición del contacto físico con los seres queridos desde la pena, el extrañamiento, la necesidad de "sobrellevar" la situación como colocándosela encima o a cuestas, como una carga pesada que hay que disimular para estar al frente de la familia; la vivencia de la angustia como dolor interior y sufrimiento, el reconocimiento de la percepción de "vulnerabilidad" que supone estar expuestos a ser infectados por un virus tan nocivo y del que tan poco se conoce.

Villalobos Galvis (2020) entiende que, los valores sociales, así como los elementos culturales, se constituyen en uno de los factores protectores para la salud mental. Expresa que aspectos como el sentido de comunidad y el tejido social se instauran como factores que promueven el bienestar de las personas, al facilitar esquemas sociales que regulan las relaciones interpersonales y dan sentido a la existencia de los individuos como parte de un colectivo. Relacionado con ello, las mujeres del estudio destacan la importancia de una buena salud para enfrentarse a la enfermedad de Covid-19, resaltando la paradoja que supone la forma de cuidado de ésta: el aislamiento y el no contacto con otros u otras siendo que para algunas de ellas es justamente el lazo social, el encuentro con el otro, tal como lo expresan los autores analizados, un elemento clave de la salud humana.

Ultimas reflexiones

Puede percibirse de lo analizado como cambió para las mujeres la forma en que ellas significan su salud a raíz de la pandemia de Covid-19, pasando algunas de no pensar en ella a pensarla en su vida cotidiana y en diálogo con dimensiones que van de lo personal a lo colectivo, así como a considerar aquello de lo cotidiano donde se construye la salud -las relaciones y afectos con los otros, las actividades, los desafíos y problemas de la vida- y cómo la pandemia viene a tensionar esas cuestiones. En este escenario el estudio redobra su apuesta en investigación en salud pública con perspectiva comunitaria, desde la posibilidad de conocer concepciones y prácticas en salud/enfermedad y cuidado de mujeres de distintos grupos sociales, considerando la fertilidad de amalgamar sus semiologías y clínicas legas como sustento de cualquier tipo de iniciativa en políticas y programas de salud orientados a estas poblaciones, ofreciendo una plataforma de conocimientos que habiliten la ejecución de estas políticas desde el respeto, la coherencia y una voluntad humanista de intentar incidir en cambios reales y necesarios en la vida de las personas.

“La invitación es a alejarnos de las certidumbres y mirar a la cara la incertidumbre como una oportunidad para ampliar nuestros horizontes”
(Hincapié, 2020, p. 68).

Notas

1. Plan de trabajo: Estudio comparativo de las concepciones y prácticas en salud de mujeres en situación de pobreza y de clase media. Reflexiones situadas en un escenario de pandemia. 3er Informe Aprobado Investigador Asistente. CONICET 2021.

2. Esta etapa se orienta por el objetivo de analizar y comparar cómo y de qué manera la epidemia de Covid-19 en Argentina impacta en las concepciones, prácticas y saberes de salud en mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (Cba).

3. Las notas a pie de testimonio se desglozan en: (2 [número de entrevista]:1-2 [número de hoja de donde se toma el testimonio]/ (M7:46 [minuto del audio en que se extrae el testimonio] .N [inicial del nombre], 25 años, estudiante universitaria. B [Barrio], Abilene).

Referencias

Bonetto, M.J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°11. Año 6. Abril - Septiembre 2016. Argentina. Pp. 71-83.

Flick, U. (2012). ¿Qué es la investigación cualitativa? En: Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hincapié, E. (2020). Cuando termine la cuarentena, cuando termine la pandemia. En, Molina Valencia, N. (2020) *Psicología en contextos de COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia* (Pp. 65-78). Medellín: ASCOFAPSI.
- Luna Hernández, J. R. (2009). Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*. Volumen 10, No. 2, Art. 35. Pp. 1-20.
- McDouall, J. (2007). *Diseño, implementación, seguimiento y evaluación de un modelo de atención primaria en salud mental para el departamento de Nariño*. Instituto Departamental de Salud Mental de Nariño.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*; 12, 13.Pp. 1-11. UNLP.
- Saforcada, E. (2002). *Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Sousa Santos, B. (2020). Al Sur de la cuarentena. En Segato, R. [et al.]. *Pandemia al sur* (pp. 179-186); Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.
- Villalobos Galvis, H. (2020). Psicología y salud mental, los retos que nos ha develado el COVID-19. En, Molina Valencia, N. (2020) *Psicología en contextos de COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia* (Pp. 91-100). Medellín: ASCOFAPSI.

JUSTICIA, NECESIDAD Y LÍMITES EN TIEMPO DE PANDEMIA.

Justicia y equidad en salud

Margarita Guerrero de Loyola

1. Presencia conflictiva de lo cotidiano

Desde principios del 2020 la vida cotidiana mundial se vio atravesada por un problema de salud, la pandemia del corona virus 19, hecho que amerita una profunda reflexión bioética.

Este fenómeno global sorprendió a todo el mundo al mismo tiempo. En primer lugar, por la velocidad de los acontecimientos, por ser una variedad nueva de virus que produjo la enfermedad infecciosa y el desconocimiento de síntomas, antídotos y terapias. En segundo lugar, por la vía en la que se difundió el contagio, pues llegó por avión y posteriormente apareció la difusión comunitaria, además, por ser un virus muy democrático afecta a ricos y pobres. En tercera instancia la irrupción desmedida de casos provocó la saturación de las instituciones de salud, las cuales se vieron superadas por la demanda y la gravedad de pacientes que requerían terapias intensivas.

Globalmente obligó a los gobiernos en todos los países a tomar medidas de aislamiento a fin de disminuir y desacelerar los contagios, para aliviar y preparar sus sistemas de atención en salud.

La situación es sumamente compleja porque genera conflictos de deberes e intereses, pues se ve afectada la vida ciudadana cotidiana ya que aparecen diferentes dimensiones de la convivencia comprometidas por dichas opciones de aislamiento para descomprimir el sistema de salud. Son medidas tomadas ante una situación nueva, para la cual se carece de experiencias, de soluciones e instrumentos adecuados que garanticen la efectividad y eficacia de las decisiones.

El complejo panorama involucra sincrónicamente problemas de: salud, economía, educación, comunicación, desigualdades sociales, investigación, producción industrial, patentes, medio ambiente, servicios de necesidades básicas, especialmente los referentes a los profesionales capacitados en salud además de los sistemas de asistencia pública sanitaria tanto de administración privada como estatal.

Sin embargo, el panorama descrito nos ofrece significativas opciones de reflexión positivas, una de ellas es el haber globalizado el tema de justicia, al interpelar a todos los países sobre los sistemas de salud y las desigualdades sociales existentes en la satisfacción de las necesidades básicas que deben ser atendidas, al poner sobre la mesa: a) la crisis de las teorías de justicia en función de la distribución de recursos y asistencias y b) la necesidad de responder en función de la dignidad humana de igualdad y equidad individual y social.

Una segunda instancia eficaz es el haber aproximado al mundo gracias a los sistemas tecnológicos de comunicación, los cuales posibilitaron otros tipos de encuentros, y así, solucionar algunos problemas de trabajo, educación y comunicación, que nos exige otra mirada e interpela acerca de cómo el mundo tendría y debería ir cambiando en el futuro.

Lo expuesto me permite reflexionar acerca del tema de justicia en el campo de la Bioética, en función tanto del equipo de salud y los pacientes, como así también en el ejercicio de acciones de protección e intervención del sistema en relación a los problemas sociales.

2. Significado y dimensión de la justicia

El abordaje del tema "justicia" es complejo, pues amerita que se aclaren diferentes dimensiones a fin de comprender sus límites y posibilidades.

Justicia es una virtud, un derecho y un valor, de las cuatro virtudes cardinales junto a sabiduría, templanza y fortaleza. Aristóteles la considera superior a la justicia porque requiere de la relación con los otros. Vale la pena recordar que sus libros de Ética y Política están íntimamente relacionados: podríamos afirmar que nos adelanta una perspectiva biopolítica.

El término es, etimológicamente, de raíz latina: "iustitia". En el Derecho Romano se considera desde un punto de vista subjetivo individual como la "constante y perpetua

voluntad de dar a cada uno lo que es suyo", y, objetivamente, como "la proporción entre el dar y el exigir aquello que es necesario para la existencia del orden social y para que, dentro de él, pueda el hombre cumplir el fin que le es propio" (Dicc. Salvat 1967: T7p. 449).

Además pueden distinguirse dos clases de justicia: la individual, denominada conmutativa, que se refiere a los individuos y a las relaciones entre ellos, y consiste en la igualdad entre lo que se da y se recibe, y la social, que se refiere a las relaciones entre el individuo y el Estado, y que se subdivide en *legal*, proporción que existe entre los individuos y el Estado, por lo cual aquellos vienen obligados a dar a éste todo lo necesario para el bien común y *distributiva* proporción que existe entre el Estado y sus miembros, por la cual aquél reparte entre estos las cargas y bienes comunes con relación a los méritos de cada uno. (Ver Dicc. Enciclopédico Salvat, 1967, T 7, p 449) De lo expresado podemos decir que justicia es lo que debe hacerse según derecho, razón y equidad.

3. Justicia y salud posibilidades y límites en pandemia

Aristóteles sostiene que la virtud es término medio entre un exceso y un defecto; afirma, además, que no es una media matemática ni mediocridad, sino que lo justo es lo perfecto, es una opción que requiere tener en cuenta a la persona, a la situación y el momento de la misma para lograr la justicia. Evidentemente, tales decisiones siempre son susceptibles de mejoras por estar rodeadas de límites y condicionamientos.

A fin de legitimar el análisis desde el punto de vista ético es importante destacar que, para evaluar los actos, se requiere valorarlos de acuerdo al fin, a los medios, a la intención, a las circunstancias y a las consecuencias, para lograr las opciones lo más justas y convenientes.

Los derechos y deberes de carácter universal son exigidos desde una ética mínima, la cual comprende los derechos de: salud, educación, alimentación, vivienda y trabajo. Además, desde una ética de máximos es posible atender a las necesidades de desarrollo de los individuos, que por sus méritos y responsabilidad social sean requeridos.

Aclarado esto, vemos que la pandemia afecta primordialmente a la vida, a la salud y por añadidura a los demás derechos. Así se nos presenta como un derecho subjetivo individual, pero además social. Por eso es necesario analizarlo desde una perspectiva distributiva, por

lo cual se encuentran involucrados los Estados como responsables de las tomas de decisiones ante su presencia.

La reflexión sobre el tema de justicia sanitaria, en relación con el derecho a la salud, ocasionados por el tema de distribución y racionamiento de recursos, ha sido abordada por muchos autores especializados en bioética y administración.

El derecho a la salud es un derecho económico social básico que genera una obligación positiva, pues compromete a los Estados en repensar los sistemas de atención, especialmente en la presente pandemia.

Si bien existen declaraciones anteriores, tomaré como punto de partida dos de ellas, a fin de enmarcar el problema desde una perspectiva universal; la primera es la: "Declaración de Alta – ATA, (12/09/1978), la cual nos define en su artículo primero:

1. "La Conferencia reitera firmemente que la salud, estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además de la salud" (<http://www.paho.org/Spanish/DD/PIN/alma-atadeclaracion.htm>; 25/06/21).

La segunda en importancia es la de UNESCO: "Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, sostiene en alcances:

-“La Declaración trata de las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales.”

En objetivos:

-“proporcionar un marco universal de principios y procedimientos que sirvan de guía a los Estados en la formulación de legislaciones, políticas u otros instrumentos en el ámbito de la bioética” (UNESCO, 2005, “Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos” Paris. [Portal.unesco.org](http://portal.unesco.org); 25/06/21).

El horizonte desde el cual deben solucionarse los problemas y urgencias en el área de salud es el valor universal de justicia, que actualmente es reclamado por los individuos y comunidades, como un derecho legítimo de ser satisfecho.

Sin embargo, es muy complejo poder abordar los niveles de exigencia de la realidad, pues son desbordantes y la relación entre las necesidades infinitas y los recursos limitados condicionan las opciones frente a los problemas. Aunque no es un problema nuevo, el racionamiento en salud ha sido abordado por diferentes teorías y sostenido por conocidos pensadores; sin embargo, hoy exigen un replanteo. El panorama enfrenta los altos costos del desarrollo científico y tecnológico, de la innovación y producción industrial de fármacos, nuevas patologías de las cuales se desconocen terapias, sólo hay algunas plausibles, prolongación de la media de vida, enfermedades crónicas, además, de las desigualdades sociales. Todo esto exige priorizar atenciones y tratamientos que demandan atención del sistema de salud.

Actualmente todos son conscientes de la necesidad de priorizar atenciones, de acuerdo a los riesgos individuales. Así se priorizaron: por grupos etarios, comorbilidades, personal de servicios esenciales, etc., criterios que han sido aceptados como acertados, situación que globalmente requiere repensar lo vigente.

4. Avances y límites de teorías y experiencias

Retomar las diferentes teorías de justicia elaboradas para orientar decisiones más apropiadas, es relevante porque permite analizar sus límites y posibilidades. Revisaremos posturas existentes para considerar alcances y límites de las soluciones propuestas.

El Utilitarismo, escrito por John Stuart Mill, cuya primera versión completa data de 1863, en Londres, constituye la clásica teoría ética frecuentemente utilizada para racionalizar recursos en el ámbito de la salud, sobre todo porque maximiza los resultados en las opciones de racionamiento. Además, es importante porque tiene en cuenta lo social, en la medida que prioriza la satisfacción de la mayor cantidad de sujetos. Para precisar el análisis se anexaron dos criterios a fin de obtener estrategias medibles en relación costo beneficio; en ellas sólo prioriza lo óptimamente económico. El método de medida adoptado es AVAC (QALY)* años de vida ajustado a calidad, y AVAD (DALY)* años de vida ajustados a discapacidad. Se puede calcular el costo de una terapia por la cantidad de pacientes que

se pueden beneficiar, o el costo por la calidad de años de vida, además de otras relaciones en los cálculos.

La objeción importante a esta postura señala que no tiene en cuenta las opciones individuales, y sólo es un análisis cuantitativo. Desde un individualismo extremo, Robert Nozick publica en 1974 su texto donde considera que la salud es una cuestión de "lotería natural" que cada individuo debe resolver con el ejercicio pleno de su libertad de elección y de los medios con que cuente, los problemas de salud, prioriza la libertad de mercado, sin ninguna intervención del Estado en la distribución de recursos asistenciales. La salud es entendida como un derecho negativo que no debe ser interferido. Desde su punto de vista, no es necesario realizar ningún racionamiento.

T. Engelhardt, en 1986, siguiendo los postulados de Nozick, sostiene que las opciones a tomar tienen que respetar las posibilidades del mercado. En su argumentación afirma que la salud no es un derecho positivo, sino que la causa de la enfermedad es debida a lotería natural y social. Por lo tanto, no es un hecho de injusticia que deba ser reparado: sólo si es provocado por un hecho legítimo, accidente de trabajo, se debe reparar un tercero.

El límite de los derechos, para Engelhardt, en una sociedad democrática son los derechos individuales de libre contratación de servicios y de propiedad. El sistema más justo es el que regula el mercado, no el Estado, postura criticable por favorecer la libertad de unos en detrimento de otros.

Dentro del liberalismo y en contraposición a los pensadores anteriores se encuentra John Rawls, quien sostiene que la libertad es uno de los bienes sociales primarios: considera que una teoría de la justicia sin igualdad es imposible concebirla en una sociedad democrática, en la que son patentes las desigualdades. Considera como bienes sociales primarios y condiciones mínimas de auto respeto a las libertades básicas de pensamiento, conciencia, movimiento, elecciones de ocupación, renta y riqueza. A partir de ello, propone dos principios de cooperación social para mejorar la estructura básica de la sociedad democrática.

Primero: Cada persona ha de tener un derecho igual al más amplio sistema total de libertades básicas, compatible con un sistema similar de libertades para todos.

Segundo: las desigualdades económicas y sociales han de estar estructuradas de manera que sea para:

- a) mayor beneficio de los menos aventajados, y
- b) unido a que los cargos y funciones sean asequibles a todos, bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades.

Si bien se pone un límite a lo económico con las personas más desfavorecidas, es importante destacar que sólo distribuye igualitariamente libertades y oportunidades, pero no hace lo mismo con riqueza, cargos, posiciones de responsabilidad y autoridad.

Crítico de la postura de Rawls es Michel Walzer. En *Esferas de Justicia* plantea, desde un punto de vista comunitarista, una teoría de igualdad compleja, pues sostiene que la distribución debe tener en cuenta la historia, la tradición y las características de las sociedades. Los criterios de la distribución deben estar determinados por los bienes considerados por cada comunidad, y respetar las esferas a las que pertenecen, si lo que se valora es el talento y la educación, el acceso no puede depender del nivel económico. La esfera de la salud incluye seguridad y bienestar, y no puede ser analizada desde lo económico, que es acumulación y riqueza. Es significativa la postura porque políticamente destaca el atender a las necesidades socialmente reconocidas. Sin embargo, puede aprobarse una sociedad esclavista, por su nivel de satisfacción, al no determinar cuáles son las necesidades y niveles de bienestar justos.

Así, si el valor compartido por una comunidad es el mercado, sus valores son individualistas. Por lo tanto, los criterios de distribución no tienen valor, ya que la distribución está sostenida por una concepción comunitarista, según Walzer.

La propuesta de Ronald Dworkin atiende al valor moral de la responsabilidad personal, la defensa del derecho a la atención sanitaria, debe seguir el principio de prudencia. El autor plantea que es adecuado para realizar la distribución de recursos asumir el costo de las ambiciones con las elecciones responsables del seguro. Piensa que existirían instituciones públicas que reducirían los costos de una atención colectiva, pues los sistemas de seguros ofrecerían diferentes planes de atención, los cuales garantizarían igual acceso, y atención a igualdad de recursos.

Dada esta posibilidad, cada uno elegiría el plan de seguro que evite por su costo contratar planes que incluyen tratamientos onerosos para la vejez, dejarían de lado tratamientos con aparatos e intervenciones caras en caso de demencia o de limitada efectividad. Estas opciones permitirían el acceso y cobertura adecuada a las ambiciones,

sin elevados costos, con la ventaja de que el racionamiento por enfermedad lo determina el sujeto, y, en caso de presentarse situaciones complejas en la vejez, podría acceder a su cobertura asumiendo los costos por sus medios.

El problema se presenta en la relación entre ambiciones y elecciones, ya que muchas están determinadas por las circunstancias, tanto por influencias del entorno, como también por la desigualdad de recursos, cosa no analizada por Dworkin. La dificultad se presenta al condicionar equidad a responsabilidad de elección individual, puesto que muchos tienen limitadas sus ambiciones.

Norman Daniels, en 1988, ofrece criterios significativos para orientar el racionamiento frente a las necesidades de salud. Rescata la teoría de Rawls y propone atender a dos objetivos para los cuidados de salud: por un lado, mantener el acceso universal e igualitario y, por otro, un modelo de justicia basado en la equidad.

Tanto la igualdad de acceso como la equidad en salud son problemáticos por la diversidad de enfermedades y servicios, como por la heterogeneidad de las instituciones de atención, además de los costos económicos que implican. Justifica su propuesta con un análisis objetivo de necesidades de salud para continuar con la aplicación de los principios de Rawls a la justicia sanitaria.

Las necesidades no tienen el mismo peso: algunas son temporales y otras permanentes; éstas exigen un reclamo de justicia, ya que de su satisfacción depende el desarrollo de la vida de los individuos y su participación social. Ellas son: alimento, vestido, ejercicio, descanso y fundamentalmente compañía, las cuales son requeridas independientemente de sus preferencias y ambiciones.

Esta determinación permite establecer cuáles son las demandas de salud y los posibles de reclamos, y cuáles no, por ejemplo, las cirugías estéticas. Además, permite distinguir los servicios médicos requeridos, ya sean preventivos, curativos y rehabilitativos, como también, servicios personales y sociales no médicos.

Establecidas las necesidades del bien social primario de igualdad de oportunidades, que se deben distribuir igualitariamente atendiendo al segundo principio de "mayor beneficio a los menos aventajados", pues el enfermo tiene disminuidas sus capacidades, establece cuáles son los servicios requeridos a los Estados, a fin de brindar en el sistema de atención una justa igualdad de oportunidades de justicia sanitaria.

Señala cuatro niveles de servicios para cumplir con el propósito:

- 1) Medicina preventiva, educación sanitaria, diferentes servicios preventivos.
- 2) Servicios curativos y rehabilitatorios, medicina y atención restauradora.
- 3) Servicios médicos y paramédicos, para compensar discapacidades físicas y psíquicas no severas.
- 4) Cuidados especiales, discapacidades graves no curables, crónicas y enfermos terminales.

El planteo de Daniels es muy interesante por ofrecer criterios de priorización y atender a reclamos legítimos de los individuos, sin discriminar por situación económica, méritos, edad ni tipo de enfermedad. Propone una solución equitativa legítima tanto individual como social. En Daniels, la salud es considerada como un derecho derivado de un principio de justicia que es tratado materialmente no sólo formalmente.

Las diferentes teorías elaboradas para justificar los requerimientos del racionamiento en salud, plantean la necesidad de un debate frente a las circunstancias actuales que exigen revisiones, nuevos acuerdos y opciones de política sanitaria.

Conclusiones

La pandemia ha puesto en crisis no sólo a los sistemas de salud, sino también a las diferentes teorías de justicia, las cuales abordaron el tema del racionamiento requerido en salud pública, tanto de administración privada como estatal.

La enfermedad no es sólo cuestión personal de lotería natural, sino un problema social, como se ha puesto en evidencia en el presente contexto internacional. La salud es un derecho básico, objeto de una justicia distributiva; plantea conflictos de deberes con otros derechos básicos, especialmente económicos, generando macro-distribuciones y micro-distribuciones de recursos en el sector para atender las demandas imprevistas.

Es importante destacar, frente a la crisis, algunas declaraciones sobre salud de OMS, ALMA ATA y UNESCO, las cuales actúan como horizonte utópico, pero regulador de las exigencias de distribución.

Rescatar sólo las justificaciones teóricas que abordan criterios de racionalización, nos señalan la multiplicidad de dimensiones incluidas en salud, y las dificultades que encierra. Pero también aportan estrategias no sólo cuantificables, sino de acompañamiento y alivio

del dolor, para intervenir con opciones políticas y acciones de atención que respeten la autonomía y la justicia.

Los conceptos de igualdad de acceso, de uso o por necesidad, y de equidad como reclamos de justicia están presentes en las decisiones de racionamiento y priorización de atención, criterios de distribución que exigen estar más allá del mercado y afán de lucro.

Actualmente, los medios de comunicación transparentan la magnitud del conflicto, además de las contradicciones presentes e infodemia. Lo importante es visualizar la presencia y necesidad de un debate público donde se planteen los aspectos de calidad, de eficiencia en uso de recursos, que exigen responsabilidad individual y social, legitimidad y justicia, como hecho esperable, de dimensión mundial.

Referencias

- Alma Ata (1978) <http://www.paho.org/Spanish/DD/PIN/alma-atadeclaracion.htm> (25/06/21)
- Aristóteles (1970) *Ética a Nicómaco*, (Trad. M. Araujo y J. Marías) Madrid, Instituto de Estudios políticos.
- Daniels, Norman. *Health-Care Needs and Distributive Justice, Philosophy and Public Affairs*, 1981.pp146-179 <https://www.jstor.org/stable/2264976> (2/7/21)
- Diccionario (1967) Enciclopédico Salvat (1967) T 7 p 449
- Guzmán Urrea, Ma del P. *Análisis de las principales estrategias de racionalización de las reformas sanitarias actuales*. Revista Gerencia y Políticas de Salud 6(13):66-84 (2/7/21)
- Nozick, R. (1991) *Anarquía, estado y utopía*. Buenos Aires, F.C.E.
- Puyol González, Ángel (1999) *Ética, derechos y racionamiento sanitario* Doxa, N° 22, **URI:** <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmctq7t4> (4/7/2021)
- Rawls, J. (1979) *Una teoría de la justicia*. México, F.C.E.
- UNESCO (2005) *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*, Paris. Portal.unesco.org. (25/06/21)
- Vidiella, Graciela, (2008) *El derecho a la salud*. Buenos Aires, Eudeba.
- Walzer, M. (1983) *Esferas de justicia*. México, F.C.E.

APORTES PARA REPENSAR LA JUSTICIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Cecilia Tosoni

Desde marzo de 2020 atravesamos en nuestro país una situación excepcional: la pandemia del Covid 19. Ante ella, los distintos gobiernos tomaron medidas que modificaron la vida cotidiana. Nuestros modos de vivir fueron interpelados por la necesidad de proteger la salud de todos. Reflexionar sobre las decisiones políticas que se tomaron, el modo en que actuamos frente a ellas y los efectos provocados es urgente para la *filosofía práctica*, que pretende brindar herramientas teóricas para abordar los problemas que enfrentamos y orientar nuestras acciones. Por otra parte, es necesario revisar nuestros propios conceptos para devolverles la 'energía' y la capacidad crítica que pierden si no se los vincula con la vida cotidiana. Con este trabajo busco contribuir a la reflexión sobre la situación vivida a partir de la puesta en juego de distintos conceptos vinculados a la problemática de la justicia: la distinción entre "vida buena" y la "vida digna" y el modo de ejercer el poder por parte del Estado en nuestra sociedad.

1. La vida buena y la vida digna

Con la distinción entre la "vida buena" y la "vida digna", la Ética pretende contribuir a "construir criterios mínimos de convivencia entre distintos grupos y personas, como base de sustentación de una sociedad justa...Se trata en esto de sentar las bases de una vida digna, problema que reubica el diálogo, entre ética, derecho y política, buscando criterios de distribución justa de bienes sociales básicos, que permitan construir una sociedad en la que cada quien pueda buscar su propia 'vida buena' " (Siede, 2007, p. 104-5). Esta

distinción ha servido para fundamentar las decisiones políticas poniendo el acento en el reconocimiento de derechos y condiciones a las que todos deben acceder, para poder desarrollar el modo de vida elegido, lo cual garantiza una convivencia justa en las sociedades plurales. (De Zan, 2004)

Durante la pandemia, la distinción entre lo bueno para mí y para mi comunidad ("vida buena") y lo justo o correcto en las relaciones con otros grupos ("vida digna") se ha visto profundamente cuestionada. Y es que las decisiones políticas tomadas en función de evitar los contagios, de garantizar la asistencia sanitaria a todos, entendida como "vida digna", impactaron en las formas de vida elegidas por muchos ("vida buena"). Podemos preguntarnos: ¿En qué medida es justo garantizar la salud como condición de "vida digna", si impacta de lleno en modos de "vida buena" elegidos por muchos ciudadanos? ¿Qué aspectos de la "vida buena" elegida por mí y mi comunidad son modificables en vistas a garantizar la salud de todos, base de una "vida digna"? ¿Alguien puede obligarme a hacerlo? ¿Es justo que alguien tome decisiones que afectan profundamente el modo de vida elegido?

La distinción entre "vida digna" y "vida buena" surgida para dar cuenta de la particularidad cultural y promover pautas de convivencia básicas que sirvan de fundamento a las normas legales, resulta problemática para establecer criterios firmes en estos contextos de pandemia. Aunque, estar sanos y acceder a cuidados médicos sean aspectos básicos para la "vida digna" de todas las personas, en situaciones concretas, no siempre se está dispuesto a resignar elecciones de "vida buena" individuales o colectivas para asegurar la vida digna de otros. Nadie podría discutir qué derecho a la salud y a la asistencia sanitaria son claves para la "vida digna", sin embargo, garantizarlos inhibe la posibilidad de realización de la "vida buena" de muchos, o al menos, la suspende o la posterga. ¿Quién decide?

Veamos algunos ejemplos. Muchas personas perdieron sus empleos, otras vieron disueltas sus condiciones de trabajo como los artistas, los deportistas de competición o los docentes, el personal de salud tuvo que asumir el riesgo para su vida y la de su familia, como componente de su labor, muchos optaron por "reinventarse" como trabajadores para poder subsistir. Es decir, muchos proyectos de vida, formas de "vida buena" elegidas individualmente, se interrumpieron o se vieron profundamente alteradas en su materialidad.

Las condiciones de trabajo, de cuidado, de vinculación familiar, incluso su posibilidad efectiva se vio alterada. ¿Para garantizar que todos puedan acceder a la salud como condición básica, algunos tienen que resignar sus elecciones respecto del trabajo? ¿La "vida digna" no incluye mantener el trabajo con el cual se obtiene los medios de subsistencia para sí y la propia familia? ¿Cuándo una autoridad puede tomar estas decisiones que afectan la base material del modo de vida de muchos? ¿En qué momentos, con qué criterios, bajo qué riesgos puede o debe hacerlo? Hay quienes dicen que se vieron vulnerados en su libertad de transitar porque cuando fueron de vacaciones al extranjero no pudieron regresar en el tiempo previsto. ¿Es moralmente aceptable que algunos ciudadanos viajen de vacaciones mientras otros se ven obligados poner en riesgo su vida por atender a los enfermos de Covid? Hay quienes perdieron su vida realizando tareas esenciales, ¿eligieron hacerlo o no podían negarse porque el sustento de su familia dependía de ellos?

Frente a una situación de emergencia, cuyo final no se vislumbra, la postergación de lo propio se experimenta como una injusticia. Las distintas demandas se hacen sentir, los reclamos de los diferentes sectores buscan la concesión por parte del Estado. Las disputas sobre los alcances de las medidas de aislamiento durante la pandemia, fundamentadas en la necesidad de proteger la vida de todos ("vida digna"), evidencian modos de comprensión de formas de "vida buena", en los que no se está dispuesto a ceder el acceso a bienes, particularmente, de aquellos que dependen del poder adquisitivo o de las ganancias de quienes reclaman.

Se hace necesario, entonces, revisar nuestras formas de comprensión de la "vida buena", porque no todos compartimos el modo en que interpretamos nuestras necesidades, tampoco, coincidimos sobre cuando garantizar la "vida digna" de todos implica modificar nuestras elecciones personales. No todas las personas desean, deciden y actúan de manera unívoca. Nos preguntamos: ¿Cuál sería el espacio de discusión pública que posibilitaría estos acuerdos? ¿Es posible una reflexión que explicita supuestos básicos de las formas de vida elegidas? ¿En qué medida esto posibilitaría acuerdos fuertes sobre condiciones de "vida digna" que orienten las acciones políticas?

2. Reflexiones sobre la forma de ejercer el poder político

Frente a la llegada del Covid 19 a la Argentina, el gobierno nacional redobló la apuesta por la ciencia y la tecnología. Convocó, inicialmente, a epidemiólogos y sanitaristas, quienes aconsejaron el aislamiento para reducir contagios y organizar el sistema de sistema de salud. Evitar el desborde fue la meta: atender a todos los enfermos, tener suficientes camas UTI, acondicionar lugares para aislar a pacientes con síntomas leves, inaugurar hospitales y ampliar los servicios de terapia fue una carrera contra reloj. La economía como tal estuvo y está en el centro de las decisiones de gobierno. Así, desde medidas de asistencia como el ingreso por emergencia (IFE), la compra de insumos para comedores, pero también, los subsidios o créditos para el pago de salarios a las empresas, el financiamiento de la reconversión de algunas de ellas e incluso la apertura gradual de la actividad en otras (bares, restaurantes, gimnasios, turismo interno en Mendoza) fueron claves durante el aislamiento y el distanciamiento social.

Por su parte, en los medios de comunicación la cobertura de la pandemia ocupa un lugar central. Los números de contagiados, muertos, recuperados, de ocupación de camas UTI, de vacunas, de vacunados son temas recurrentes y ocasión para insistir en el cuidado personal y la fundamentación de las medidas centradas en el aislamiento. Las cifras además posibilitan la comparación de las decisiones de gobierno de los distintos países o provincias. Siempre los números para mostrar que ocurre y como desde el Estado se 'gestiona' la pandemia. Entiendo, que la profusa difusión de imágenes y discursos en los distintos medios y en las redes sociales da cuenta de la necesidad que tuvo y tiene esta pandemia de "ser dicha" (Foucault, 2002, p. 37). Conjeturo que este fenómeno, esta *pandemia parlanchina*, supone un requerimiento más profundo. La necesidad de "hablar de la pandemia", de "pronunciarla infinitamente" implica redefinirla como fenómeno biológico y social para ser administrada, gestionada desde el Estado.

La racionalidad política que supone combina el discurso médico que explica el contagio y el cálculo estadístico para medir riesgos y justificar normas de higiene y medidas económicas suscita responsabilidad individual. A nivel local, la actividad económica ha sido cuidadosamente protegida por medio de infinitos protocolos que debemos cumplir para que no decaiga, para sostener cierta 'normalidad'. Esta racionalidad busca penetrar las decisiones individuales, dirigiendo la conducta mediante recomendaciones, protocolos y

prohibiciones a fin de que evitemos riesgos, que aseguremos nuestra vida y la de los otros y que por sobre todo se siga trabajando y consumiendo. Los discursos políticos han puesto en circulación clasificaciones de las distintas actividades y personas generando oposiciones que invisibilizan conflictos y diversas problemáticas: trabajadores esenciales y no esenciales, educación presencial o virtual. La invocación a la responsabilidad individual aparece cerrando los discursos políticos locales, mientras por otro lado, el personal de salud da cuenta del alto porcentaje de ocupación de camas en los hospitales. "Cuidarnos para que Mendoza siga abierta" aparece como slogan.

¿Es que desde el Estado gestiona la pandemia posicionándose frente a la dinámica social con mucha más potencia que en otras circunstancias? ¿La legitimidad científica que invocan los gobiernos para justificar sus decisiones invalida otros criterios y clausura las discusiones? ¿La *gestión* de la pandemia a partir de protocolos que regulan al detalle de la vida cotidiana tiene como fin la salud o el objetivo último es evitar el desborde social y reorganizar la actividad económica sin sobresaltos? Los distintos sectores económicos han reclamado al Estado que garantice cada una de las actividades, ¿esto contribuye a aumentar o debilitar su poder frente a ellos? ¿La promesa de que si hacemos lo que nos indican transitaremos la pandemia sin dificultades, que todo va a estar bien, supone una nueva forma de poder por parte del Estado?

Cabe preguntarse entonces: ¿Cuál es el modo de ejercer el poder por parte del Estado que vemos desplegarse al compás de la televisación de esta pandemia? Michel Foucault da cuenta de cómo en la modernidad, el *poder de soberanía* que implicaba "hacer morir, dejar vivir", abrió paso al biopoder, que instaló mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos y el control de las variables biológicas de la población, acrecentándose en la medida que "hace vivir y deja morir" (Foucault, 2002, p. 131). Sin embargo, no es este *biopoder* el que vemos desplegarse durante la pandemia. Hubo encierro, vigilancia y prohibiciones para los cuerpos junto con infinitos cálculos para prever escenarios y tomar decisiones respecto a la población en su conjunto. Sin embargo, también, podemos advertir que la atención está dirigida a la *psiquis*, a generar confianza, a mostrar que la pandemia está bajo control. Esta entre nosotros, pero "todo va a estar bien". Byung-Chu Han sostiene que el neoliberalismo cifra su poder en su control sobre la *psiquis*, en "optimizar procesos psíquicos y mentales" (Han, 2014, p. 43). Pero, la forma de ejercicio del poder no solo

implica la transmisión de un mensaje unívoco por los medios, es una estrategia más sutil: "No se apodera directamente del individuo. Por el contrario, se ocupa de que el individuo actúe de tal modo que reproduzca por sí mismo el entramado de la dominación que es interpretado por él como libertad" (Han, 2014, p. 46).

La televisación y la viralización de la pandemia no solo presentan mensajes de cuidado, protección, información mostrando que está bajo control, sino que, además, presentan que podemos vivir bien o atravesar una pandemia sin sobresaltos, sin dolor. Lo cual, en los hechos, sólo es prerrogativa de algunos. Hay quienes tienen que trabajar *poniendo el cuerpo* porque son *esenciales*, hay quienes sufren porque se enfermaron o perdieron a un ser querido, hay quienes no tienen dispositivos digitales y no pudieron educarse, hacer trámites o comprar de forma segura. Hay mucho dolor, angustia, aunque nos dicen que está todo bajo control, que los protocolos nos protegen, que ya llegaron las vacunas. El pensador coreano señala al *imperativo de optimización del dolor* como una estrategia neoliberal de gobierno de los individuos, para que produzcan y consuman. Cabría preguntarse, si esta situación excepcional, constituye un caso de la *teoría del Shock*, un momento para reorganizar el modo de producción capitalista. (Han, 2014, p. 55)

3. Repensar la justicia durante la pandemia

Frente a situaciones excepcionales, en el marco de sociedades pluralistas, la urgencia de la toma de decisiones para ser justa no puede prescindir de la reflexión individual y colectiva sobre la distinción entre "vida buena" y "vida digna". Una reflexión individual que permita aceptar la prescindencia de aquellas elecciones de "vida buena" que bloquean o inhiben la "vida digna" de otros. Esta reflexión necesita de espacios de discusión pública en los que se debata sobre qué acciones son necesarias y urgentes, aunque siempre revisables. La convivencia no puede sostenerse en discursos que declaman solidaridad si están naturalizados modos de "vida buena" que se asientan en criterios basados interés económico y de placer individual. Frente a la necesidad de tomar decisiones vinculadas a la protección de la salud de todos, se han evidenciado modos de "vida buena" que se niegan a aceptar pautas que garantizan a "vida digna" de otros. Por otra parte, se hace indispensable revisar permanentemente que estas no inhiban condiciones materiales que muchos necesitan para seguir viviendo. La excepcionalidad de la pandemia no debe ocultar

la necesidad de justicia de las decisiones de gobierno que se articula en esta distinción, porque en nuestras sociedades ya no se puede exigir el sacrificio de unos para el bienestar de "todos".

Por otra parte, es fundamental reconocer los direccionamientos políticos que se esconden en las formas y en los contenidos de las decisiones de gobierno. Desde esta perspectiva cabe preguntarse ¿En qué medida la protección de la salud funciona como una estrategia para acrecentar el poder del Estado? ¿Quiénes y cómo se benefician con estas decisiones?

Conjeturo que, durante la pandemia, los distintos gobiernos, en el afán de hablar de ella, consolidan su posición respecto de la sociedad, el lugar desde el cual ejercen y legitiman su poder. En la medida que *gestionan* los problemas y conflictos de salud para asegurar la continuidad de actividad económica. Así, especulando y administrando los números de contagios, ocupación de camas UTI junto con la ansiada llegada de vacunas han potenciado la vigencia de una racionalidad básica que consolida una posición del Estado respecto de la sociedad. Aunque seguimos en pandemia, pese a los miles de contagios y los cientos de muertos, *todo está bajo control*. Los gobiernos, en sus distintos niveles, compiten y publicitan su modo calculado de intervención en la sociedad. Una intervención justificada mediante el control de las variables sanitarias que asegura la vida de la población a fin de no perturbar la actividad económica, particularmente, las ganancias de algunos sectores. Como contracara, la permanente invocación la responsabilidad individual por la salud propia y ajena instala una comprensión que promueve la autoinspección y la autolimitación de cada uno, mientras exime a las autoridades de ser interpeladas por el conjunto de la ciudadanía sobre sus decisiones.

A modo de conclusión, entiendo que los planteos de sobre la justicia durante la pandemia no puede soslayar por un lado la necesidad de arribar a consensos básicos sobre aquello que cada uno debe realizar o evitar para posibilitar la "vida digna" de todos en una situación de excepción. Al mismo tiempo, no podemos descuidar la sospecha sobre los modos en que las decisiones políticas son tomadas, reflexionando sobre la racionalidad básica que instalan cuando justifican que protegen el derecho a la salud de todos los ciudadanos.

Referencias

De Zan, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia*. Montevideo: Mastergraf.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Han, B.C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE SALUD

Néstor Luis Osorio

Introducción

Si tomamos en cuenta el impacto que la pandemia ha tenido en aquello que denominábamos "una vida normal" podemos afirmar que el de la pandemia ha sido mayor que el alcanzado por las dos guerras mundiales del siglo XX. Porque si bien la cantidad de fallecidos en ambas guerras es mayor, en éstas, no se superaron los límites geográficos de los Estados neutrales y no se destruyeron algunas industrias. Incluso hubo continentes en que no se registraron operaciones bélicas y por ello no se trastocó la vida diaria de esos lugares.

Respecto de la salud, una de las tendencias surgidas en la posguerra a partir de los avances de la medicina fueron los "patrones de comportamientos saludables", que abarcaban desde los alimentos (aunque en paralelo se dio el auge de la comida chatarra), hasta el esparcimiento; recordemos que en parte son la causa de que la actual expectativa de vida superara los 80 años.

Pero el COVID-19 superó toda barrera y no existe lugar en el planeta que no haya sido alcanzado por este flagelo.

Producto del estado de indefensión y del ignorar el cómo defendernos del virus, su mayor impacto consistió en que la irrupción del covid-19 encerró y aisló a la mayor cantidad de población mundial en la historia de la humanidad, hasta el punto de modificar los patrones de comportamiento ligados a la salud. Estos, que en teoría se explican a partir de: una dieta sana, no fumar, beber alcohol con moderación, realizar actividades físicas y una ocupación o trabajo que gratifique a quien lo realiza, nos han permitido apreciar las inequidades devenidas del largo periodo de aislamiento sufrido por grupos familiares y por

personas solas, ya que esos estándares de vida han estado más al alcance de la mano de los grupos socioeconómicos medios y altos, mientras que los bajos han sufrido una grave consecuencia del aislamiento: la pérdida del empleo y la falta de trabajo.

Todo lo expresado en este comienzo resalta la importancia de la salud que es lo que ha sido puesto en crisis en esta pandemia.

En torno a una definición de salud

La salud fue definida en 1948 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la siguiente forma: "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia el mal o enfermedad." (Legislación, 2001: 1) Y plantea como derecho: "El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, economía política o condición económica o social" (Legislación, 2001: 1)

Ahora bien, entendemos que la definición propuesta presenta un problema de comprensión que luego afecta el alcance de lo que se entiende por 'derecho fundamental', y como generalmente se afirma que definir es "decir lo que la cosa es", a partir de ello plantearemos nuestras objeciones.

En el estudio de los lenguajes¹, en especial el formal y el técnico, la función de la definición es informar y consiste en señalar aquellos elementos que son propios de lo que se quiere definir. Es decir que la tarea de definir apunta a determinar un concepto a partir de precisar esos caracteres esenciales que lo determinan. De esta manera se evitan la ambigüedad, la vaguedad y la contradicción. Al definir se formula una caracterización teórica de acuerdo a las notas características que pueden aplicarse a la cosa que se define. En nuestro caso se afirma que la "salud" es: un estado de bienestar físico, mental y social, pero con la nota característica de ser "completo", y entendemos que dicha nota no puede ser aplicada al estado de bienestar, veamos nuestras razones. El concepto de 'completo' en su significado implica la totalidad de cualidades deseables para una 'cosa', entonces, un estado de completo bienestar implica que el sujeto debe gozar de la totalidad de las cualidades deseables en lo físico, de la totalidad de las cualidades deseables en lo mental y de la totalidad de las cualidades deseables en lo social, lo que es una imposibilidad fáctica.

En definitiva no se dice qué cosa es la salud, sino que es una idea que no puede darse en la realidad.

Por la forma en que ha sido enunciada y según una clasificación² de las definiciones, la que propone la OMS es conocida como "definición real, descriptiva por una propiedad" y parte de la base de que debe existir lo que se desea definir. Se trata de un principio o regla: se puede definir lo que existe y no se puede definir lo que no existe. En consecuencia, si la salud debe ser entendida como un completo estado de bienestar físico, mental y social, ese estado debe existir, y ya se mostró que fácticamente es imposible que un sujeto pueda gozar de esa completitud; por lo tanto, estamos frente a una contradicción, algo que la función de informar de la definición busca evitar.

Más que una definición es la expresión de una idea que se mueve en el campo teórico, fuera de lo práctico-real. Puede confundirse con una definición conceptual, también teórica y por lo tanto fuera del campo práctico-real, pero no trata de la génesis de la salud ni de la etimología del concepto "salud" por lo que no puede clasificarse así.

Lo que la OMS ha propuesto es un enunciado ideal, el completo bienestar físico, mental y social es una idealidad imposible que en todo caso debió proponerse como algo a alcanzar, a lograr, que no puede conseguirse en su totalidad porque lo social es dinámico, perfectible y siempre existirá algo más por lograr. Esto se declama en lo que da en llamar derecho fundamental: "El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr." Entonces la salud es un derecho que tiene todo hombre y que sea fundamental puede entenderse en que es necesario para ejercer otros derechos, en efecto, el trabajo, la educación y en general todos los derechos pueden ser ejercidos en intensidad si gozamos de salud.

Pero, que reconozcamos que la salud es un derecho no significa que lo hayamos definido, tampoco es el motivo de este trabajo. Nuestro fin es teorizar en torno a lo que se entiende por la "salud", algo que se nos presenta como fundamental para la existencia del hombre, por ello hemos buscado un testimonio antiguo en el que, desde tiempos remotos se nos presente a la salud de una determinada forma con la que la mayoría de las personas que pertenecieron a esa comunidad organizada estuvieron de acuerdo.

La salud como bien del hombre

1. El texto

Gorgias es un extenso diálogo de Platón fechado entre el 427 y el 405 a de C, los interlocutores de Sócrates son Gorgias, Polo y Calicles, y se ha sido discutido cuál es el tema de esta obra. J. Calonge traductor y comentarista del texto consultado por nosotros, cita a Olimpodoro el joven (495–570 adC) filósofo neoplatónico alejandrino y comentarista de los diálogos de Platón que señala: “algunos dicen que su objeto es tratar sobre la retórica, otros que una conversación sobre lo justo lo injusto” (Calonge, 2000, p. 11) hasta que Olimpodoro da su veredicto, el objeto de esta obra es: “discutir sobre los principios morales que nos conducen al bienestar político” (Calonge, 2000, p. 13).

Si bien el objeto no es la retórica, se la discute bastante y como se busca fijar los principios morales para el bienestar político, podemos explicar la razón de elegir este libro.

Hemos comentado brevemente la importancia de la salud en nuestros días de pandemia, y analizamos la definición de ‘salud’ de la OMS donde señalamos una contradicción, ahora teorizaremos sobre cómo podemos entender la salud en nuestros días de COVID-19 a partir de un texto de Platón:

“(…) Supongo que habrás oído cantar en los banquetes ese escolio en el que, al enumerar los bienes humanos se dice que lo mejor es tener salud lo segundo, ser hermoso, y lo tercero, como dice el poeta del escolio, adquirir riquezas sin fraude.” (Platón, 2000, p. 31)

Comenzamos a comentar el texto: en primer lugar nos referiremos al ‘escolio’, que por lo general en los diccionarios se dice que, se llama escolio a las notas o comentarios breves con un sentido crítico o gramatical. Pero si tomamos algún estudio sobre las costumbres morales griegas que trata de cómo aprendían sus máximas e ideas de sabiduría popular en la antigüedad, entonces nos encontramos frente al acto en el que un colectivo social aprendía las costumbres. Un artículo de Francisco Cuartero nos presenta un panorama costumbrista de los banquetes. Basado en el gramático Dicearco del siglo IV a., C. nos refiere que los cantos que se entonaban en los banquetes eran de tres tipos: primero, el canto coral cantado por todos los presentes; segundo cada asistente a la comida entonaba una poesía monódica; por último aquellos que podían pulsar una cítara cantaban una

canción que contenía una enseñanza moral llamada escolio. (Cfr. Cuartero, 2012, p. 6) Entendemos que es a ésta última canción a la que se refiere Sócrates, se trata de un tipo de enseñanza del ethos, o buenas costumbres (la práctica habitual o hábito) y podemos entender que tienen que ver con una filosofía de las buenas costumbres o de la práctica de las virtudes.

2. El mayor bien: la salud

Ahora nos ocuparemos de la afirmación de Sócrates: "se dice que lo mejor es tener salud" (Platón, 2000: 31)

Si pensamos que Platón escribió esto hacia el 427 a. de C. y que ya era considerado un conocimiento humano, "lo primero es la salud", entonces podemos afirmar que el concepto de salud era concreto, no algo ideal y esto porque se la consideraba un bien, el mayor bien que un hombre podía disfrutar.

Pero veamos qué otras características podemos discernir de lo que Platón pone en boca de Sócrates en el diálogo con Gorgias, porque se pueden apreciar algunos tópicos respecto de la salud, aunque ésta no sea el tema en discusión, pues en este texto consideraremos cuál era la idea práctica sobre la salud común a los hombres de aquellos tiempos.

En el diálogo en cuestión, Sócrates le plantea el escolio a su oponente Gorgias donde la salud es el mayor bien del hombre además de la belleza y las riquezas adquiridas sin fraude, dice Platón: "(...) por ejemplo si estuvieran delante de ti los que profesan las artes que alabó el autor del escolio: el médico, el maestro de gimnasia y el banquero, y, en primer lugar, dijera el médico: <<Sócrates, Gorgias te engaña: no es su arte el que procura el mayor bien a los hombres, sino el mío>>, y si yo le preguntara: <<¿Qué eres tú, para expresarte así?>>, contestaría probablemente que médico. << ¿Qué dices? ¿El producto de tu arte es el mayor bien?>> << ¿Cómo no, Sócrates? ¿Hay algún bien mayor para el hombre que la salud?>> (...)" (Platón, 2000, p. 31-32).

Veamos algunas consideraciones. En primer lugar y según Platón la salud es el mayor bien del hombre, superior a la belleza y a la riqueza bien habida. En segundo lugar es una ciencia, o como lo entendían los griegos un arte. En tercer lugar es un bien que puede 'producirse' a partir de un conocimiento, de un arte o de una ciencia (no en el sentido de episteme), en el que el principio se encuentra en el que lo produce y no en lo producido.

Por ello en manos del médico se lograba la salud, pero no una 'completa', sino un bien que le permitía al enfermo gozar de las actividades y las relaciones con sus amigos y familiares.

Podemos cerrar estas consideraciones haciendo foco en lo justo, porque si la salud es el mayor bien del hombre y por ello un derecho fundamental, como lo señala la OMS en su constitución: "El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr." Es tarea de la justicia señalar los alcances de ese grado. Se pueden abrir una serie de líneas de investigación respecto del derecho de todo individuo y la posibilidad de que el enfermo pueda gozar del grado máximo de salud que se pueda lograr.

Estas líneas de investigación pueden circunscribirse a la atención que recibe el enfermo. Es decir a la salud y a los servicios de salud en cantidad y calidad, en otras palabras el 'cómo' producir el mayor bien del hombre. En este sentido es que las líneas investigativas deben apuntar no sólo a garantizar el acceso a los servicios por parte de quienes están enfermos, sino que deben estudiarse y conocerse los factores que explican que algunas personas se enfermen más que otras (o bien menos que otras). Estas investigaciones deben estar en la agenda de quienes se ocupan de la bioética y de otras disciplinas para un mayor conocimiento de la salud como bien.

Dentro del abanico de temas de la investigación es conveniente una elaboración de estadísticas relacionadas con las políticas públicas y los condicionantes de salud, los valores asumidos por la ciudadanía y los de los partidos políticos gobernantes, pues quien ejerce el poder tiene la facultad de diagramar y poner en práctica las políticas públicas.

Ya hemos dejado en claro que el enunciado: "un completo bienestar físico, mental y social", es una idealidad imposible de concretizar, pues pretende definir como ideal en una realidad, en un mundo perfectible, donde lo social es dinámico y no puede darse la completitud. Donde un completo bienestar social, es algo a alcanzar, a lograr, y no es posible su total realización porque siempre estará la posibilidad de lograr algo mejor. Sobre esta base teorizaremos en busca de dejar sentado qué se puede entender por un "estado saludable del hombre", a partir de la calidad de vida. En coherencia con la afirmación de que la salud es un bien, lo explicaremos afirmado que le permite al hombre de carne y hueso disfrutar de los otros bienes, y por ello ligado íntimamente al primer derecho de los hombres, el derecho a la vida.

En este trabajo entenderemos por calidad de vida: al conjunto de factores y condiciones que contribuyen al bienestar personal derivado de la satisfacción de su realización en el contexto cultural al que se pertenece.

Todos los individuos que componen una sociedad sufren en su cotidianidad un desgaste físico, mental, espiritual y social que atenta contra su calidad de vida; por ello debe activarse desde la organización política un sistema de defensa que le permita a esa sociedad recuperarse y no desaparecer. Es por ello que los programas de políticas sociales y de salud de cualquier Estado deben priorizar la educación, una sociedad educada tiene mayores recursos para enfrentar cualquier problemática, incluso un desastre como el provocado por el COVID-19.

Algunas organizaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo siguen como medida para la calidad de vida al Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual toma como referencia el acceso al agua potable y otros servicios, buena alimentación, acceso a la salud y hospitales de calidad, acceso a la vivienda digna, educación de calidad, trabajo registrado, Etc. Respecto de la salud queda abierta una línea de investigación sobre la justicia y equidad respecto de la calidad de vida en los países de Latinoamérica. Ello permitiría un mayor conocimiento de las consecuencias que se han generado a partir de los programas de salud de los distintos regímenes latinoamericanos en lo que va del siglo XXI.

Notas

1. Nos hemos basado en la clasificación de lenguaje a partir de la definición: el lenguaje es un sistema compuesto de una serie de sonidos, letras, gestos, señales, etc., organizados según ciertas reglas, que sirve para comunicar un mensaje. Puede ser oral, escrito, sonoro, o una mezcla de éstos. De acuerdo a cómo esté constituido el lenguaje verbal, es decir, teniendo en cuenta las palabras que lo conforman, puede ser a su vez subdividido en "natural; formal y técnico" (Mora y Leblanc, 1971, p. 9-17).

2. Seguimos la clasificación que propone Gregorio Fingermann en su obra "Lecciones de Lógica" Capítulo VI, págs. 89-94. Una clasificación similar puede consultarse en Vicente Fatone, "Lógica e introducción a la Filosofía."

Referencias

Calonge, J. (2000). *Introducción al Gorgias*. Madrid, Gredos, en la Colección "Diálogos", Vol. II.

Cuartero, J. (2012), "Estudios sobre el escolio ático", Barcelona, Universidad de Barcelona, disponible en <file:///C:/Users/Nestor%20Osorio/Downloads/5169-Text%20de%20l'article-8280-1-10-20121203.pdf> (08/2021).

Legislación Española Sobre Drogas (2001).

"Constitución de la Organización Mundial de la Salud, N.Y. 1946. Disponible en <https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/legislacion/pdfestatal/i5.pdf> (08/2021).

Platón, (2000). *Gorgias*. Madrid, Gredos, en la Colección "Diálogos", Vol. II.

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS, EMOCIONES Y SALUD EN TORNO A LA SITUACIÓN DE PANDEMIA

Ayelén Fátima Lavagnino, Isabel María Gualtieri, Pablo Santiago Pizzi

Fundamentación

En una situación "extraordinaria", como la vivida actualmente, Pandemia-Covid 19, los diferentes actores educativos se han visto forzados a apelar a la creatividad en la selección de competencias y estrategias que les permitan continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el presente ensayo se pretende motivar la enseñanza de la geografía bajo nuevos paradigmas, en contextos saludables y respetando la situación socio emocional de todas las partes involucradas en las instancias de enseñanza-aprendizaje, ya que, cualquier nivel educativo, más allá de su función primaria en el aprendizaje, tiene un rol central en el bienestar integral de los alumnos.

En el trabajo se plantean algunas cuestiones relacionadas a creatividad, competencias socio-emocionales consideradas en tiempos de pandemia, salud, igualdad de oportunidades frente al acceso de la información, entre otros. Se trabaja con los alumnos, ayudantes alumnos y adscriptos pertenecientes a la cátedra Práctica de la Enseñanza en Geografía, correspondiente al 4to. Año de la Carrera Profesorado en Geografía, de la FCH de la UNRC.

Los objetivos planteados tienden a: motivar la creatividad en las propuestas de trabajo como alternativas innovadoras en tiempos de Pandemia, fomentar el desarrollo de competencias emocionales que van más allá del 'saber' y el 'saber hacer', reconocer el valor de la salud física, psíquica y emocional de los docentes y alumnos para un desarrollo integral.

Al preguntar a varias personas qué entienden por salud, se rescataron una amplia variedad de respuestas: algunos afirman que es no estar enfermo o enfermarse poco, otros que es sentirse bien, poder vivir como desean hasta una edad avanzada, desarrollarse plenamente, sostener una calidad de vida aceptable, vivir en armonía con el medio ambiente, entre otras tantas. Reconocer que todas las personas no entienden lo mismo cuando decimos salud nos permite avanzar en la conceptualización de la práctica referida a promover, mantener y recuperar la salud desde un enfoque de equidad y de derecho.

Por eso, hoy es prioritario volver a las aulas de forma segura y planificada, poniendo en marcha sistemas de alternancia, grupos reducidos y disponer de distintos espacios públicos y escolares. Es clave fortalecer el uso pedagógico de nuevas y viejas tecnologías; asegurar el acceso al agua y mecanismos de higiene y desinfección, ampliar la conectividad y distribución de equipamiento; informar a las familias y comunidad educativa; acompañar y fortalecer las condiciones de trabajo y las habilidades de directivos y docentes para transitar esta emergencia.

No obstante no hay que desconocer que, "La situación relevada en el país indica que menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo a Internet de buena calidad en la señal y 1 de cada 2 no cuenta con una computadora disponible para usos educativos. Según datos oficiales, cerca de un millón de chicos y chicas matriculados en marzo de 2020 en algún nivel de la educación obligatoria ha mantenido bajo o nulo intercambio con su escuela, lo que coloca en severo riesgo su continuidad escolar" (UNICEF, 2021).

UNICEF, frente a esta realidad recomienda: "...observar los siguientes principios: de seguridad, para las escuelas y centros de cuidado, según los riesgos y el escenario epidemiológico; de equidad, para facilitar el regreso de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de mayor vulnerabilidad; de aprendizaje y bienestar, considerando necesidades educativas y de re vinculación; de fortalecimiento de las escuelas, con el acompañamiento a docentes y cuidadores; y de flexibilidad, potenciando diversas modalidades que alternen entre la educación presencial y a distancia, con los recursos necesarios" (UNICEF, 2021).

Ambientes de aprendizajes en tiempos de Pandemia

Generar ambientes de aprendizaje en tiempos de pandemia, es uno de los mayores desafíos planteados en los últimos trabajos científicos consultados. Inspirados en Duarte (2003) y UNESCO (2012), se asume como ambiente de aprendizaje "el espacio compartido por una comunidad —escolar o no—, en el que su cultura posibilita interacciones para aprender alrededor de un interés o necesidad común. Dichas interacciones se dan gracias a mediaciones intencionadas dispuestas por sus integrantes y se convierten en experiencias de aprendizaje auténticas que son el sumun desde donde se da sentido y estructura al aprendizaje, conjugando así los recursos didácticos y el lenguaje necesarios para que la experiencia cobre vitalidad y genere oportunidades continuas de intercambio y nuevos aprendizajes". Este ambiente intento ser puesto de manifiesto en el aula, en situaciones reales, prácticas docentes situadas y en los cada vez más presentes entornos virtuales: plataformas virtuales de aprendizaje, foros abiertos, etc.

En un escenario educativo tradicional, se está acostumbrado a seguir un calendario, una planificación y un ritmo de trabajo que ha llevado tiempo de elaboración y que han sido diseñados tomando en cuenta contenidos y cargas horarias de una forma de enseñanza bien conocida, que es la presencial. Pero, ¿qué sucede cuando, de un momento a otro, docente, alumno e institución educativa se ven obligados a mudarse a una forma diferente de llevar a cabo las instancias enseñanza-aprendizaje? A pesar de que se pueden utilizar herramientas tecnológicas para solventar la distancia física, éstas requieren un uso en contexto, planeado y con sentido para dar forma al "encuentro educativo". Si bien la educación a distancia no es la solución perfecta, se puede ver que es necesario que instituciones, docentes, alumnos y familias estén dispuestos a adaptarse y a tomar aspectos útiles de ésta, teniendo una aproximación y una apropiación de lo que es.

Educación presencial y educación virtual no son lo mismo. Los elementos propios de la educación virtual –que la hacen diferente de la educación presencial– impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos científico-académicos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación virtual. En general, la presencia de las tecnologías ha empujado a la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, desde los aparatos que tenemos en el hogar hasta las formas en que nos comunicamos. La educación no queda fuera de los

escenarios en los que dichas tecnologías tienen efectos. Las ya conocidas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como el conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso y el tratamiento de la información, permean los procesos educativos en distintas partes del mundo. El aula (presencial o virtual) es una comunidad en la que alumnos con convergencias y divergencias conviven día a día y participan de un mismo evento educativo, que es interpretado desde cada realidad de una forma diferente.

Las competencias educativas en la actualidad

La pandemia nos desafía a mejorar nuestras competencias digitales, el manejo de herramientas y aplicaciones novedosas pero, sobre todo, nos exige un sólido cuerpo de saberes, virtudes y prácticas que hagan posible que los dispositivos tecnológicos sean un medio útil y no sólo el adorno para una práctica mediocre o ineficaz que, además de enseñar deficientemente, legitime desigualdades sociales y de aprendizajes.

Al decir de Alfonso Pérez Muñoz (2019) "...el concepto de competencia incluye conocimientos, procedimientos y actitudes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) relacionados con la práctica profesional y el desempeño laboral, que permiten actuar con eficacia (ser capaz de encontrar y aplicar la mejor solución posible) en distintas situaciones y contextos profesionales, sabiendo elegir en cada momento la respuesta más adecuada, según los distintos recursos personales, sociales y profesionales con los que se cuenta".

Las competencias didácticas son uno de los territorios donde más se volvió visible la necesidad de replantear, otra vez, la formación docente inicial y en la práctica, especialmente frente a las nuevas tecnologías, ante las cuales los docentes quedaron más o menos expuestos en sus falencias, por sus propias formaciones y por el diseño de las políticas educativas.

Los desafíos de la educación en estos meses de confinamiento, con una pedagogía centrada en pantallas, en escenarios diversos y desiguales, con actores equipados de formas diversas, mostró también, con enorme claridad, que los docentes necesitamos tener cargada la maleta con las mismas competencias de la buena docencia de siempre.

Toda crisis, desde guerras hasta pandemias como la que se vive actualmente, conlleva fuertes respuestas emocionales negativas, como pánico, estrés ansiedad, rabia y miedo. Desarrollar en las personas habilidades de aprendizaje socioemocional ayuda a que las

situaciones estresantes se aborden con calma y con respuestas emocionales equilibradas. Además, estas competencias permiten fortalecer el pensamiento crítico para tomar mejores decisiones.

Atravesar una situación atípica como lo es el aislamiento social preventivo impacta en la vida de todos. Esta situación incierta, compleja y amenazante nos afecta en general, pero más aún a quienes no están contenidos en una red afectiva. Y aquí es donde intentamos desde la cátedra, poner la mirada en la educación socioemocional, como proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades, competencias emocionales y sociales entre ellas: la empatía, la tolerancia a la frustración, la escucha, perseverancia, gestión emocional, relaciones saludables basadas en la cooperación, la solidaridad, el compromiso, entre otras. Todas estas, posibles de aprenderse y desarrollarse en el ámbito educativo, en instancias donde los alumnos están por graduarse como docentes, con todos los temores que implica iniciar la práctica profesional de forma virtual. .

Para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo es necesario que antes de esperar trabajos, prácticas y participaciones excelentes en clases se les enseñe a los alumnos a gestionar sus emociones, lo cual lleva a tener como objetivo de estudio descubrir el impacto de aprender a manejar o gestionar las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes ante un cambio de metodología educativa, en este caso por cuestiones de la pandemia.

En busca de estrategias de enseñanza creativas

La creatividad puede analizarse desde diversas variables, teniendo en cuenta las potencialidades inherentes al sujeto que aprende, la complejidad cambiante de los actos creativos y el papel de la cultura en el desarrollo de la creatividad. Podría decirse que la creatividad es un fenómeno cultural en un campo del conocimiento humano que exige del sujeto una alta demanda en sus procesos cognitivos, afectivos y prácticos, con el fin de dar respuestas versátiles a las demandas del entorno y del sujeto en sí, puestas siempre en un contexto sociocultural de referencia.

Cuando se trata de desarrollar el potencial creativo de los estudiantes de Práctica de la enseñanza de la Geografía, la estrategia de enseñanza no es ajena a esa forma de actuar, no es un acto espontáneo ni mucho menos mecanicista o simple. Por el contrario, se busca

que profesores y estudiantes vivan en un ambiente de aprendizaje creativo, en donde se generan mediaciones que tengan por inicio, ejecución y finalidad la dialogo, la participación activa, el compromiso, la actitud de escucha, el compartir propuestas, ensayos de trabajo, ideas, microclases.

Algunos aspectos que se trabajaron, para intentar reforzar alternativas en tiempos de pandemia y se autoevaluaron son al interior del grupo son:

- Secuencias didácticas, ya sea a corto o a largo plazo;
- Métodos o procedimientos para lograr fines específicos;
- Lugar, contexto en el que se desarrolla el encuentro;
- Tiempo, duración y momento oportuno para realizar las acciones;

Se puede decir entonces, que el diseño de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad exige de los profesores y practicantes, acciones estratégicas y creativas en las fases de planeación, desarrollo y reflexión acerca de la práctica de enseñanza. Esto implica no solo plantear las estrategias de aprendizaje que los estudiantes deben aprender y poner en práctica para desarrollar el proceso creativo, sino también en proponer y diseñar retos que conduzcan a experiencias de aprendizaje auténticas conectadas con los rasgos de la creatividad, en prever con anterioridad las dificultades y los momentos de estancamiento, y lo crucial, atreverse a actuar de forma creativa para reflexionar sobre la praxis y así mejorar la enseñanza.

Reflexiones parciales

Incertidumbre, desafíos, nuevas expectativas, cambios de rutinas, nuevas formas de enseñar y aprender son algunos de los términos que emanan de la situación actual. La motivación posee una importancia fundamental para que el alumno muestre interés en su educación y predisposición a aprender. Un alumno con motivación conseguirá buenos resultados y presentará un mayor interés por continuar con su etapa formativa y alcanzar metas cada vez de mayor complejidad.

Generar espacios creativos de trabajo, no son inmediatos ni espontáneos; se desarrollan con el tiempo. Por eso se puede hablar de gradientes de innovación de una práctica o de una actitud, de posibilidades de transformación, de saltos cualitativos, de pasos o

estaciones en que se producen los procesos de cambio en el aprendizaje escolar y en la institución educativa.

Transitar este tiempo de pandemia, de formación virtual, de revalorizar las emociones, pensar y trabajar nuevas competencias, ha permitido repensar estrategias, evaluar resultados, generar espacios sistemáticos de socialización con docentes de diferentes niveles educativos, de otras cátedras y hasta de otras carreras, profundizar marcos teóricos específicos, propiciar espacios de encuentros y continuar la generación de propuestas innovadoras.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007), "Las competencias emocionales. Educación" en Rev. Facultad de Educación. UNED XX1. 10, 61-82, disp. en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf> [06-08-2021]
- Fernández Berrocal P. y. Extremera Pacheco N (2006). "La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey", en Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3): 63-93. Disponible en http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci03.pdf [06-08-2021]
- Hernández Abad, G. (2020). "Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico", en Revista. Inv. Cult. 9, 4, 55-64
- López Díaz, R (2017) Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula. Universidad de La Salle. Bogotá D.C.
- Mendoza Castillo, L (2020), "Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México L, Esp. 343-352, disp. en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237028> [06-08-2021]
- Pérez Muñoz, A (2019). Descubre qué es el aprendizaje por competencias y cómo aplicarlo en el aula, pues implica un profundo cambio por parte del docente, disp en <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-por-competencias> [06-08-2021]
- UNICEF (2021), Posición frente al regreso de clases presenciales en 2021 *en el marco de COVID-19*, disp. en https://www.unicef.org/argentina/articulos/posici%C3%B3n-frente-al-regreso-de-clases-presenciales-en-2021?gclid=CjwKCAjwglSIBhBfEiwALE19SYn61gBDGmFKnjB4A7tJcvORHmDfYTEE6eQMrixn7maskxmGpQSCvhoCxUYQAvD_BwE [06-08-2021]

ENLACES ENTRE EDUCACIÓN Y SALUD.

Hacia sinergias inclusivas en comunidades de situación de pobreza

*Sonia del Luján de la Barrera, María Paula Juárez,
Adriana Andrea Vizzio, María Alejandra Benegas,
María Noelia Galetto, Anabel Verhaeghe*

Presentación

Esta comunicación tiene la intencionalidad de reflexionar acerca de la matriz teórico-conceptual que sustenta un Proyecto de investigación¹ que transitamos desde hace un año cuyo propósito es conocer concepciones y prácticas de trabajadores de la educación y de la salud pública, así como las formas en que desarrollan su quehacer, dinamizando a partir de ello, o bien procesos inclusivos para la vida de niños, niñas y familias de comunidades en situación de pobreza, u obstaculizando dichos procesos.

En este escenario, el trabajo intentará explicitar el posicionamiento asumido desde perspectivas en educación y salud de las cuales pensamos que, amalgamadas y puestas en acto en los quehaceres cotidianos de estos profesionales pueden resultar en verdaderas prácticas inclusivas para las comunidades donde se desarrollan.

Tradicionalmente educación y salud han sido consideradas pilares básicos de toda sociedad. Distintos autores han pensado sus relaciones desde perspectivas diversas (educación y salud como ámbitos de gestión de gobierno; educación en salud desde iniciativas de prevención o promoción; lo educativo en el campo de la salud; salud escolar, entre otros) (Emmanuele, 1998; Pastorino, 2006; Huergo, 2009; Viñao 2010; Villanueva, 2010; Fainsod y Busca, 2016; entre otros).

Particularmente este trabajo busca definir nuestras concepciones en relación a educación y salud, para posteriormente dar cuenta de los motivos por los cuales consideramos su necesaria articulación en la actualidad para contribuir a presentes más inclusivos en comunidades en situación de pobreza.

La educación humanizadora e intercultural

Pensamos la educación tomando el planteo latinoamericano crítico de Paulo Freire (1970, 1997) quien la considera como una especificidad humana que puede entenderse en un doble sentido: como "concepción bancaria", educación que Freire denunció y definió como instrumento de opresión inmovilizador de la historia y mantenedor de un orden injusto sustentado en un compromiso con la sociedad dominante, reproductor de la estructura y del proceso histórico de producción del ser humano; y, por otro lado, como "educación humanizadora", educación que él propuso y entendió como herramienta de transformación de una realidad de injusticia y opresión desde su desenmascaramiento y la lucha por humanizar la vida y la realidad.

Nuestro proyecto apuesta por esta perspectiva de educación que representa una lucha por el sentido de la liberación, identificada con las condiciones de la realidad, integrada al tiempo, al espacio y a reflexionar con el ser humano sobre su lugar en la historia. Para Freire la educación es una apuesta por cambiar de actitud, por crear disposiciones democráticas a través de las cuales el ser humano sustituya hábitos antiguos y pasivos por nuevas prácticas de participación e injerencia, predisponiendo al ser humano a la posibilidad de transitar de una consciencia ingenua a una crítica de su realidad.

En este sentido, consideramos que una de las vías para lograr esta educación en estos tiempos es desde una perspectiva de "educación intercultural", como apuesta que se orienta a construir relaciones positivas entre diversos grupos socioculturales de cara a la discriminación, el racismo y la exclusión. Se trata de un ámbito ineludible que busca la construcción de sociedades más justas, igualitarias, equitativas y plurales (Walsh, 2010). Desde la perspectiva crítica de la interculturalidad, la autora la considera un proceso y un proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalteridad en condiciones de respeto, reconocimiento, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Para ello, piensa la interculturalidad crítica como una herramienta pedagógica que problematiza

y reflexiona sobre la racialización, la inferiorización y sus patrones de poder, buscando nuevas comprensiones que promuevan el diálogo de las diferencias en contextos de dignidad e igualdad, desde modos "otros" de ser pensar, estar, aprender, enseñar y vivir (Walsh, 2010, 2017).

La salud comunitaria integral

Para pensar en salud nos situamos en el "Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria" (Saforcada, 2011; Saforcada, Castella Sarriera, Alfaro, 2015), como aquel que parte de reconocer las distintas situacionalidades en que transcurre la vida de las personas, sus saberes populares, su cultura y sus experiencias en salud poniéndolas en diálogo con distintos desarrollos de las ciencias humanas, de la salud y sociales considerando a los grupos populares como protagonistas de su tiempo histórico y de sus actuaciones sociosanitarias, desde un empoderamiento sociopolítico, basado en el protagonismo de las comunidades.

Desde esta perspectiva, entendemos la salud como la concibe Saforcada (2017, p. 5) un "relativo bienestar físico, psíquico, espiritual, social y ambiental -el máximo posible de acuerdo a las circunstancias socioculturales e históricas determinadas- considerando que dichas situaciones son producto de la interacción de las personas y sus ambientes humanos, teniendo en cuenta que estos componentes integran el complejo sistema de la trama de la vida".

Nuestra apuesta al pensar en salud es en términos de una "salud positiva" entendida como aquella que se orienta a aportar a los procesos que logran que las personas que están sanas sigan manteniéndose en tal condición. Se trata de un enfoque que exige apartarse de una perspectiva centrada en la enfermedad, para posicionarse en una perspectiva social-expansiva sustentada en los derechos humanos (Saforcada, de Lellís, y Mozobancyk, 2010). Es intencionalidad de este enfoque mantener y mejorar las condiciones de buena salud de las poblaciones, incidiendo en el bienestar y desarrollo salubrista de ellas; lo que implicaría, de acuerdo a los autores, partir del fortalecimiento y puesta en acción de los recursos de la comunidad en armonía con un uso eficaz de los dispositivos de salud que dispone el Estado.

Enlazando la educación y la salud

A un año de transitar nuestro proyecto en un escenario de adversidad que recrudece con la pandemia por Covid-19, nos sigue interpelando constantemente una de las preguntas de nuestro estudio: *¿Por qué es importante reflexionar sobre la relación entre educación y salud? ¿Qué potencialidad encierra ese vínculo?*

Con vehemencia expresamos que, estamos convencidas que articular perspectivas integrales y humanistas susceptibles de traducirse en acciones donde convergen la salud y la educación no sólo nos permitirá leer y comprender críticamente la realidad de como están y cómo se conciben y vinculan -o desvinculan- en los contextos actuales, sino visibilizar y ofrecer una matriz conceptual capaz de sustentar ideas, creencias y quehaceres de trabajadores de esos campos.

Espacios en los que muchas veces se reproducen lógicas bancarias, asimétricas y verticalistas en relación con las poblaciones, favoreciendo -incluso desde instituciones del estado como los son los Centros de Atención Primaria en Salud (CAPS) o las escuelas públicas- a verdaderos procesos de exclusión. Pero muchas otras, siendo también posible reconocer profesionales y trabajadores que se envuelven en la bandera de la transformación de la realidad para estas familias, desde la construcción de entramados entre educación y salud orientados a la promoción del desarrollo humano integral y la construcción de comunidades nutridas de verdaderos aprendizajes de sus vecinos y vecinas, basadas en encuentros de trabajadores de la salud y la educación con las familias de las comunidades, sus saberes, vivencias y experiencias, para la generación de sinergias inclusivas sustentadas en el respeto a los Derechos Humanos y la Promoción del Desarrollo Humano Integral (Saforcada, 2019).

Últimas reflexiones

Entendemos que, explicitar perspectivas teóricas que sustentan nuestros intereses y temas de investigación, no solo hecha luz respecto de nuestras propias dilucidaciones conceptuales y político-ideológicas, sino también nos permite mirar la realidad que atraviesan las comunidades reconociendo lo que aparece como ausente, aquello que debe denunciarse, explicitarse para trabajar por ello y hacerse real.

Asimismo nos permite tomar cabal conciencia de la necesidad de articular perspectivas en salud y educación críticas, integrales, humanistas, situadas en territorio, indagando en experiencias que ya logran dar cuenta en nuestras comunidades de la ciudad, de cierta articulación entre escuelas y CAPS, identificando en ellas sus fortalezas, los recursos con que cuentan para favorecer esas sinergias inclusivas con las familias, reconociendo en ellas aquello que falta por aprender, pero valorando lo recorrido y el compromiso con las comunidades vulneradas.

Desde esta perspectiva entendemos que sólo así, desde un trabajo sostenido, revisado, fundamentado con claridad en el humanismo, será posible favorecer procesos de inclusión donde las personas transiten por una concienciación creciente de sus propias condiciones de existencia, incidiendo en ella desde una búsqueda permanente de la liberación, incorporándose desde una participación plena a un proyecto educativo, sanitario, cultural, social y político en sus vidas cotidianas.

Notas

1. Proyecto de Investigación: "Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza", dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Pula Juárez. Se enmarca en el Programa de Investigación: "Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana" (Resol. Rectoral N°. 083/20). Período 2020-2022. (SECyT. UNRC.)

Referencias

- Emmanuele, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género. Escenas del curriculum en acción*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2009). *Del modelo hegemónico a la intervención contrahegemónica en salud*. Disponible en: <http://fordocsalud.blogspot.com/2009/06/del-modelo-hegemonico-la-intervencion.html>
- Pastorino, I. C. (2006). *Críticas y tendencias en educación para la salud. Aportes a la formación del profesorado de biología*. Trabajo Final de Especialización en Docencia Universitaria. Directoras: Rivarosa, A. y M. Astudillo. UNRC. Río Cuarto. Manuscrito no publicado.

- Saforcada E, Castella Sarriera J, Alfaro, J. (Orgs). (2015). *Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos Argentina.
- Saforcada E, de Lellis M, Mozobanczyk S. (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos Aires: Paidós Argentina
- Saforcada E. (2017). *El rol fundamental de la psicología en el campo de la salud*. Conferencia Magistral presentada en: Congreso Universitario de Psicología. Mayo de 2017, Asunción, Paraguay: Universidad Nacional de Asunción, carrera de Psicología de la Facultad de Filosofía. 2017. p.1-22
- Saforcada, E. (2011). La salud en indoafroiberoamerica: el paradigma necesario. *Revista Salud & Sociedad*. Vol. 2. No. 3. PP. 311 – 320.
- Saforcada, E. (2019). *Aproximaciones a la definición de Desarrollo Humano Integral (DHI)*. Manuscrito no publicado
- Villanueva, A. (2010). Accesibilidad geográfica a los sistemas de salud y educación. análisis espacial de las localidades de necochea y quequén. *Revista Transporte y Territorio*. No 2, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/237/215>
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Educar Revista*, Curitiba. Editora UFPR. N°. 36, 2010, pp. 181-213. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155015820013.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En Garcia Diniz, A. y Araujo Pereira, D. (Coords.). *Poéticas y políticas da inguagem em vias de descolonizacao* (pp. 19-53). Foz Igacu, Brasil: Universidad de Integración Latinoamericana.

CONCEPCIONES DE SALUD Y EDUCACION.

*Escuchando las voces de la directora de escuela y la médica
de una comunidad vulnerada*

*Sonia del Luján de la Barrera, Adriana Andrea Vizzio,
María Alejandra Benegas, María Paula Juárez*

Presentación

Este trabajo parte del propósito de compartir un análisis reflexivo a partir de los primeros testimonios recabados en el marco de un proyecto de investigación¹ que transitamos desde hace un año, cuyos objetivos expresan: a) Conocer los entramados o desencuentros entre educación y salud (relaciones que se generan -o no- entre escuelas y Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) en comunidades en situación de pobreza, identificando en ellos procesos de inclusión o exclusión; b) Analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas activarían procesos de inclusión o de exclusión en la vida de niños, niñas y sus familias.

Puntualmente se toma un primer caso de estudio que se representa en el binomio escuela-CAPS de la comunidad del Barrio Jardín Norte de la ciudad de Río Cuarto. Para su abordaje hemos entrevistado a la Directora de la escuela primaria y a la médica generalista responsable del CAPS. En la indagación y para el análisis de los testimonios emergentes nos orientan los interrogantes: *¿Qué concepciones en educación y salud sustentan estas trabajadoras de la educación y la salud pública? ¿Es posible hallar convergencias en posicionamientos y concepciones entre ambas?* En lo que sigue se irán deshilvanando las cuestiones plantea das a partir de la creación de categorías teóricas conceptuales desde sus relatos.

1. Breves consideraciones metodológicas para situar el estudio

Para el logro de los objetivos expresados empleamos una metodología de investigación cualitativa, interpretativa y crítica que nos permite comprender el sentido de las acciones sociales, de lo hecho y lo dicho en el contexto de la vida cotidiana y desde la perspectiva de los participantes del estudio (Vasilachis de Gialdino, 2006). Desarrollamos una modalidad de *estudio instrumental y colectivo de casos* dado que nos permite una descripción y análisis detallados de unidades sociales con un nivel de profundidad orientado a la comprensión de una realidad singular (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). El estudio es instrumental dado que el interés es un problema conceptual y empírico más amplio que el caso puede iluminar, con el propósito de desarrollar conocimiento a partir de su estudio. (Neiman y Quaranta, 2006)

En nuestro proyecto entendemos por caso al "binomio entre escuela-CAPS" por su proximidad geográfica. Esta noción, tomada de las matemáticas como expresión algebraica formada por la suma o la diferencia de dos términos, nos permite pensar en ese par de instituciones de salud y de educación, funcionando como suma/unidad/reticularidad o bien como diferencia/desunión/desarticulación. Definimos el estudio como colectivo porque pretendemos investigar tres casos en un mismo proyecto, en diferentes comunidades de la ciudad de Río Cuarto. En el actual escenario de pandemia, interpeladas por la realidad educativo-sanitaria, vimos la necesidad de acelerar la posibilidad de aproximarnos desde nuestro estudio a la realidad definiendo un caso de estudio, es decir un binomio de indagación, para el año 2021.

Presentadas y autorizadas las notas formales en las instancias correspondientes, dimos inicio a la indagación con el proceso de recolección de datos en ambas instituciones de la comunidad Barrio Jardín Norte, pudiendo entrevistar por medios virtuales a la directora de la escuela y a la médica generalista del CAPS. Testimonios que serán analizados desde los principios de los procesos analíticos e interpretativos del *método de comparación constante* de Glaser y Strauss (1967) a los fines de generar teoría sobre la temática de estudio, desde el surgimiento de categorías y propiedades conceptuales.

2. Salud y educación entramadas: concepciones de las profesionales

Ante la emergencia sanitaria por el inicio de la epidemia de COVID-19 en Argentina, en marzo de 2020, los escenarios de la educación y la salud se han visto fracturados intempestivamente modificándose categóricamente a nivel mundial. La sociedad en su conjunto se vio afectada. En los campos que estudiamos asistimos a problemáticas relacionadas, entre otras, con "salud-vacunas", "educación-escuelas en la virtualidad" que demandaron a los y las profesionales hacer frente a situaciones inéditas y de incertidumbre para responder y acompañar a pacientes-niños-niñas y estudiantes-niños-niñas inmersos en espacios sociales muy diversos pero igualmente ocupados en "aprender a seguir aprendiendo en la virtualidad" ante lo desconocido y perturbador del contexto.

En el presente estudio, las concepciones y prácticas de las profesionales de la educación y salud entrevistadas permiten advertir que sus intervenciones en contextos de mayor vulnerabilidad tienen implicancias más visibles en tiempos de pandemia, desatando tensiones en procesos de exclusión con la escuela primaria y con la atención sanitaria de niños, niñas y sus familias. En este sentido se construyeron tres categorías analíticas: a) Educación-Salud, Salud-Educación: derechos complementarios; b) Salud comunitaria: cuando lo social impacta en la salud y c) La educación como andamiaje para la contención de las trayectorias escolares. Tres categorías que siguen evidenciando que la realidad en los planos de la salud y lo educativo se diferencian y a la vez se interrelacionan configurando un proyecto político de país.

2.a. Educación-Salud, Salud-Educación: derechos complementarios

En el marco de la salud pública uno de los objetivos primarios es garantizar el cuidado y la protección de la salud de niñas, niños, adolescentes. Del mismo modo desde la Convención de los Derechos del niño -que están contemplados en la Constitución Nacional- la integridad física, mental, emocional y cognitiva es concebida como el Derecho a la Educación en contextos que garanticen oportunidades de accesibilidad y de progreso individual como social. En consonancia con estas ideas, la Directora de la escuela primaria refiere a:

"Para mí la salud es un nexo inseparable con la educación. Salud y educación no pueden estar separadas, (...) desde los derechos de los niños no podemos concebir educación por un lado y salud por el otro, no. Son ambos aspectos entrelazados, necesarios unos de otros por eso no podemos concebir el trabajar separadamente. Para nosotros el dispensario es lo más en el barrio. Es lo más porque cualquier cosa lo hacemos con el dispensario, desde siempre (...)" (S. Directora EP. BJN. C1:13).

Tanto la salud como la educación son derechos que se complementan, se amalgaman, dos sinergias inclusivas que declaran su reafirmación a través de sus protagonistas. Se advierte un sentido político en el que se vincula la "salud positiva" (Saforcada, de Lellis y Mozobancyk, 2010, p. 8) con la intencionalidad de mantener y mejorar las condiciones de buena salud de la comunidad barrial y con la educación, como la acción de aprendizajes en comunidad.

2.b. Salud comunitaria: cuando lo social impacta en la salud

La médica del Dispensario entrevistada ejemplifica la naturaleza dialógica entre salud y comunidades haciendo referencia a:

"Yo soy de la idea, en esto de salud comunitaria, que es un proceso (...) algo que se va alcanzando, que va cambiando en función de cada etapa de cada persona. Está relacionado con el bienestar, salud mental pero también tiene que ver en todo esto lo social que para mí es fundamental (...) ¿y cómo? Podés ver su salud ¿desde qué lugar? porque si yo le digo 'sí, te pones insulina' y ya con eso me alcanza ¡y no! no me alcanza que sus niveles de glucosa estén bien si ella está sola, triste, angustiada, se acaba de morir su hijo, no tiene otros familiares que la asistan...es toda una situación. Entonces si vos definís la salud siempre tenés que ver todos esos campos y pensar que esto no es estático, sino que va variando, en la edad, en el tiempo, en todo..." (M. Médica CAPS. BJN. C1: 8).

En el contexto actual de emergencia socio-sanitaria el concepto de salud toma un realce de importancia mundial frente al beneficio de "tener salud" versus al miedo a la "pérdida de salud". Afirmar este dualismo es advertir en las expresiones de la médica posicionamientos

en perspectivas de "salud comunitaria" y de "educación crítica en comunidad". Estas capacidades de trabajo en colaboración, de búsqueda de la información, de resolución de situaciones problemáticas, de pensamiento y juicio crítico son reflejo de lo expresado, dos paradigmas que buscan vincular lo que necesariamente el contexto demanda, aunque el sistema no siempre ofrece y contiene. Paradigma multidisciplinar en salud comunitaria (Saforcada 2010, 2011) y socio crítico (Freire, 1990), ambos pensados a favor del desarrollo humano integral.

2.c. La educación como andamiaje para la contención de las trayectorias escolares

Refiriéndose a qué concepción sostiene sobre educación, la Directora entrevistada testimonia:

"(...) hoy en día digo que la educación, por lo que yo veo en mi escuela ¿no?, es brindar las herramientas y ayudar a fortalecer las capacidades que ese niño precisa para desenvolverse en la realidad, en diversas situaciones, poder resolver situaciones problemáticas, eso es educación... (...) Esas capacidades de trabajo en colaboración, de búsqueda de la información, de resolución de situaciones problemáticas, de pensamiento y juicio crítico, o sea, todas esas capacidades (...) ahí tenemos que enfocarnos nosotros los docentes, en esas herramientas. Entonces, educación es eso, acompañamiento, educación es formar en estrategias, en capacidades, en seguimiento para que con todo ese bagaje ese niño pueda continuar educándose, auto educándose. Creo que ese es el desafío nuestro, de la primaria ¿no?" (S. Directora EP. BJA.C1: 8-9).

El planteo muestra la intencionalidad de generar la autogestión del niño/ niña, el trabajo autónomo con el acompañamiento, la presencia docente "(...) se busca lograr una autonomía en el trabajo pedagógico a partir del protagonismo de los actores educativos con miras a alcanzar la sostenibilidad en las acciones implementadas (Bolívar, 2008 en Rivera Huaranga y Ledesma Cuadros, 2021, p. 3). He aquí la importancia de la invención en las tareas docentes como de la institución toda en un conjunto de acciones desplegadas para acompañar las trayectorias escolares. Intenciones que efectivamente se concretaron,

acciones con esfuerzo y dedicación, aunque a la luz de la misma realidad social, no fueron todas suficientes para enfrentar tanta desigualdad social.

Al respecto Terigi (en Yapur, 2020) sostiene que "concebir e implementar el acompañamiento a las trayectorias como proyecto institucional significa trascender la tarea organizada alrededor de la capacidad de respuesta de ciertos agentes, para avanzar en el planeamiento institucional de las acciones de seguimiento de las trayectorias como responsabilidad del equipo docente en su conjunto" (Terigi, 2019, en Yapur, 2020, p. 5) y en el caso de nuestro estudio también de los CAPS.

Lo cierto es que nos encontramos en un escenario complejo... no estábamos preparados para hacer frente a situaciones de tanta incertidumbre como la que nos toca atravesar hoy. Imprevistamente aparecieron otras condiciones para el trabajo docente la tecnología cambió la fisonomía de la escuela, reinención escolar, clases, deberes, "educación remota" desafiaron los límites entre lo personal y profesional y ubicaron la tarea de enseñar y aprender en coordenadas temporo-espaciales diferentes a las habituales. Reconfiguraciones en las que, en general, las y los docentes se movilizaron rápidamente, redefiniendo tareas, creando y recreando nuevas configuraciones del "aula" o de la "clase". Y aun así se siguió educando, cuando la propia realidad se había convertido en una situación problemática. ¿Qué hacer frente a lo inevitable? Recurrir a otros, al nosotros, a la familia, a la comunidad. Es aquí donde la colaboración cobra otro significado en la pandemia.

La educación entonces implica acompañamiento, seguimiento, hacer foco en acciones que vienen desplegándose desde las políticas educativas tendientes a desarrollar dispositivos que favorezcan nuevos modos de establecer vínculos con el saber. En este sentido coincidimos con Terigi (2019) en considerar que existen diferentes niveles de análisis desde la perspectiva de las trayectorias escolares: uno se refiere a las condiciones estructurales y otro a las biografías de las y los sujetos. Las primeras se refieren a atender a las condiciones socioeconómicas de las familias, al nivel educativo alcanzado por los padres, entre otras, mientras que las segundas hacen referencia al interés y la motivación de las y los estudiantes.

Una enseñanza que ha dejado el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) radica en que la continuidad pedagógica admite diferentes formas de

presencialidad porque se trata de sostener un sistema de relaciones continuas entre escuela, saberes, estudiantes, familias y docentes mediados por propuestas de enseñanza. Es justamente en este sentido cómo entiende a la educación la médica entrevistada:

“(…) yo creo que la educación tiene que ver con el hecho de, no solamente lograr ciertos aprendizajes que son obligatorios, sino que tiene que ver más con lo que uno se lleva de esa experiencia, de estar con docentes, de compartir con los otros, de responder a lo que es un compañero, ¡un amigo! qué es lo que uno en realidad va a buscar en un colegio” (M. Médica CAPS. BJA.C1:15).

Acompañar a las trayectorias escolares, refiere a prácticas colectivas que implican un trabajo con “otros”: docentes, directivos, familias, Centros de Atención Primaria de la Salud y “sobre otros”: las y los estudiantes. En este acompañamiento de estudiantes y familias, la colaboración se va formando a partir de un tiempo que se comparte con el otro, por medio del diálogo, la negociación, acuerdos escolares que se van construyendo y que, si bien, no obligan a pensar igual sí a trabajar juntos. La cooperación supone un modo de reconocimiento del otro como un igual incluso en la diferencia, por ello lo que define a una práctica como cooperativa es la capacidad de escucha, ya que al escuchar se está poniendo en juego el encuentro con el otro.

3. A modo de cierre provisorio

Las aproximaciones que aquí planteamos en relación a concepciones sobre educación y salud de dos protagonistas claves en el primer caso de estudio “binomio escuela-CAPS del Barrio Jardín Norte de la ciudad de Río Cuarto” refleja, con ciertas diversidades, la confluencia en sostener que un trabajo colaborativo entre la Institución escuela y el Centro de Atención Primaria en Salud es lo ideal para avanzar hacia una auténtica inclusión socioeducativa en general, pero en épocas de pandemia y postpandemia con mayor fundamento aun.

Las evidencias analizadas manifiestan concepciones, creencias y prácticas que permitieron la creación de, al menos, tres categorías conceptuales dentro de las cuales incorporamos el análisis de algunos testimonios (desde las voces de la Directora y la

Médica) que dan cuenta de la existencia de entramados entre la escuela y el CAPS. Casos como éstos permitirían reconocer la existencia de procesos de inclusión que incidirían en las condiciones de existencia de niñas, niños y sus familias en comunidades en situación de pobreza. Lo planteado nos induce, con estudios como estos, a visibilizar cómo las políticas públicas se dinamizan a través de planes, programas y proyectos que son ejecutados por las áreas de salud y de educación en sus distintas jurisdicciones y que, particularmente en el plano local, toman como instituciones para su materialización a los CAPS y a las escuelas, permitiendo reconocer cómo éstas, a través de sus trabajadores, promueven o no el paso de lo deseable a lo concreto que acontece en las comunidades. Estamos convencidas que, si los campos de la salud y la educación, logran entramarse en relaciones humanas amalgamadas, como las que se muestran en este trabajo, contribuirían a promover verdaderas sinergias de inclusión que incidirían en la vida y desarrollo humano integral de los niños, las niñas, las familias y las comunidades de estudio.

“...Gran parte de la humanidad no puede seguir viviendo en un mundo tan injusto y tan desigual. Esta experiencia debe ser utilizada para reformular el contrato social y avanzar hacia más altos niveles de solidaridad comunitaria y mayor integración social. En todo el planeta, se reclaman instituciones económicas y políticas más redistributivas, feministas, con mayor preocupación por los marginados sociales, las minorías discriminadas, pobres y ancianos.”
Ramonet, 2021

Notas

1. Proyecto de Investigación: “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”, dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. Se enmarca en el Programa de Investigación: “Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana” (Resol. Rectoral N°. 083/20). Período 2020-2022. (SECyT. UNRC.)

2. Las notas al pie de los testimonios se consignan abreviados (ejemplo: S. Directora EP.C1:13). Desglosados Refieren a: S. Directora EP: Iniciales del nombre. Directora Escuela Primaria/ M. Médica. CAPS: Centro de Atención Primaria en Salud. (cargó e institución de Pertenencia). BJNI: Barrio Jardín Norte. C1: Caso 1: 13: Número de página de donde se toma el testimonio de la entrevista.

Referencias

- Arnal, J, del Rincón, D y A Latorre. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Editorial Labor.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory*. Aldine Publisher. New York (traducción en revisión de Pablo Rodríguez. Bilella. Universidad Nacional de San Juan). Madrid.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Capítulo 6: Los estudios de caso en la investigación sociológica. *En: Vasilachis de Gialdino, I (Ed.) Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Ramonet, I. (2021). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. *En Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Rivera Huaranga, N, y M. Ledesma Cuadros (2021). Comunidades Profesionales de Aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 2021, 17(1) DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.169>. Universidad César Vallejo, Perú.
- Saforcada E, de Lellis M, Mozobancyk S. (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos Aires: Paidós Argentina
- Saforcada, E. (2011). La salud en indoafroiberomerica: el paradigma necesario. *Revista Salud & Sociedad*. Vol. 2. No. 3. PP. 311 – 320.
- Terigi, F. y Equipo de Producción Materiales Educativos en Línea. (2019). Clase 1: *Las trayectorias escolares como problema*. Aporte conceptual. Módulo Políticas y desafíos de la Educación Secundaria: el acompañamiento a las trayectorias escolares. Actualización Académica Acompañamiento a las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Vasilachis de Gialdino I. (Coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yapur, J. y Equipo de Producción de Materiales en Línea. (2020). Clase 1: *La construcción del problema de análisis institucional en torno a las trayectorias escolares*. Actualización Académica Acompañamiento a las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

*SALUD, EDUCACIÓN Y POBREZA
EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS.
Sobre abordajes reales y posibles*

*María Paula Juárez, María Noelia Galetto,
Anabel Verhaeghe, Sonia de la Barrera*

Presentación

Esta comunicación se origina con la pretensión de desarrollar un análisis interpretativo a partir de testimonios emergentes de un proyecto de investigación¹ que desarrollamos desde hace un año, cuyo objetivo principal expresa "conocer los entramados o desencuentros entre educación y salud (relaciones que se generan -o no- entre escuelas y Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) en comunidades en situación de pobreza, identificando en ellos procesos de inclusión o exclusión".

Con esta presentación, nos situamos en el primer caso de estudio que se define en el binomio escuela-CAPS de la comunidad del Barrio Jardín Norte de la ciudad de Río Cuarto. En este contexto hemos entrevistado a la Directora de la escuela primaria y a la médica generalista responsable del CAPS. Para el desarrollo del trabajo, nos preguntamos: *¿Cómo piensan la relación entre educación y salud estas protagonistas de la comunidad? ¿Pueden reconocerse a partir de sus testimonios entramados entre la escuela y el CAPS? ¿Cómo interpela la pandemia por Covid-19 estas relaciones? .*

Atendiendo a ello, el escrito se organiza en tres secciones que permitirán el desarrollo del trabajo.

1. Relaciones educación y salud desde las protagonistas

Montesinos y Pallma (2007) consideran que la escuela es una institución que mantiene relaciones cambiantes y, muchas veces, conflictivas con el entorno que la rodea. Consideran que está influenciada por la realidad social, política, económica y cultural más amplia. Pensar la escuela como un espacio singular que se conecta con otras instituciones próximas nos invita, desde el estudio, a indagar sobre estas relaciones, particularmente con la que establece con el CAPS en el Barrio Jardín Norte de Río Cuarto.

Al respecto, la Directora de la escuela y la médica del CAP expresan:

"Para mí la salud es un nexo inseparable con la educación. Salud y educación no pueden estar separadas, (...) desde los derechos de los niños no podemos concebir educación por un lado y salud por el otro (...) no podemos concebir el trabajar separadamente. Para nosotros el dispensario es lo más en el barrio...porque cualquier cosa lo hacemos con el dispensario, desde siempre (...) desde que los grupos de sexto se iban a natación (...) los viajes educativos para obtener (...) la autorización (...) infinidades de ejemplos" (S. Directora EP. BJN.C1: 13).

"creo que la educación es fundamental para encargarse y cuidarse de uno mismo, protegerse y volverse menos vulnerable a las patologías, a las enfermedades (...)" (M. Médica CAPS. BJN. C1:15).

La médica ejemplifica la relación salud y educación haciendo referencia a un estudio realizado por ella:

"(pienso que hay relaciones entre la educación y la salud) (...) por ejemplo hice un estudio el año pasado para una tesis de Maestría de Salud Materno Infantil y lo que hacía fue preguntar cuál es el mayor grado educativo que había llegado cada una de las pacientes en relación a su embarazo no deseado y yo veía cuánto de falta de acceso a la educación habían tenido esas chicas y cómo eso las hacía relacionarse con ciertas personas violentas o no (...) dentro (...) de la encuesta (...) había mucho de eso (...) cuán vulnerable se vuelve una persona al no poder acceder a una educación" (...) (M. Médica CAPS. BJN. C1:15).

Se advierte cómo para la directora y la médica son significativas las relaciones que entre salud y educación pueden establecerse. Las reconocen dinamizadas en diferentes planos que podrían denominarse: formal y de gestión interinstitucional ligada a tramitar permisos para viajes o la realización de controles médicos; como enlace necesario en una sociedad justa desde el reconocimiento de ambas como derechos humanos y específicos de los niños (Lillo, 2014); la idea de una relación sustentada en una educación como proveedora de una formación para la vida, vinculada a la protección y prevención de la salud, incluso posible de pensarse en relación a la idea de proyecto de vida en las personas.

Pensando en la idea que escuela y CAPS se conectan con los procesos sociales, culturales y sanitarios más amplios nos preguntarnos ¿Cómo interpela la pandemia por Covid-19 estas relaciones?

2.Relaciones escuela-CAP en escenarios prepandemia, pandemia y pospandemia

La pandemia ha conmocionado el quehacer cotidiano. Como expresa Ramonet no sólo es una crisis sanitaria sino lo "que las ciencias sociales califican de hecho social total (...) que convulsiona el conjunto de las relaciones sociales (...) de los actores, de las instituciones y los valores" (2020, p. 1). En este contexto las relaciones educación-salud en la vida cotidiana de la escuela y el CAPS sufrieron modificaciones a partir de la emergencia socio-sanitaria por la enfermedad de COVID-19.

Nexos antes de la pandemia

Refiriéndose a una época de prepandemia, la directora y la médica expresan:

"Antes de la pandemia siempre estuvimos comunicadas con el Dispensario, muy acompañados y asistidos (...) iban a la escuela a hacer todo el control de los niños desde el peso, si tenían todas las vacunas (...)" (S. Directora EP.BJN. C1:10).

"(...) Y también lo que hicimos era la cuestión de charlas (...) en sexto (...) en el tema de salud sexual (...) dos veces en el año las hacía (...)" (M. Médica CAPS. BJN. C1:8-11).

"Estudiantes universitarias de la carrera de Nutrición hacían la pasantía en el dispensario y desde allí ofrecían talleres a los grados de acuerdo al

contenido que va a abordar la maestra (...) talleres que ellas van adaptando según el requerimiento del grado (...)” (S. Directora EP.BJN.C1:14).

“(...) teníamos pasantes de nutrición de la Universidad (...) y nos había llamado una docente de jardín que quería darles (...) de alimentación saludable (...) eso era re lindo (...)”(M. Médica CAPS. BJN. C1:8-11).

Directora y médica caracterizan las relaciones entre la escuela y el CAPS a partir de un trabajo conjunto en relación a controles de salud a los niños a partir del Plan de Salud Escolar, la realización de actividades de formación para abordar determinados temas (Educación Sexual Integral, alimentación saludable). Nexos que dan cuenta de la comunicación fluida y de trabajo colaborativo entre actores de ambas instituciones.

Puede pensarse las relaciones entre escuela y CAPS en prepandemia, como dice Walsh (2000), caracterizadas por prácticas y procesos conjuntos que parten de realidades y conocimientos situados locales, lo cual permite la existencia y el convivir entre sujetos.

Transformaciones en pandemia

Las entrevistadas mencionan que a partir de la pandemia las relaciones se resintieron:

“(...) algo de este año (...) que me da mucha tristeza es no poder estar (...) no estuvimos en el cole (...) siempre fui de la idea de que el control era importante (...) (con la pandemia) nos sentimos un poco al aislados (...) con (...) la directora del cole (...) desde el año pasado que no le hablé más (...) uno está en este año particular con la vorágine de la tensión (...) en este momento tenemos como otras prioridades a nivel salud (...) yo creo que el nexo nunca se debe romper, por supuesto (...)” (M. Médica CAPS. BJN. C1:8-11).

“(...) a partir de la pandemia, la relación con los Dispensarios se debilitó, tuvimos menos comunicación, disminuyó muchísimo la comunicación (...) (S. Directora EP.BJN.C1:14).

Como señalan las entrevistadas, a partir de la pandemia, las relaciones entre escuela y CAPS se debilitaron ya que a nivel educativo y sanitario cambiaron las realidades.

“Este año desde el Ministerio de Educación nos hacen completar una planilla que es por contacto estrecho, por positivo de covid (...) que no existía

el año pasado (...) en la virtualidad (...) nos íbamos enterando que la familia López, que la familia Pérez, se iban contagiando (...) pero no pasaba más de allí. Por supuesto que siempre les decíamos a las docentes que estén atentas, que los llamaran por teléfono para saber cómo están, si son asistidos, si ha ido el COE (...) Este año desde el Ministerio, como había que informar (...) hemos hecho hasta 72 planillas comunicando contactos estrechos, familias con positivo de covid (...) nos convertimos en investigadoras de cada familia y los concientizamos que ante la menor duda (...) nos tenían que informar (S. Directora EP.BJN. C1: 9-10).

Tal como expresa Bedacarratx (2020) el relato de la directora refleja la reconfiguración que hubo y hay del campo escolar debido a la situación socio-sanitaria marcada por la pandemia y, además, por las políticas de cuidado implementadas. El hacer cotidiano escolar se vio interpelado por acompañamientos a familias contagiadas, un trabajo para la toma de conciencia de los cuidados, los protocolos a implementar, la conjunción escuela remota y presencial.

Desafíos post pandemia

La directora de la escuela reconoce como futuros pasos a dar luego de la pandemia, los siguientes:

"(...) hay una comunicación muy fluida (con el dispensario) que seguramente cuando después del 26 de julio volvamos a la presencialidad, nuevamente retomaremos todo esto (...) las charlas, los talleres, (...) porque hubo un parate por la pandemia en esa comunicación, pero no (...) nada va a interrumpir que sigamos trabajando conjuntamente" (S. Directora EP.BJN.C1:13-14).

"(...). Yo creo que, con esto, los niños han ido aprendiendo, porque lo han demostrado, ha ayudado el hecho que tenemos todo en la escuela, desde la sanitizadora que está en la puerta, los termómetros, el alcohol, el alcohol en gel, el jabón líquido, está todo muy equipado (...) no tenemos que estar nosotras persiguiéndolos para que cumplan con el protocolo, ellos por sí solos están cumpliéndolo, maravillosamente (...) lo que nos hemos propuesto, a la vuelta de las vacaciones, es reforzar el trabajo con las

familias ...porque en nuestras visitas a la escuela y en los recorridos por el barrio los vemos juntitos, sin distanciamiento (...) no solamente a los niños, a los grandes también (...)" (S. Directora EP.BJN.C1: 14-15)

La directora menciona que la pandemia ha promovido nuevos aprendizajes en los niños respecto del cuidado de su salud. Destaca que dentro de la escuela las familias y los niños cumplen los protocolos. Sin embargo, piensan como desafío a futuro reforzar ese trabajo con las familias para que se concienticen sobre la necesidad de los cuidados y cumplir con los protocolos no sólo dentro de la escuela, sino también en el barrio. Asimismo explicita como otro de los desafíos el reanudar el nexo con el CAPS y las actividades que se realizaban conjuntamente previo a la pandemia.

Para enfocar esas relaciones futuras escuela y CAPS pospandemia, nos resulta oportuno retomar los aportes de Walsh (2020) quien nos invita a reflexionar desde la praxis y analizar las realidades que nos atraviesan para repensar ese nuevo horizonte de vínculos que se trazará a partir de lo vivido y lo hecho, con esta historia, que aún es presente y que continuará ligándose en los entramados escuela-CAPS de esta comunidad.

Ultimas reflexiones

Esta primera aproximación al caso de estudio "binomio escuela-CAP del Barrio Jardín Norte de Río Cuarto" nos revela las múltiples formas en que pueden traccionarse los entramados entre educación y salud desde los enlaces que propician trabajadores y trabajadoras de una escuela y un CAPS, como instituciones públicas que fundamentan su accionar en la comunicación y el trabajo conjunto como sustento de un quehacer inclusivo en una comunidad en situación de vulnerabilidad social. Los testimonios analizados manifiestan concepciones, ideas, creencias y prácticas que dan cuenta de nexos, redes, vínculos y relaciones que parten de las experiencias de vida y de las necesidades, los intereses y las realidades socioculturales, educativas y sanitarias de ese contexto.

Relaciones que no son perfectas y sobre las que se reconocen debilidades, especialmente en tiempos de pandemia. No obstante, se identifica a ésta como un catalizador de nuevos quehaceres, aprendizajes y reconfiguración de roles escolares y familiares, que no hacen más que mostrarnos una escuela pública que puede salir

fortalecida en un escenario hostil si apuesta por doblegar el diálogo con el campo de la salud y sus referentes.

Atendiendo a lo desarrollado, estamos convencidas de la idea que expresa Bedacarratx al considerar que la pandemia evidencia la necesidad de crear "espacios colectivos no solo para compartir experiencias, buscar/acordar parámetros donde valorar las propias prácticas y/o hacer catarsis, sino también para procurar comprender la complejidad de los procesos de los que estábamos siendo (y seguimos siendo) protagonistas; para, desde esa comprensión, re-pensar sobre la naturaleza y los sentidos de nuestro hacer (antes, durante y después de la pandemia)" (2020, p. 14).

Notas

Proyecto de Investigación: "Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza", dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. Se enmarca en el Programa de Investigación: "Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana" (Resol. Rectoral N°. 083/20), Período 2020-2022. (SECyT. UNRC.)

Las notas al pie de los testimonios se consignan abreviados (ejemplo: S. Directora EP. C1:13). Desglosados Refieren a: S. Directora EP: Iniciales del nombre. Directora Escuela Primaria/Médica. CAPS: Centro de Atención Primaria en Salud. (cargo e institución de Pertenencia). BJN: Barrio Jardín Norte. C1: Caso 1: 13: Número de página de donde se toma el testimonio de la entrevista.

Referencias

- Bedacarratx, V. (2020). Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En Abrate, L. et al. / Beltramino, L. (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 14-19). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Lillo, V. (2014). Salud y educación: dos vocaciones al servicio de los derechos humanos. *Rev. Med. Clin. Condes.* 2014; 25(2), 357-362.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (2007). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, M. R. y Thisted J. A. (Comp.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-89). Buenos Aires: Eudeba.
- Ramonet, I, (2020). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. En *Le Monde diplomatique en español*, 29-04-2020. Disponible en: <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo> [11-08-2021]
- Walsh, C. (2020). Conferencia: Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las grietas, 18-06-2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=j2gJK7xcYr8> [11-08-2021]

LAS COOPERATIVAS SOCIALES BASADAS EN SERVICIOS DE CUIDADOS Y DE PROXIMIDAD.

Una alternativa para la autonomía de las personas con discapacidad

Juan Norberto Carena, Myrian Rosa Rubertoni

El cuidado desde el enfoque de derechos

Se entiende por cuidado al conjunto de acciones tendientes a ayudar a una persona que necesita de otras para desenvolverse en su vida diaria.

Los cuidados fueron una función históricamente resuelta por la familia, pero esto ha cambiado, sus necesidades de cuidados no son las mismas, ni tampoco las personas que pueden prestarlos. (Fassler, 2009)

Pautassi (2007) hace referencia a que el reconocimiento del cuidado como un derecho, nos remite a la categoría de ciudadano, es decir, que el mismo debe ser reconocido por toda la ciudadanía.

Resulta importante interrogarnos acerca de qué implicancias tiene "ser portador de un derecho" en el campo de las políticas sociales. Podemos decir que lo que caracteriza al derecho es la posibilidad de dirigir un reclamo ante una autoridad independiente del obligado –habitualmente, un juez– para que haga cumplir la obligación o imponga reparaciones o sanciones por el incumplimiento. Esta particularidad se denomina justiciabilidad o exigibilidad judicial, y supone una técnica de garantía del cumplimiento de las obligaciones que se desprenden del derecho de que se trate. El reconocimiento de derechos impone entonces la creación de acciones judiciales o de otro tipo, que permitan al titular del derecho reclamar ante una autoridad judicial u otra con similar independencia,

ante la falta de cumplimiento de su obligación por parte del sujeto obligado. (Abramovich y Courtis, 2006)

Por lo tanto, el reconocimiento de derechos es también el reconocimiento de un ámbito de poder para sus titulares, y este sentido puede actuar como una forma de restablecer equilibrios en el marco de situaciones sociales marcadamente desiguales. Es indudable también que el mismo limita de alguna manera el margen de acción de los sujetos obligados, entre ellos el Estado, pues define en cierta medida, y en sentido amplio, aquellas acciones que el obligado puede y las que no puede hacer. (Abramovich, 2006, p. 41)

En consonancia con Pautassi (2007) deberíamos plantear al cuidado como una obligación que emerge del derecho a cuidar. El Estado como garante debería proveer los medios para poder cuidar, para que el cuidado se lleve adelante en condiciones de igualdad, sin discriminación y que dicho derecho sea garantizado a todos los ciudadanos. Garantizar el derecho al cuidado, en tanto derecho universal y propio de cada ciudadano amplía la esfera de exigibilidad de cada persona hacia los distintos ámbitos.

La clásica división promovida por los estados de bienestar desde mediados del siglo pasado y sintetizados en la trilogía Estado- mercado-familias, en Latinoamérica se ha reducido a una participación casi central de las familias, quedando supeditado el mercado a la disponibilidad de ingresos suficientes.

En las últimas décadas las mujeres ingresaron masivamente a la esfera laboral, por lo que la responsabilidad del cuidado comenzó a debatirse en la sociedad y pensarse como una cuestión de derechos, particularmente en términos de equiparación de derechos entre hombres y mujeres.

Filgueira (2007) expresa que actualmente la familia ha sufrido cambios que impactan en las políticas sociales. La familia estable con una sola fuente de ingresos ha pasado de ser estándar a ser atípica, y aumentan la cohabitación y las familias monoparentales. Estos cambios señalan un naciente déficit del Estado de bienestar: la familia que constituía el modelo para los reformadores del Estado de bienestar de la posguerra sigue siendo el eje de su política a pesar de hallarse en fase de extinción. Detalla cuatro grandes transformaciones: cambios en el tipo de y en la duración de la estabilidad de las uniones de pareja entre adultos, cambios en las pautas reproductivas de las mujeres y parejas, cambios

en la división sexual del trabajo y cambios en la combinación entre ciclo vital individual y ciclo familiar.

Algunos países se caracterizan por su avanzado nivel de desfamiliarización de las responsabilidades ligadas al bienestar, otros por su constante adhesión al familiarismo. En consonancia con lo planteado Filgueira refiere a grados de familiarismo y la importancia de determinar en qué medida la política social libera a la mujer de la carga de las obligaciones familiar y si la maternidad resulta compatible con el ejercicio de una profesión.

Cuando hablamos de "desfamiliarización no tiene un contenido antifamiliar, por el contrario se refiere al grado en que se relajan las responsabilidades relativas al bienestar y asistenciales de la unidad familiar, ya sea gracias a que las dispensa el estado de bienestar, ya sea gracias a que las dispensa el mercado" (Esping-Andersen, 2000, p. 74). La desfamiliarización indicaría en primer lugar el grado en que la política social hace a la mujer autónoma para poder mercantilizarse, o para establecer núcleos familiares independientes. Por ejemplo en España existen programas para cuidadores familiares, considerados como las formas más eficaces de cuidar a la persona con discapacidad; ya que dependiendo del grado de discapacidad puede resultar extenuante para el cuidador cumplir esta función.

Siguiendo a Esping-Andersen (2000) se puede determinar la desfamiliarización del Estado de bienestar mediante cuatro tipos de indicadores, 1. El compromiso global de servicios (el gasto de servicios familiares no sanitarios), 2. El compromiso global de subvención de las familias con hijos (el valor combinado de los subsidios familiares y las deducciones de tributos), 3. La cobertura de los servicios públicos de atención a la infancia (ej. guarderías para niños menores de tres años), 4. La oferta de asistencia a los adultos mayores (porcentaje de personas de más de 65 años que son objeto de atención domiciliaria).

Los primeros países que llevaron a cabo una ampliación importante de los servicios a las familias fueron Dinamarca y Suecia (que empezaron a finales de la década del sesenta), seguidos de Noruega, Finlandia, Bélgica y Francia que lo hicieron en la década del 1970. Hasta hoy éstos siguen siendo Estados de bienestar significativamente comprometidos con la desfamiliarización de las cargas asistenciales.

En consonancia con estos planteos para Pautassi (2007) la problemática del cuidado y quién lo ejerce (para sí o para otros) remite a un problema de ejercicio de derechos, cuando

éstos están acordados, o en caso contrario, de disminución de desigualdades, como condición de política pública. En uno y otro caso, nos remite a un debate donde se entrecruzan derechos, desigualdades y política; en caso que no se amplíe el ejercicio de estos derechos, se seguirá afectando el principio de igualdad.

En el marco de estos planteos es importante revisar otras emprendimientos innovadores de cuidados tales como los sistemas cooperativos de cuidados.

Cooperativas Sociales con servicios de cuidado para personas en estado de vulnerabilidad

Según la Organización Internacional del Trabajo, son cooperativas de servicios asistenciales o sociales las destinadas a atender las necesidades físicas, psicológicas, emocionales y de desarrollo de una o más personas, concretamente niños, ancianos o personas con discapacidad o afectados por una enfermedad física y/o mental.

Estudios de diversos autores demuestran la importancia de generar emprendimientos basados en cooperativas de servicios de cuidados y de proximidad (Basaglia, 1968; Bragulat, 2018; Laville, 2008; Lupica, 2014; Vaillancourt, 2008).

Las cooperativas sociales nacen en Italia (fue el primer país en declarar una cooperativa social, a partir de la ley 381/91); en ellas además de trabajar para sus asociados/as, sean ellos trabajadores o consumidores, las cooperativas sociales tiene un doble objeto de interés, por un lado realizar el interés general de la comunidad y por otro generar trabajo a sus asociados.

Las Cooperativas sociales representan el lugar de la innovación entre el Estado y sector privado reduciendo los riesgos intrínsecos a los dos sistemas que son la ineficiencia y especulación.

El sistema de la cooperación por su propia definición es un sistema que apunta a la reproducción y expansión de las propia experiencias en otros contextos con criterios de colaboración y no de competencia. La innovación se produce en este punto de encuentro entre políticas públicas y capacidad del mundo cooperativo de recrear el propio sistema.

Se originó cuando se puso en movimiento una reforma radical del sistema de salud mental que implicaba superar el sistema de internación psiquiátrica indefinida, el abandono de la persona en la institución total y anómica.

Cuando se habla de cooperativas sociales interesa el ámbito que se define con la unión de dos problemáticas: el trabajo para todos con particular atención a las categorías vulnerables y los servicios de cuidado, asistencia y educación para las personas vulnerables.

El concepto de proximidad alude a una característica de los servicios sociales o, específicamente a una tipología de los mismos, un sub-grupo.

Los servicios de proximidad son definidos como aquellos que conforman un soporte a la permanencia de las personas en su entorno habitual, (principalmente en la atención de las personas con discapacidad y/o adultos mayores) promoviendo su autonomía, su independencia en las actividades cotidianas, y su inclusión social, mediante la prestación de diversos apoyos o servicios de asistencia directa y/o indirecta. Puede ser asistencia domiciliaria, con servicios dirigidos a propiciar que las personas dependientes se mantengan activas y/o incluidas socialmente recibiendo estimulación y cuidados de baja complejidad o en entornos institucionales tal como centros de día u hogares de día.

Las Cooperativas de Cuidados (como parte de las cooperativas sociales) son aquellas conformadas generalmente como Cooperativas de Trabajo, integradas en su gran mayoría por mujeres (cuidadoras con o sin certificación, auxiliares de enfermería, auxiliares gerontológicos, y en menor medida licenciadas/os en enfermería, terapistas ocupacionales y acompañantes terapéuticos) que brindan servicios de cuidados, asistencia socio sanitaria y acompañamiento a personas mayores y/o personas con alguna discapacidad. Son servicios de cuidados domiciliarios y/o en clínicas privadas o públicas, que abordan a las personas usuarias desde una concepción integral de la salud y de promoción de sus Derechos. Estos tipos de emprendimientos que traen innovación social en Argentina presenta una serie de fortalezas y debilidades, algunas de ellas son: Oportunidad de inclusión laboral, profesionalizan el perfil de los y las cuidadoras generando procesos de empoderamiento, autonomía y aprendizaje en sus integrantes, desarrollan mecanismos de doble cuidado, hacia afuera y hacia adentro. También, es importante resaltar que dichos emprendimientos tienen como desafíos la necesidad de políticas públicas específicas, tanto a través de sistemas de financiamiento más accesibles, apoyo técnico y capacitación sostenida, así como marcos jurídicos adecuados para el desarrollo del formato cooperativo. Políticas públicas locales que bajo criterios de corresponsabilidad garanticen el acceso al

cuidado y prioricen al sector cooperativo como solución innovadora, formalizar la situación de algunas cooperativas que esperan sus matrículas, necesidad de redefinir la relación con los municipios, con el sector salud y con las obras sociales.

En lo que respecta al ámbito de los cuidados y la asistencia de las personas vulnerables, tales como adultos mayores y personas con problemáticas de salud mental, históricamente han sido confinados en las instituciones totales, geriátricos y manicomios que han determinado formas de exclusión de la vida social de estas personas y muchas veces de las personas que trabajaban en esas instituciones.

A partir de los años 60 diversos movimientos sociales han cuestionado fuertemente y contrastado estas instituciones creando importantes procesos de desinstitucionalización y poniendo las bases para una revolución paradigmática de la salud y las discapacidades. En particular desde la experiencia italiana con Franco Basaglia se ha dado un fuerte impulso al cierre de las instituciones totales potenciando servicios de carácter territoriales. Los movimientos sociales han llevado a término un fuerte proceso de erradicación de los lugares de concentración de "personas diferentes" potenciando un sistema de cuidados basado en la presencia territorial orientada a la dimensión relacional de la ayuda.

La superación de las instituciones totales acompañada por la transformación radical de la estructura familiar abre un escenario donde el sistema cooperativo desarrolla al máximo todas sus potencialidades ya que puede convertirse en el agente del cambio positivo de una situación de potencial marginación. En relación a lo planteado, destacamos que cuando se procedió al cierre de los manicomios en la experiencia de Trieste en Italia, además de ayudar a la persona a recuperar el derecho a vivir su condición de salud en libertad, se buscó redefinir profundamente la dimensión del trabajo, previamente de carácter casi penitenciario. Se trataba de superar una dimensión humana tanto para quienes estaban internadas como para quienes debían controlar la conducta de cientos de internados en pabellones inhumanos.

La cooperativa se articula ahí donde se realiza un servicio, que recupera la dimensión del trabajo como ejercicio de un derecho, tutelado y digno de la condición de la persona sea en su calidad de usuario como de trabajador.

Apreciaciones Finales

Los servicios de proximidad surgen como nuevas formas organizacionales y soluciones colectivas a los problemas sociales locales.

Esta proximidad puede ser abordada desde diferentes perspectivas, como Proximidad organizativa entre actores que participan en tareas comunes dentro de una misma organización o entre varias relacionadas, así como una proximidad institucional entre quienes comparten normas y valores, pautas culturales o códigos de comportamiento o como proximidad social entre personas vinculadas por relaciones de amistad, parentesco o experiencias en común.

Las cooperativas sociales pueden generar importantes acciones de impacto para aportar estratégicamente a la ampliación de oportunidades brindando acceso a nuevos y mejores servicios de cuidado, así como aportando a la inserción socio-laboral de personas en situación de vulnerabilidad.

El potencial de desarrollo de estas experiencias en Argentina reside en su contribución a promover prácticas económicas ancladas en necesidades sociales e intensivas en trabajo y en conocimiento, posibilitando una co-producción de los servicios, priorizando el desarrollo de aquellos satisfactores adecuados a las necesidades de las comunidades y no los que generan mayor rentabilidad.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo" en *revista de la CEPAL* N° 88.
- Abramovich, V. y Courtis, C. (2006). *El umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el Estado Social constitucional*. Buenos Aires. Ediciones Del Puerto.
- ADASU (2014). Documento. Sistema de cuidados .Discapacidad. En: Construcción del sistema de cuidados. Etapa de debate. www.adasu.org.
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata*, Torino, Einaudi.
- Bragulat, J. (2018). *Las cooperativas sociales en la prestación de servicios asistenciales: análisis de experiencias y de su potencial desarrollo en América Latina*.
- CICOPA (2011). *Estándares Mundiales de las Cooperativas Sociales*.
- Esping-Andersen, G. (2000). "La lucha democrática de clases revisada" y "La economía familiar", en Esping-Andersen, Gösta *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*, traducción de Francisco Ramos, Ariel, Barcelona.

Fassler, C. (coord). (2009). *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Red Género y Familia-UNFPA. Serie Políticas Públicas. Montevideo: Editorial Trilce.

Filgueira F. (2007). "Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina", *Serie Políticas Sociales 135*, CEPAL, Santiago de Chile.

Laville (2008). "Los servicios de proximidad en Europa" En *perspectiva con la economía popular; en Otra Economía - Volumen II - N° 3 - 2º semestre*.

Lupica, Carina (2014) *Recibir y brindar cuidados en condiciones de equidad: desafíos de la protección social y en las políticas de empleo en Argentina*.

Pautassi, L. (2007), *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: UN-CEPAL.

Vaillancourt, Yves; (2008) *La economía social en la co-producción y la co-construcción de las políticas públicas*.

EQUIDAD EN EL APRENDIZAJE DE OFICIOS.

La experiencia de una capacitación en mecánica de motos

Agustina M. Manavella, Arabela B. Vaja

Introducción

En este trabajo nos proponemos describir ciertos aspectos del contexto vinculados a la equidad en el aprendizaje de oficios. Para ello, en primer lugar se presentan diversos constructos teóricos sobre los principales aspectos abordados en el estudio. Seguidamente se recupera la experiencia de formación en el oficio de mecánica de motos y se describen los resultados obtenidos. Por último, se exponen algunas reflexiones sobre el tópico abordado.

Aprendizaje de oficios y equidad en educación: aspectos teóricos

El término *oficio* es definido como un conjunto de conocimientos que se adquieren mediante la experiencia, que les permiten a las personas resolver diversas actividades prácticas y técnicas. La concreción de dichos trabajos implica la habilidad manual y el dominio de herramientas de quien los ejerce (Manavella, Martín y Magallanes, 2021; Wikipedia, 2020). Las capacitaciones en oficios suelen ofrecerse en ámbitos no formales. La UNESCO (2012) define a la educación no formal como un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. La educación no formal no está estructurada como una trayectoria continua, puede ser corta en términos de duración e intensidad y se imparte bajo cursos, seminarios o talleres. En los contextos no formales relacionados a la formación con el trabajo, se promueve el aprendizaje de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada. Dichos programas están

orientados hacia los empleos por cuenta propia y ofrecen instancias de formación práctica (Jacinto, 2002; Trilla, Gros, López y Martín, 2003).

El concepto *equidad en ámbitos educativos* está vinculado al grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades educativas ofrecidas a las personas. Lograr la equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características (UNESCO, 2008). Mantener un criterio de equidad en educación implica estructurar un proyecto educativo que permita igualar las condiciones de integración a la sociedad. López (2007) analiza cuatro principios de equidad en el campo educativo: 1- igualdad en el acceso, 2- igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, 3- igualdad en los logros o resultados y 4- igualdad en la realización social de estos logros.

1- Igualdad en el acceso: refiere a la igualdad de oportunidades. Un sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él. 2- Igualdad en las condiciones y medios de aprendizaje: hace referencia a las estrategias pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas. Esta igualdad en los medios desatiende el hecho de que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a la escuela y no todos llegan con los mismos recursos para participar de las prácticas educativas propuestas. 3- Igualdad en los logros educativos: a través de esta premisa se pretende promover que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, tengan igual acceso al conocimiento. 4- Igualdad en la realización social de los logros educativos: un sistema educativo es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega (López, 2007).

Equidad en el ámbito de la formación para el trabajo

En función de los conceptos desarrollados anteriormente, consideramos pertinente recuperar una experiencia de formación en mecánica de motos en la que se analizaron ciertos aspectos del contexto que podrían incidir en la permanencia en el taller. Para ello, trabajamos con el tallerista y los participantes de dicha capacitación, ofrecida de marzo a diciembre de 2018 en un Centro Integrador Comunitario de una ciudad del sur de la provincia de Córdoba (Argentina). Participaron de este taller 18 aprendices: cinco

adolescentes –cuatro varones y una mujer- que se encontraban cursando sus estudios secundarios; 11 hombres jóvenes con estudios secundarios incompletos y dos adultas con estudios superiores incompletos. Para la recolección de datos procedimos a realizar observaciones de la dinámica de los encuentros, de las interacciones en grupos de WhatsApp y entrevistas al tallerista y a los participantes de la capacitación. Nos referiremos a cada participante con la sigla "P" seguida del número correspondiente. Para hacer mención al tallerista utilizaremos la sigla "T".

Los resultados del estudio se presentan en dos dimensiones: 1. estereotipos sociales y 2. recursos disponibles.

1. Estereotipos sociales

Antes de comenzar con el análisis respecto a los prejuicios sobre el aprendizaje del oficio y su vinculación con el género de los participantes, se considera pertinente recuperar la definición de estereotipo de género. Quesada Jiménez (2014) concibe a los estereotipos de género como:

“Ideas socialmente establecidas de cómo deben ser, actuar y comportarse mujeres y varones. Estos estereotipos se reproducen y transmiten a través del proceso de socialización desde el momento del nacimiento, por lo tanto se aprenden, no son innatos y aunque es difícil debido a que la sociedad los tiene muy asimilados, se pueden modificar puesto que son construidos” (Quesada Jiménez, 2014, p. 92).

Esta autora sostiene que los estereotipos de género son construcciones fuertemente arraigadas y generalizadas sobre los colectivos sociales, que funcionan como clichés que encasillan nuestro comportamiento, limitan nuestra forma de actuar, nuestra visión de futuro, nuestra forma de ser y nuestra manera de vivir. En el caso de la capacitación estudiada, las aprendices que participaban del espacio reconocían los prejuicios sociales existentes en relación al oficio de mecánico y el género femenino. Así, durante la entrevista, P7 expresó:

“Quiero aprender para arreglar mi moto, las de mis familiares y las de algún amigo. Trabajar de esto lo veo muy difícil, porque los hombres nos tienen a las mujeres como que no sabemos nada, que no podríamos ser

buenas en esto. Y yo creo que no es así, es más, a lo mejor la mujer hace las reparaciones con mayor detalle que el hombre, pero siempre van a priorizar que a la moto se las arregle un hombre". (Fragmento de entrevista a P7, 35 años).

Estos estereotipos también se reconocieron en el espacio de la capacitación, ya que, durante el cursado de la formación, tanto el tallerista como los aprendices expresaban que la mecánica de motos es un rubro que le compete al género masculino. Así, durante las actividades prácticas, los hombres acaparaban los vehículos a reparar y las herramientas a utilizar. Ante estas situaciones, P7 y P8 (aprendices mujeres) manifestaban su disconformidad, exigiendo que les cedieran un espacio para practicar el oficio y que las reparaciones que se llevaban a cabo estuvieran acompañadas de explicaciones, mencionando que ellas asistían a la capacitación para aprender a desempeñarse como mecánicas. Por su parte, ante estas situaciones en que las mujeres quedaban excluidas de las prácticas de reparación, P6 (mujer) se alejaba, retirándose del salón.

Estos prejuicios también se hacían notables en ciertos comentarios despectivos que se realizaban durante las jornadas. Así, en el tercer encuentro, mientras estaban realizando la reparación de un vehículo, T. acotó: - "No peluquera, vos no toqués acá porque te vas engrasar, dejá que lo hagan los chicos, vos te vas a manchar las uñas y después tus clientes te van a hacer las quejas". (Registro de observación de encuentro N°3).

A partir de lo expuesto, se advierte que los estereotipos de género que circulaban en el espacio de formación en relación al oficio, se reconocieron tanto en la escasez de oportunidades ofrecidas a las mujeres para participar de las prácticas, como así también en comentarios despectivos que el tallerista y los aprendices realizaban en el espacio de la capacitación. A raíz de lo expresado, se infiere que las oportunidades de aprendizaje en esta capacitación, no fueron equitativas para las mujeres que participaron de dicha instancia; dado que no se les ofrecieron los recursos, los medios ni las explicaciones para que aprendieran y practicaran el oficio en la misma medida que sus compañeros varones. Así, pareciera que en estos talleres las participantes mujeres no se sintieran cómodas y respetadas, probablemente influyendo en su decisión de abandonar el taller. En el caso de la capacitación estudiada, transcurridos los tres meses de la formación, la totalidad de las mujeres había dejado de asistir a la misma.

2. Recursos disponibles

Las actividades a desarrollar en la capacitación se vieron condicionadas por los recursos, herramientas, materiales de trabajo, espacio disponible y duración de las jornadas. En algunas instancias, los aprendices escribían en el grupo de WhatsApp comentando que tenían vehículos para llevar a reparar. Al mencionar los arreglos que debían realizarles, el tallerista les sugería que buscaran otro vehículo, ya que en el salón no contaban con los materiales y herramientas que se requerían para realizar reparaciones de mayor complejidad. Así, durante la entrevista realizada al tallerista, él mismo expresó:

“Por ahí se complica con lo que es el material. Yo tengo que traer mis herramientas, acá no tenemos un elevador para que los chicos puedan trabajar cómodos, desenvolverse mejor y hacer otro tipo de reparaciones. Estaría bueno tener un poco más de herramientas y de comodidad, porque hay cosas que no puedo trasladar semanalmente desde mi taller”.
(Fragmento de entrevista a T, 34 años).

Se considera pertinente mencionar que el salón donde se llevaba a cabo la capacitación, no contaba con las herramientas y los materiales necesarios para practicar el oficio. El tallerista era el encargado de llevar a las jornadas, las herramientas necesarias y diversos vehículos a reparar para realizar prácticas vinculadas al trabajo del mecánico de motos; de manera tal que los aprendices pudieran concretar variadas prácticas e ir incrementando el nivel de complejidad en sus reparaciones. No obstante, habiendo transcurrido unas semanas de iniciado el curso, el formador comenzó a asistir al salón sin su caja de herramientas y sin vehículos, razón por la cual las reparaciones a realizar comenzaron a depender de los instrumentos con los que contaba un grupo de participantes y de las motocicletas que los aprendices dispusieran para reparar.

Así, aquellos participantes que conseguían vehículo y disponían de las herramientas, (P3, P4, P5 y P10) realizaban el diagnóstico de las motos y llevaban a cabo reparaciones sencillas. Para otro grupo de aprendices, el no contar con las herramientas era motivo para dispersarse, conversar e incluso, abandonar la capacitación.

Por otra parte, la comisión organizadora del taller le acercó al formador materiales teóricos para que fueran trabajados durante las jornadas. Dichos escritos indicaban las partes de la moto, las diferencias entre motores de dos y cuatro tiempos y brindaban

consejos y sugerencias para iniciar un emprendimiento en el rubro. La desigualdad en las posibilidades económicas hizo que no se aprovechara este recurso, dado que no pudieron costearse económicamente las fotocopias para cada aprendiz. De esta forma, las instancias de aprendizaje refirieron a actividades prácticas, vinculadas a reparaciones sencillas, tales como: tareas de puesta a punto, revisión de frenos y medición de corriente. Los participantes manifestaban su descontento ante el hecho de realizar siempre el mismo tipo de reparaciones. Así, P5 expresó:

“No, el taller no me genera ni dificultades ni desafíos. Pasa que es todo muy básico lo que vemos, hacemos lo que podemos con lo que tenemos, Yo fui a averiguar a un espacio privado donde daban el taller, ¿no sabés lo que era eso! A cada uno le daban una caja con las herramientas, el salón era mucho más grande y estaba equipado, había muchísimos vehículos para reparar. Pero bueno, yo no lo puedo pagar” (Fragmento de entrevista a P5, 28 años).

En suma, se advierte que las actividades a desarrollar en el espacio de formación, se vieron afectadas por las herramientas y los recursos que disponía el salón donde se llevaba a cabo el curso. Lo expresado se relaciona con dos de los cuatro principios de equidad propuestos por López. (2007) En este sentido, se infiere que durante el cursado de la formación, no se les garantizó a los participantes igualdad en las condiciones y en los logros educativos; dado que el acceso al conocimiento y la participación en diversas prácticas de mantenimiento y reparación de motos, se vieron condicionadas, de algún modo, por la escasez de recursos y herramientas.

Reflexiones sobre equidad en ámbitos de formación para el trabajo

En función del análisis realizado, advertimos la importancia de atender a la equidad educativa no sólo en todos los niveles escolares, sino también en otros contextos de aprendizaje -tanto no formales como informales-, que exceden lo estrictamente académico. Particularmente, en lo que refiere a los ámbitos de formación en oficios, sería necesario que desde las políticas socio-educativas locales, provinciales y nacionales, no sólo se generen instancias de capacitación para el trabajo destinadas a aquellas personas que económicamente no pueden costear este tipo de propuestas de manera independiente; sino

que además se les ofrezcan a los participantes los recursos, las condiciones y las comodidades que les permitan construir conocimientos, habilidades y destrezas en el oficio en el que se están formando. Se trata entonces de generar igualdad de capacidades y no igualdad de oportunidades, reconociendo que una educación justa y equitativa debe atender a igualar a las personas en sus circunstancias. (Briceño, 2011)

En cuanto a los estereotipos sociales y su vinculación con la equidad educativa, retomamos lo propuesto por Unesco (2020), donde se advierte que, entre los numerosos obstáculos que impiden a las niñas y mujeres ejercer su derecho a estudiar, se encuentran la violencia de género y las actitudes tradicionales relacionadas con el papel de las mujeres en la sociedad. En este sentido, consideramos que la igualdad de género debe constituirse en una prioridad para promocionar y asegurar el derecho a la educación de calidad a todas las personas. En estrecha vinculación con los estereotipos sobre género y oficios, sostenemos que es necesario trabajar para garantizar en todas las personas el acceso a los distintos niveles e instancias de aprendizaje, ofreciéndoles las herramientas para que adquieran las competencias y habilidades necesarias para desarrollarse con autonomía e independencia en el rubro en el que se están formando.

Tomando como referencia los aportes de Bracho González y Hernández Fernández (2009) consideramos que mirar la equidad en estos ámbitos de educación, guarda relación con un análisis de las oportunidades educativas de los participantes; y que el Estado es el responsable de proveer a estos aprendices de insumos, infraestructura, servicios sanitarios, materiales didácticos, profesores capacitados y contenidos curriculares adecuados a sus demandas, necesidades, gustos e intereses.

Referencias

- Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (21-25 de septiembre de 2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*, [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Briceño, A. M. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en Educación Superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 70-83. <https://doi.org/10.18359/reds.847>
- Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En M. De Ibarrola (coord.), *Desarrollo local y formación. Hacia una*

- mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo* (pp.67-103). Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- López, N. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599?posInSet=65&queryId=90b32c37-643b-4b62-8882-c74fd29f0a61>
- Manavella, A. M., Martín, R. B. y Magallanes, G. S. (2021). El oficio de enseñar un oficio: narrativas y prácticas en la formación para el trabajo. *Areté*, 7(11), 11-33. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21326/144814487621
- Oficio. (06 de julio de 2021). En *Wikipedia*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Oficio_\(profesi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Oficio_(profesi%C3%B3n))
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%C3%B3n-no-formal>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Equidad*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/equidad>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación e igualdad de género*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>
- Quesada Jiménez, J. (2014). *Estereotipos de género y usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didácticas*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1454.pdf>
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Ariel Edición.

CIBERESPACIO Y BRECHA DIGITAL

Rita E. Maldonado

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.

La Revolución Industrial, caracterizada principalmente por el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la producción en serie, es un período histórico de transformaciones económicas y sociales (1760-1840) que se origina en Gran Bretaña y desencadenó enormes cambios en las sociedades de todo el mundo.

Posteriormente, el desarrollo tecnológico y el advenimiento de Internet, acompañan el pasaje de esta sociedad industrial a una sociedad de la información.

Dentro de la caracterización que hace Trejo Delarbre (2001), sobre la Sociedad de la Información, menciona la Desigualdad. Al respecto, afirma que 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.

Internet da lugar a un nuevo tejido social, construido por redes tecnológico-sociales de intercambio, que da origen a un nuevo espacio público o Ciberespacio, de interacción social que se caracteriza por ser una zona libre donde, cada vez más, se realizan un porcentaje creciente de las relaciones humanas e institucionales de intercambio simbólico o

informativo. En el Ciberespacio se modifican las reglas de la interacción social tradicional produciéndose nuevas formas virtuales de socialización y de participación grupal.

¿El Ciberespacio es un territorio, un país o una región virtual? ¿Las mismas normas vigentes en los territorios concretos, se trasladan al territorio virtual del Ciberespacio, convirtiéndose en cibernormas o algo similar? ¿Desea el mundo real organizar el mundo virtual? Son algunas de las preguntas que surgen al intentar relacionar el mundo real y el virtual.

Entendiendo al territorio como un espacio en el que confluyen dimensiones físicas, sociales, económicas, producto de una historia, de una identidad común con características particulares que se reflejan en cada uno de sus habitantes y con códigos de ética determinados, es necesario destacar que los mismos habitantes de estos espacios reales, son los que interactúan permanentemente con el espacio inmaterial, virtual, el ciberespacio.

El ciberespacio, por un lado, genera un incalculable grado de interconexión, en el que las personas pueden realizar actividades de todo tipo y establecer relaciones interpersonales desreguladas y sin restricciones de tiempo y espacio. Por otro, genera profundas líneas de desigualdad que se manifiestan en las relaciones entre individuos y dispositivos tecnológicos.

Los avances de las nuevas tecnologías han ido más allá de nuestra capacidad para pronosticar con precisión su impacto en la sociedad, los negocios y la economía. Bajo este concepto subyacen diferentes aspectos sociales tales como la educación, las carreras profesionales, el empleo, la política, la salud, la energía y el medio ambiente.

A medida que la economía mundial siga siendo transformada por las nuevas tecnologías, se incrementará una intensa competencia por el talento, la propiedad intelectual, el capital y la experiencia tecnológica.

El Capitalismo, como orden mundial, ha organizado la situación económica como un mercado único, un mercado mundial y la política del Estado Nacional ha definido la política fiscal, cambiaria, tributaria, monetaria y las relaciones comerciales internas y externas, vigentes, marcando un camino científico- tecnológico.

La brecha que produce este sistema, se acentúa en el plano virtual. Cada vez se acrecienta más la diferencia entre los países con acceso a las nuevas tecnologías y los que tienen aún un acceso limitado.

En cada proceso de crisis, si bien se comprende la multidimensionalidad de la misma, se espera que la innovación tecnológica ofrezca respuestas superadoras, como si fuera en sí misma la solución de muchos problemas. La tecnología por sí sola no solucionará cuestiones como el desempleo, subempleo, la pobreza y marginalidad.

Capitalismo digital significa que el intercambio de informaciones digitales entre redes de datos es el centro de la actividad económica y social. En este marco, los datos son el producto más importante y la red mundial, o world wide web, es la metaestructura de la economía digital. La Internet es la columna vertebral de todos los servicios en la economía de la red.

El capitalismo digital sigue siendo capitalismo, con las dinámicas que le son inherentes. La transformación tecnológica con nuevos procesos y técnicas de producción, no crea por sí misma, nuevas relaciones de producción. Los mecanismos capitalistas básicos se trasladan al capitalismo digital; el trabajo asalariado, ganancia, propiedad privada o mercado mantienen su significado.

En algún momento se llegó a pensar en el afianzamiento de un proceso de globalización que borraría los límites nacionales. (Castells, 2001) Sin embargo, hoy se sabe que el ciberespacio generó nuevas fronteras, ante la necesidad geopolítica de tomar control mundial en un nuevo contexto.

En 2018, las cinco empresas con los mayores activos en el mercado eran Apple, Google, Microsoft, Amazon y Facebook, es decir, la clase dominante del mundo digital. Se trata de conglomerados, que ya no siguen un solo modelo de negocios; son empresas que unen su poder económico y lo monetarizan de formas distintas, a menudo sorprendentes, pero siempre sobre la base de los datos, una clara expresión del funcionamiento capitalista del ciberespacio.

La virtualidad se encuentra relacionada con la digitalización y el acceso a Internet. El cuerpo del sujeto que accede a Internet, juega un papel relevante en las relaciones comunicacionales. La virtualidad hace que el cuerpo se desestructure para generar comunicación. Las relaciones entre cuerpo, tecnología y virtualidad, generan un nuevo espacio, en el que el cuerpo y la virtualidad se conjugan en una nueva unidad, siendo posible la presencialidad en el espacio virtual.

En el libro *The Game*, Alessandro Baricco explica detalladamente la generación de un nuevo ecosistema que fijó una postura física y mental revolucionaria: «Hombre, teclas, pantalla. Órdenes dadas con los dedos, resultados verificables con los ojos en la pantalla». Es nuestra nueva manera de estar en el mundo.

A partir de la aparición del Smartphone, el mundo y el ultramundo, que funciona dentro de los celulares y PCs, como lo define Baricco, se entretrejen de tal modo que ambos forman hoy la realidad.

“Las redes sociales certifican la colonización física del ultramundo. Quiero decir que las personas, *físicamente*, se desplazaron allí adentro. Desplazaron allí adentro no sólo documentos, sino ellos mismos, su propio perfil, su propia personalidad” (Baricco, 2019).

¿Todos podemos llevar un Smartphone en el bolsillo y acceder a cualquier red de datos?
¿Es una posibilidad accesible para todos?

La respuesta es No. 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.

Hay marcadas diferencias de accesibilidad a las nuevas tecnologías, es mayor la población que se encuentra desvinculada de los avances tecnológicos, que los vinculados a los mismos.

Estas diferencias no nacen a partir de las tecnologías; son expresiones de la vida social que muestran sus desequilibrios también en la posibilidad de acceso a las producciones digitales. (Levy, 2014)

Según señala Alva de la Selva (2014), existen dos etapas en la conceptualización del fenómeno de la brecha digital.

En una primera fase, se le identificó casi exclusivamente con la conectividad y, en concreto, con la posibilidad de acceso a internet. Desde esa perspectiva, se entiende la exclusión de la sociedad de la información y el conocimiento como un problema predominantemente de acceso a las tecnologías y el cual, por tanto, puede resolverse por la expansión de las infraestructuras, la disponibilidad de equipos y conexiones.

Una segunda etapa que va más allá del acceso, se identifica con una desigualdad que depende de las habilidades y capacidades de los cibernautas para participar y desarrollarse en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Castaño, 2008: 19).

Por eso, la brecha digital se visualiza como una nueva expresión de la desigualdad, en términos de las inequidades sociales en materia de acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Se trata de un fenómeno multidimensional que trasciende lo puramente tecnológico y que constituye el resultado sinérgico del desarrollo de las esferas económica, política, social, científica y cultural, factores causales que se refuerzan unos a otros debido a la propia relación recíproca. (Vega Almeida, 2007)

Otros aspectos a considerar dentro de las brechas digitales, son las geográficas, dadas por la distancia entre lo rural y urbano, la etárea, la de género pues las mujeres quedan al margen de los empleos mejor pagos generados por la revolución tecnológica, las temporales que responden a inconvenientes de accesos temporales a determinada tecnología.

La ONU incluye en sus objetivos de desarrollo sostenible, la reducción de la brecha digital. En función a ello y sobre todo en países de América Latina, las acciones para reducir las brechas apuntan específicamente a superar las desigualdades de acceso.

En Argentina, la brecha digital se ha convertido en un problema para miles de niños durante la educación en pandemia. Asentamientos y comunidades rurales, sectores vulnerables, se han visto seriamente comprometidos.

En el evento organizado por el Banco Mundial en el año 2020, denominado "Cerrar la Brecha Digital", que congregó a líderes mundiales e innovadores del sector privado, con el objeto de debatir sobre los modos de acelerar el acceso digital y crear conectividad para todos, los panelistas coincidieron en afirmar que, para conectar a las comunidades más pobres y vulnerables, es necesario lograr una mayor colaboración entre el sector público y el privado y disponer de acceso abierto y redes compartidas.

Los panelistas hicieron también hincapié en la educación y la capacitación como elementos clave para lograr igualdad de condiciones. Varios líderes y emprendedores del sector de la tecnología desarrollaron estrategias para cerrar la brecha de conectividad creando plataformas ampliables y sostenibles, con generación de empleos.

Mientras se intenta reducir la brecha digital, cabe observar que el mundo físico, real, concreto, permanentemente se ve afectado por el uso de las tecnologías, y hay una necesidad concreta de cada individuo de apropiarse de esas tecnologías, de formar parte

del mundo virtual y de expresarse en él de diferentes maneras. El uso del tiempo y del espacio, los modos de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo, se han modificado.

Se ha sustituido la cultura del "usted debe" con un estado como ordenador de la sociedad, por la del "Vos podés + Yo quiero + Yo lo merezco", que rechaza las restricciones. O sea que el ideal de normalidad al que se aspiraba en la sociedad moderna, estaba al alcance de la mayoría. En la sociedad contemporánea perdió fuerza ese horizonte de normalidad, fue reemplazado por el de la optimización. (Sibilia, 2020)

Nadie dice usted debe optimizarse, vos podés optimizarte. Dejamos de sufrir por lo que estaba prohibido, y pasamos a sufrir porque no alcanzamos a hacer todo lo que queremos. En este deseo imparable de querer hacer todo lo que deseamos, siempre estaremos persiguiendo el sueño irrealizable de la optimización del Yo que se estimula por todas partes. (Sibilia, 2020)

A pesar de estos distintos modos de ser de nosotros mismos en el ciberespacio, sigue estando presente la necesidad de interactuar con otros, también en el mundo virtual. A partir de este Nosotros es que se pueden construir relaciones sociales, culturales, éticas, políticas, sustentadas en la cooperación, la confianza, el respeto, la comprensión, la equidad y la acción recíproca.

La necesidad de interacción es una conjunción de varios tipos de necesidades, en distintas proporciones, según cada persona. Esas necesidades, permiten al ser humano relacionarse virtualmente, bajo otros parámetros, muchas veces distintos a los que rigen las interacciones en el mundo físico, pero que generan nuevos mecanismos de organización y nuevas normas de comportamiento, dando origen a las comunidades virtuales.

Estas comunidades son universales y globales, estables y dinámicas al mismo tiempo, mostrando permanentemente el cambio. En ellas habitan los distintos Yoes sociales, étnico-culturales y de cohortes de edad, siendo probablemente difícil, o muy difícil, saldar las distintas brechas entre dichos grupos.

En este punto, cabe destacar que muchas políticas públicas intentan solucionar el problema de la brecha digital, invirtiendo en recursos tecnológicos que sólo permiten

garantizar la accesibilidad, sin considerar el uso que se hace de ellos, con lo cual las desigualdades sociales permanecen intactas o se incrementan.

Algunas conclusiones

El ciberespacio permite que las personas hoy puedan ejercer distintos grados de influencia tanto a nivel individual como social en cualquier parte del planeta y respecto de cualquier tema, lo que ha redundado en un cambio sustancial en las relaciones de poder tradicionales.

Los nuevos contextos reclaman nuevas formas de organización y de gestión que permitan relaciones más flexibles, dinámicas, participativas e interdisciplinarias, donde la comunicación sea un derecho para todos.

Podría pensarse en la cooperación entre plataformas, generando nuevas arquitecturas de los sistemas y modificando los ejes de las organizaciones, estableciendo nuevas relaciones con la tecnología que acorten las desigualdades.

Las políticas deben estar a la altura de los retos de la era digital, incentivando la innovación con una mentalidad inclusiva, adecuando las organizaciones a los nuevos tipos de empleos, a las nuevas necesidades sociales, colaborando en la generación de un mundo más equilibrado y más justo.

Finalmente, la solución de la brecha digital no está en manos de la tecnología, sino en atender las desigualdades estructurales de la sociedad, la economía, la pobreza y la falta de educación, que acompañan el desigual progreso de la humanidad.

Referencias

- Alva de la Selva, A. (2015) Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LX, núm. 223 enero-abril de 2015 pp. 265-286.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México, Siglo xxi.
- Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2014). *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós

Rodulfo, R. (2004). Serie y Suplemento. en *Psicoanálisis de Nuevo*. Editorial Eudeba, Buenos Aires.

Trejo Delarbre, R. (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.

Sibilia, P. (2020). *¿Cambió el Yo? De la Represión al Estímulo: el Límite como Problema, un diálogo entre Miguel Benasayag (desde Francia) - Paula Sibilia (desde Brasil), con coordinación de Norma Edelstein y Graciela Pan.*

Vega Almeida, R. (2007). Brecha digital: un problema multidimensional de la sociedad emergente. *Inclusão Social, Brasília*, v. 2, n. 2, p. 96-108, abr./set. 2007.

EL TEMOR A LA TECNOLOGÍA Y LA CONTRACARA DE LA TECNOFILIA

María de los Ángeles André

I. Introducción

En el transcurso del siglo XX, la naturalización de los nuevos desarrollos científicos y la evolución y dinámica de la filosofía de la ciencia han dado origen a una nueva cosmovisión que el devenir histórico mostrará qué consecuencias arrojará. Desde lo institucional, como demanda pública sobre ciencia y tecnología, hay un intento de reformulación de la política científico-tecnológica y en lo atinente a la educación de las ciencias. En este sentido, hay un abanico de posturas entre las cuales adquieren preponderancia dos de ellas: tecnofobia y tecnofilia.

II. Tecnofobia y Tecnofilia

“Tecno” se refiere a tecnología y “filia” a simpatía o afición. La tecnofilia es la pasión extrema por la tecnología. Hay distintos estadios de tecnofilia que, llevada al extremo, puede convertirse en adicción. Los tecnofílicos más compulsivos suelen comprar las más nuevas versiones de los ultimísimos productos a precios exagerados. La tecnofobia consiste en el rechazo a lo tecnológico como miedo irracional al que se justifica por la dependencia que genera desde el punto de vista físico o emocional. La brecha digital o analfabetismo tecnológico va en aumento. Los tecnofóbicos creen que la singularidad dividirá a los humanos en seres con inteligencia superior que vivirán cientos de años y los que quedarán estancados por sus formas corporales y que ellos no constituirían una

sociedad fantástica para todos sino un bote salvavidas para los que lograrán saltar del barco.

Una de las causas principales de la resistencia al cambio con respecto a la tecnología suelen ser época y condición social, por lo que no es raro escuchar las afirmaciones sobre el rechazo que ésta genera. Cuando la persona alberga estos prejuicios y concepciones, produce un bloqueo involuntario en el cerebro que hace que sea muy dificultoso hacer uso de computadoras, celulares y aparatos tecnológicos; lo que logra que simplemente se abstenga de la tecnología.

La tecnofilia es un concepto formado por dos términos: Tecnología: las técnicas y los conocimientos que posibilitan la utilización práctica de los conocimientos de la ciencia. Filia: el apego, la simpatía o el interés por algo. La tecnofilia es la afición a las cuestiones tecnológicas.

Multitud de personas desarrolla un elevado grado de dependencia a la tecnología lo que causa que la tecnofilia se convierta en una obsesión y genera distintos patologías con síntomas físicos y psicológicos. Un individuo con una alta tendencia a la tecnofilia siente frustración cuando no puede comprar la última versión de un producto, aumenta su nivel de ansiedad cuando no tiene conexión a internet o llega aun a padecer una crisis nerviosa si su computadora o celular dejan de funcionar.

El temor a la tecnología y la adicción a la misma tienen raíces históricamente identificables; adquieren el estatus de posturas extremas en las que es menester poner el acento en la responsabilidad social de los científicos y de los tecnólogos.

III. Tecnofilia y progreso

El mecanicismo en general afirma que sólo hay materia y la materia posee de suyo una forma de organización superior que llamamos VIDA. La diferencia entre lo inanimado y lo animado es sólo de grado. Se puede reducir lo biológico a lo físico-químico.

Para el mecanicismo, el universo está gobernado por un conjunto de leyes naturales que son las leyes de la física y la química, las cuales han sido descubiertas por el hombre mediante el análisis experimental. Piensa que fuera de los fenómenos de índole físico-químicos no hay en el universo otro tipo de fenómenos.

El mecanicismo adopta el modo de explicación denominado *Causalismo* y afirma que no hay necesidad de recurrir a causas eficientes y finales. Niega que exista un conocimiento previo del estado final de la materia o una preordenación, proyecto o meta o estados finales prefijados. Sostiene que los sucesos naturales se desarrollan paso a paso, dependiendo cada paso del suceso anterior. Los estados finales son consecuencia y no algo preestablecido. Un estado presente depende de las condiciones anteriores y el científico debe descubrir esas condiciones.

No resulta extraño que, por ejemplo, René Descartes tenga que salir de la física y refugiarse en el universo causado por Dios que crea movimiento y materia. No encuentra respuestas adecuadas en el plano físico debido al mecanicismo que sustenta, que se convierte en un factor de limitación.

Son múltiples las afirmaciones tecnofílicas interdependientes de una trama teórica en lo que concierne al progreso, provenientes desde el siglo XVI y XVII y desarrolladas principalmente por Popper, entre otros.

En Karl Popper, la racionalidad científica debe basarse no solamente en una metodología sino además en una axiología de la ciencia. En Popper, claro está que la ciencia conlleva una tendencia a superarse constantemente, a mejorar y el objetivo de la ciencia consiste en buscar explicaciones más satisfactorias, imperativo moral subyacente como objetivo de la ciencia. Según Javier Echeverría, el racionalismo crítico popperiano está estrictamente basado en una teoría de lo mejor y de lo peor, y ello no en términos individuales ni culturales ni sociales, sino en términos de humanidad. La falsación y la crítica no sólo son preceptos metodológicos: en el caso de Popper, son también reglas propias del ethos de la ciencia. También el carácter público que atribuye en calidad de social es otro criterio axiológico en su sistema, que conduce rápidamente a vincular la actividad científica con las formas políticas e institucionales de la sociedad concreta en donde la ciencia se elabora: por ejemplo, la democracia, la libertad de pensamiento, la libertad de crítica y colaborar en reducir el sufrimiento. Popper sostiene que si pensamos en un mundo físico carente de vida en un tiempo pasado, estamos avalando un mundo sin problema y, por lo tanto, sin valores. Los valores irrumpen en el mundo con la vida y hay por ello valores objetivos. Considera que existen dos tipos de valores: valores creados por la vida, por problemas inconscientes, y valores creados por la mente humana, sobre la base de soluciones previas, en un intento

de resolver problemas que pueden ser peor o mejor entendidos, y es ese el lugar que ve para los valores en un mundo de hechos.

Estos pensadores albergan la esperanza de una construcción científica y tecnológica de mundos sucesivamente mejores, otorgando a esta caracterización la optimización del bienestar, al describir el progreso de la tecnología como una herramienta para colocar a la humanidad adelantándose ante los estragos de la naturaleza. Ello conllevaría según estos autores, al avance en el control de la naturaleza, incrementando la calidad de vida humana, mediante el ensayo y error, asumiendo aun la aceptación de los posibles efectos no siempre positivos que acompañen el desarrollo tecnológico.

En el aspecto económico, se propende a la automatización y robotización; estos pensadores sostienen que el bienestar y tiempo libre promoverá la autoformación. En lo que respecta al nivel ambiental, se erradicarían las causas de la contaminación. Todo este armazón constituiría las promesas más difundidas en las diferentes concepciones de los promotores de la tecnofilia. La pregunta es si estos postulados se cumplirán satisfactoriamente para nuestra conciencia.

Cabe reflexionar que los cuestionamientos de raigambre ética no son prioritarios en las mal denominadas ciencias duras y la tecnología; flotan agudamente en la totalidad de las ciencias. Cuando las diferentes disciplinas abracen la alegría de vivir, es esperable y deseable que éstas se distancien del destrato mental y físico, sin ser los seres humanos conducidos a la venganza y al odio.

A modo de cierre

La tecnofobia conlleva el rechazo a lo tecnológico como miedo irracional justificado por la dependencia que genera desde el punto de vista físico o emocional. La brecha digital o analfabetismo tecnológico es concebida maximizándose. Los tecnofóbicos creen que la singularidad dividirá a los humanos en seres con inteligencia superior que vivirán cientos de años y los que quedarán estancados por sus formas corporales y que ellos no constituirían una sociedad fantástica superadora.

Una de las causas principales de la resistencia al cambio con respecto a la tecnología suelen ser época y condición social, por lo que no es extraño escuchar las afirmaciones sobre el rechazo que ésta genera. Cuando la persona alberga estos prejuicios y

concepciones, produce un bloqueo involuntario en el cerebro que hace que sea muy dificultoso hacer uso de computadoras, celulares y aparatos tecnológicos; siendo lo único que consigue, la abstención en la utilización y consumo de la tecnología. Multitud de personas desarrolla un elevado grado de dependencia a la tecnología lo que causa que la tecnofilia se convierta en una obsesión y genera distintas patologías con síntomas físicos y psicológicos. Un individuo con una alta tendencia a la tecnofilia siente frustración cuando no puede comprar la última versión de un producto, aumenta su nivel de ansiedad cuando no tiene conexión a internet o llega aun a padecer una crisis nerviosa si su computadora o celular dejan de funcionar.

El temor a la tecnología y la adicción a la misma tienen raíces históricamente identificables; adquieren el estatus de posturas extremas en las que es necesario poner el acento en la responsabilidad social de los científicos y de los tecnólogos.

Referencias

- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid, Akal.
- Lakoff (comp.) (1966). *Knowledge and power*. En: *The third culture*. The Free Press.
- Popper, K. (1977). *Búsqueda sin término*. Madrid, Tecnos.
- Popper, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos.

EL CONCEPTO DE AGENCIA Y SU IMPLICANCIA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN CONTEXTO DE AISLAMIENTO SOCIAL

Mariela Caraballo, Daiana Yamila Rigo

Introducción

Durante el año 2020, y a partir del comienzo de la pandemia por COVID-19 en el mundo, surge la necesidad de adaptar la educación formal al formato virtual. Esto último generó en la población incertidumbres, temores, sentimientos de impotencia y, en particular en los docentes, la urgencia de capacitarse en TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- para echar mano de diferentes herramientas y así mantener el contacto con los estudiantes. Fuimos y somos testigos de la diversidad de realidades que se hicieron más tangibles en contextos de una educación en emergencia, las desigualdades en accesos de recursos digitales, apoyos recibidos en el hogar y conexiones a la red de internet. Paralelamente advertimos los compromisos asumidos por docentes y estudiantes de crear maneras novedosas de recibir y dar educación.

En este contexto, el presente escrito pretende reflexionar sobre la relación entre el concepto de agencia y educar en pandemia, no sólo desde la perspectiva de los estudiantes, sino también de los docentes. Al respecto surge la pregunta: ¿cómo fue el proceso de adaptación y agenciamiento en docentes y estudiantes, bajo la nueva modalidad virtual? Este interrogante puede dar lugar a futuras investigaciones, por lo que, en este trabajo, sólo se propone profundizar en conceptos teóricos y sus posibles vinculaciones.

Agencia, conceptualizaciones centrales

El constructo agencia surge a partir de Bandura (1989; 2001; 2006), quién propone que ser agente es lo inverso a sujeto pasivo, e implica la presencia de diversas propiedades, tales como la intencionalidad en las acciones la previsión de los resultados, la auto-reactividad de los cursos de acción y la auto-reflexión o el monitoreo del accionar desarrollado.

Estas propiedades ponen en evidencia que, además de una agencia representada, encontramos también una colectiva, ya que, en ciertos contextos sociales y bajo determinadas condiciones sociales, no están al alcance de todas las personas, sean instituciones educativas o en general. En esas circunstancias buscan modificar los escenarios a través del ejercicio de la agencia representada. Además, la agencia personal se puede pensar dentro de las influencias socio-estructurales, es decir, muchos de los objetivos que se buscan son alcanzables solo a través del esfuerzo compartido, es decir, del trabajo coordinado con otros (Rigo, Squillari, Carballo y Rovere, 2020).

Es en este sentido que podemos pensar cómo la agencia en estudiantes se ha visto afectada por la pandemia, ya que los contextos socioeconómicos de aquéllos eran diversos, y no todos tuvieron acceso a las mismas oportunidades (recursos tecnológicos) que les permitan agenciar sus procesos educativos. Al respecto, Sautu (2014) plantea que la agencia es dinámica, ya que se conforma a partir del desarrollo de las personas y, por lo tanto, está socio-históricamente determinada. Esto significa que los procesos socio-culturales y político-económicos influyen en las conductas de los agentes, y estas pueden representar para los sujetos oportunidades y/u obstáculos (Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020).

Si bien las propiedades antes descritas (intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión) permiten transformarse y adaptarse a lo largo del tiempo, el contexto social e histórico influye significativamente: es por eso que se la denomina a la agencia como interactiva (Rigo, et al., 2020). Bandura (1999) plantea que la mayor parte de las herramientas a través de las cuales la agencia se expresa deriva de las experiencias sociales. Esto significa que la acción humana está socialmente situada y es producto de la interacción dinámica entre influencias personales y contextuales. Esta interrelación entre lo personal y contextual se vuelve a mencionar en los desarrollos sobre el compromiso

académico, como metaconstructo modificable, dinámico y situado, para definir sus dimensiones afectiva, conductual, cognitiva y agéntica (Rigo y Donolo, 2019). Al respecto, Reeve y Tseng (2011) sostienen que los estudiantes no sólo reaccionan a actividades de aprendizaje proporcionadas por los docentes, sino también actúan sobre ellas, modificándolas y enriqueciéndose. Los estudiantes reaccionan prestando atención, disfrutando de la tarea o utilizando estrategias profundas, pero, a la vez, participan activamente en el proceso de aprendizaje para enriquecer la actividad, modificarla, permitirse mayor autonomía, tener un mayor acceso a los medios necesarios para mejorar la comprensión, a modo de contribuir constructivamente desde la agencia personal al flujo de la enseñanza que reciben.

A su vez, Reeve (2013) y Reeve y Shin (2020) postulan que la interacción entre los estudiantes y los docentes permite que tanto las experiencias como el aprendizaje se vayan enriqueciendo, ya que los estudiantes participan activamente e interactivamente, reconfigurando de esa manera la agencia, entendida como una transformación del repertorio de acciones intencionales que se espera que alguien pueda desplegar en el contexto de la práctica social o de sistemas de actividad específicos. Esta transformación surge de la interacción antes mencionada de la persona con el contexto y de nuevas configuraciones surgidas además de la participación en diferentes actividades. Como se puede observar, se trata de sistema dinámico y espiralado. Aprendizaje que no puede significarse como práctica social en sí mismo, en tanto refiere a los cambios que la colaboración de los agentes genera en y sobre la práctica social. Las personas en general, y los alumnos y los docentes en particular, se mueven entre contextos diversos, siendo que la agencia se desarrolla entrelazada en comunidades de práctica que, con restricciones y posibilidades, definen lo que es posible en el contexto de una actividad, buscando nuevas posiciones y movimientos; acciones de los agentes que conllevan cambios en las formas de implicarse (Larreamendy Joerns, 2011).

En este sentido, Bandura (2006) puntualiza que la agenciación surge a partir de la propia motivación interna o bien por la externa, siendo esta última dada por docentes, por ejemplo. Al respecto, Zuckerman (2007) "conceptualiza esas interrelaciones como supraindividuales, es decir, un lugar donde dos intenciones se encuentran y se enriquecen mutuamente. En otras palabras, apoyar las iniciativas de las estudiantes dirigidas hacia un objetivo

específico, significa construir una cooperación mutua activa entre los agentes educativos" (Rigo et. al., 2020). Cooperación mutua que implica la agencia transformadora (Rigo, 2020), que tiene a la base la idea de la doble estimulación postulada por Vygotsky (1997), donde al sujeto no sólo se le ofrece una tarea a resolver (primer estímulo), sino que además se le brinda un artefacto externo ambiguo (segundo estímulo), al cual los sujetos le otorgan significado, hasta convertirse en un nuevo signo mediador, para mejorar sus acciones y conducir una reformulación de la tarea.

A partir de estas conceptualizaciones, se podría hipotetizar que, ante la nueva situación educativa por el aislamiento sanitario, se crearon nuevos escenarios frente al surgimientos de ciertos conflictos e incertidumbres, los que llevaron a gestionar la utilización de artefactos que les permitieron, tanto a docentes como estudiantes, resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una dinámica de retroalimentación y doble motivación-estimulación.

Agencia, escenarios educativos y nuevos aprendizajes

Erausquin (2014) sintetiza que el aprendizaje expansivo se caracteriza por ser transformador, al ampliar los objetos compartidos en el sistema de actividad por medio de herramientas y recursos nuevos; experiencial, al colocar a los agentes en situaciones simuladas y reales que requieren de compromiso personal en acciones con objetos, que incluyen a otros, anticipando un nuevo modelo de comportamiento; horizontal y dialógico, en tanto se transforma la actividad a partir de la generación de nuevos conocimiento, siguiendo la lógica de contextos híbridos, fundando lazos entre sistemas de actividad diversos; y, por último, subterráneo, al desarrollar nuevos métodos, que sin ser notados, se cuelean entre los intersticios de las estructuras antiguas y estables que sostienen su viabilidad.

En este sentido, y continuando con lo planteado en pandemia, ésta condujo al sistema educativo formal en un aprendizaje expansivo, ya que se crearon de manera inmediata nuevos recursos, tanto internos como externos, para nuevas y creativas formas de enseñar y de aprender. Aprender expansivamente requiere romper con el marco de acción -dado que, si miramos los contextos educativos actuales, comprometen poco a los estudiantes- y tomar la iniciativa de transformarlo en pos de prácticas que propicien la implicación

académica. Tarea en la cual el vínculo con las TIC y las comunidades locales es imprescindible (Rigo, et al., 2020). Al respecto, Sannino, Engeström, y Lemos (2016) exponen que las nuevas prácticas generadas, en un proceso de aprendizaje expansivo, se vinculan con las iniciativas y los compromisos de los alumnos.

En función de este recorrido por el constructo agencia, vemos la importancia de la misma en la construcción del aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de pandemia por COVID-19, observamos en nuestras prácticas docentes la importancia de la agencia como herramienta para la adaptación a los nuevos contextos educativos. Por un lado, se pudo ver cómo la interacción entre estudiantes y docentes se volvió fundamental, de manera que dicha experiencia fue transformadora y devino en un aprendizaje expansivo a través de las diferentes herramientas didácticas que nos ofrecen las TIC. Por otro lado, y teniendo en cuenta esto último, aparece como fundamental mencionar que el concepto de compromiso en contextos educativos no es exclusividad de docentes o de estudiantes, sino de los vínculos mediados por conocimientos que entre ellos se construyen. Se entiende al compromiso como constructo multidimensional que supone la implicación afectiva, cognitiva y conductual de las personas en determina actividad. Conocimientos y objetos de la cultura son tópicos de relevancia en la agenda de la investigación y la práctica educativa. Son tópicos que merecen la pena estudiar para proponer acciones innovadoras que potencien procesos creativos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje (Rigo, de la Barrera y Elisondo, 2018).

Si tenemos en cuenta lo transitado en pandemia, se evidencia un fuerte compromiso tanto de docentes como de estudiantes, por generar espacios innovadores que conlleven el compromiso por darle continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, como lo anunciaba Rinaudo (2007), en el contexto educativo actual es indispensable generar políticas e intervenciones que promuevan relaciones comprometidas con los conocimientos y las instituciones, generando así una práctica educativa innovadora. En este sentido, y a pesar del desarrollo intempestivo de la pandemia, se crearon inmediatamente, por parte de los y las docentes, herramientas y nuevas formas de transmitir la enseñanza, que, en parte, se podrían considerar innovadoras y creativas. Así, Elisondo (2020) puntualiza que las relaciones entre creatividad y compromiso parecen ser complejas y dialécticas: ambos constructos se interrelacionan y potencian en el marco de

determinadas acciones e interacciones con otras personas. También hace referencia a que la creatividad y el compromiso son procesos sociales que dependen de decisiones de las personas y también de ciertas condiciones de los contextos y de las comunidades.

Rigo, de la Barrera y Elisondo (2018) hacen mención de la dificultad de generar contextos que potencien el compromiso, en tanto éste depende de interacciones entre personas y contextos en el marco de una red de manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas. Asimismo, la agencia de los sujetos, las formas en que cada persona construye y reconstruye los contextos, hace aún más complejo el desarrollo de propuestas innovadoras para el compromiso.

Al respecto, de la Barrera (2020) realiza una importante contribución desde las neurociencias, que suma a este constructo de agencia, e incorpora el valor de las emociones en la toma de las decisiones, siendo en este punto de vital importancia. Las emociones jugaron y juegan durante la pandemia un papel fundamental, e influyeron en los ámbitos educativos, tanto de manera positiva como negativa. Por ello, fueron fundamentales los recursos tecnológicos utilizados por docentes para generar motivación y emociones que ayudaran a un aprendizaje significativo.

Consideraciones finales

Lo planteado hasta aquí por diversos autores, muestra que son múltiples los factores y constructos que intervienen en la complejidad del proceso educativo. Por lo tanto, cada uno de ellos, contribuyen a un aprendizaje significativo, más justo y equitativo, el cual debe estar siempre contextualizado. En la situación social actual, sabemos que hubo un cambio de paradigma, de manera implícita y explícita, en la educación, que requirió de echar mano de herramientas y procesos cognitivos y metacognitivos, para poner en marcha el engranaje educativo, cobrando la agencia, un papel fundamental, tanto en los estudiantes como los docentes y todos los agentes de las instituciones escolares. Transformaciones educativas que acompañaron recorridos diversos, de sujetos con distintas realidades en una educación de emergencia que muestra de igual manera las desigualdades y los modos de crear contextos para estar cerca del otro.

Referencias

- Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de políticas Educativas*, 28 (98), 1-27.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52,1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- de la Barrera, M. L. (2020) Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. Rigo, D. (Comp.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Alicante: Colección Mundo Digital de Revista Mediterránea de Comunicación. Universidad de Alicante, España, 29-36.
- Elisondo, R. (2020) Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. Rigo, D. (Comp.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Alicante: Colección Mundo Digital de Revista Mediterránea de Comunicación. Universidad de Alicante, España, 21-27.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*, 13, 173-197.
- Larreamendy Joerns, J (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43.
- Reeve, J. y Shin, S. (2020) How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2) 150-161.
- Reeve, J. y Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7 (SPE), e316.
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5 (2), 81-92.
- Rigo, D., de la Barrera, M. y Elisondo, R. (2018) Investigación educativa... algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación*, 20 (25), 159-173.
- Rigo, D.Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 143 - 161.

- Rinaudo, M. C. (2007). Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores. En Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2007). *Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: La Colmena, 55-84.
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25 (4), 599-633.
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Theoria*, 29, 100-120.
- Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 4: The history of the development of higher mental functions. Plenum.
- Zuckerman, G. (2007). On supporting children's initiative. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 9-42.

NUEVOS TIPOS DE APRENDIZAJE.

*En torno a nuevos escenarios tecnológicos
aplicados a la educación patrimonial en niños*

María Virginia Ferro, Betiana Juana Sequeira

Introducción

En las últimas décadas, diversos hitos han tenido a escala global un gran impacto en la educación. Entre ellos resaltamos: el acelerado crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación; y la pandemia sanitaria que comenzó en el 2020. Sin duda estos acontecimientos han generado nuevas maneras y modos de acceder al conocimiento y la información, por lo tanto, la pregunta obligada es: ¿Estamos en presencia de un nuevo paradigma educativo?

Nuestro trabajo se organiza en tres partes; primero damos a conocer los aportes de diversos autores sobre los enfoques pedagógicos emergentes, relacionados con los modos de aprendizajes mediados por la tecnología y los dispositivos móviles.

Luego, abordamos los alcances y desafíos de la ubicidad del conocimiento y su relación con las TIC's, y por último, conjugamos los aportes trabajados y mencionados con anterioridad a partir de su aplicabilidad, en la educación patrimonial en el nivel inicial.

Enfoques pedagógicos emergentes

Los autores, Johnson, Smith, Levine, y Haywood, (2010), han señalado como enfoques pedagógicos emergentes:

-Aprendizaje constructivista: mediante el uso de Realidad Ampliada (RA) se motiva a los estudiantes a involucrarse de una manera más profunda con las tareas, y conceptos, permitiendo establecer conexiones con el conocimiento, más significativas y duraderas

-El aprendizaje contextual: el aprendizaje auténtico y contextualizado se posibilita mediante la incorporación de experiencias educativas en el entorno del mundo real, así como la introducción del mundo real en el aula. Sobre esta base deben tenerse en cuenta diversos principios orientadores, que se unen con la enseñanza centrada en la resolución de problemas, holística y el aprendizaje significativo:

- Principio de la sistematización permanente del aprendizaje de los estudiantes.
- Principio de la instrucción heurística para la resolución de problemas.
- Principio del aseguramiento de las bases concretas para los nuevos aprendizajes.
- Principio de la orientación consciente de la actividad de estudio.
- Principio de acompañamiento a los estudiantes.

-Aprendizaje basado en juegos: en este caso la RA puede usarse para facilitar el aprendizaje basado en juegos, creando una narrativa digital, que coloca a los estudiantes en un rol activo, proveyendo recursos auténticos e incorporando información contextualmente relevante.

Bakan y Bakan (2018) sostienen que los juegos digitales ofrecen oportunidades para aprender haciendo-viviendo, utilizándose como herramientas eficaces para facilitar el aprendizaje en diversos ámbitos.

-Aprendizaje basado en la investigación- *ABI*: ofrece un medio para recopilar electrónicamente datos e información sobre un tema que se está investigando, para análisis futuros y proporcionar modelos virtuales situados dentro de un contexto real fácilmente manipulable.

TIC's y aprendizaje ubicuo, móvil, e invisible

Para Landau (2003) la educación a lo "largo de la vida" es uno de los cambios sustanciales de la "sociedad de la información". Dada la celeridad con que se producen nuevos conocimientos es necesaria la creación de nuevas instancias de enseñanza que atiendan a estas necesidades.

Torres Díaz; Infante Moro; Torres Carrión, (2015) comentan que el futuro del aprendizaje, está integrado por cuatro ejes que son: la movilidad, la interacción, la inteligencia artificial y recursos basados en tecnología como la RA y los juegos aplicados al aprendizaje.

Burbules, (2014) por su parte analiza las consecuencias que el dónde y el cuándo tienen sobre el cómo y el porqué del aprendizaje, destacando la necesidad de revisar la diferencia entre la educación formal e informal, tanto como la potencialidad de los entornos virtuales para la sociabilización de las personas y los modos de enseñar por problemas y centrados en los estudiantes que estos nuevos contextos propician.

“El aprendizaje ubicuo permite un modo más social de aprender, aun cuando el individuo esté solo.” (...) Hay innumerables ejemplos de estas formas sociales, desde los comentarios publicados en respuesta a artículos en línea, blogs con enlaces cruzados, páginas de Facebook, Wikipedia y otros medios sociales dedicados a prácticamente cualquier sujeto de aprendizaje imaginable” (Burbules, 2014, p. 132).

En este marco, el “aprendizaje invisible” se entiende como: “Una llamada a construir de manera conjunta un paradigma de educación que resulte inclusivo, que no se anteponga a ningún planteamiento teórico en particular pero que ilumine áreas del conocimiento hasta ahora desatendidas. Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas” (Cobo; Moravec. 2011 p.68).

El aprendizaje invisible también se concibe como una búsqueda para remixar formas de aprender que incluyen continuas dosis de creatividad, innovación, trabajo colaborativo y distribuido, laboratorios de experimentación, así como nuevas formas de traducción del conocimiento.

Ocaña Fernández, Reyes López (2017) se refieren al “aprendizaje rizomático”, y parte de la idea de que la mayoría de ello se llevan a cabo sin enseñanza explícita, siendo invisibles para la educación formal aunque son el resultado de la exploración activa del aprendizaje a través de la práctica, tanto como al reconocimiento y validación de aprendizajes informales.

La Realidad Aumentada (RA) y Realidad virtual (RV), proponen formas diferentes de interaccionar con la realidad; mientras la RV traslada al sujeto a un mundo irreal, la RA lo

que hace es añadir información al mundo real. Aunque también empiezan a existir experiencias de, Realidad Mixta (RM).

“Dentro de las posibilidades que ofrece la RA está el permitir acercarnos al contexto real, pero de manera que el alumno tenga que permanecer en él, y no se aíse, favoreciendo de esta forma un aprendizaje situado” (Cabero Almenara y Puentes Puente.2020 p. 39).

Barroso-Osuna; Cabero-Almenara y Ortíz, (2018) mencionan las limitaciones que presenta esta tecnología para ser incorporada a la formación, entre ellas: Hay más propuestas tecnológicas que prácticas educativas de su incorporación.

- La novedad está llevando a una falta de reflexión teórica. Falta de modelos teóricos con los cuales podemos analizar, por una parte, su incorporación a la enseñanza y, por otra, la búsqueda de estrategias de utilización.
- Faltan materiales educativos adecuados al currículum.
- Formación del profesorado.
- Y el poco volumen de investigaciones que se han desarrollado

¿Hasta qué punto es posible adaptar estas nuevas tecnologías en la enseñanza de la educación patrimonial en el nivel inicial?

Debates y perspectivas actuales. Aplicabilidad desde la educación patrimonial en el nivel inicial

El concepto del aprendizaje ubicuo, ligado a la potencialidad de las nuevas herramientas digitales: “está conformando una nueva ecología de la enseñanza, que incide en la necesidad de que la educación debe ayudar a que los sujetos extraigan significado de sus propias experiencias de interacción con otros, en el contexto tecnológico donde se desenvuelven, para convertirlo en conocimiento. Así pues, en este escenario, la ubicuidad referida al proceso de aprendizaje se halla estrechamente relacionada con la proliferación del uso de los dispositivos móviles, así como con la adopción de las narrativas digitales que estos implican” (Villalustre, 2018 p. 20).

Desde la educación inicial se deben incorporar nuevas estrategias de enseñanza, que estén en concordancia con las tendencias tecnológicas actuales.

La educación patrimonial, como campo emergente de la educación se presenta como una disciplina propicia para desarrollar desde los primeros años de escolaridad, una

ciudadanía crítica y competente en el mundo digital, desde un aprendizaje constructivista, contextual, basado en el juego y la investigación.

Consideramos que desde el nivel inicial y en el marco de la educación patrimonial: “es imprescindible establecer la relación de las TIC con el desarrollo en los alumnos de su capacidad para aprender a aprender, para buscar información de forma selectiva, para tener una posición crítica ante la información disponible en la red, para fomentar los encuentros personales entre los iguales y no solo los virtuales, para ayudar a comprender la realidad multicultural y para fomentar los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y justicia” (Marchesi, 2021, p. 8).

Para Vicent, Rivero, y Torruella, (2015): “el entorno tecnológico conocido por los niños y niñas debe ser aprovechado por la educación, para poder conectar con el patrimonio, desarrollando así capacidades sociales que permitan una vivencia y participación activa en la construcción de conocimientos desde un acceso ubicuo. La irrupción de las últimas tecnologías en el campo de la educación patrimonial y la didáctica de la arqueología, está permitiendo acercar el pasado a los niños y niñas desde una perspectiva contextual más comprensible y emocional, además de favorecer procesos vinculados a la resolución de problemas, el desarrollo de un pensamiento crítico, y la formación científica y, por ende, de nuestra ciudadanía”.

La Realidad Aumentada- RA- ejemplos en Educación Inicial

La RA, como recurso educativo ofrece las posibilidades de que sea el propio niño el protagonista de su aprendizaje, ya que “se aprende haciendo y planteando a la vez distintas fórmulas o caminos para la resolución de problemas. La importancia de la propuesta educativa en la que se presenta la RA radica en que fomenta el aprendizaje a través de una actividad voluntaria, agradable, con una finalidad y espontáneamente elegida que implica adquirir nuevo lenguaje, nuevos conceptos y nuevas habilidades desde la libertad del niño de elegir el cuándo y el qué aprende” (Aguirregoitia Martínez, Allende López, López Benito, Artetxe González, 2016, p. 283).

- Blog: La vuelta al mundo de Willy Fog: Se trata de un proyecto llevado a cabo con alumnos de 3 años. Propiciado por la diversidad cultural existente en el aula, permitió

conocer diferentes países y tradiciones culturales realizando un viaje alrededor del mundo. (Reinoso, 2016)

Villalustre Martínez, y Moral Pérez (2018) presentaron las siguientes propuestas:

- Itinerarios Interactivos: con geolocalización se creó un escenario del Jardín Botánico de Gijón, España. Por el se repartieron una serie de pistas, en forma de adivinanzas, relacionadas con el mundo vegetal, que los niños y las niñas tienen que ir resolviendo para avanzar por el itinerario. En cada coordenada GPS señalada en el mapa, se incorpora una pista a modo de imagen, video, enlace web, que ofrece información para avanzar al siguiente punto GPS donde se activará nuevamente otra pista.

-Máquina del Tiempo: estas propuestas pretenden contrastar el entorno actual con otro situado en el pasado o en el futuro. Se muestra un itinerario donde se efectúa una comparación entre la ciudad de ahora y la de antes, a través de imágenes de archivo, con las que se puede apreciar el paso del tiempo, y la transformación que ha sufrido el entorno que nos rodea.

-Búsqueda del tesoro: estas propuestas se realizan a partir de códigos QR o imágenes como activadoras. Por ejemplo: en el itinerario elaborado para recorrer el Parque de Isabel La Católica, España, los niños y las niñas deben seguir el itinerario marcado para recabar todas las pistas ocultas en los códigos QR, que les permitirá, al mismo tiempo, ir conociendo de una manera entretenida, los animales y plantas que habitan en dicho parque.

Conclusión

A partir de lo expuesto en los dos primeros apartados, se observa que ha habido un continuo de publicaciones que nos muestran, no sólo el avance y aplicabilidad de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, sino también la necesidad de superar las pedagogías tradicionales, ampliando la mirada sobre nuevos modos de aprender.

En el ámbito concreto de la educación patrimonial, planteamos claros ejemplos que muestran el potencial educativo, que tiene desde los primeros años de escolarización la incorporación de distintas herramientas digitales asociadas a las nuevas tecnologías, para propiciar aprendizajes contextualizados y significativos.

Pese a estas ventajas, en nuestro país la realidad nos muestra un escenario aún más lejano en lo que se refiere a la integración efectiva de las mismas sobre la educación.

Estudios como: "LasTIC: los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo" (Landau, 2003) demuestran que, la integración de las nuevas tecnologías en las escuelas es uno de los "nuevos desafíos" que enfrenta la educación Argentina. El panorama local en lo que hace a la implementación de las TIC en las escuelas se presenta muy diverso, por causas muy diversas: la brecha digital, falta de recursos, formación de los docentes, entre otras.

Referencias

- Aguirregoitia Martínez, Amaia; Allende López, Iñigo; López Benito, Jorge R.; Artetxe González, Enara. Leioha: una ventana a la realidad aumentada en educación infantil. En García-Peñalvo, Francisco José; Mendes, António José (eds.). Simposio Internacional de Informática Educativa (18º. 2016. Salamanca). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016, p.283-288
- Bakan, U., y U. Bakan. (2018). Estudios sobre aprendizaje basado en juegos en revistas educativas: una revisión sistemática de tendencias recientes. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 119-145. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.5245>. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1355&context=ap>
- Barroso-Osuna, J.; Cabero-Almenara, J. y R. V. Ortíz. (2018) Uso educativo de la RA: experiencias en España y México. *Enseñanza & Teaching*, 36, 2-2018, 7-29 Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/141702/Uso_educativo_de_la_RA_experiencias_en_E.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados N°1*. Pp. 131-135. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Cabero Almenara, J., y Puentes Puente, A. (2020). La Realidad Aumentada: tecnología emergente para la sociedad del aprendizaje. *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66 (2), 35-51 Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/101465/La%20realidad%20aumentada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cobo, C.; Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula *Reencuentro*, núm. 62, diciembre, 2011, pp. 66-81 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066008.pdf>
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A. & Haywood, K. (2010). *NMC Horizon Report: 2010 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/182020/>.

- Landau, M. (2003). Las tecnologías de la información y la comunicación: los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Investigaciones Educativas. Argentina. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/93034>
- Marchesi, A. (2011). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. En R. Carnerio, J.C Toscano, T. Díaz (Coord.) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundación Santillana. C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España. Disponible en: <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Martínez Carrillo, A. L. (2021). La realidad aumentada como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico. El edificio del mosaico de los Amores del Conjunto Arqueológico de Cástulo (Linares, Jaén). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (10), 32-43. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/18152-Texto%20del%20art%C3%ADculo-60615-1-10-20210330%20(1).pdf
- Ocaña Fernández, A.; Reyes López, M. L. (2017). Aprendizaje rizomático en investigación cualitativa: de la comprensión a la transformación y transferencia del conocimiento en educación. *Investigação Qualitativa em Educação*. Vol.1. Sexto Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa. Pp.703-708. Recuperado de: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1389/1346>
- Torres Diaz, J. C.; Infante Moro, A.; Torres Carrión, P. V. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, núm. 1, enero-febrero, 2015, pp. 38-49 Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78033494005.pdf>
- Vicent, N., Rivero Gracia, M. P., & Feliu Torruella, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 Marzo), 83-102. <https://doi.org/10.6018/j/222511>
- Villalustre Martínez, L., y del Moral Pérez, M. E. (2018). Geolocalización y realidad aumentada para un aprendizaje ubicuo en la formación inicial del profesorado. *@tic revista d'innovació educativa*, 21, 40-48.

LA APLICACIÓN DEL MÉTODO Y UNA MIRADA DE LA JUSTICIA COMO EQUIDAD EN EL ENTORNO VIRTUAL

Susana Otero, María Elisa Crowe, Agustín Sartuqui, Lucía Terrada

El método de enseñanza-aprendizaje de *competencias socioemocionales (CSE)* y la *competencia moral (CM)* se vio interpelado a ofrecer nuevas respuestas, en virtud de las últimas investigaciones, y de la experiencia innovadora en la práctica educativa superior como medio de prevención del COVID-19.

En este sentido se cuestiona en el entorno virtual: ¿El *vínculo afectivo-emotivo* necesario entre los involucrados, en la educación? ¿La *motivación de la empatía* (emocional- racional) y la *construcción* del conocimiento intra e interpersonal?

El estudio está dirigido a los docentes y estudiantes de educación superior que participaron de la aplicación del método de enseñanza-aprendizaje, mediante la utilización de las *TIC*, durante el período de cuarentena por COVID-19 en el año 2020.

En esta presentación, se describe e interpreta el cruce de las experiencias de los involucrados en la aplicación de la enseñanza-aprendizaje de las CSE y la CM en el entorno virtual. Pero también una mirada de la justicia como equidad en dicho entorno virtual educativo.

Introducción

Ante la emergencia de un nuevo coronavirus – el COVID-19 – que impidió el contacto físico como único medio para evitar el contagio (World Health Organization, 2020a), la comunicación a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (*TIC*, según sus siglas abreviadas) resultaron indispensables. Es decir, las *TIC* se transformaron

en un recurso preponderante para la continuidad de los ciclos lectivos en todos los niveles educativos (World Health Organization, 2020b).

Más allá del avance y aportes de la tecnología, la presencia física de los participantes en todo proceso educativo, es hasta ahora algo insustituible. Pero, ¿es esta respuesta la que da los recursos necesarios para afrontar las demandas del nuevo paradigma?

Las TIC ya eran utilizadas como un recurso complementario en la educación. Sin embargo, luego del aislamiento necesario por COVID-19 en Argentina y en todo el mundo ocuparon un lugar central en los diferentes ámbitos de la sociedad con lo cual se marcaron las diferencias con respecto al acceso y disponibilidad de la tecnología, como con respecto al acceso a la educación, en sus diferentes niveles respectivos. Es decir, todos los miembros de la sociedad han sido interpelados sin excepción a dar una respuesta creativa-nueva como un rasgo del responder (Waldenfels, 1997), por lo inédito del contexto global.

En este caso los docentes y estudiantes de educación superior que tuvieron participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron interpelados y convocados a "hacer cada uno lo suyo", es decir, el educador (guía-tutor) y el educando (auto-aprendizaje) 'hicieron cada uno lo suyo' de un modo conjunto por la situación impuesta compartida.

Ahora bien, ¿es posible adaptar el método de enseñanza- aprendizaje de las competencias socioemocionales y morales al entorno virtual? ¿Cómo?

De hecho el método propuesto, resultado de una serie de investigaciones previas donde se fundamenta y explicitan las estrategias didácticas (motivo-meta) aplicadas al ámbito intersubjetivo (educador-educando) de la educación (Otero, 2016b) presencial fue adaptado al entorno virtual mediado por las tecnologías de información y comunicación (TIC).

En la fundamentación del método como proceso de enseñanza-aprendizaje se ha tenido en cuenta la concepción del desarrollo afectivo-cognitivo y moral de la conciencia (Piaget, 1973; Kohlberg, 1964; Lind, 2007). Esta concepción condice tanto con la modalidad teórico-práctica de lo pedagógico-didáctico de la *Ratio Studiorum* (Labrador, 2013) y las teorías psicopedagógicas actuales mediadas por las TIC, como con los aportes filosóficos teóricos de la fenomenología y la hermenéutica (Otero, 2016a). De modo, que los aspectos relevantes de esta propuesta metodológica para la educación tanto presencial como virtual han sido, son y serán: el vínculo afectivo o disposición anímica (Heidegger, 1970) entre los involucrados, la motivación de la empatía interna (Husserl, 1954) y/o externa (Waldenfels,

1997) y la construcción del conocimiento intra e inter-personal (Husserl, 1954; Vigotsky, 1979).

Otras definiciones pertinentes a la propuesta son:

-La definición de las *competencias socioemocionales* de Bisquerra Alzina (2003, p. 22) como un "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".

-La definición de *la competencia moral* de L. Kohlberg (1964, p. 425) y Lind (2007): como "la capacidad de tomar decisiones y juicios que son morales (es decir, basados en los principios internos) y actuar en función de ellos".

-La concepción de justicia (como equidad) social: "hacer cada uno lo suyo", según Platón (*República*, libro IV, p. 503), que se vio implementada en el ámbito intersubjetivo de la educación superior virtual considerado aquí y mediado por las TIC.

Las actividades de la propuesta metodológica, en el entorno virtual

Las actividades correspondientes a los tres pasos del método (Otero, 2020) pudieron ser perfectamente realizados en el entorno virtual durante el 2020, mediados por las TIC en las plataformas *Google for education-Meet* y *Moodle-Blackboard Collaborate*. Es decir, los docentes procuraron que los estudiantes pudieran disponer previamente del material apropiado, el audio con el *Power Point* explicativo y las direcciones de los films que tenían que ver, todo digitalizado previamente en las páginas del aula virtual correspondiente. Las consignas a realizar de forma asincrónica (individual) fueron preparadas y transmitidas a los estudiantes por el docente a cargo oportunamente en las clases presenciales sincrónicas semanales. Los trabajos prácticos correspondientes se realizaron en pequeños grupos en el aula virtual con presencia sincrónica y asistencia del profesor. Luego, en cada instancia se concluyó la actividad entre todos y en la sala principal.

Del mismo modo se llevó a cabo una evaluación sumativa y formativa, ya que: las actividades grupales con consigna previa asincrónica (individual) y realización con presencia virtual sincrónica tienen una evaluación conceptual grupal. Hay una evaluación numérica individual mediante el formulario de *Google* basado en la articulación conceptual correspondiente a lo programado. Finalmente una última evaluación grupal numérica del

trabajo de articulación final de cada grupo donde se deben aplicar todos los contenidos aprendidos (presentación escrita con defensa oral). Junto a dicha evaluación grupal.

Metodología

Con respecto a la metodología se realizó un estudio exploratorio descriptivo-interpretativo de los impactos subjetivos en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los docentes y estudiantes de 3ro y 4to de la carrera de Psicología de la Universidad del Salvador, en 2020. El lineamiento para obtener y generar la información fue dentro de una modalidad fenomenológica hermenéutica.

El objetivo fue aplicar el método y adaptar sus estrategias didácticas al entorno virtual. En el registro de la experiencia de los involucrados, se utilizó una entrevista de carácter estructurado que se administró tanto a docentes como estudiantes para cruzar la descripción e interpretación de las respuestas dadas por ellos mismos. Esto permitió apreciar los aciertos y limitaciones de la propuesta metodológica, en el entorno virtual, y proporcionar una mirada de la justicia social ("hacer cada uno lo suyo", según Platón) como equidad (dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones) según las respuestas dadas por los involucrados mismos en la educación.

Análisis, descripción e interpretación de las entrevistas

El análisis de las entrevistas estructuradas administradas a los docentes y estudiantes² ofrece tres niveles de análisis: las respuestas de los docentes y estudiantes, la descripción e interpretación de las respuestas de los mismos y la descripción e interpretación del cruce de la información de docentes y estudiantes involucrados. El análisis, la descripción e interpretación del registro de la información se realizó teniendo en cuenta: la competencia moral (CM) y las competencias socioemocionales (CSE), el vínculo afectivo, la empatía, la construcción del conocimiento y las experiencias vividas por los involucrados en la aplicación del método de la enseñanza y aprendizaje compartido, en el entorno virtual.

La C. M: se registró en un mayor compromiso y participación activa de todos, es decir, por parte de los docentes y de sus estudiantes, pues en ambos casos se manifestó la responsabilidad por sí mismo y la preocupación por el otro.

Las C. S. E.: se vieron reflejados tanto en docentes como en los estudiantes en la manifestación primera del sentimiento de temor, ansiedad, incertidumbre, ante lo inédito de la situación pero que luego se fue tornando en sorpresa al poder ir regulando estas emociones y por último se fueron transformando en un disfrute por el trabajo conjunto de los entrevistados. Se puede decir que se ocuparon de 'hacer cada uno lo suyo' y esto les permitió regular y transformar el proceso disfrutando ambos de lo mismo.

Con respecto al Vínculo afectivo: se registró también en relación con los pares y el otro. Así como la falta del registro del lenguaje gestual presencial. El tema de los vínculos estuvo muy presente en todos los involucrados, por ejemplo: docentes y estudiantes manifestaron también, en lo personal, sentir y lamentar la ausencia de los vínculos físicamente presenciales con respecto a sus amigos y familiares.

La Relación con el otro y la empatía: se registró en la preocupación por la limitación del intercambio presencial virtual y el seguimiento del aprendizaje o la construcción del conocimiento de los alumnos en su proceso. También se vio reflejado esto en la preocupación por el abandono de los estudiantes sin los recursos tecnológicos necesarios o también la dedicación y perseverancia de los estudiantes en el auto-aprendizaje de los mismos.

La Valoración del conocimiento y los contenidos aprendidos: se registró tanto en docentes como en los estudiantes en la apreciación por la Incorporación de nuevos recursos y herramientas para el futuro, nuevas formas de organización del material, nuevas estrategias para el autoconocimiento. Muchas manifestaciones favorables con los tutoriales para el auto-aprendizaje y los trabajos en grupo para el trabajo colaborativo. Por ejemplo, se ponderó mucho: la incorporación del Foro, App de nubes conceptuales (mentis.com), muros colaborativos (padlet.com) etc.

Cabe destacar que tanto docentes como estudiantes se manifestaron explícitamente con respecto a la importancia de las videoconferencias y la contención afectiva de los estudiantes mediante la respuesta inmediata a sus requerimientos por parte del docente. Así como la posibilidad de disponer de los recursos audiovisuales. Tanto en lo sincrónico como en lo asincrónico.

Finalmente, la mirada de la justicia como equidad estuvo presente en virtud que cada uno de los involucrados hizo lo suyo. Por un lado, el educador-tutor virtual cumplió con el

rol de guía u orientador "desde afuera adentro" dirigido hacia el interés del educando. Por el otro, los estudiantes cumplieron con su rol de agentes del auto-aprendizaje y el aprendizaje colaborativo. Toda iniciativa parte del interés-interior, va de "dentro hacia fuera" y lo ideal fue que el educando adquiriera por sí mismo plena conciencia de su situación, y actuara correctamente conforme a ella (Quiles I., 1981: 194; cfr. Otero, 2016b).

Conclusiones

A modo de conclusión, de nuestra experiencia educativa virtual, es importante señalar que se registró no sólo el compromiso y la participación de los docentes (guía-tutor) y de los estudiantes (auto-aprendizaje) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y la competencia moral sino también en la evaluación de los contenidos apreñendidos mediante los trabajos de articulación presentados.

A partir de la descripción e interpretación del cruce de la información de los resultados: se corroboró que el mantenimiento de los vínculos afectivos y la mutua colaboración entre los involucrados (educador-educando) tiene lugar en el intercambio con la presencia virtual sincrónica de los mismos. También se valoró en ambos casos la actitud comprensiva-empática entre el docente y sus pares.

Desde los docentes se valoró mucho la organización que se imprimió a su tarea misma. En los estudiantes se registró una valoración explícita de la disponibilidad y la organización previa de todos los materiales a utilizar, en el aula virtual. Así como se registró la valoración de las estrategias didácticas implementadas para la construcción del conocimiento intra- e interpersonal, lo mismo sucedió con la valoración de la forma de evaluación de los contenidos mismos.

Todo lo analizado e interpretado da cuenta de que la equidad está presente en la educación virtual en tanto y en cuanto docentes y estudiantes asumen la responsabilidad que les cabe en el cumplimiento de sus roles específicos al participar activamente, al tomar conciencia de sus emociones, enfrentar lo nuevo y efectuar un doble aprendizaje integrativo. Realizar tanto el ideal de la *Paideia* griega como de la educación personalista.

Notas

1. Según Romaní (2009), se define a la TIC como aquellos *dispositivos tecnológicos* (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

2. El análisis, la descripción e interpretación de las respuestas dadas por los estudiantes está explicitado en el trabajo (2021) 'Método de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y morales. Uso de las TIC en educación superior' presentado a la *Revista científica Qualitas* de la Universidad Iberoamericana de Ecuador (en prensa).

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida [Emotional education and basic competencies for life] *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.

Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruíz, (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, pp. 162-167 Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Heidegger M. (1960). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer. Verlag. (1971). *Ser y Tiempo*. Traducción José Gaos México: F.C.E.

Husserl, E. (1954). *Husserliana*, Haag. Martinus Nijhoff. Hua III/I, IX, XI, XIX/2, XXIII.(1985). *Erfahrung Und Urteil*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.

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.

Labrador, C. (2013). "La *Ratio Studiorum* de 1559: un modo de ser y hacer en educación" Bs. As.: Signos Universitarios, vol. 32, nº 49.

Lind, G., 2007. *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*, México: Ed. Trillas.

Otero, S. (2016^a). Fenomenología y Hermenéutica en la formulación del método de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias morales y sociales. *Revista de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía*. USAL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/3804>

Otero, S. (2016b). "Educación, TIC y algunas cuestiones morales". En Michelini, D., Peppino, S. y Bonyuan (Eds). (2016). "*Ética en la ciencia y en la vida*". XXI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA. Río Cuarto Córdoba: Ediciones del ICALA.

Otero, S. (2020). 'Pasos del método en el aprendizaje moral. Aporte para la solución de conflictos en educación'. En Michelini, D., Basconzuelo C., Pérez Zabala G., Galetto N.

- (Eds).(2020). "*Conflictos sociales y convivencia democrática*". XXV Jornadas Internacionales sobre. Río Cuarto Córdoba: Ediciones del ICALA.
- Platón.(2000).*La República en Diálogos*. Vigésimosexta Edición. México: Editorial Porrúa.
- Quiles, S.J. (1981). *Filosofía de la Educación personalista*, Bs.As. Ediciones *Depalma*.
- Romaní, J. C. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 14(27).
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waldenfels B. (1997). "Respuesta a lo extraño, rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva," *Daimon. Revista de Filosofía* 14:17–26.
- World Health Organization. (2020a). Actualización de la estrategia frente a la Covid-19.
- World Health Organization. (2020b). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools.

LA FLIPPED CLASSROOM.

*Trabajando virtual e interculturalmente para la justicia, la equidad
y la autonomía con formadores de futuros formadores*

Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo

"Hazlo atractivo"

Introducción

La frase que encabeza este escrito constituye, desde de los que formamos futuros formadores, una visión optimista en el molde de las experiencias situadas, los climas áulicos y la cotidianeidad que actualmente transitamos. Todo lo dicho, desde el pensamiento esperanzador que acompaña el *oficio de enseñar*, utilizando palabras de (Litwin, 2008), han trazado caminos donde desde la multivocidad se tratan de aunar esfuerzos para construir puentes que enlacen contextos y espacios educativos; revitalizando pasajes que coadyuven a mantener la eficacia en las intervenciones que nos demanda el país, región, comunidad y el mundo en esta situación de pandemia.

En armonía con lo señalado, el trabajo de los maestros y de los profesores en las aulas se vio interpelado durante el año académico 2020. Producto de una pandemia que marcaba lineamientos en una educación de emergencia a distancia para posibilitar la continuidad en los diversos niveles del sistema educativo formal. La pregunta que resuena desde el reto impuesto por el COVID-19, es acerca de la formación que tenían los docentes para hacerle frente a la creación de contextos educativos virtuales. Y, sí las competencias digitales en los planes actuales de formación de futuros formadores se contemplan como estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En Argentina, particularmente, la revisión de Escoriaza, Esteller, Jalil y Scifo (2015) muestra que la inversión en TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- es mayor que las acciones orientadas a la educación de los docentes. Otro indicativo lo hacen Burbules y Callister (2001) cuando diferencian entre un acceso instrumental y un acceso real.

Lo expresado en esta publicación se enmarca en el PPI 2020-2022: Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico. Siguiendo algunos propósitos explicitados en el Proyecto; particularmente los constructos: aprendizajes situados, clima áulico, contexto y compromiso académico, nos centramos en un aporte conceptual que incluye someramente algunas menciones de una intervención de campo realizada en la materia Psicología Educativa, del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

En la primera parte nos detenemos para contextualizar la multiculturalidad y las subjetividades que abordamos en este enfoque, en un segundo momento nos centramos en la virtualidad, donde confluyen: la inclusión, el acceso equitativo y los entornos de aprendizaje en la Educación Superior. Luego nos detenemos sucintamente en la *Flipped classroom*, clase o enseñanza invertida, según los autores que refieren a esta forma o metodología de aprendizaje que se imbrica con la enseñanza en entornos virtuales y, finalmente presentamos algunas ideas que sirvan para continuar profundizando acerca de propuestas que propendan a la comprensión de las expresiones de un grupo de estudiantes frente al desafío de participar de una clase invertida como espacio para repensar las TIC hacia las futuras prácticas docentes y cómo la agencia transformadora posibilita repensar el futuro rol docente de cara a incorporar nuevas metodologías de enseñanza mediados por las TIC. Teniendo como interrogante a responder ¿Cómo ayudó la participación de una clase invertida a los estudiantes a convertirse en agentes de su propio proceso educativo?

Nos situamos

De Zan, en un prólogo, y desde una perspectiva ajena a la actual sobre la "Ciencia, la técnica y la educación integral en un mundo globalizado"; legó como una sentencia la advertencia sobre la pertenencia a un mundo de "sociedades democráticas, pluralistas y

multiculturales" (2001, p. 7). Han pasado veinte años de este introito; sin embargo, cada vocablo nos rodea; rodeando, de igual manera, los escenarios que este pensador plasmó y nos invitan a continuar sus huellas. Con la destreza de los expertos desde una mirada centrada en la economía mundial, deslizó inequívocamente la interdependencia que por aquel entonces llamamos globalización.

Parafraseando a De Zan (2001), realizamos una transferencia que destacamos nuevamente: en sólo veinte años la situación nos deja donde se dilatan las fronteras entre los países y lo nacional se diluye en lo transnacional y lo multicultural. "Pero en la medida en que existe una democracia real, que funciona como tal, en estos espacios es donde se van formando los proyectos, las iniciativas y las orientaciones de acción que se transfieren a los órganos del Estado. Estos espacios no pertenecen, sin embargo, al Estado sino a la sociedad civil" (De Zan, 2001, p. 23).

La provocación para interrelacionar equidad, igualdad, justicia y multiculturalidad desde las ciencias sociales, nos atrae; aunque la vitalidad nos impulsa desde la sociedad civil a hacer otro aporte sustentado en lo interdisciplinario para la equidad mediante: La *Flipped classroom* (clase o aula invertida). Trabajando, virtual e interculturalmente, para la justicia, equidad y autonomía con formadores de futuros formadores.

Este tránsito apela reiteradamente a la globalización, la multiculturalidad, los esfuerzos aunados que aspiran contribuir para las Políticas educativas de nuestro país. Transmutando límites que potencien a la educación y los procesos que ella abarca. Porque toda decisión es política y se debe interpelar abiertamente a la justicia, la imparcialidad, la legalidad y la legitimación continua de quiénes toman decisiones en todos los ámbitos de regulación, incluyendo la educación.

Pretendemos que la autonomía en la esfera educativa se eleve a todos los sitios permeados de incertidumbre. Sitios que venciendo obstáculos quizá lleguen a unificar algunas voces que se levanten exigiendo: "interés, motivación, creatividad y *flipped classroom*"; como el eco de una sociedad civil plena y consciente de ciudadanía que replique efectivamente en la toma de decisiones sobre Política Educativa trascendiendo fronteras argentinas; con inclusión y respeto por las intersubjetividades.

Dejamos sentado que la crisis marca un punto de inflexión propicio para accionar, asumiendo que nuestro obrar puede disgregarnos o ensamblarnos, sea en nuestro país o

en el mundo. Por lo cual, sin optimismo ingenuo, nos inclinamos por el ensamble. Ese ensamble que nos reinserte en la equidad, la igualdad y la autonomía, traspasando espacios de mera virtualidad hasta que podamos pararnos en un mundo reflexivo y renovado de presencialidad pos pandémica. Ejerciendo la función de ser actores que influyan en las decisiones políticas educativas rebosantes de ciudadanía con contenido, demandando ser oídos y participando activamente en la toma de decisiones; ejerciendo positivamente nuestras libertades –que no necesariamente implican igualdades- en la praxis; porque a este núcleo apunta nuestro esfuerzo: modificar mediante campos de estudio intervenidos virtualmente esperando: “acciones solidarias, y expresión pública de la vida cultural” (De Zan, 2001, p. 25).

Lo expresado cobra énfasis cuando acertamos al lector avezado que estamos trabajando con mentes, convencidas que esta tarea implica una gran responsabilidad generacional. Y anexamos que la complejidad contiene un “plus”, porque en esta ocasión nuestra labor se centra en formadores de formadores en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; por lo cual se trata de profesor/as que formarán ciudadanos.

Ciudadanos argentinos y tal vez del mundo, ya que en este tiempo las fuerzas exógenas de lo impredecible marcan subjetividades, culturas, instituciones y maneras diversas de cavilar sobre el valor de ser partícipes del destino propio y, conjuntamente, de *alter egos* con idiosincrasias diferentes y un común denominador: la valía por el interés de los otros, sus ideas -sin resignar las propias fundadamente- y saber escuchar para actuar.

Actuar con la potencialidad de equivocarnos, pero apostando que juntos y colaborativamente vale tomar provocaciones que, innovando, andamiando y respetando la emancipación que abre caminos y se transforma en retos que presentamos seguidamente como inclusión y acceso equitativo a la educación en entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior.

Acceso equitativo a la educación en entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior

El tránsito de la docencia presencial a la docencia virtual, reclama el limitado uso de los espacios virtuales institucionales, como las plataformas digitales. Y, exigió a los docentes reinvertirse en su tarea de enseñar, en una búsqueda constante de recursos digitales,

desconocidos y pocos explorados. Realidad que marca como meta repensar la formación docente de los estudiantes que están en el recorrido de ser profesores (Rigo y Squillari, 2021, p. 2).

Es decir, lo que se consideraba hasta el año 2020 como un complemento de la educación presencial se instituyó como el espacio por excelencia a través del cual se realizan procesos de enseñanza y de aprendizaje, particularmente en la educación superior. Coincidiendo con Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2021): "nos posicionamos en el marco de las tareas auténticas, que parten de los conocimientos previos de los alumnos, que se encuentran próximas a lo que acontece en la realidad social y profesional, que señalan sus propósitos (el sentido) y ofrecen un contexto para su realización, donde se incluye su relevancia y la indicación de lo que se espera de ella" (p. 9).

Esas ideas válidas que todo formador debe tener en cuenta cuando se habla de enseñanza y, peculiarmente desde algunas concepciones inherentes a la psicología educacional. Quizá porque nuestros estudiantes al ser nativos digitales necesitan un acompañamiento que, insistimos, reclama a los docentes reinventarse nuevamente para estar a la altura de las demandas que postulan mayores instancias de formación en esta era sellada por las TIC (Tecnología de la información y de las comunicaciones), las TAC (Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y las TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación) (Latorre, Castro y Potes, 2018).

Consideramos que la internalización cognitiva y procedimental, de estas herramientas de manera integrada, resultan para formadores y aprendices de formadores un importante bagaje instrumental para el constante desafío de adaptarse a entornos cada vez más inciertos. La sociedad del conocimiento, menciona Rando Burgos (2021) exige el desarrollo de nuevas competencias cruciales de cara a renovar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Esa formación inicial que transcurre en las universidades y en los institutos de formación docente, es imprescindible para transformar la realidad educativa y adaptarse a los constantes cambios que las TIC imprimen a un ritmo vertiginoso.

Sin embargo, mientras la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2005), reconocen la necesidad imperiosa de "la viabilidad del software libre y gratuito, como alternativa al software propietario" (Barrionuevo Vidal y Tenutto Soldevilla, 2021, p. 109), lo cierto es que seguimos propugnando por tareas de "entornos Integrado de Aprendizaje, (EIA)"

(Barrionuevo Vidal y Tenutto Soldevilla, 2021, p. 102), que realmente aseguren la justicia y la equidad para el uso de las herramientas que permitan competencias virtuales para resolver problemas transfiriendo aprendizaje sea en la tecnología, en los EIA y en lo diario. Puestos ahora ambos términos, justicia y equidad, en interrelación es recomendable tener en cuenta la ambigüedad de ambos vocablos. No obstante, conviene exhortar que aun con los esfuerzos de la ONU, en los EIA y aunque en la equidad se incluya la igualdad, el acceso justo y equitativo a las herramientas virtuales todavía se debate en la pugna entre: software libre y gratuito, como alternativa al software propietario.

Por lo dicho, sin resignarnos, apostamos a los entornos de tecnologías digitales hasta que llegue la esperada presencialidad pos pandemia e intentamos responder de modo comprometido y optimista a través de la *flipped classroom*, conociendo la disponibilidad de acceso justo y equitativo a las herramientas virtuales del grupo de estudiantes que participaron de este estudio.

La *flipped classroom*

Según Lewin (2017), "autorregularse significa regular de manera exitosa, los impulsos, las emociones, la acción y el comportamiento para lograr un objetivo" (p. 233). Este señalamiento de la autora tiene raíz en estudios que demuestran que la autorregulación es "esencial para el éxito social, emocional, académico y para la vida misma" (Lewin, 2017, p. 233).

Esta aseveración nos sirve para introducirnos brevemente en un estudio más amplio; ya que la autorregulación se enlaza con esfuerzos personales de los agentes para lograr autonomía y autodirección de la propia conducta. Por ende, se relaciona con la capacidad de elegir entre varias acciones cuál considera más propicia y en un marco de responsabilidad consensuado participativamente.

Lo dicho, nos sitúa en aprendizajes situados, clima áulico, contexto y compromiso académico, incluyendo los espacios virtuales y conocimientos de docentes y alumnos en una actividad que ya anticipamos como innovación.

Conviene agregar que la autorregulación, en esta oportunidad se realizó respetando lo señalado por Lewin (2017, p. 233), implicando a los formadores y a los aprendices de formadores en contexto reales de clase.

Nos situamos desde: "la estrategia de aprendizaje combinado en línea, ventajas de las estrategias sincrónicas y asincrónicas, siendo el principal enfoque la clase invertida" (Rigo y Squillari, 2021, p. 4).

La *flipped classroom* demandó varios días consecutivos de trabajo para el diseño de clase. Pero, se contaba con primacías: a) se trataba de la unidad número tres del programa vigente durante el año 2020, para la materia: Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, que se ubica en el segundo año del Plan de Estudios Vigente en la carrera, b) conocimiento del clima del aula –lo que nos permitió centrarnos en aprendizajes situados-, c) conocimiento del contexto tanto de los agentes como de la agencia disponible para llevar a cabo la experiencia innovadora virtualmente y d) el compromiso académico colaborativo, participativo y autónomo para asumir todos juntos la responsabilidad que demanda invertir el aula o la clase.

Todo lo dicho se amplía si tenemos en cuenta que, simultáneamente, se preparaba un cuestionario para aplicar después de la experiencia para iniciar una aproximación acerca del impacto que la *flipped classroom* tuvo sobre los aspirantes a formador/as.

Si retomamos las partes anteriores de esta comunicación de manera interactiva se observa que implementar este tipo de innovación con un agregado: "el imprevisto", demanda conocimiento teórico y de campo para intervenir. Asimismo, la posibilidad de tener que retroceder luego de la aplicación si los resultados de los protagonistas advierten que este cambio no beneficia las áreas: cognitivas, procedimentales y actitudinales que se ponen en juego cada que planificamos una clase de esta manera.

Este último señalamiento es importante si lo transferimos al área de la Práctica Docente, dónde su atención y seguimiento son preponderantes para la cátedra.

Asimismo, se distinguió durante el desarrollo de la acción a dos categorías: expertos y novatos. Esta distinción surge porque generalmente luego de cursar las carreras de Ciencia Política y Abogacía, en el departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, algunos alumnos optan por ser profesor/as en el profesorado de igual denominación que el Departamento.

Obviamente, esto nos obliga a tener en cuenta que trabajamos simultáneamente con estudiantes que ya ostentan un título de grado y otros que están desarrollando el cursado de su primera carrera de grado.

Ello, nos compromete a atender simultáneamente las inquietudes de ambos grupos; manteniendo la calidad de los conocimientos y teniendo en cuenta que los expertos cuentan con una formación disciplinar previa que los moldea desde lo disciplinar, aunque les brinda experticia en cuestiones relacionadas con el uso de las TIC, TAC Y TEP, desarrolladas en el ítem anterior de esta comunicación.

Dicho esto, remitimos al origen de esta innovación imprevista, tanto para formadores como para aprendices de formadores. Ya transcurrido casi un bimestre de clases un/a aprendiz de formador/a (se resguarda la identidad de las subjetividades, conforme se acordó previamente a su uso en potenciales publicaciones), surgió la demanda que las clases sincrónicas y/ò asincrónicas no resultaban interesantes.

Pudiendo hacer caso omiso de esta recomendación que se deslizó como al pasar por las pantallas por dónde discurría la materia, con los cimientos desarrollados en los puntos anteriores, se comenzó a pensar en una alternativa que diera cuenta del atractivo de los teóricos y de los prácticos; toda vez que es la modalidad corriente para el progreso de la misma.

Así, casi naturalmente, las preguntas comenzaron a fluir en la mente de la formadora que más ocupada que preocupada comenzó a dejar brotar diferentes provocaciones para atender al compromiso académico, limitada por el contexto de las aulas virtuales.

El convite era claro: se trataba de un conjunto de mentes que comprometidas críticamente estaban autoevaluándose y evaluando una asignatura que se imbrica desde el área pedagógico-didáctica con el campo disciplinar.

Los recuerdos de los "procedimientos de ajustes" de Coll (1991), tan lejanos y tan cercanos. Los aportes de San Agustín, retomados por Paulo Freire, como alumno "hacia la luz", la necesidad de propiciar la participación activa y mantener espacios áulicos colaborativos finalizaron en esta tarea: Clase invertida. Tema: *Teoría del aprendizaje significativo*, aun cuando la concepción que acompañaba el transcurso de este tipo de aprendizaje se mixturaba con estudios de Vygotsky (1991), atendiendo simultáneamente a lo cognoscitivo y a lo sociocultural.

Los espacios se contraen para la riqueza de tanta labor colaborativamente construida, por eso ya para ir acercándonos al final damos las claves de cómo elaborar una *flipped classroom*.

Nos preguntamos y preguntamos, siguiendo a Lewin (2017, p. 210-211). "¿Y si pudiéramos hacer las cosas al revés de cómo las venimos haciendo? ¿Qué sucedería si invirtiéramos las cosas? Es decir, a través de videos o diferentes medios que los chicos pudieran hacer solos en sus casas, y utilizar para resolver cosas que sólo puede hacer el alumno con ayuda del docente en el aula. Parece sensato ¿no? Este es el principio de aula invertida o *flipped classroom*. El cerebro es social, pero cuantas veces desperdiciamos el tiempo en el aula para tratar de que todos los alumnos hagan las mismas cosas al mismo tiempo, cuando cada uno tiene su propio ritmo de aprender".

En estas breves líneas que cimentamos exhaustivamente en los párrafos anteriores está el secreto. Similar a las aserciones de Lewin (2017), invertimos la clase en una retroalimentación abierta al diálogo, a la pregunta y a la repregunta.

Respetando estas bases que recordamos: aprendizajes situados, clima áulico, contexto y compromiso académico, nos centramos en un aporte conceptual que incluye una intervención de campo en la materia Psicología Educacional (Cód. 6726), correspondiente al Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Porque, "resulta más interesante que nuestros alumnos puedan hacer uso de sus herramientas y crear contenido. El aula debe ser un espacio en donde la información y el conocimiento se discuten, se problematizan y generan nuevos puentes para aprender más y mejor" (Lewin, 2017, p. 212). Esta cita resume de manera contundente el clima áulico, conocimientos, procedimientos y actitudes que, durante tres clases, por aulas digitalizadas, impregnaron la materia y a todos los protagonistas en esta primera aproximación de campo a la clase invertida.

Todavía repasamos el video de devolución de la clase y el cuestionario aplicado, con la nostalgia que dejan los 'buenos procesos de aprendizaje'. Empero, sin dilatarlos más dejamos como cierre provisorio las apreciaciones que siguen.

Reflexiones finales o hazlo atractivo

"Rigo y Riccetti (2020), formulan que, a diferencia del modelo tradicional de enseñanza, los roles de docentes y alumnos se invierten, el primero deja de recitar sus clases magistrales y se transforma en tutor o guía que ayuda y colabora con los estudiantes, y el segundo tiene un rol más activo y autónomo en la gestión de sus aprendizajes. Se considera que la pandemia ofrece un escenario propicio para transformar y potenciar las TIC en los

espacios de formación docente y repensar el futuro rol como educadores. Al respecto, Rigo y Paoloni (2019) plantean que "El desafío de formar docentes en el siglo XXI se vincula a la necesidad de generar espacios formativos en torno a los conocimientos establecidos en la Psicología de la Educación, para el desarrollo de propuestas de innovación educativa en torno a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-, que han aportado cambios a los modelos de formación tradicionales, dotando de herramientas que han favorecido la autonomía del alumno y diversificado el rol del formador" (Rigo y Squillari, 2021, pp. 4y5).

Retomando, sin poder esparcirnos más sobre el tema y advirtiendo que la Psicología de la Educación también constituye un ensamble en los espacios de formación docente, al menos en el profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; reconociendo que la cuestión es más compleja. Para finalizar, retomamos la pregunta que planteamos al inicio de este mapa de ruta ¿Cómo ayudó la participación de una clase invertida a los estudiantes a convertirse en agentes de su propio proceso educativo? Y, parafraseando a Rigo y Squillari (2021), dejamos algunos hitos de un trabajo más extenso.

Las acciones van desde *resistir* a prácticas nuevas que indefectiblemente la pandemia puso como condición necesaria para seguir sus trayectorias educativas. La educación virtual, y específicamente ser parte de una clase invertida genera algunos conflictos y dificultades para afrontar las nuevas circunstancias. Algunas vinculadas a aspectos materiales de conectividad y desigualdad de acceso y otras más ligadas a cuestiones inmateriales sobre modos de interaccionar a través de una pantalla.

De igual modo, otros alumnos potencian este estilo de clase como un modo de tomar consciencia acerca del rol que desempeñaran como futuros formadores, en el país, región o comunidad que les toque formar ciudadanos corresponsables y en un mundo multicultural. Acrecentado por el uso de la tecnología durante la pandemia.

Aunque nos restaría incluir todas las respuestas de los alumnos al cuestionario aplicado, para evidenciar: tanto resistencias como 'buenos procesos de aprendizaje', alentamos a seguir creando soportes en contextos virtuales y lo denominado: 'nuevos contextos de educación pos pandemia'; con el aprovechamiento de estos años de mera virtualidad; para intervenciones áulicas, investigaciones y nuevas comunicaciones sobre este tema que

reclama: La *flipped classroom*. Trabajando, virtual e interculturalmente, para la justicia, equidad y autonomía con formadores de futuros formadores.

Y sin poder extendernos más agregamos: Se procrastina lo que no motiva, porque lo que no motiva no interesa. Por todo lo dicho: "Hazlo atractivo".

Referencias

- Barrionuevo Vidal, M. y Tenutto Soldevilla, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: La continuidad de los aprendizajes en escenarios excepcionales. *Revista Novedades Educativas*, 361(33), 20-28.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- De Zan, J. (2001). *Tecnociencia y educación integrall* Prólogo. Río Cuarto. Córdoba. Argentina: Ediciones del ICALA.
- Escoriaza, S., Esteller, F., Jalil, J. y Scifo, G. (2015). *Argentina y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: (Trabajo final de grado)*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Económicas. <https://bdigital.uncu.edu.ar/7147>
- Ferreyra, H. y Tenutto Soldevilla, M. (2021). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Latorre, E., Castro, K. y Potes, I. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Lewin, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan*. Buenos Aires. Bonum.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rando Burgos, E. (2021). "La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 24, 47-56. <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>
- Rigo, D., Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(2), 102-115. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i2.12171>
- Rigo, D., Riccetti, A. (2020). "Innovar y comprometer en los espacios de formación docente universitario. Estudios sobre el modelo de enseñanza invertida en el profesorado en educación física". *ECO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 17. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/03/Rigo.pdf>

Rigo., D y Squillari, R. (2021, En prensa). Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: Un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos. *REJIE*, 25. Aprobado en julio 2021, <https://revistas.uma.es/index.php/rejenuevaepoca>

Vygotsky, S. (1991). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.

ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DESDE LAS TICS.

Como trabajar a distancias en las materias universitarias

María Elena Cagnolo

Introducción

En lo que sigue me voy a centrar en el punto de vista de los conceptos que cambian desde la cuestión pedagógica para poder encontrar desde el dictado de los contenidos teóricos las respuestas que vamos a tener que vislumbrar y luego ponerlas en práctica. Quisiera mostrar que se puede trabajar en educación desde una perspectiva en la cual no estamos acostumbrados a realizarla. Esto conlleva un esfuerzo un poco mayor que el ir a dictar clases de manera presencial, pero se puede hacer y tal vez los resultados sean una sorpresa. Todo depende del nivel de formación profesional que tiene el docente a la hora de acercarse a lo virtual, lo que uno tenga ganas de implementar y también estar atenta a la nueva planificación que hay que hacer para trabajarlo, ya que "todo hombre ha elegido sus valores, tanto en el ámbito moral como en lo social como político. Todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado" (Merieu, 2020, p. 22).

En el desafío que nos plantea este nuevo mundo, los docentes nos hemos puesto al hombro, con ciertas dificultades, enseñar de manera diferente donde, pero lo realizamos para que nuestros jóvenes no pierdan su formación.

Los educadores nos hemos planteado seguir desarrollando nuestro trabajo y para ello hemos fijado algunos objetivos, que tal vez sean simples, pero que tornan las clases más amenas y formales dentro de lo algo virtual. La autora de clases en pantuflas, realizó la

siguiente reflexión: "todo el mundo está de acuerdo en que «habrá un antes y un después», pero nadie sabe de qué estará hecho este «después». Los análisis se multiplican para subrayar la naturaleza sin precedentes del momento que estamos atravesando, para mostrar que pone en tela de juicio todos nuestros hábitos y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones" (Dussel, en clase en pantuflas en video conferencia, <https://www.youtube.com/watch>).

A continuación se plantearán objetivos a alcanzar para llevar adelante y poder desarrollarlos en clase.

Objetivos generales: Definir contenidos claros para transmitir a los alumnos; enviar material teórico-práctico a los alumnos por mail; sintetizar contenidos a través de esquemas gráficos para una mejor comprensión; realizar cierres de contenidos y no dejar dudas.

Objetivos específicos: demostrar por parte de los alumnos mayor atención que en las clases presenciales; interpretar los contenidos que plantea el docente; analizar la metodología de trabajo para despejar dudas; reconocer los contenidos planteados por el docente; identificar por parte de los alumnos lo desarrollado en clase y realizar consignas al respecto.

A partir de lo expresado aquí, es importante que los alumnos lean lo que les ha indicado la docente, y lo lleven a la práctica, asumiendo lo aprendido en una o unas clases, con el fin de seguir con los cursados regules.

Como se reconstruye la educación a partir de una pandemia

Todo el sistema educativo de nuestro país ya estaba listo para ponerse en marcha, cuando desde el exterior nos llega el covid-19, que parecía que sería una cuestión de días, pero que se extiende durante el año 2020, donde desde el sistema educativo nacional y sobre todo el universitario tuvo que rearmarse y tiene que rearmarse de una manera diferente, y donde tanto docentes como alumnos no estaban acostumbrados a hacerlo. El rearmado de las clases, los exámenes, las consultas del sector universitario en la UNRC, y más específicamente en la facultad de Ciencias Económicas, no costó tanto, porque la educación a distancia está vigente desde el año 2003. En las tres carreras que dicta esta institución se daban clases presenciales, y también a distancia para los que no pudiesen asistir a la facultad, ya sea en la ciudad o en cualquier lugar de argentina (aquí tenemos

alumnos desde distintos lugares del país). Por ello nos resultó menos difícil que al resto de las facultades. Las actividades a distancia las realizábamos desde la facultad y no desde nuestras casas. Claro que aquí hay algo que no está claro: el límite de lo que era de la facultad o lo que era nuestra casa. Nuestro hogar se convirtió en parte en el lugar del dictado de las materias. "Aquí hay una forma de llevar adelante la enseñanza en nuestro medio, donde algunos opinan a favor y otros en contra, el tema de una mudanza de la escuela con el lugar físico y el colocarla ahora dentro de las casas. Es como que lo nuevo nos asusta y por lo tanto no nos permite ver que también se puede aprender a pasar de no asistir a un edificio" (Brailovsky). Pero es lo que nos ha tocado hacer para que los alumnos se siguieran formando, porque un país sin educación no es bueno, porque de la falta de formación se aprovechan las personas que quieren una generación sin formación. Es necesario recordar lo que decía Sarmiento, respecto de que no importaba lo que se tuviera que hacer, pero había que formar al pueblo. Tal vez no nos guste a todos lo que ha realizado este prócer, pero tenía mucha razón en que las letras nos ayudaban a salir de la ignorancia. Es entonces donde hay que seguirlo a Merieu, quien afirma que "educar es pues, introducir a un nivel cultural, un universo de lo que tiene hasta cierto punto de pasión y de la muerte" (Merieu, Educador.pdf. p. 23).

Pero a pesar de todas las cosas buenas y las cosas malas que nos ha tocado afrontar, hemos seguido educando a los jóvenes con el dictado de materias y haciendo lo posible para que los estudiantes se sintieran cómodos y que las clases fueran más amenas en esto de cursar de forma distinta a como se lo venía realizando históricamente. Esta fue la parte más desafiante de llevar a cabo, porque los docentes tuvimos que reinventarnos, al trabajar de forma no convencional. Se comenzaron a dictar los teóricos (donde colaborábamos los jefes de trabajos prácticos), luego se pasaba a los prácticos, donde los alumnos debían traer leída la clase teórica. De ese modo los docentes les brindaríamos lo que estábamos buscando del material leído y aquí se pasaba a la discusión. Una vez realizada la explicación de lo que debían desarrollar se les daba el tiempo para resolver la actividad práctica y luego se hacía la puesta en común. Los docentes estábamos para convertirnos en la guía, pero los que desarrollaban la actividad eran ellos a partir de una guía de la materia.

Aquí no participaban todos, pero como docente regulador veía que a veces era un 40% los que realizaban una participación activa, mientras que el resto -un 60%- lo hacía de manera esporádica o casi no participaba. Por eso los docentes pedíamos que llevaran leído el material para la clase práctica, para mantenerlos incentivados y que pudieran participar más activamente. Además, les facilitaba la lectura para los parciales. Aunque había un número de un 20% por ciento que no le importaba, y otros tan solo asistían para que le pusiéramos el presente.

Como profesora de práctico tomaba dos veces la asistencia: quien no estaba la segunda vez, o sea al finalizar la clase, figuraba como que no había asistido. Ante esta situación, ellos mismos se pasaron la información, y entonces se quedaban hasta el final, y si tenían algún problema lo comunicaban; son las cosas que como docente tuvimos que resolver. Los estudiantes reconocieron luego del primer parcial que les resultó bueno el seguimiento con las asistencias, porque los incentivó, al menos, a leer los prácticos. Como docente no esperaba quien quería contestar: los elegía la profesora, u así se ponía en vigencia una pedagogía crítica para que los alumnos no sintieran tanto el desfasaje y también para que nos ayudara la tecnología, que se convirtió en la vedet de los cursado, por ser "las herramientas digitales que dominan hoy en día se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, y que estamos luchando, sin la formación adecuada, para utilizarlas para construir verdaderos colectivos. Además, temo que los intereses financieros en juego sean tan fuertes que nos conduzcan, a pesar de nosotros mismos, hacia una concepción comercial de la educación en la que nuestros estudiantes, cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consumen software en lugar de compartir conocimientos" (Documento 5. Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. Prof. Dra. Gloria Edelstein).

La escuela se la puede realizar de varias maneras, pero hoy estamos en una catástrofe de la educación. Lo que hay que ver es ver qué está pasando, hay que separarse de la coparticipación, tiempo espacio de las aulas, donde hay que enseñar en cuatro paredes donde se realiza una institución; esto se hace en una coreografía del aula, donde se la define como un aula donde están docentes y alumnos. Como en toda transformación, hay muchas cosas interesantes y otras preocupantes. Se pueden ver desigualdades de conectividad: algunos padres acompañan y otros no. Aquí hay que sumar conexiones para

el aula, donde se realice más organización logística, donde hay según los constructivistas están más observados por ser más visto, donde hay que tener más autonomía y una cuestión más libertaria, donde se vuelve bueno y malo a la vez, donde esta escena se hace más visible y los padres se vuelven más observadores, y donde pasan cosas más negativas que positivas", tal como lo expresa Ines Dussel en clase en pantuflas en una video conferencia. Pero todo ello dentro de la escuela y no dentro de la suspensión, como está pasando ahora, porque los estudiantes están en casa, donde se les quita espacio porque se confunden todas las cosas entre escuela y casa, donde se vuelve más intenso el trabajo: "Donde está resuelta la simultaneidad del aula. Autonomía de los alumnos se achica. Pero ello va cambiando dentro de las universidades y en las escuelas ya tiene algunos años, si es cierto que es complicado al principio, pero cuando se empieza ya a agarrar la mano es muy simple, tanto para los alumnos como los docentes. Porque es la forma de hacer una parte de la universidad no pueden asistir por la distancia o económico. Porque desde económicas hemos podido realizarlo y hacemos cada vez mejor y se van dejando de lado aquellas cosas que en principio nos daba miedo, que es lo que surge a través de las distancias. (Documento 5. Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. Prof. Dra. Gloria Edelstein)

Conclusión

A lo largo de este recorrido implementado en esta pandemia y en los años de trabajo docente frente al aula hemos observado como cátedra que el acompañamiento hacia el alumno, sobre todo en las actividades relacionadas a las prácticas de la materia, es fundamental para el desarrollo intelectual y la aplicación que los mismos pueden ejercer para su resolución; conlleva un trabajo dinámico y en equipo entre docente y estudiante.

Como docente, y habiendo cursado la materia *Análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*, he podido tomar algunos conceptos allí aprendidos para llevar adelante un mejor desempeño en mi rol de educador, ya que esto nos acompaña a lo largo de nuestra carrera para desarrollar los conocimientos que queremos transmitirles a los estudiantes. A partir de los materiales que les proponemos como cátedra es donde buscamos que tanto docentes como alumnos se sientan cómodos para su trabajo, porque es allí donde los docentes nos sentimos más cómodos para transmitirle lo que buscamos con esta materia.

En este sentido, decidimos hacer guías de acompañamiento didáctico a la hora de hacer frente a lo que es la Historia Económica y Social. Aquí se busca que el alumno, al realizar la guía, tenga completo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es aquí donde nos interesa que los alumnos se sientan seguros de lo que están aprendiendo y puedan desarrollar los ejercicios y resolverlos correctamente, porque los ayudará a resolver luego los parciales y, posteriormente, los finales. Con lo que se expuso al principio y con los trabajos prácticos, y también con la guía didáctica es que, como docentes, tratamos que les quede claro lo que ellos tienen que hacer, además de rendir, y cómo tienen que aprender esta materia para llegar a entenderla y alguna vez ponerla en práctica en su vida profesional. Nosotros como docentes también buscamos que los alumnos no solo estudien para la aprobación de esta materia, sino que les sirva para los otros años y también para la vida.

De este modo se busca que la pedagogía crítica se convierta en un pilar fundamental a la hora de realizar el dictado de esta materia, ya sea en la forma presencial como también a distancia.

Referencias

- Andonio, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude de tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation.1* Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, 1991, pp. 173-181.
- Armaus, R. (2008) "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica" En Larrosa, J. (comp.) y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.
- Brailovsky, D. Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena. URL.
- Dussel y Caruso. La invención del aula. <https://www.youtube.com/watch>.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza política de escolarización y construcción didáctica.
- Litwin, E. (2005). La configuración didáctica capítulos 2 y 5, Buenos Aires: Paidós.
- Merieu, P. (2003). *Frankenstein Educador.* Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones. A mitad de recorrido. Por una revolución copernicana en pedagogía.
- Merieu, P. (2020). *Educación desde las artes y las ciencias.* (Paco Lara), MCEP-Madrid. Abril 2020.
- Re y otros. Guías didácticas de acompañamiento Unidad II. UNIRIO.

IMPLICANCIAS DE LAS MARCAS DE DISTRIBUIDOR EN LAS ASIMETRÍAS E INEQUIDAD DE LAS RELACIONES COMERCIALES

*Juan Manuel Benegas Prado Loyo,
María Beatriz Ricci, María Laura David*

Introducción

El origen de las Marcas de Distribuidor (MDD) puede encontrarse a mediados del SXIX cuando la cadena Británica Sainsbury, comienza a comercializar con su propia marca desde 1869 y la empresa Holandesa Albert Heijn hace lo mismo a partir de 1895. Sin embargo, se considera que el mayor desarrollo de MDD se da en 1976, cuando la cadena Carrefour comienza a comercializar productos con su propia marca (Yustas y Requena, 2010). En esta misma década, la empresa Española Simago, sigue esta misma estrategia y el desarrollo de la MDD se hizo cada vez más fuerte y comenzó a consolidarse a nivel mundial hacia la década del 90.

Las MDD, se acentuaron en diferentes mercados, pero fundamentalmente en las grandes superficies comerciales (Medina Valencia, 2013). Se considera que existen diferentes razones que favorecen este crecimiento como los cambios en los hábitos de compra, la conciencia social y ecológica que deriva en nuevas tendencias de consumo y las crisis y recesiones económicas, como las más relevantes (Arias Fernández et al., 2015). Sin embargo, las crisis económicas, fundamentalmente en los países emergentes, son las que mejor explican el incremento de las MDD, ya que permiten rendir al máximo el poder de compra del consumidor (Márquez y Mendoza, 2010).

El dinamismo que tomaron en las últimas décadas y su arraigo en las empresas y los mercados, convirtieron a la MDD en un fenómeno en los mercados comerciales. Una de las

razones por las cuales llama tanto la atención y atrajo el interés de los investigadores es porque en los mercados comerciales, tradicionalmente, las marcas del fabricante eran las empresas dominantes de la relación comercial (Arias Fernández et al., 2015). La irrupción de la MDD rompe las estructuras tradicionales y dominantes hasta el momento y deja el dominio en manos de los distribuidores. Los productos con marca propia dirigidos al consumidor final, fundamentalmente en los mercados de productos de gran consumo, están siendo los protagonistas del cambio de poder en estas relaciones comerciales (Martínez Ruiz y Jiménez Zarco, 2009)

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los aspectos negativos que genera al desarrollo económico de un sector o industria, encontrarse con asimetrías de relación y desigualdades acentuadas en las relaciones de poder. Para ello, se comienza el recorrido dando cuenta de las implicancias que tuvo para los distribuidores y para los fabricantes, el desarrollo de MDD y el rol que ostenta el consumidor. Luego, se plantean las inequidades presentes en el canal comercial, producto de contar con reglas e intercambios absolutamente asimétricos, que imposibilitan el desarrollo de comercios justos y las implicancias que esto tiene para los diferentes actores del sector comercial. Finalmente, se reflexiona sobre diferentes estrategias que se consideran indispensables para contar con un comercio justo, que favorezca la equidad en los mercados y con ello, el verdadero desarrollo social amplio.

El desarrollo de MDD para los distribuidores y los fabricantes

Los distribuidores reciben numerosos beneficios con el desarrollo de MDD. Desde su aprovisionamiento, se favorecen porque obtienen mayor control de los productos vendidos bajo su marca, a partir de su producción hasta la venta, lo que les da la posibilidad de diseñar modelos más flexibles de gestión. Además, los esfuerzos de promoción y publicidad que deben hacer son mucho más reducidos que los que deben hacer los fabricantes, lo que permite aumentar sus márgenes de beneficio. Los distribuidores, también se benefician del desarrollo de MDD desde las ventas, porque logran aumentar la disponibilidad de productos en el punto de venta y su variedad dentro de la misma categoría. Esto incrementa la lealtad de los consumidores al establecimiento o las grandes superficies (Martínez Ruiz y Jiménez Zarco, 2009)

Desde el punto de vista del fabricante, los beneficios no son tan claros como para el distribuidor y como lo expresa Duran Tascón (2014) "Los fabricantes pueden fabricar MDD para los distribuidores o considerarla competencia" (p.17). La situación desde la perspectiva del fabricante es diferente, dependiendo si son fabricantes que solo producen Marcas Del Fabricante (MDF), fabricantes que solo producen MDD o aquellos fabricantes que hacen una combinación de MDF y MDD. Los que producen solo MDF, son generalmente los líderes de mercado, que han logrado un posicionamiento consolidado por los años de trayectoria e inversiones en desarrollo y promoción de sus productos. Las grandes superficies comerciales, logran equilibrar por momentos sus relaciones de poder con este fabricante, ya que el distribuidor necesita su presencia en los puntos de venta. Sin embargo, el distribuidor suele ejercer una fuerte influencia de poder sobre ellos, al tener control sobre la ubicación de sus productos en el punto de venta. El fabricante no es ajeno al poder que tienen estos distribuidores, ya que una de las razones por las cuales se incrementó el consumo de MDD, es el fuerte crecimiento que tuvieron las grandes superficies que concentran una gran cantidad de consumidores. Además, cada vez se hace más difícil, lograr una diferenciación y, por lo tanto, ocupar un espacio estratégico en el lineal, puede resultar la acción necesaria para lograr la venta (Méndez García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002).

Sin embargo, el efecto que las MDD tienen sobre los pequeños y medianos fabricantes es diferente. Los fabricantes Pymes, tiene un posicionamiento de seguidores en el mercado y cuando el distribuidor les propone producir las MDD, lo hace sobre categorías que tienen grandes volúmenes de venta, con una elevada sensibilidad al precio por parte del consumidor (Rubio y Yagüe, 2011). De este modo, la posibilidad de los pequeños fabricantes de diferenciar sus marcas con las MDD en esta categoría disminuye sustancialmente, al igual que disminuye su poder negociador frente al distribuidor. Tanto el fabricante Pyme como el distribuidor, compiten en el mismo segmento objetivo compartiendo su exposición en el punto de venta y, por lo tanto, el distribuidor reducirá progresivamente la posibilidad de otorgar al fabricante Pyme, un lugar de exposición en sus grandes superficies (González Mieres, 1998).

Este panorama, permite ver con mayor claridad, cómo se transforman los roles dentro de la cadena de comercialización, beneficiando la posición de los distribuidores (Méndez

García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002). Ahora bien, podemos pensar que es el consumidor, en última instancia, el que tiene el mayor poder en estas relaciones, ya que es el que puede decidir sobre su compra. Sin embargo, la disponibilidad de los productos es uno de los factores determinantes para la decisión de compra. Si el consumidor concurre a las grandes superficies y no encuentra en un determinado producto la marca que busca, es muy probable que lleve el producto que necesita, pero de otra marca, por lo tanto, al contar el distribuidor con el poder de manejar y disponer la ubicación de los productos en el lineal, también está afectando las verdaderas libertades de elección de los consumidores (López Jiménez, 2014).

Las inequidades presentes en el canal de comercialización

Los individuos, los productos, las estrategias y acciones que se emprenden en un mercado, se intercambian, distribuyen y apropian a partir de reglas que son definidas e influenciadas por las instituciones de todo tipo que confluyen de manera directa e indirecta en dichos mercados. Por lo tanto, los intercambios comerciales están incrustados en relaciones de poder en las que operan diferentes filtros y condicionamientos (Reygadas, 2004).

En un contexto caracterizado por la inflación, la recesión económica y la consecuente pérdida del poder adquisitivo, los consumidores se sensibilizan hacia el precio de los productos, fundamentalmente, los productos de consumo masivo. Esta situación, lleva a los distribuidores a encontrar una oportunidad de negocio al comprar a precios menores o mucho más ventajosos, las capacidades ociosas de los fabricantes Pymes. Estas acciones, les permiten a los distribuidores expandirse y fortalecer su poder y posicionamiento, en detrimento del posicionamiento del fabricante. Así se van transformando las relaciones de poder en la industria dejando amplias asimetrías entre sus actores (Martínez Ruiz, et Al, 2009). Y tal como expresa Vargas (2006), los modelos comerciales que se basan en formas de intercambio asimétricas son sin duda alguna, inequidades.

Cuando los actores de la industria, actúan a través de reglas de juego inequitativas, el crecimiento de los beneficios, se da de manera sesgada hacia algunos de los actores de la industria, en detrimento del crecimiento de los otros (García Chiang, 2011). El principal factor de la desigualdad, está representado por la propiedad de los recursos, ya que permite

contratar trabajo ajeno y apropiarse de ese excedente, tal como sucede en el control que el distribuidor tiene en sus grandes superficies de compra. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en las interacciones sociales y comerciales, se ponen en juego un entramado de relaciones de poder que se asientan en diferentes capacidades individuales de los actores y son éstas las que generan las desigualdades en las cargas y beneficios de las relaciones comerciales (Reygadas, 2004).

Por lo tanto, las desigualdades encuentran sus causas en las relaciones de poder en diferentes planos entre los actores de la industria. No es factible pensar que estas desigualdades encuentran una única causa que explica las asimetrías (Reygadas, 2004).

¿Podemos pensar en un comercio justo con relaciones equitativas?

Las asimetrías y desigualdades en las relaciones de poder dentro de una industria, no hacen más que concentrar la riqueza en manos de muy pocos actores, empobreciendo a la gran mayoría de los restantes. Por lo tanto, es imposible pensar que un sector comercial o una industria pueden crecer, desarrollarse y ser sustentable, cuando se basa en relaciones de poder desiguales.

Deberíamos preguntarnos entonces, ¿qué entendemos por comercio justo? Siguiendo a García Chiang (2011), se entiende el comercio justo como un tipo de asociación que busca un desarrollo durable para todos los actores que intervienen en un sector determinado. Busca que los productores excluidos o aquellos que operan con grandes desventajas, encuentren posibilidades de crecimiento al proponerles mejores condiciones comerciales.

Pensar en el desarrollo de un comercio justo no debe verse como una declaración idealista de relación comercial, ya que el objetivo último del comercio justo, es precisamente el desarrollo local y regional de manera sostenida (García Chiang, 2011). Ninguna industria puede desarrollarse plenamente si existen inequidades en sus relaciones. En la medida que los distribuidores aumenten sus fuentes de poder, deteriorando el poder de los otros actores, lo que se conseguirá es debilitar la red de relaciones que permite el crecimiento y la sostenibilidad.

Para que realmente pueda desarrollar un comercio justo, es necesario transformar las estructuras institucionales que instauran los flujos de recursos, propiedades, obligaciones y recompensas de sus actores (Reygadas, 2004). Para que esto suceda, la relación

comercial debe basarse en el diálogo. Es decir, los actores deben comprender cómo su crecimiento ayuda a los otros actores a desarrollarse y comprender cómo el crecimiento de los otros actores, se convierte en un aliado de su propio progreso. Se trata de aunar esfuerzos de cooperación, sobre una base de transparencia y respeto en las relaciones comerciales. De esta manera, se logrará alcanzar una mayor equidad en el comercio (García Chiang, 2011).

Es necesario que los consumidores tomen conciencia del rol fundamental que tienen para equilibrar las relaciones de poder en los intercambios. Deberán aprender a leer las estrategias emprendidas por los actores, porque, por ejemplo, que no tenga disponibilidad a toda de la gama de productos dentro de una categoría, lo perjudica en su libre elección de consumo (López Jiménez, 2014). En esos casos, es el distribuidor el que está haciendo la primera decisión del comprador, que se refiere a la gama de productos entre las que puede optar, según la conveniencia del distribuidor. Limitar la capacidad de elección del consumidor, de manera de direccionar su compra hacia las MDD, provoca una penalización a la rentabilidad global de dicha categoría de productos (Gómez Suárez, Rozano Suplet; 2009).

Los consumidores deben preocuparse por estar informados sobre las diferentes prácticas que se ejercen en el sector, ser conscientes de las consecuencias que traen aparejadas las acciones emprendidas por los actores y ser exigentes sobre la necesidad de generar alianzas de cooperaciones en las relaciones comerciales, a fin de potenciar el desarrollo local.

Conclusiones

La gran expansión que experimentaron las MDD en el mercado de consumo masivo en las últimas décadas, despertó el interés de varios investigadores, porque distorsionó y modificó la estructura de poder en el mercado. El poderío que antes estaba en manos de los fabricantes, pasó a estar en manos de los distribuidores, cambiando las reglas de juego y haciendo cada vez más asimétricas las reglas de juego. Esto trajo como consecuencia, un comercio injusto y con ello, la desaparición o riesgo de hacerlo, de gran cantidad de fabricantes Pymes, que no pueden hacerle frente al poderío que ostentan las grandes

superficies comerciales, poniendo en juego las posibilidades de continuidad, desarrollo y sostenibilidad del sector comercial y crecimiento de las economías locales.

La única forma de favorecer el comercio justo y el desarrollo de relaciones comerciales en las que no existan abusos de poder en la cadena de comercialización, es a través del diálogo franco y la transparencia de información entre los diferentes actores del sector. El consumidor requiere de una certera comunicación por parte del distribuidor y fabricante para poder tomar decisiones de compra libres y adecuadas a sus necesidades. Requiere el desarrollo de relaciones de colaboración y cooperación entre los fabricantes, distribuidores y consumidores, de manera que permita disminuir las asimetrías de poder y encausar las fuerzas hacia relaciones equilibradas de poder que favorezcan el crecimiento y desarrollo de todo el sector comercial. Solo de esta manera, se lograrán mercados equitativos que favorezcan a todos los actores involucrados.

Referencias

- Arias Fernández, Berbel Pineda y Navarro-García (5 y 6 de febrero de 2015) Comportamiento del consumidor frente a las marcas de distribuidor: análisis cross-cultural. XXV Jornadas Hispano Lusas de Gestión Científica
- 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.
- 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.
- García Chiang, A. (2011). El comercio justo: ¿una alternativa de desarrollo local? Polis, 7(1), 105-140. Recuperado en 07 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332011000100005&lng=es&tlng=es.
- Gómez Suárez, M., & Rozano Suplet, M. (2009). Marcas de distribuidor: análisis del espacio en el lineal por categorías y enseñas. Cuadernos de Gestión, 9 (1), 81-98.
- 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, disp. en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372014000100005>.
- Márquez R., Marveya, & Mendoza O., Mariela B. (2010). Las marcas de distribuidor, propensión de compra en tiempos de crisis. Actualidad Contable Faces, 13 (21), 74-89.

[fecha de Consulta 7 de agosto de 2021]. ISSN: 1316-8533. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25718409006>

Martínez Ruiz, María Pilar y Jiménez Zarco, Ana Isabel (2009). Evolución y tendencias de la marca de distribuidor en los mercados de gran consumo: el caso de España. Cuadernos de Gestión, 9 (2), 73-88. [Fecha de Consulta 7 de agosto de 2021]. ISSN: 1131-6837. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274320565004>

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, N° 28, págs. 174-182.

Reygadas, Luis. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. Política y cultura, (22), 7-25. Recuperado en 07 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002&lng=es&tlng=es

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".

Vargas (2006), "Justicia y economía". Comunicación. Volumen 15, año 27, N°1, enero-julio, págs. 12-19.

Yustas, Y. y Requena, M. (2010). Marcas de la distribución. Denominación y definición para una comunicación más precisa. Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC N°2 Vol. 2 Segundo Semestre julio-diciembre 2010. Págs. 76 – 94.

LA REALIDAD DEL TURISMO DE EVENTOS EN CÓRDOBA FRENTE A LA PANDEMIA

María Beatriz Ricci

Antecedentes del turismo de eventos

La Argentina ha ganado posiciones en el turismo de reuniones en el mundo y en particular la provincia de Córdoba y su ciudad capital, propiciado por la multiplicación de acontecimientos especiales en las últimas décadas. (LLambi, 2015)

Los eventos que se producían en la antigüedad, como por ejemplo los juegos olímpicos en Grecia y fiestas de distinta índole en Roma, atraían una multitud de personas de diversos orígenes que se movilizaban hacia estas ciudades. Por tanto, se puede decir que el turismo de destino y su vinculación con los eventos existían desde la antigüedad, y que con el tiempo adquirió otras dimensiones, incorporando una multiplicidad de elementos que hacen a su atraktividad. (Storch De Gracia, 2012)

Los eventos resultan un atractivo turístico para el destino y sus alrededores, consecuentemente, estos se ven afectados por ellos. Los concurrentes realizan paseos turísticos en toda la localidad que los alberga y también en lugares distantes, dependiendo de su atraktividad turística. (González Reverté y Morales Pérez, 2009)

Evolución de la actividad

En los últimos años previo al 2020 ha crecido ostensiblemente el número de eventos que se realizan en toda la provincia, los cuales potencian el turismo en ella, estimulados por el nivel elevado de competitividad que estaban presentando los diversos mercados y por el contexto de cambios sociales, culturales, tecnológicos, políticos, legales y físicos. Esto último determinó una revalorización del tiempo de ocio y entretenimiento, de los valores

culturales y de la conservación del medio ambiente, que favoreció al turismo en su distinta naturaleza: cultural, deportivo, aventura, entre otros.

Las formas y los estilos de vida cambian, las propuestas de turismo de eventos también. Para potenciar el destino turístico hay que analizar la provincia de Córdoba en cuanto a sus capacidades de atraer asistentes a eventos turísticos que logren una experiencia altamente satisfactoria de su estadía. Ello genera un efecto multiplicador en su entorno social y personal cercano, favoreciendo el ingreso de turistas a la provincia, lo que redundará en un aporte al posicionamiento de la misma como Destino Turístico de Eventos.

El crecimiento del turismo de eventos en los últimos años previo a la pandemia responde a diversas razones; entre las más importantes se encuentran: *Aumento del poder adquisitivo de las personas, aumento del tiempo libre, menos tiempo de trabajo, excesiva concentración urbana que provoca desgastes adicionales en las personas, mejoría educacional, progreso tecnológico, estrés por múltiples causas, revalorización de culturas autóctonas, necesidad de actualización y formación profesional permanente, mayor promoción a fiestas, festivales y eventos típicos en general.* (Nogueira Cobra y Zwarg 1990, p. 166)

Cambios culturales e intervención del sector público

Cabe aclarar que, en la actualidad, la idea de descanso alcanza no solo a las clases altas sino también a clases sociales de menores recursos; muchos han sido sensibilizados acerca de la idea de las vacaciones, y es así como se concibe el descanso en temporada invernal y en los fines de semana (sábados y domingos).

También es de gran importancia en el sector público la idea de establecer la implementación de los feriados móviles y los trasladados hacia los días lunes para generar fines de semana largos, a través de los cuales propiciar períodos de descanso repartidos durante todo el año y no concentrados en un solo mes o dos veces al año, al tiempo que potenciar el turismo y favorecer las ciudades y provincias de la propia Argentina con los beneficios de dicha actividad. (Meyer, 2014)

En este sentido es frecuente observar ciertos comportamientos turísticos: los habitantes de las grandes ciudades permanecen en ella durante la semana, y los fines de semana emigran al campo.

En los últimos tiempos, en forma genuina y sin corrimientos de fechas, se destacan los eventos: congresos, seminarios, convenciones, cursos de posgrado, ferias, festivales y eventos de todo tipo han generado un aumento de turistas. (Arguello, Balancini, Botti; 2012) En este sentido, se ha logrado avanzar, organizando eventos en forma sinérgica con las condiciones del destino turístico "Provincia de Córdoba".

El destino de eventos "Provincia de Córdoba" se logró convertir en un concepto territorial, en el que confluyen atractivos naturales y culturales, y una oferta de eventos a los cuales concurrir. Una mixtura entre el evento como situación que convoca y el destino como lugar que evoca.

Consecuentemente se impuso un nuevo pensamiento turístico, que exige responsabilidad a los operadores turísticos, calidad de la oferta turística, capacidad de prevención o resolución de inconvenientes e imprevistos, adecuada organización, buena y precisa información, profesionalización en todos los niveles de los distintos actores turísticos, buenas guías, hoteles, restaurantes, fuerzas de seguridad, servicios públicos completos y organizados; entre otros aspectos. En cuanto a los eventos, se requirió buena infraestructura, adecuada organización, buenos servicios. Combinar los recursos y presentarlos de una manera particular, especial, que captara el interés de los turistas y fueran percibidos por ellos como una novedad, un servicio superior en la satisfacción de sus necesidades, y presentar mejores propuestas turísticas y de eventos, fue el compromiso tanto público como privado en la provincia de Córdoba.

Logros de la provincia de Córdoba en tiempos previos a la pandemia

En los últimos años, la provincia de Córdoba ha logrado posicionarse como sede de numerosos congresos, convenciones y actividades culturales y deportivas. También se ha posicionado en el ofrecimiento de fiestas y eventos de recordación, con lo cual puede considerarse que tiene la base para constituirse en un Destino Turístico de Eventos (AOCA, 2010).

Siguiendo esta línea, el propio gobierno nacional, en un reconocimiento del valor del turismo para la Nación, ha creado, desde julio de 2010, el Ministerio de Turismo, estableciendo la importancia del mismo a nivel económico, social y cultural, así como identificando la trascendencia de la participación de los eventos en el fenómeno turístico,

aunque esto último no lo hace formalmente. Un paso importante en este sentido fue la creación del *Observatorio Económico de Turismo de Reuniones de la República Argentina*, a finales del año 2010.

En este sentido la participación del Estado es fundamental: las políticas de realización de eventos por parte del mismo son necesarias, pero a ellas se oponen las limitantes de infraestructura y las barreras culturales, y los individualismos locales o regionales. Sin embargo, también hay elementos que las propician, como por ejemplo, el crecimiento en la demanda de eventos, la transformación de los mismos como factores de desarrollo de un destino, los aportes del sector privado, entre los más importantes.

En materia de herramientas de ordenamiento y planificación de la actividad derivadas de la acción pública se encuentran: el *Plan de Marketing de Turismo de Reuniones* (para Argentina (2009), el *Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable* (Argentina 2016 y su actualización a 2025), el *Plan Estratégico Territorial Argentino* (2004 - 2016), el *Plan de Marketing de Turismo Interno* (2014 – 2016), el *Plan de Marketing de Turismo Gastronómico* (2012 – 2016), el *Plan Estratégico y de Desarrollo Local de la Ciudad de Córdoba* (2001) y el *Plan Estratégico de Turismo Sustentable Córdoba* (2006).

Los anteriores son documentos históricos, a excepción del *Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable*, que avizora un horizonte de planeamiento hasta el 2025. Por lo demás, se evidencia una escasez de políticas que promuevan el turismo de eventos; esto deriva de la falta de acuerdo político, la escasez de recursos financieros, la urgencia de los problemas inmediatos, la importancia relativa de otras actividades que generan divisas, la falta de una puesta en común de los distintos actores, los individualismos, entre los más importantes. (Bakker, 2011)

La incorporación de las TIC

Aún en pleno auge de las TIC, el turismo no aprovecha suficientemente sus bondades y productos -Internet, blogs, foros, la Web 2.0, la Web 3.0-, aunque cada vez son más los blogs de viajeros que emiten sus propias opiniones y consejos de usuarios o expertos sobre los lugares que visitan y se convierten en líderes y multiplicadores de opinión.

La crisis que aqueja a todo el mundo en general, también se traslada a Argentina y a Córdoba en particular. Lo anterior, en gran parte producto de los efectos de la pandemia,

provoca una retracción del turismo receptivo (turismo proveniente de otros países), así como del turismo interno (proveniente de otras regiones de la Argentina que por limitaciones en la movilidad se ve reducido).

Siempre que hay crisis, las economías del ocio son las primeras víctimas del malestar económico que probablemente recorra las sociedades occidentales. Estamos en la era del éxito rápido, del bajo costo y del despliegue fascinante de nuevas infraestructuras turísticas e innovaciones que pueden imitarse en el futuro. Sin embargo, los recursos culturales, como tiene la provincia de Córdoba, son muy valiosos, porque producen una demanda diferenciada que puede perdurar, fundamentalmente porque, acompañada de una buena organización de eventos, conforma una oferta integral potenciada que puede generar un turismo estable y duradero.

Por otro lado, desde el punto de vista de la oferta del destino turístico "Provincia de Córdoba" se aprecian acciones individuales y aisladas (de cada localidad de nuestra provincia y de la ciudad misma) no integradas al ofrecimiento nacional. Esto no permite conformar una percepción de "destino" (Bakker, 2011).

A lo anterior se suma que los entes privados muestran una escasa inclinación hacia la asociatividad como forma de unir fuerzas y generar una puesta común, y los públicos realizan esfuerzos que son insuficientes (García, 2009).

¿Cómo afectó la pandemia al turismo de eventos?

A mediados del mes de diciembre de 2019, la ciudad de Wuhan, China, informó un primer brote de coronavirus (COVID-19), una enfermedad respiratoria altamente transmisible entre humanos y similar al síndrome respiratorio agudo grave (SARS), que apareció en el año 2003. (Yang, Zhang y Chen, 2020)

Tras la declaración de la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020, Europa y Estados Unidos se convirtieron en los más afectados. La expansión del virus fue muy rápida y para fines de marzo había contagios confirmados en 190 países o territorios. (Yang et al., 2020)

Ante la ausencia de una vacuna y el desconocimiento del tratamiento médico a aplicar ante este nuevo virus, la mayor parte de los países reaccionaron con intervenciones como los confinamientos (aislamientos en casa, cuarentenas obligatorias o voluntarias),

distanciamiento social, cierre de escuelas y universidades, paralización de la actividad económica no esencial, cancelación o aplazamiento de todo tipo de eventos (ferias comerciales, conciertos y festivales de música, acontecimientos deportivos, etc.) y en etapas posteriores a la prohibición; flexibilizando un poco las normas, se impusieron las limitaciones en el número de personas reunidas en espacios públicos o privados, pero siempre dejando de lado las actividades de entretenimiento, turismo y reuniones. (Gössling et al., 2020)

A lo anterior se sumó las limitaciones a la movilidad, sobre todo, entre personas de diferentes países. A raíz de lo anterior, muchas compañías aéreas restringieron o eliminaron por completo sus vuelos comerciales con origen en o destino a los países más afectados por la pandemia. En el caso de Argentina, las medidas fueron radicales, pues cerraron los aeropuertos, y solo con el tiempo se fue restableciendo la actividad aérea, aunque con cupos de ingresos y egresos, condiciones adicionales como hisopados y análisis negativos de Covid de no más de 48 hs antes, como exigencia para la movilidad.

Definitivamente, la llegada del Covid – 19 al mundo entero provocó un simbronazo a todo nivel y en todas las actividades, pero, más aún, en las de recreación y turismo, por no considerarse esenciales; no se les prestó atención a causa de urgencias sanitarias y de otra índole; hubo distracciones que hicieron que no accionaran para analizar protocolos propuestos por el sector para reactivarlo. Quedó en el letargo hasta que las voces de sus componentes se hicieron sentir.

Algunas prohibiciones rozaron con la injusticia y la inequidad, pues otras actividades de mayor riesgo fueron habilitadas gradualmente, mientras que el sector del turismo de eventos debió aprender a convivir en virtualidad plena. Los congresos, simposios, jornadas, talleres, encuentro y demás tipo de reuniones se convirtieron a la virtualidad usando distintas plataformas de videoconferencias, Meet, Zoom y otras. Por otro lado, el turismo que dependía de los eventos y el que respondía a turistas del exterior se vio anulado, por varios meses, al igual que el tránsito interno, en los meses iniciales de la pandemia.

En definitiva, el turismo de eventos fue una de las actividades que más sufrió las consecuencias de las prohibiciones generadas a raíz de la difusión del virus.

En la actividad turística, como se señaló en párrafos anteriores, el efecto de la pandemia fue sin lugar a dudas más grave que en cualquier otro, lo cual no se debió solo a

consecuencias lógicas sino también a decisiones tomadas en un plano de inequidad e injusticia.

La enfermedad COVID-19 ha afectado a todas las partes de la cadena de valor del turismo. Por dar un ejemplo, afectó la cancelación de eventos, el cierre de alojamientos y de actividades de entretenimiento; asimismo afectó de manera negativa a servicios de catering, de lavandería, a restaurantes, etc.

Cabe señalar que, a diferencia de pandemias anteriores, cuyos efectos sobre la actividad turística han sido locales y concentrados en un periodo de tiempo relativamente breve, todo parece indicar que, tanto por su carácter global como por su continuidad en el tiempo, la epidemia de la COVID-19 va a tener un efecto transformador de mediano y largo plazo sobre el sector turístico, difícil de revertir.

Reflexión sobre la recuperación

Adaptarse a la nueva normalidad no será fácil, requerirá esfuerzo de todos los que contribuyen a la actividad turística, así como de las actividades satélites de la misma, del Estado en su rol proteccionista y de la comunidad, que deberá involucrarse con la recuperación desde su espacio. Uno de los cambios más inmediatos y necesarios es la implementación de protocolos sanitarios, que obligan, entre otras cosas, a la desinfección de manos con geles hidroalcohólicos, las limitaciones en los aforos en los espacios interiores, el establecimiento de distancias de seguridad entre los clientes, la limitación de la capacidad de los restaurantes, entre otras. (World Travel & Tourism Council [WTTC], 2020)

Por su parte, se deberá replantear también las políticas de precios, como consecuencia de la reducción de la demanda, de la previsible desestacionalización de la actividad turística en los próximos meses y de las restricciones de capacidad que sufrirán muchas infraestructuras. Algunos cambios ya implementados han sido los de carácter fiscal y monetario de tipo transversal para proteger los puestos de trabajo en el sector y garantizar la liquidez de las pymes dedicadas al turismo. Cabe aclarar que las reuniones se pudieron adaptar, convirtiéndose a la virtualidad, mientras que el turismo de base no pudo hacerlo, porque solo se puede hacer presencial y con traslado, tanto el receptivo como el interno,

aunque este último resulte más fácil y posible dadas las flexibilidades logradas en los últimos tiempos.

Las TIC pueden ayudar a la recuperación de la actividad, pues en los últimos tiempos se ha producido una aceleración de la digitalización (WTTC, 2020) y de la introducción de la inteligencia artificial y la robótica en la gestión hotelera, con el fin de incrementar la seguridad sanitaria en los establecimientos, lo cual se convertirá en un factor clave de la recuperación de la industria turística en la era pos-COVID. (Wen, Kozak, Yang y Liu, 2020)

Referencias

- Arguello, J., Balancini, M., Botti, M. (2012), Turismo de Reunión Córdoba 2011: Relevamiento de eventos de turismo de reuniones en la provincia de Córdoba 2011. Observatorio Económico de Turismo de Reuniones en la República Argentina, Agencia Córdoba Turismo, Universidad Blas Pascal. Córdoba. Argentina.
- AOCA (2010) 8* Encuentro Nacional de Destinos Sede de Eventos. Córdoba. Argentina. Recuperado de: http://www.aoca.org.ar/imagenes/docs/8_encuentro.doc
- Bakker, G. (2011) Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable. Argentina. (Actualización con horizonte temporal 2016 – 2020). MINTUR. Argentina. Recuperado de: <http://desarrolloturistico.gob.ar/subsecretaria/plan-federal-estrategico-de-turismo-sustentable>.
- García, M. (2009) Las estrategias asociativas como dinamizadora del desarrollo local en la localidad de Capilla del Monte, Provincia de Córdoba. Tesis de Maestría en Desarrollo Local. CEA. Córdoba. Argentina.
- González Reverté F. y Morales Pérez, S. (2009) *Ciudades efímeras. Transformando el turismo urbano a través de la producción de eventos*. Barcelona, Editorial UOC.
- Gössling, S., Scott, D. y Hall, C. M. (2020). Pandemics, tourism and global change: A rapid assessment of COVID-19. *Journal of Sustainable Tourism*, 29(1), 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1758708>
- Llambi, F. (2015) Argentina gana terreno en el sector de turismo de reuniones en el mundo. Turismo 530. Diario Digital. Declaraciones del Director Ejecutivo de AOCA. Argentina. Recuperado de: http://www.turismo530.com/noticia_ampliada.php?id=38706
- Nogueira Cobra, M. A. y Zwarg, F. A. (1990) *Marketing de Servicios*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Meyer, E. (2014) El desdoblamiento de las vacaciones de invierno permite prolongar la actividad turística. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201410/82746-enrique-meyer-vacaciones-de-invierno.html>.

- Storch De Gracia, J. J. (2012) Los Santuarios Griegos. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento7810.pdf>.
- Wen, J., Kozak, M., Yang, S. y Liu, F. (2020). COVID-19: Potential effects on Chinese citizens' lifestyle and travel. *Tourism Review*, 76(1), 74-87. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/TR-03-2020-0110>
- World Travel & Tourism Council (2020). To recovery & beyond: The future of travel & tourism in the wake of COVID-19. Recuperado de: <https://wttc.org/Research/To-Recovery-Beyond>.
- Yang, Y., Zhang, H. y Chen, X. (2020). Coronavirus pandemic and tourism: Dynamic stochastic general equilibrium modelling of infectious disease outbreak. *Annals of Tourism Research*, 83. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.annals.2020.102913>.

SOBRE LA IMPOSICIÓN LINGÜÍSTICA.

Una crítica de las propuestas civilizatorias de Sarmiento y Alberdi

Martín Medina

Las propuestas civilizatorias de Sarmiento y Alberdi

Si consideramos *Las bases*, podemos encontrar una referencia directa al modelo civilización/barbarie y la función otorgada por Alberdi al conocimiento de la lengua española. En esta obra se indica que hay un dualismo constitutivo en América. Así podemos leer: "En América todo lo que no es europeo es bárbaro: no hay más división que ésta: 1°, el indígena, es decir, el salvaje; 2°, el europeo, es decir, nosotros, los que hemos nacido en América y hablamos español, los que creemos en Jesucristo y no en Pillán (Dios de los indígenas)" (Alberdi, 2018, p. 62). En este fragmento se formula de manera clara el nosotros que puede constituir el sujeto civilizado generando una oposición con aquellas subjetividades que no acceden al habla española. Vemos una clasificación de los sujetos, siendo los "salvajes" los que quedan excluidos por no dominar la lengua española. Asimismo, hay una relación entre la religión cristiana y la lengua española, es decir, un vínculo moral en la enseñanza de la lengua y la cultura europea.

Podemos leer que Sarmiento hace una lectura similar cuando se plantea la siguiente pregunta:

"¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de

indolencia y repugnancia desdeñosa con el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada?" (Sarmiento, 2010, p. 29).

En esta cita encontramos similitudes con los postulados de Alberdi, dado que Sarmiento entiende que son los salvajes o indígenas quienes causan problemas para la constitución de una sociedad civilizada. En esta línea, el "idioma primitivo" es señalado como una de las causas que impide el progreso de la nación a fundar. Ambos pensadores ven una imposibilidad o una falta de estrategia en la constitución nacional mantener una convivencia con las lenguas de lo que consideran los "pueblos salvajes".

Aportes de Saussure sobre la clasificación de las lenguas

Si revisamos los *Escritos* se presenta de modo problemático las razones por las cuales jerarquizar diferentes lenguas y considerar que una es superior a otra. En esta propuesta se indica que las diversas lenguas se modifican en el tiempo y mientras se genera una transmisión de la lengua estas viven. Así, podemos leer el siguiente aporte: "Pero hay que añadir que está claro generalmente que cada pueblo atribuye superioridad a su propio idioma: *bégues* (tartamudo) - *mléchas* (en esto, rasgo general, incluso los más civilizados alimentan sobre cada fenómeno de la lengua corriente la concepción más contraria al sentido común)" (Saussure, 2002, p. 269).

En esta cita se exhibe la dificultad de pensar la superioridad de una lengua sobre otra. Si el análisis lingüístico nos lleva a analizar los mecanismos internos de la lengua y a generar comparaciones entre familias de lenguas, es complejo definir las razones por las cuales una es mejor que otra. Se postula que la superioridad de una lengua sobre otra se da en base a una noción de "sentido común". De este modo, Saussure presenta de modo problemático la clasificación jerárquica de las lenguas. Así, postula que en la gramática comparada un factor primordial es el parentesco de una masa de lenguas, donde se pueda rastrear una fuente y realizar una genealogía. Tal como se plantea en los *Escritos*: "¿A qué conduce esta observación tratada científicamente? Cuando la semejanza se considera importante: *parentesco*. *Parentesco supone genealogía, y por lo tanto regreso al pasado, hacia una fuente*" (Saussure, 2002, p. 269). Según lo expuesto para realizar una valorización de las lenguas es necesario trabajar con los parentescos de las lenguas,

recurrir a las similitudes y diferencias entre ellas. Se puede considerar que hay una gran dificultad de analizar los parentescos de las lenguas de lo que Sarmiento y Alberdi denominan las lenguas de los "salvajes", en tanto son todas homogeneizadas y clasificadas solo como lenguas no-europeas. Por otra parte, en los *Escritos* se hace referencia a la necesidad de contar con registros sobre las lenguas para que el lingüista pueda realizar un estudio. Esta idea la encontramos en "[Notas para el curso II (1908-1909): Whitney]", donde luego de una larga cita de Whitney, indica: "Pero lo que nos dice Whitney sigue siendo verdad, por así decir, en todo tiempo por la siguiente razón: sería totalmente inútil para quienes quisieran basar la lingüística en otros grupos de lenguas emprender esa tarea sin haber tenido previamente íntimo conocimiento de la lingüística indoeuropea" (Saussure, 2002, p. 263).

Saussure señala que, para diagramar una lingüística general, la lingüística indoeuropea es la que genera mayores aportes, en tanto cuenta con mayores registros y puede dar cuenta de más comparaciones. No obstante, en la página siguiente limita esta afirmación indicando que la lingüística indoeuropea no puede delimitar todos los estudios de otras masas de lenguas. Así, podemos leer: "Evidentemente esto no significa que la lingüística indoeuropea trace de antemano y encierre de antemano todos los casos realizables; significa solamente que tiene posibilidades, por su mayor amplitud, de contemplar muchos más casos que ninguna otra" (Saussure, 2002, p. 264).

El fragmento citado indica que la lingüística indoeuropea tiene mayores herramientas para delinear los fundamentos de una lingüística general, sin embargo, no tiene la posibilidad de dar cuenta de todas los rasgos de la lingüística, en tanto hay otras masas de lenguas que no remiten a la indoeuropea. Hay una consideración sobre otras familias de lenguas y explicita que, según su visión, pueden generar aportes, pero no ser la base para conformar la lingüística de un modo científico.

Sobre los análisis realizados podemos indicar que tanto Sarmiento como Alberdi consideran la lengua española mejor por fines morales y utilitarista para conformar una sociedad civilizada. Por otra parte, Saussure indica la dificultad de clasificar una lengua como mejor que otra por sí misma. En los *Escritos* se expone que las masas de lenguas indoeuropeas permiten un estudio más riguroso de la lingüística general, en tanto hay más registros; por ende, se pueden realizar más comparaciones entre las familias de lenguas.

Saussure nos habilita una interesante distinción entre la lengua y el lenguaje en la “[Primera conferencia en la Universidad de Ginebra (noviembre de 1891)]”, donde señala que las lenguas pueden morir de forma violenta pero el lenguaje no, porque las comunidades se siguen comunicando. Tal como se plantea: “Una lengua no puede tener una muerte natural y en la cama. Sólo puede perecer por muerte violenta. El único modo en que puede cesar es que se vea suprimida por la fuerza, por una causa totalmente exterior a los hechos del lenguaje. Por ejemplo, por el exterminio total de los pueblos que la hablan, como ocurrirá pronto con los idiomas de los indios en América del Norte. O bien por imposición de un nuevo idioma de una raza más fuerte; generalmente no sólo es necesaria una dominación política, sino también una superioridad de civilización, y con frecuencia una lengua escrita que se impone a través de la Escuela, la Iglesia, la Administración...” (Saussure, 2002, p. 137).

Esta extensa cita señala que la muerte de una lengua es consecuencia de la violencia, de la fuerza, de la dominación política; sin embargo, indica que con esto no alcanza, se debe imponer otra lengua con escritura y con instituciones de enseñanza, de moralización y de gestión de los recursos comunes. Por esta razón tiene que haber no solo una dominación política, sino también una dominación epistémica para que una lengua muera y se logre imponer otra. En la misma línea, indica que se produce un genocidio de los pueblos para que una lengua deje de existir por completo.

En este aspecto, podemos considerar las apreciaciones que se realizan sobre la imposición lingüística en el *Curso de lingüística general*: “Sea lo que fuere, la lengua literaria no se impone de la noche a la mañana, y una gran parte de la población resulta ser bilingüe, y hablar a la vez la lengua de todos y el bable (*patois*) local. Es lo que se ve en muchas regiones de Francia, como en Saboya, donde el francés es una lengua importada y no ha ahogado todavía el bable del terruño” (Saussure, 1916, p. 222).

Tal como vemos en el fragmento, la imposición de una lengua sobre otra no es de manera repentina. Asimismo, se destaca el uso de una lengua literaria, la cual se aclara que no hace referencia solamente a la literatura, sino, más bien, a toda lengua culta, sea o no oficial que sirva a la comunidad entera. En esta cita, sí encontramos una jerarquización entre la lengua culta y las in-cultas, teniendo como diferencia la capacidad de comunicar a toda la comunidad. Sin embargo, es interesante reflexionar en esta necesidad de ahogar la lengua

local. La advertencia que se realiza en el *Curso*, es que: "Abandonada a sí misma, la lengua sólo conoce dialectos, ninguno de los cuales se impone a los demás, y con ello está destinada a un fraccionamiento indefinido. Pero como la civilización, al desarrollarse, multiplica las comunicaciones, se elige, por una especie de convención tácita, uno de los dialectos existentes para hacerlo vehículo de todo cuanto interesa a la nación en su conjunto" (Saussure, 1916, p. 222).

El fundamento de imponer una lengua literaria sobre los dialectos que conviven en una región es a fin de generar mayor unidad comunicativa para los intereses de la nación. Aquí podemos preguntarnos: ¿Se reflejan los intereses de las culturas que deben desprestigiar sus dialectos en los intereses generales de la nación? Los sacrificios que se tienen que realizar para la constitución de la nación, ¿no se dan acaso de manera diferencial? Sobre estas inquietudes, Fanon realiza una serie de reflexiones en *¡Escucha, blanco!*, en particular el capítulo "El negro y el lenguaje", donde se indica: "Hablar. Esto significa emplear una cierta sintaxis, poseer la morfología de ésta o aquella lengua, pero, fundamentalmente, es asumir una cultura, soportar el peso de una civilización" (2013, p. 42). El filósofo martiniqués señala que hablar no es solo comprender determinado registro o código para comunicarnos, es también una forma de pensar y de vivir. Hacer uso de una lengua por medio del habla implica tomar postura por determinados valores culturales. A continuación, Fanon nos señala: "en la escuela el joven martiniqués aprende a desprestigiar el *patois*. Se habla de *criollismos*. Algunas familias prohíben el uso del criollo y las mamás llaman a sus hijos "tibandes" cuando lo emplean" (2013, p. 44). Bajo esta cita podemos analizar el lugar que tiene la educación formal en los procesos de colonización, entender cómo se configura un proceso de jerarquización social por medio del uso de una lengua u otra. Al mismo tiempo, vemos que el colono desea exterminar la lengua del colonizado a fin de exterminar su cultura y forma de vida. En este aspecto, legitimar la imposición de una lengua sobre otras es una violencia epistémica que tiende a la conformación de un pensamiento homogeneizador.

Sobre este punto podemos considerar las reflexiones de Mignolo, quien indica que Occidente conforma un pensamiento único generando un proceso de alteridad hacia todas las demás culturas. En sus palabras: "La *pensé unique* es el pensamiento Occidental (el occidentalismo) en su conjunto, es decir, tanto liberal como neo-liberal, cristiano y neo-

cristiano y así mismo marxista como neo-marxista. La *pensée unique* (o la monocultura de la mente, en la expresión de Vandana Shiva) es la totalidad de los tres principales macro-relatos de la civilización occidental con sus lenguas imperiales (inglés, alemán, francés, italiano, español, portugués) y sus bases griegas y latinas" (Mignolo, 2010, p. 24).

En este aspecto, si traemos a colación autores que reflexionan sobre la colonización, la relación entre la imposición lingüística y las culturas es porque nos permite entender que legitimar lenguas de lo que Sarmiento o Alberdi denominan "pueblos salvajes", nos habilitan a sostener otras lenguas no por un mero folcklorismo, sino, porque en sus culturas y lenguas encontramos otros modos de conocer y comprender el mundo.

Por otra parte, es relevante destacar que en la actualidad el Estado argentino plantea la necesidad de fomentar la enseñanza bilingüe de la educación. Se debe tener en cuenta que estas culturas aún viven a pesar del hostigamiento continuo y sostenido hacía ellas. En otras palabras, no solo se deben mostrar los mecanismos de poder que han llevado a un dominio político y sometimiento epistémico, sino también, los procesos de resistencia que les ha permitido sostener sus culturas, lenguas y formas de vidas.

Dentro de dichos procesos de resistencias podemos destacar el reconocimiento del Estado a las lenguas de los Pueblos Originarios, que está plasmado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (capítulo XI, artículo 52), la Enseñanza Intercultural Bilingüe "promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias". Sobre este punto, surge la tensión de las razones por las cuales sostener las lenguas de los Pueblos Originarios, dado que el límite de esta educación bilingüe queda en las subjetividades marcadas como indígenas.

Sobre estas tensiones podemos considerar los aportes de Derrida en su libro *Monolingüismo del otro*, donde formula la siguiente pregunta: "¿Y si valiera más la pena salvar a unos hombres que a su idioma... qué elegirás?" Continúa a modo de aclaración: "En la tierra de los hombres de hoy, algunos deben ceder a la homo-hegemonía de las lenguas dominantes, deben aprender la lengua de los amos, el capital y las máquinas, deben perder su idioma para sobrevivir o para vivir mejor. Economía trágica, consejo imposible" (Derrida, 2012, p. 48). Con esta cita, busco señalar la imposibilidad desde una reflexión académica de indicar qué es lo que corresponde elegir a los pueblos que tienen

otras lenguas, otras culturas, otras formas de vida. No obstante, indagar sobre la violencia constitutiva del Estado y la relación entre un dominio político y sometimiento epistémico es relevante exponerlo, dado que en la actualidad hay determinadas políticas estatales que apuntan hacia una convivencia de la cultura Occidental condensada en el Estado y la de los Pueblos Originarios.

A modo de conclusión

En la presente comunicación buscamos dar cuenta de las similitudes de la propuesta de Alberdi y Sarmiento sobre el lugar jerárquico que otorgaron a la lengua española, la relación que entablan con la cultura y la moral europea. Por otra parte, hemos considerado los aportes de Saussure, en tanto elucida que para someter a otros pueblos no basta con el dominio político, sino que también es necesario un dominio epistémico. En este aspecto, la propuesta de Fanon nos muestra que imponer una lengua es imponer un modo de pensamiento y, en línea con esta idea, Mignolo señala que Occidente tiende al pensamiento único. En este aspecto, es necesario considerar una reivindicación de las lenguas de los Pueblos Originarios, en tanto aportan nuevos marcos de conocimiento y de relación con el mundo. No obstante, hemos considerado la reflexión de Derrida de los problemas éticos que conlleva sostener lenguas que se enfrente a la hegemonía lingüística. En este aspecto, la indagación ha buscado dar argumentos para profundizar el estudio de la colonización lingüística.

Referencias

- Alberdi J., B., (2018) *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Bs. As.: Coliheu.
- Derrida, J. (2012) *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Fanon, F. (2013) *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signos y Center for Global Studies and the Humanities, Duke U, March.
- Sarmiento, D. F. (2010), *Educación Popular (1849)*, Bs. As., Ed. Del Nuevo Extremo.
- Saussure, F. (1916) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- Saussure, F. (2002) *Escritos de lingüística general*. Barcelona, Gediza.

PRECARIEDAD, NECROPOLÍTICA y JUVENICIDIOS

Marta Isabel Crabay

"Aquí estamos en el umbral de una reforma tecnototalitaria, en la que los cuerpos serán para siempre repartidos, controlados, mandados a distancia".

Franco Bifo Berardi

"No es sólo que la economía se está convirtiendo en el sitio eminente de las nuevas luchas por la vida, también pasa que las personas y las cosas, la naturaleza y los objetos, estamos cada vez más en riesgo de ser transformados en verdaderos artefactos".

Achile Mbembe

Introducción

Lejos de las promesas de modernización que auguraban una mejora económica y social, Latinoamérica se encuentra en el siglo XXI con graves desigualdades, inequidades y pobreza. Los procesos de desigualdad social y pobreza han sumergido al continente en un escenario trágico de violencia y muerte. A la situación de Pobreza, Desigualdad y Exclusión se suma el aislamiento social preventivo generado por la Pandemia de 2020.

Los neoliberalismos han avanzado en Latinoamérica, dando lugar a crisis sociales relevantes. Podemos pensar que, desde comienzos de 2000, las omnipotentes promesas del neoliberalismo entraron en crisis y se fueron registrando en todo el mundo expresiones de resistencia y repudio que llegaron a distintas expresiones de violencia explícita. Progresivamente, la precarización de las vidas se fue instalando en los grupos más desfavorecidos. El debilitamiento y la pauperización progresiva, firmemente instalada, generó rápidos procesos de concentración marginal urbana precaria, que plantean constantes desafíos a las políticas públicas y a las posibilidades de administración de

situaciones inéditas, que van presentándose más inmanejables y complejas que cualquiera de las situaciones conocidas.

Las posturas de control y vigilancia recrudecen los ánimos y activan mayores expresiones de violencia. El prohibicionismo, las políticas de control por la discriminación, la seguridad y/o por las drogas incrementaron los escenarios de miedo y violencia. Así, la vigilancia y el exagerado control público se fueron concentrando en las áreas céntricas, comerciales y de clases acomodadas, librando a su suerte grandes áreas de sectores periféricas y marginadas, en muchas de las cuales rige internamente la ley del más fuerte.

El trabajo se apoya en material bibliográfico actualizado y recorre los conceptos centrales de precarización, necropolítica y juvenicidio, tratando de comprender la condición juvenil contemporánea, preguntándonos acerca de los motivos de muerte de los jóvenes latinoamericanos.

Se advierte un conjunto de estrategias necropolíticas que han ido generando pobreza, precarización y vulnerabilidad en la vida de los y las jóvenes, ubicándolos en zonas de riesgo, violencia y muerte. Vidas totalmente desacreditadas, política, social, económica y jurídicamente, en el marco de una creciente escalada tecnológica y catástrofe ecológica. Se abren así escenarios de masacre y muerte para los jóvenes. El juvenicidio, que termina con la vida de los y las jóvenes, se da en contextos de altísima precarización y desacreditación identitaria.

También pueden tomarse procesos de movilización en contra de los neoliberalismos que reconocen nuevos puntos de inflexión, los indignados en España, yo soy 132 en México, Passe libre en Brasil, que constituyen movimientos activistas contrahegemónicos, configurando protestas y manifestaciones de resistencia. Asimismo, pueden considerarse las movilizaciones por problemáticas de género.

El trabajo de Juvenicidio en Córdoba y estrategias de bio resistencia en la acción colectiva juvenil, de M. Roldán (2019), muestra cómo los procesos de seguridad se mezclan con el poder punitivo y de control. La marcha de la gorra es también otro ejemplo de activismo juvenil, a favor de la libre circulación de jóvenes de sectores populares en las calles de la ciudad. Los reclamos de justicia se sienten, y los jóvenes configuran grupos de resistencia, que territorializan espacios reivindicativos de lucha.

Antecedentes y consideraciones conceptuales

Son discutibles las explicaciones y argumentaciones vinculadas a la violencia en los jóvenes, algunos de estos conceptos han sido trabajados en Sociabilidad y violencia Callejera (Crabay, 2015).

Los autores consultados en esta oportunidad destacan las asimetrías u oposición en el juego de dominador-dominado, u opresor- oprimido. La necropolítica, o política de muerte, hace referencia al uso del poder político para determinar la vida de algunos y la muerte de otros. La necropolítica o política de muerte, implementada por los neoliberalismos, impacta en los jóvenes, transformando sus vidas en vidas precarias, vidas desechables, vidas al límite. Achile Mbembe nos dice que la pandemia ha democratizado el poder de matar.

Si bien el juvenicidio es tomado por autores mexicanos o centroamericanos, sabemos que su impacto no tiene límites y que nuestra realidad tiene sobrados ejemplos al respecto.

Algunas conceptualizaciones en relación con las violencias contemporáneas se destacan, a saber:

Nateras (2016, p. 53): "Vamos a entender a las violencias como relaciones asimétricas de poder, que se dan en la diversidad de los vínculos sociales, en las relaciones intersubjetivas –ya sea desde el Estado, sus cuerpos de seguridad, el crimen organizado, las instituciones–, de éstas con los sujetos, entre los actores sociales, e incluso, con respecto a determinados grupos juveniles, indígenas, étnicos, minorías sexuales y de creencias religiosas".

Asimismo, otras definiciones muestran la expresión de violencias macro estructurales, como violencias políticas que se ejercen como modo de un ejercicio de poder totalitario, también en el marco de marcadas asimetrías.

Para Raquel Soza (2004, en Nateras, 2016, p. 54), "Las violencias sociales son una de las formas en las que se expresa la violencia política en los estados liberales, es decir implican imposición y terror promovidos de y para el poder. Podemos deducir entonces que los mecanismos de estas violencias tienen que ver con el control, la intimidación, la infiltración, la represión y el aniquilamiento, basados en la construcción de un enemigo público y de un imaginario colectivo desfavorable contra determinado tipo de sujetos o de adscripciones identitarias, como podrían ser las juventudes, los anarquistas, los reggaetoneros, los estudiantes rurales de Ayotzinapa, las maras o las pandillas".

Del mismo modo, Nateras (2016, p. 55) destaca los signos de violencias en las juventudes mexicanas y centroamericanas: "Uno de los signos de las juventudes de México y de América Latina es la precariedad material en la que se encuentran y en la que viven, lo que se traduce en niveles altos de pobreza, en la exclusión social y en déficits en las estrategias para afrontar las dificultades de la realidad social, es decir sus capitales sociales y culturales son débiles y escasos. Existe un debilitamiento del Estado benefactor, por lo que estamos ante el quiebre de sentidos y de significados de instituciones como la familia, la escuela, el trabajo y los partidos políticos, que conllevan una fractura en los modelos identificatorios, otrora importantes y elementales para la configuración de las culturas y las identidades juveniles, es decir en la edificación de un lugar social".

Rossana Reguillo (2008, p. 211) también argumenta acerca de las violencias que sufren los grupos juveniles y en sus conceptualizaciones alude al invaluable cuerpo joven como lubricación necesaria de la necropolítica: "Propongo tres claves analíticas que posibilitan entender las violencias juveniles en su entramado sociocultural y ayudan a calibrar su impacto para el futuro de las sociedades latinoamericanas: a) La erosión de los imaginarios de futuro, b) el aumento exponencial de la precariedad tanto estructural como subjetiva y c) la crisis de legitimidad de la política". Las Políticas de muerte avanzan sobre sectores juveniles y las desigualdades tecnológicas condenan a millones de jóvenes a nuevas formas de analfabetismo social.

Según Valenzuela Arce (2019, p. 59), "Los escenarios hostiles se definen por distintos registros de violencia entre los cuales se identifican los siguientes: la precariedad como violencia económica que afecta a millones de jóvenes que no logran cubrir mínimos de bienestar, ni la canasta básica. Muchos de ellos deben abandonar la escuela para trabajar, mientras que otros emigran buscando en otros sitios lo que no logran conseguir en sus lugares de origen. La violencia institucional que les estigmatiza y criminaliza incrementando sus niveles de vulnerabilidad".

Ana María Fernández, profesora titular de la UBA e investigadora y autora de numerosas publicaciones, formula cómo inciden los procesos de vulnerabilización en Argentina, con mayor incidencia en el año 2001, y progresivamente más y más sobre las clases medias y bajas. Sectores de bajos recursos, sin acceso a la educación y al mercado laboral con una

creciente crisis en los procesos identificatorios, y con una producción de complejas subjetividades que fueron afectando fuertemente a los y las jóvenes.

Jóvenes con dificultades o imposibilidades serias de ilusión acerca de un futuro mejor, con dificultades de acceder a proyectos de vida colectivos, con quiebre en el sentido de sus vidas, no sólo se ven perjudicados en las desiguales oportunidades sino también en sus subjetividades, afectadas por sentimientos depresivos, culpabilidad, empobrecimiento progresivo de las funciones cognitivas y afectivas. Vidas desacreditadas, identidades deterioradas, al decir de Goffman.

Fernández (2006, p. 134) sostiene: "...en tal sentido, puede afirmarse que las estrategias biopolíticas de vulnerabilización en Argentina han producido procesos de destitución subjetiva que en los y las jóvenes producen particulares modos de subjetivación ya que quiebran toda posibilidad de ilusionar futuro, justo en la edad donde se hace necesario proyectar vida".

Actualmente, podemos advertir que a las históricas pobreza se han ido sumando otras que han ido engrosando un proceso progresivo de empobrecimiento material y simbólico de toda la comunidad, afectando muy especialmente a niños/as adolescentes y adultos mayores.

La precarización económica, informalidad, pobreza, malos empleos, exclusión de todos los sistemas de reconocimiento social e inaccesibilidad, limitaciones, restricciones de todo tipo constituyen los factores que afectan el desarrollo de juventudes. Muchos jóvenes no pueden acceder a la escolarización, o se ven obligados a abandonar, la vida laboral los interpela con urgencia y la tan anhelada juventud es vivida con malestar, crisis, incertidumbre y muerte.

Lerchundi (2019) realiza un trabajo investigativo en Río Cuarto, entrevistando a jóvenes de sectores populares. En la hipótesis central del trabajo sostiene que el ejercicio de la violencia multiagencial influye en el desarrollo social de jóvenes varones de sectores populares. Las condiciones precarias de vida junto a una conflictividad multiagencial y la actuación de la policía, generando prohibiciones, malos tratos, detenciones y todo tipo de abuso, contribuyen a las serias dificultades subjetivas de los jóvenes.

Ghisiglieri (2020) realiza un trabajo de investigación con jóvenes de Villa Barranco Yaco, de ciudad de Córdoba, Argentina, haciendo un análisis de prácticas que producen la

subjetividad juvenil pobre, y dentro de ellas, una lectura de los procesos de estigmatización entendidos en términos de objetivaciones destituyentes. El trabajo se fundamenta en la idea de que se trata de una producción de subjetividades que operan en el borde de la subjetividad neoliberal y permiten una gestión de estos cuerpos juveniles marginalizados. Las modalidades subjetivas se inscriben en un par despreciador-despreciado. Este carácter destituyente opera con grandes limitaciones en la subjetividad. Así, devenir rata o cheto demuestra la relación entre las condiciones sociales de existencia y las producciones subjetivas. Las indagaciones realizadas permiten conocer las condiciones sociales actuales y analizar la modalidad en que éstas están generando los distintos tipos de subjetividades. El trabajo señala cómo el modo de gobierno que se adopta impacta en las subjetividades juveniles. Las condiciones demarcadas por el poder se presentan como posibilidades subjetivas.

El concepto de juvenicidio fue acuñado por José Manuel Valenzuela Arce en 2012, quien lo conceptualiza como un asesinato sistemático de la población joven, y si bien es un fenómeno que se ha manifestado en México, ha tenido incidencia en muchos países latinoamericanos y también en otros países de mundo.

Valenzuela Arce (2019, p. 65) puntualiza: "El juvenicidio refiere el acto límite que arranca la vida de las personas, pero ese acto límite no surge en el vacío, ni aparece de manera repentina como rayo en el cielo sereno, sino que es producto y conclusión de diversas formas de precarización económica, social, cultural e identitaria de jóvenes que devienen prescindibles a partir de su condición social y sus repertorios de identidad. La precarización social y la desacreditación identitaria coloca a los jóvenes en zonas sociales prescindibles, zonas de exclusión, zonas de vulnerabilidad, zonas criminalizadas, zonas de desecho, zonas precarias y zonas de muerte o necrozonas".

El sistema liberal opera sobre distintos sectores, vulnerabilizándolos, precarizando, descartando vidas. La necropolítica, concepto acuñado por Achille Mbembe e inspirado en los pensamientos foucaultianos, sugiere así que los regímenes políticos actuales obedecen al esquema de *dejar vivir y de hacer morir*. Vidas cosificadas, sin derecho a decidir absolutamente nada, inmolados en vida, condenados a una existencia desgraciada o a la muerte. Valenzuela (2019, p. 63) indica que "El juvenicidio también se asienta en la descuidanización condición que niega a un grupo de personas su condición de sujetos

de derecho, expuestos a violencia y muerte, como lo destaca Maritza Urteaga". Y continúa: "El juvenicidio refiere a la muerte real y simbólica contra identidades deterioradas y desacreditadas, en forma de exterminio, ejecuciones extrajudiciales, aniquilamiento, masacre y limpieza social, pero también se han desarrollado interpretaciones sobre lo que Germán Muñoz (2015) define como juvenicidio gota a gota, refiriéndose al caso colombiano".

También podemos considerar que las distintas organizaciones juveniles comenzaron a impactar con temáticas vinculadas a la sexualidad y los derechos en las organizaciones escolares profundamente antidemocráticas. Progresivamente (por razones multifactoriales), las brechas generacionales se profundizan y rápidamente se instala la peligrosidad de los grupos juveniles. Y son los y las jóvenes quienes se configuran en el blanco de múltiples violencias. Para Barcala (2015, p. 99), existe una desigual distribución social de las violencias y en la Argentina actual se concentra en las y los jóvenes, más específicamente sobre jóvenes de clases populares, construidos históricamente como "peligrosos". El indicador más grave es la concentración de muertes violentas. Si observamos la ciudad de Buenos Aires durante el año 2015, notamos que del total de víctimas de homicidios (175) el 27,43% corresponde a jóvenes de entre 18 a 25 años y el 4,75% a menores de 18 años, mayormente de barrios precarios de la ciudad (Consejo de la Magistratura, Poder Judicial de la Nación, 2015). Distintas problemáticas se cruzan y se potencian, las interpersonales, las intrafamiliares y las de género.

La tasa de suicidios adolescentes se ha triplicado en Argentina y es la segunda causa de muerte, en la edad adolescente, después de los accidentes (CNN español, de junio 2019).

En jóvenes se advierte la multidimensionalidad de factores que intervienen, las pérdidas de apoyos afectivos, la ingesta de alcohol y/o drogas, vínculos interpersonales con marcada asimetría, las dificultades en la transición adolescente, violencia de género, los sentimientos depresivos, la precarización de sus vidas, entre otros factores, conducen a altos niveles de violencias, que se expresan en accidentes, suicidios u homicidios.

Por supuesto, inciden en gran medida las fuerzas policiales y/o de seguridad, que irrumpen en territorios de jóvenes y los violentan y/o los matan. Los y las jóvenes sufren distintas modalidades de abusos de poder, detenciones injustificadas, maltrato, destrato,

humillaciones, violencia de género y homicidios. Son vidas precarizadas, prescindibles, descartables. Sin trabajos estables, sin educación, son vidas desnudas, al decir de Giorgio Agamben, y blanco de necropolíticas.

Las formas punitivas estatales que refuerzan la estigmatización de jóvenes y la violencia, agravan las situaciones de vida de los y las jóvenes. La militarización de los grupos, la fuerza con la que actúan, colaboran en el pensamiento de que hay acciones planificadas y sistemáticas de actuar en contra de los jóvenes y de matarlos.

En muchos casos, puede admitirse que la marcada corrupción, la impunidad, la falta de transparencia, han contribuido a la fragmentación de las sociedades.

Asimismo, los jóvenes merecen un estudio detenido, por la etapa que viven y por los contextos en donde les toca desarrollarse. Podemos encontrar verdaderas juventudes violentadas, en sus expectativas de vida, en sus logros, en el acceso a la participación y a niveles culturales.

De acuerdo con el Informe de UNICEF (2017), en Argentina los niveles de pobreza afectan de forma significativa a la niñez en general y a la adolescencia en particular. Según datos oficiales, la incidencia de la pobreza alcanza a uno de cada tres habitantes, pero a casi uno de cada dos adolescentes. El nivel de las privaciones no es homogéneo en el país: la pobreza alcanza a uno de cada tres adolescentes en el sur del país, pero a uno de cada dos en el NEA, Cuyo y Centro. La desigualdad también se manifiesta en el acceso a la protección social.

En jóvenes se advierte la multidimensionalidad de factores que intervienen, las pérdidas de apoyos afectivos, la ingesta de alcohol y/o drogas, vínculos interpersonales con marcada asimetría, las dificultades en la transición adolescente, violencia de género, los sentimientos depresivos, la precarización de sus vidas, entre otros factores, conducen a altos niveles de violencias, que se expresan en accidentes, suicidios u homicidios.

Por supuesto, inciden en gran medida las fuerzas policiales y/o de seguridad, que irrumpen en territorios de jóvenes y los violentan y/o los matan. Los y las jóvenes sufren distintas modalidades de abusos de poder, detenciones injustificadas, maltrato, destrato, humillaciones, violencia de género y homicidios. Son vidas precarizadas, prescindibles, descartables.

Las formas punitivas estatales, que refuerzan la estigmatización de jóvenes y la violencia, agravan las situaciones de vida de los y las jóvenes. La militarización de los grupos, la fuerza con la que actúan, colaboran en el pensamiento de que hay acciones planificadas y sistemáticas de actuar en contra de los jóvenes y de matarlos.

Algunas reflexiones

No desconocemos que muchos jóvenes pueden encontrar actividades innovadoras y desarrollarse en un contexto que presenta adversidades como el contexto de pandemia. Muchos pueden solidarizarse, actualizar estados en Facebook, utilizar las redes, denunciar situaciones injustas, armar tik tok, divertirse con nuevos géneros musicales, producir videos, etc.; sin embargo, otros jóvenes viven sus realidades de forma diferente.

Si retomamos nuestra pregunta referida a ¿de qué mueren los jóvenes latinoamericanos?, por un lado podemos reconocer que el suicidio es un factor importante al respecto, pero también hay que reconocer que a muchos jóvenes los matan. En el primer caso, hay una realidad que tiene que ver con dificultades de distinto tipo que conducen de un modo u otro a distintos tipos de muertes, muertes porque están invisibilizados, no existen, muertes porque están en consumo problemático, muerte por suicidios, muerte por dificultades de alimentación, muerte por accidente, en donde puede presumirse que el alcohol, drogas y depresión han sido factores precipitantes, pero también hay que pensar en muertes en donde el poder dominante los mata, de modo violento o lentamente.

Las profundas desigualdades, la inaccesibilidad a los sistemas de representación, la pobreza son algunos de los factores que contribuyen a debilitar a los jóvenes, precarizarlos y dificultar decididamente sus procesos identitarios. Paralelamente, los Estados debilitan su poder protector y enfatizan su poder punitivo.

Para Nateras (2016, p. 70), "esta condición relacional de lo juvenil precarizado con otros repertorios juveniles precarios genera zonas de riesgo que posibilitan el juvenicidio, el cual sólo puede entenderse en el marco más amplio del sistema neoliberal, productor-reproductor de desigualdad social y vidas precarias y proscritas".

Encontramos, al decir de Nateras, un quiebre de sentidos y de significados, sobre todo en las instituciones primordiales de la sociedad, tales como familia, escuela y trabajo, dificultad que incide en la formación de las nuevas identidades juveniles.

Generaciones confinadas, sin derecho a la vida, con una imposibilidad estructural de rescatarse a sí mismos y dar sentido a la existencia.

No se trata de cuántos, sino de cómo viven, sobreviven y/o mueren. Las políticas de muerte se relacionan también con pérdidas de empleos, pérdidas de protecciones sociales, precariedad de todo tipo, de múltiples formas aceptables de quitarles la vida, destruir posibilidades educativas, asfixiarlos en la incertidumbre de vivir.

Referencias

- Bangstad, S. y Nilsen, T.T. (2020), Reflexiones sobre 'lo planetario': una entrevista con Achille Mbembe, *Carcaj*, <https://carcaj.cl/reflexiones-sobre-lo-planetario-una-entrevista-con-achille-mbembe/>
- Barcala, A. y Luciani Conde, L. (2015), *Salud Mental y niñez en Argentina*, Buenos Aires: Teseo.
- Crabay, M. (2015), Sociabilidad y violencia callejera, *VII Jornadas de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ghisiglieri, F. (2020), Subjetivaciones Juveniles en condiciones de pobreza. Devenir rata o cheto, en Donzino, G., Morici, S. y Cardozo, G. (comp.), *Adolescencias vulneradas*, Buenos Aires: Noveduc.
- Goffman, E. (2003), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lerchundi, M. (2019), Precariedad y Desarrollo Social. Conflictividad multiagencial en jóvenes de sectores populares en Río Cuarto, Argentina, *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. Vol. 7, Número extraordinario (2).
- Mbembe, A. (2016), *Crítica de la razón negra*, Barcelona: Ned.
- Maldonado, C. (2021), Covid 19 y Necropolítica: Cuando los países ricos dejan morir a los pobres, *Periódico desdeabajo*, 282.
- Nateras Domínguez, A. (2016), *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas*, Barcelona: Gedisa.
- Reguillo, R. (2008), Las múltiples fronteras de la violencia: Jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto, *Pensamiento iberoamericano*, N° 3, 205-225.
- Roldán, M. (2019), Juvenicidio en Córdoba (Argentina) y estrategias de biorresistencia en la acción colectiva juvenil, *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 41, 161, 47.
- UNICEF (2017), *Para cada adolescente una oportunidad. Posicionamiento sobre Adolescencia*, Buenos Aires: UNICEF.
- Valenzuela Arce, J.M. (2019), *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. CALAS.

CONOCIÉNDONOS Y CONOCIENDO A NUESTROS ALUMNOS

*Rosa Isabel Galicio, María Liliana Mare, Evelyn Belén Murúa,
Marisa Elisabeth Pogliani*

El esquema a seguir para hacer nuestro trabajo de campo será una entrevista abierta y en profundidad, donde desarticularemos los discursos y trataremos de sacar nuestros prejuicios y el color propio de cada uno, creado también por nuestra historicidad personal-escolar; trataremos de interpretar su realidad social, sin sesgos, y apreciar la configuración de espacios y procesos culturales que ocurren a medida que se redefinen las edades que se asigna a cada uno de los hitos que afectan los pasos desde la niñez a la juventud, y de ésta a la adultez de los jóvenes y adultos que asisten a nuestro centro con edades entre 18 y 50 años.

Partiremos analizando sus historias sociales, personales y escolares; tendremos en cuenta que las representaciones sociales aluden a un sentido común, socialmente elaborado y compartido, de carácter práctico, desde el cual asignamos un lugar al otro en la sociedad, y que es definido por Moscovici (1979, p. 18) como "*un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación*". Es por ello que, al oír las reflexiones de nuestros alumnos, se puede apreciar claramente lo que la mayoría de los docentes sabemos acerca de gran parte de ellos, y cómo batallan el día a día, quizás con diferentes herramientas, desde diferentes lugares, con historias parecidas a las nuestras; conocerlas permite estar al tanto, transformar y reflexionar sobre las representaciones sociales que nos hacemos de ellos, muchas veces mediadas por nuestro rol social, nuestros valores y creencias, las cuales pueden obstaculizar nuestras prácticas.

La protagonista de esta historia es Ana, de 44 años, nacida en Rufino, Santa Fe, casada, madre de 6 hijos y abuela de 3 nietos. Desde pequeña ha batallado con la pobreza y la violencia. Sus tramas vinculares y familiares construyeron una matriz que naturaliza la pobreza y en algunos casos no tiene referencia acerca de otra posibilidad. La familia es el primer ámbito donde se constituye la subjetividad: es en su interior donde emerge ese sujeto único que se va construyendo-aprendiendo-internalizando, como nos explica Pichón Riviére. En toda su entrevista, considera que su situación económica siempre fue Media o Normal, pero a través de sus palabras encontramos un mundo interno (Villazón, s/f) escondido que nos habla de privaciones y de frustraciones.

Sus tramas vinculares (Villazón, s/f) se conformaron alrededor del hambre, el trabajo y el esfuerzo desde muy pequeña, y han establecido una fuerte marca femenina, ella no entraba al basural, pero traían cosas. Ir a la cancha a juntar botellas para obtener choripanes, cuidar niños y dormir en otra casa.

Cuando vinieron a Mercedes Ana tenía 8 años y nos cuenta: -“...nos vinimos a Mercedes, mi papá vino a buscar trabajo, nos quedamos a vivir en un campo, como 1 año, vivíamos con mi tía. Ahí aprendí mucho, arrear vacas, andar a caballo...”.

Los vínculos de su núcleo familiar se conformaron estrechamente ligados al trabajo o el compartir siempre alrededor de la necesidad de obtener comida, dinero para sobrevivir, no hay relatos de festejos, ni vínculos afectivos que denoten la búsqueda del placer o distensión.

La violencia la sorprende y angustia primero a los 13 años y luego de adulta. Aquí entra en un cuadro depresivo que la llevará a replantearse su vida y decidir volver a la escuela.

Se enamora y se casa, su situación actual es buena, media, ella trabaja en el plan de inclusión, su marido ha vivido de changas, pero hoy está desocupado.

La entrevista de Ana Cacopardo ayudó a completar la reflexión para redefinir los relatos personales durante las entrevistas: no sólo fue el disparador para narrar sus historias, expresar sus angustias y sus vivencias, sino también sus deseos y esperanzas, cuando al mirar la foto su “yo pasado” le decía al de hoy reflexionando sin sentido o sentidos trastocados en donde el fracaso escolar cobra relevancia.

Cuevas e Ibáñez (2012) expresan lo que la escuela nocturna brinda a los alumnos, dándoles una nueva posibilidad: romper con fracasos, teniendo una nueva identidad como

sujetos capaces de transformar su propia realidad y la de otros, motorizándolos siempre la idea de un futuro.

Ana es la clara expresión de que la escuela nocturna es un horizonte de posibilidades; aquí construye nuevas relaciones, vínculos que modifican su vida. Internaliza y establece subjetividades intra-subjetivas que le llevarán a pensarse desde otro lugar, con un futuro que aparece incorporando un deseo.

Se repiten en las historias las necesidades de filiaciones, de considerar a la escuela como espacio de filiación (Frigerio, 2005) y junto a ello las demandas de mayor compromiso, más movilización, más participación por parte de todos los actores. Debe ser un sistema abierto a la realidad exterior. Debemos dejar de pensar "pobrecito", en el Sujeto Carente para pasar a un "Sí pueden", "son Capaces" construyendo un *NOSOTROS*.

No juzgar, sino mirar, observar sus experiencias, nuestras experiencias que dan sentido a las representaciones sociales. Ver cómo el sujeto está en relación a la institución, cómo está atado a los vínculos y cómo nosotros estamos atados a nuestros propios vínculos. Ver cómo la familia los ha marcado, algunos más o menos esperados o acogidos y, en un segundo plano, cómo la institución escolar los ampara desde el esquema de representaciones simbólicas de: ¿Qué es la escuela?; dejar de verla sólo como transmisión de cultura, atándonos y desatándonos. Tratar de recibir y hacer. La transmisión no es copia fiel, lo recibís, lo reinventas, lo interpretas y creas algo nuevo, donde aparece el reconocimiento social, por ejemplo, César González de pibe chorro pasa a ser poeta y cineasta. Se inspiró en Foucault y en el Che, y se reinventó. Hoy es reconocido y valorado socialmente, sin cambiar su esencia.

También, identificar las flexibilidades que se le otorgan al alumno, al decir de Bolletal y García (2011), se constituye a la vez en estigma de marginación. Según ella, este facilismo, esta flexibilidad amerita plantearse interrogantes que indican si estas prácticas van o no en desmedro del aprendizaje o son ensayos de nuevas modalidades pedagógicas y si se trata de reconocer al sujeto y sus historias de vida. Y aquí nos permitimos nombrar a otro autor Patricio Bolton (2015: p. 92), que habla de la lógica del cercado y la alienación (teoría marxista de la alienación).

Debemos ser apasionados en nuestras prácticas docentes, y no lo seremos si nos adherimos a la naturalización de los sentidos cotidianos: "todo es así, nada se puede

cambiar", si miramos a todo como clausurado, como "no se puede", "no va a salir". En este sentido, estamos en la lógica de la alienación, pues nadie se apasiona en el marco de estas relaciones alienantes.

También, si apoyamos nuestro accionar desde la lógica del cercado, nos cerramos en que el "otro no...", "no puede", "no le sale", "no es capaz", "es peligroso", "no le interesa aprender". No podemos apasionarnos si miramos a nuestros alumnos como pobrecitos, peligrosos, carentes. En este marco, un docente apasionado es un educador crítico que va tomando distancia de las voces hegemónicas para construir un discurso auténtico.

Siguiendo a Graciela Frigerio, en cuanto cuáles son los pilares de la filiación de la escuela en las representaciones simbólicas, el primero es el Nombrar desde lo jurídico social. Es el sujeto atado a la nacionalidad, lugar de nacimiento, el apellido atado a la familia, es el vínculo primero con los otros, es la inscripción en mi interior como villero, como no puedo... "*me convertí en un delincuente*", pero puedo armar una nueva vida, esperanza. Puedo devenir en alguien que sea realmente reconocido.

El simple hecho de nombrarlo por su nombre hace el reconocimiento como ser jurídico-social. Este reconocimiento es propio de nuestra condición humana, y el nombrar es el principio. Hemos comenzado a reconocerlos, de quienes eran..."te entiendo... pero también reconozco que vos sos capaz"... generando la confianza y, con ello, el compromiso y el respeto de la autoridad.

Junto con este *nombrar* y *reconocer* aparece el conocer, que es nutrido y favorecido por las dos anteriores. La autoridad no se ejerce, se construye a través del nombrar y el reconocer. El otro me reconoce, construye mi autoridad. No hablamos de autoritarismo, sino de un reconocimiento del alumno no sólo en nuestro saber disciplinar sino en el saber vincular del vivir. Razones para vivir, para soñar, para sostener los sueños. El lograr un recuento de ellos mismos, de una confianza subjetiva que los ayuda a trascender en el trabajo escolar es como un abanico de posibilidades o puertas que se van a abrir en ellos para recuperar todas esas metas personales que un día no pudieron lograr y que de una u otra manera con esfuerzo lo están haciendo en forma vincular con el docente para demostrar ese conocimiento adquirido e interpretado como la base de un aprendizaje para todos los roles que un sujeto puede llegar a cumplir en la sociedad, afrontando sus desafíos.

En ese sentido, ese reconocer simbólico, pero también social, en esa simple operación de inscribirse (Jurídico) para luego ir a clase, crea el sentido de pertenencia. Crear los artifices para el cambio o ser artifices desde nuestro lugar, desde nuestra función pública de cuidar la cultura que es valiosa para que el otro logre algo, para que pueda atarse a lo social. Cuidar, no desde lo pre-juicial, sino desde lo amoroso, desde la política de la memoria, no desde la política del olvido, donde no son nombrados, son desatados, olvidados y no sólo atenernos a dar contenidos según el programa, sino que debemos enseñar para que el otro se apropie de contenidos para la humanidad.

Esto conlleva a una escuela igualitaria e inclusiva desde la hospitalidad, donde alojamos, recibimos, esperamos intentado en principio por nombrarlos y así comenzar el camino hacia algo que permita cambiar la realidad o transformarla. Dejar la hostilidad donde aparecen las operaciones, donde no se reconoce al otro, no se lo tiene en cuenta, se borra al sujeto, se enseña un contenido donde se cae el sujeto, se desata. Aparece la indiferencia y se lo margina como el sobrante de la sociedad.

Debemos registrar que no se aprende sólo de lo que se lee, se mira o escucha en una clase como la que estamos acostumbrados, sino que debemos aprender que también aparece todo aquello que se vive, de lo que se participa, de todo lo que es significativo, configurando subjetividades personales, comunitarias, institucionales y sociales. Debemos tener cuidado de no caer en la cotidianidad, de no querer salir de nuestra zona de confort o de poder individual, sino trabajar conjuntamente donde todos seamos reconocidos como sujetos libres sin ataduras.

Este trabajo compartido con los alumnos nos ha permitido el conocimiento y la comprensión de sus características, comprender cómo han construido subjetividades los jóvenes y adultos que asisten a nuestra CENS, ya que ellos son producto de una construcción socio-histórica-político-situacional, y nos ha ayudado a reflexionar acerca de las diferentes aristas de la crisis de la cual habla Ana Quiroga en donde el horizonte de amenazas condujo a la ruptura de lazos sociales, a la disgregación que ha llevado a la pérdida de la autoestima, a la desconfianza, a la violencia de las relaciones interpersonales. Ya que es en los grupos, como dice la autora, buscados como espacios de preservación del yo, donde la experiencia es compartida, nombrada, procesada y simbolizada, porque la crisis permite nuevas formas de conciencia e interpelación de la realidad. En este caso,

buscar nuevas alternativas y significaciones respecto de los fracasos escolares, las reiteradas repitencias y los abandonos, tan comunes en nuestros alumnos. Así también moldeamos nuestras representaciones sociales para hacerlas permeables al cambio, y nos permite, como docentes, reflexionar y desnaturalizar la mirada, a través del ejercicio de la escucha, el compartir espacios y el poder ver cómo somos herederos de un pasado que condiciona nuestro presente y futuro, en la mirada que damos a las cosas y a los sujetos. Todo ello nos ha abierto los ojos, nos ha hecho ver, de manera consciente o inconsciente, lo que no queríamos ver, o no podíamos ver, de cuál era nuestro posicionamiento frente al alumno del Centro educativo. Lamentablemente, al hacerlo, hemos caído en la falsedad de reproducir los comentarios de que "la escuela produce o acentúa las desigualdades sociales y que todas las reformas que se han suscitaron desde 1993 con la LFE y más tarde la LEN (2006), no han disminuido las brechas educativas en nuestro país, pues, para hacerlo, deberíamos cambiar nuestras prácticas docentes. De esta manera, nosotros, como partícipes, debemos revertir nuestra mirada, nuestros prejuicios, y romper con viejas prácticas, a fin de no limitar a nuestros alumnos el acceso a las oportunidades educativas, permitiendo adquirir las competencias para cuestionar la subordinación y desafiar las diferencias. Se dice que la escuela da legitimidad a la reproducción social, maquilla una postura, un escenario donde la posición social se convierte aparentemente en mérito individual, y el mérito pasa a ser el criterio legítimo para ocupar una determinada posición social. Por ello, podemos decir que ejercicios de este tipo permiten volver a mirarnos, y, como dice Paulo Freire, "cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia [...]", pero que el devenir, por tener una profesión, quizás ha hecho que veamos distante a nuestros semejantes o, como decía Tenti Fanfani, "a veces los docentes, rozando la línea de la pobreza, tenemos representaciones correspondientes a la de los sectores dominantes, y en vez de crear lazos y acercamiento para la educabilidad de los alumnos, la obstaculizamos".

Referencias

Bolletal, V. y A. García (2011), "La Nocturna: estigma de marginación, horizonte de Posibilidad", presentado en VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto Gino Germani.

Bolton, P. (2015), "Educación y Transformación Social". Editorial Stella. La Crujía Ediciones, 1era. Edición. Buenos Aires.

Cuevas, V. y M. Ibáñez (2012), "Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad", en Revista Praxis, UNLPam. Pp. 43-51.

Moscovici, S. (1979). Psicología Social II. Madrid: Paidós.

Frigerio, G. y G. Diker (Comp.) (2005). Educar: ese acto político. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Villazón, A. (s/f), La constitución de la subjetividad desde la Psicología Social de E. Pichón Riviére, apunte de cátedra.

IMAGEN, HISTORIA Y EQUIDAD

María Fernanda García, María Luz Revelli, María Soledad Mussolini

Ideas introductorias: entre imágenes y equidad educativa

El concepto de igualdad es parte constitutiva de la historia de la educación en Argentina. Desde la concepción de la escuela como pública y abierta, el principio de igualdad permeó la finalidad de la instrucción en las aulas. Igualdad que puede ser cuestionada, en tanto anula las diferencias que atraviesan a los actores sociales, pero al mismo tiempo proyecta un horizonte esperanzador, constructor de la escuela como tecnología democratizante. Podría plantearse que una forma de complejizar el entendimiento de igualdad sería desde un cambio conceptual que abogue por paradigmas educativos que pongan al centro la equidad. El licenciado en educación Juan Carlos Tedesco define equidad en educación como un término que describe situaciones en las que "se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias (...) equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad" (Tedesco, 2007, p. 14). En un contexto socio-cultural que plantea un amplio abanico de modos de habitar el mundo, educar en equidad parece ser una tarea al menos compleja.

Discusiones actuales acerca de la justicia social atañen al ámbito educativo, el cual no puede permanecer ajeno a problemáticas que definen el presente y el futuro de los ciudadanos. Como institución que congrega a personas de diferentes estratos, y con variadas necesidades de alfabetización académica, ésta es llamada a permanecer alerta en su diseño y práctica, tanto en su enclave en la sociedad como en la intimidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un velar permanente que se traduce en una búsqueda para solucionar problemáticas en torno a los más vulnerables. Tal es el sueño de una equidad educativa. Podríamos observar que se trata de un sueño bello y a la

vez ambicioso, puesto que los intereses de la equidad educativa se abren en un espectro amplio de condiciones de desigualdad(es): desde el posicionamiento externo de un estudiante en su medio, en la sociedad, hasta el lugar que ocupa en el proceso de construcción de saberes dentro de la escuela, desde bienes a los que éste accede, hasta las competencias cognitivas que construye.

Concentrándonos particularmente en nuestras prácticas en el aula, observamos la necesidad de pensar una configuración didáctica que estimule posibilidades de equidad en la construcción de conocimientos históricos en lengua inglesa (lengua extranjera). A partir de la realidad de una heterogeneidad de competencias lingüísticas que posicionan a los estudiantes en diferentes relaciones con el acontecimiento estudiado, favorecemos la inclusión de la imagen en tanto fuente de conocimiento histórico como elemento democratizante en el aula de lengua extranjera. Asimismo, consideramos que en un mundo casi saturado por las imágenes -nunca inocentes- es imperante la construcción de propuestas pedagógicas que den cuenta de que a mirar se aprende y enseña, incluyendo nuevas prácticas en contextos escolares que apelen a la construcción de sujetos y ciudadanos críticos.

En este trabajo proponemos un caso práctico que atiende a los supuestos brevemente introducidos. Sugerimos el abordaje de imagen como centro de discusión para la construcción del concepto de Frontera en la clase de historia. Desde una "Pedagogía de la mirada", esbozamos un acercamiento a la imagen como lugar común que concilia desigualdades en la clase de historia en inglés y favorece el diálogo intercultural.

Imagen y educación

El giro visual posiciona a la imagen como centro indiscutible de la mirada. Cabría preguntar, tal como lo hace W. J. T. Mitchell, sobre aquello que las imágenes quieren (Mitchell, 2005), y sobre aquello que los investigadores y educadores queremos de ellas. En primera instancia parece que las imágenes quieren ocuparlo todo, desde la cotidianidad hasta los campos de estudio del arte, la historia, la política, e indefectiblemente, la educación. En segunda instancia, y situándonos en el campo de la educación, cabe considerar el valor de la presencia de la imagen en la construcción de ideas.

Desde una "pedagogía de la mirada" entendemos como objetivo primordial al abordar imágenes en el aula orientar a los estudiantes a mirar críticamente. Ana Abramowski (2020) se pregunta por la factibilidad de enseñar y aprender a mirar deslizándose claves de acceso al estudio de la imagen en contextos áulicos. La autora propone llevar adelante un acercamiento desde su polisemia, su poder, su relación con la palabra y construcciones de saber. Para acercarnos a estos supuestos creemos relevante generar estructuras que permitan hacer visible el pensamiento para así democratizar los espacios escolares dando a los estudiantes la posibilidad de expresar su visión de mundo de manera crítica y comprometida. (Ritchhart, 2014) Una manera de lograrlo es la creación de andamiajes que orienten la actividad mental a partir de rutinas de observación y análisis promoviendo la reflexión sobre evidencia e implicancia. La práctica sostenida de observación, interrogación e interpretación se internaliza estimulando la disposición no sólo para establecer relaciones nuevas y personales, sino también para descubrir y dialogar con distintas perspectivas, ejercicio que comienza de manera individual pero se enriquece en el intercambio en diálogo. (Ritchhart, 2014, p. 104)

La imagen como posible disparadora de significancias en la clase de lengua extranjera se torna espacio, tema y motivación para la discusión que supera toda abstracción lingüística y acerca las distancias trazadas por las diferencias de acceso que plantea el código lingüístico. De esta manera, textos en clave alfabética e imágenes de los soportes más diversos entran en un diálogo activo entre pensamiento y discurso crítico. En la clase de historia, imagen y texto articulados como dispositivos de la memoria proponen una mirada más profunda del objeto de estudio que aquí nos proponemos indagar. La imagen despierta la necesidad de mirar, interactuar con ella, y buscar la palabra apropiada para expresar.

Imagen e Historia

Marcada por una creciente conciencia visual, la escritura de la historia ha comprendido a la imagen como responsable de la visibilización del pasado. En diferentes modos interdisciplinarios, la historia se ha relacionado con la antropología, el arte, la filosofía, la semiótica, y/o la lingüística, para abordar estudios diversos sobre lo visual. Así, la imagen

ha ganado importancia en la construcción del conocimiento histórico proponiendo la discusión de lo visual y sus márgenes en tanto artefacto sociocultural.

Proponemos en esta pequeña secuencia pedagógica una forma posible para desambiguar, construir y comprender el concepto de Frontera partiendo desde uno de los casos más emblemáticos en la historia occidental; la frontera dibujada y construida, física e ideológicamente, en Alemania en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. También denominada frontera interalemana, la construcción de un muro de contención supuso no sólo preservar y definir los territorios sino también conservar a los habitantes a cada lado del muro evitando la emigración de Alemania Oriental a Alemania Occidental en la intención de preservar la economía de la primera. La "cortina de hierro" que anunciaba el Primer Ministro inglés Winston Churchill en su discurso de 1946 se materializaba en 1961, en principio como alambres de púas y luego como línea de cemento, custodiada por guardias con órdenes de disparar a quien intentase cruzar a Alemania Occidental. En relación dialéctica donde hay represiones y violencias se encuentran también resistencias. En estos lugares, el arte ha sido el catalizador de expresiones de protesta en circunstancias de opresión emergiendo como el locus propicio de enunciación de una intención liberadora. Proponemos entonces para el estudio de la frontera desde su polisemia abordar el mural *It happened in November* (1990) del artista germano-iraní Kani Alavi, quien el 9 de noviembre de 1989 vio desde la ventana de su departamento en frente a Checkpoint Charlie, uno de los pasos fronterizos más importantes, cómo decenas de personas se convocaban con la intención de reencuentro.

Una secuencia pedagógica

Habiendo considerado la pertinencia y valor de la incorporación de imágenes para el estudio de la historia desde perspectivas democratizantes que integren múltiples voces nos proponemos presentar un posible recorrido de aplicación pedagógica de la imagen *It happened in November* de Kani Alavi. El acercamiento a la imagen se sugiere desde distintos niveles de análisis: contextual, denotativo y connotativo. El nivel contextual atiende a las condiciones y entornos de producción y recepción de la obra. Siguiendo a Roland Barthes en "Retórica de la imagen" (1964), el nivel connotativo se construye poniendo en consideración la fuente emisora que, a través de un medio de producción, tiene el poder de

situarse en diálogo con un receptor. Por otra parte, el nivel denotativo enmarca la descripción de lo que se ve, se centra en el analogon en sí mismo e involucra a la interpretación subjetiva. De aquí que las significaciones que derivan de la imagen se construyen desde la denotación y connotación que se tejen en tensión con otros signos dentro y fuera de ella.

El abordaje de imágenes en el aula puede fortalecerse desde nociones pedagógicas que proponen rutinas de pensamiento para hacer, en palabras de Richhart, "el pensamiento visible". "Veo-Pienso-Me pregunto" (Ritchhart, 2014) es un método de organización del pensamiento que va de la mano con los tres niveles de análisis de la imagen propuestos. En primera instancia, sugiere la observación silenciosa y en detalle de una imagen, incentivando la toma de notas sobre lo que puede verse (nivel denotativo). En un segundo momento, se invita a los estudiantes a pensar, orientados hacia la interpretación de lo que se ve (nivel connotativo). Esta reflexión es andamiada y acompañada con interrogantes desde la composición de la imagen hasta lo que ella despierta en los alumnos. El tercer momento, Preguntarse, propone invitar a los estudiantes a formular preguntas reales sobre las bases de lo observado y pensado, cuestionamientos que intentan superar las interpretaciones iniciales y acercan el nivel contextual de análisis de manera más acabada. Este estadio indudablemente incentiva la búsqueda de respuestas despertando la curiosidad e interés por el conocimiento.

Partimos desde lo visual como espacio de enunciación, en tanto imágenes que, desde la observación, interpretación y la expresión, se vuelven también palabra. Habiendo construido una aproximación conceptual a partir de la imagen es posible orientar a los estudiantes hacia la palabra del historiador. Seleccionamos textos-cita del revisionista John Lewis Gaddis en *La Nueva Historia de la Guerra Fría*. La discusión de las siguientes citas con los estudiantes pondrá en juego el concepto construido de *frontera*: "Tanto los Estados Unidos como la Unión Soviética habían nacido de revoluciones. Ambos adoptaron ideologías con aspiraciones globales: lo que funcionaba en casa, suponían sus líderes, también serviría para el resto del mundo. Ambos, como Estados continentales, habían avanzado cruzando vastas fronteras; eran por entonces, en tamaño, la primera y la tercera naciones del mundo" (Gaddis, 2011, p.12).

Había tranquilizado a Krenz, precisamente antes de que cayera el Muro de Berlín, con que "nadie podía ignorar [...] que múltiples contratos humanos existían entre los dos Estados alemanes". Y en la mañana que siguió a la noche en que fueron abiertas las puertas en Berlín, recuerda haberse preguntado: "¿cómo podía uno disparar a alemanes que atraviesan la *frontera* para encontrarse con otros alemanes en el otro lado? De modo que la política tenía que cambiar" (Gaddis, 2011, p. 218).

En conversación con los significados construidos a partir de la imagen de Alavi, motivamos el análisis de la palabra escrita. Los conocimientos nuevos durante el análisis de la imagen pasan a ser lo conocido para generar el diálogo con los significados que se construyen a partir de la palabra (citas del texto de Gaddis), desde un abordaje de acceso más equitativo como lo comprende Tedesco. Es en ese diálogo donde surge la necesidad de razonar, evidenciar y validar las opiniones e ideas que surjan en relación con el texto. Así mismo, de manera complementaria, puede sugerir volver a visitar la fuente visual y sumar nuevos componentes que hayan podido ser discernidos desde la palabra escrita.

Conclusión

Creemos que esta propuesta ofrece un modo de responder a la desafiante invitación a repensar el abordaje de especificidad disciplinar en la clase de historia en lengua extranjera apelando a estrategias que propongan un acceso más equitativo al conocimiento, atendiendo a las diferencias y aspirando a generar oportunidades de democratización educativa. Considerando que el conocimiento histórico en su complejidad puede ser construido, aún con rigor disciplinar, desde un espectro de textos y artefactos culturales, diseñamos una secuencia metodológica pensando al mural de Kani Alavi como centro de reflexión en torno a Frontera con el propósito de encaminar el proceso de abstracción conceptual. Consideramos que *It happened in November* (Alavi, 1990), en su posibilidad de significaciones, favorece y estimula la construcción del conocimiento a partir del intercambio y diálogo entre pares, entendidos como participantes en relación simétrica en la construcción de saberes.

Es posible observar que esta frontera se edifica en el mismo mural que se estudia, y en él, observar la enunciación de todos quienes participan en su construcción. En esa tensión con el afuera de la imagen, ésta llama al estudiante-espectador a una experiencia que

también le es personal. Así, el artista y el espectador se encuentran en un mismo locus de enunciación, aunque afectados por distintos tiempos. La experiencia se vuelve significativa, y sólo así posibilita que el conocimiento sea construido. Esa interpretación, que al estudiante le es significativa, se ve interpelada con las palabras provistas por el historiador J. L. Gaddis. En una nueva tensión, palabra e imagen se cuestionan, se vinculan en un universo polisémico, en varias significaciones que sólo pueden ser sostenidas por quien comprende. La palabra que en un primer momento interpela, desafía a la imagen, llevándola al terreno de la discusión. Juntas, palabra e imagen, alientan la comprensión para que el espectador deje de ver lo que sólo sabe, variable valiosa al momento de pensar en las posibilidades de fomentar hábitos significativos a la formación de ciudadanos críticos.

Pregunta Ana Abramowski, "¿Qué vemos cuando miramos? ¿Sólo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber?" (Abramowski, 2020, p. 3). Si bien el mirar es cultural, y exige también ser enseñado, es principalmente actividad compartida. Quizá es en ese compartir, donde la equidad quiere existir como tal. El espacio compartido para construir conocimiento requiere una libertad que sólo la institución educativa puede garantizar. Es en esa libertad donde nace la posibilidad de sumergirnos hacia nuestro interior, y sin temor, construir y expresar. El sueño de construir la equidad educativa es la razón que las instituciones educativas tienen para permanecer en un estado de vigilancia orientada por una comprensión verdadera de quiénes y cómo participan en los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Abramowski, A. (2020). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?. FLACSO. <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar>
- Alavi, K. (1990). *It happened in November*. East Side Gallery. <https://artsandculture.google.com/asset/it%C2%B4s-happened-in-november-kani-alavi/MwGVyW9F595Y6A>
- Barthes, R. (1995). Retórica de la imagen. En *Lo obvio y lo obtuso* (pp. 29-47). Paidós.
- Didi-huberman, G. (2000). Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Adriana Hidalgo Editora.

- Flores, V. N. Algunas reflexiones en torno a la imagen visual como documento histórico y a su uso como estrategia de indagación en la investigación social. *Memoria Académica UNLP*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54051>
- Gaddis, J. L. (2011). Nueva Historia de la Guerra Fría. Fondo de Cultura Económica.
- Grüner, E. (2001). El Sitio de la Mirada: Secretos de la Imagen y Silencios del Arte. Grupo editorial Norma.
- Manso, C. El muro para no olvidar: El recuerdo de la Revolución Pacífica. *Berlin Amateurs*, 9 Nov 2014. <http://www.berlinamateurs.com/berlin-el-muro-para-no-olvidar/>
- Mitchell, W. J. T. (2014) ¿Qué quieren realmente las imágenes? COCOM Press.
- Ritchhart, R., et al. (2014). Hacer visible el pensamiento. Paidós.
- Ritchhart, R. (2002). Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It. Jossey-Bass.
- Tedesco, J. C. (2007). ¿Para qué educamos hoy? En Castro, M. (Ed.), *Formar docentes para la equidad* (13-28). Propone editora.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO PARA LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y CIUDADANA DEL ESTUDIANTE DE INGLÉS EN LA UNRC

Gabriela Sergi, Verónica Sergi

En las últimas décadas, el interés por promover el aprendizaje basado en competencias, y, particularmente, el desarrollo del pensamiento crítico (PC) han ocupado la centralidad tanto en la investigación como en las prácticas áulicas en todos los niveles educativos a nivel mundial. Debido a su protagonismo como competencia imprescindible para el desarrollo académico y profesional, la academia ha intentado definir el concepto de pensamiento crítico y creativo (PC y C), explicar de manera sistemática las características esenciales de su naturaleza y describir los procesos involucrados en su funcionamiento. A pesar de ser una competencia difícil de promover, los educadores muestran una gran preocupación por incorporar este objetivo en sus aulas, siendo esto no excepción en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en Argentina.

Dentro de distintos tipos de pensamiento categorizados, el pensamiento crítico es uno de los más mencionados, estudiados y apreciados en la literatura. Desde la perspectiva de Lipman (1998), el PC no solamente involucra habilidades de tipo lógico-cognitivo sino que implica la formación de una conciencia que nos hace sensibles ante diversas realidades: social, política, ética y personal. A través de un enfoque integrador en la formación del estudiante universitario, apostar al desarrollo de este tipo de pensamiento refleja un compromiso con el "otro", al facilitar una acción transformadora de la persona como ser social. Asimismo, involucra otra dimensión como la creatividad. Ésta, según López (2000), complementa lo racional, proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, y sensibilidad para

resolver los problemas y producir cambios. De allí la necesidad de valorar la importancia de estimular el desarrollo de este pensamiento tan complejo desde la escuela hasta la universidad.

Bajo la mirada de numerosos especialistas en el área, la criticidad es la potencialidad o tendencia a conocer la realidad con verdad, y la pregunta es la "llave" que abre la posibilidad de hacerlo. Según Elder y Paul (2002, p. 2), cuando hacemos preguntas esenciales, "tratamos con lo que es necesario, relevante e indispensable al asunto que tenemos ante nosotros", por ello podemos comprender "lo que está en la esencia de la materia", y nuestro pensamiento se torna más "firme y disciplinado", por lo que podemos estar mejor "preparados para aprender". Estos autores definen al PC como el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad. Por su parte, Villarini (2003) considera que está ligado a la capacidad de realizar aquellas operaciones que nos permiten reunir pruebas, ponderar la evidencia y juzgar. El nivel de la razón es resultado de una adecuada atención y recopilación de datos relevantes y suficientes, de un correcto procesamiento de éstos mediante la elaboración de preguntas inteligentes, imaginación fecunda, comprensión clara, concepción correcta y formulación apropiada. No se puede juzgar (criticar) sin antes comprender por medio de la interpretación acertada y el análisis profundo. El PC involucra el desarrollo y la auto apropiación de las operaciones de nuestra actividad consciente intencional, por ende, son habilidades de orden superior que deben ejercitarse, y no son solo contenidos que deban memorizarse o aprenderse.

Las habilidades críticas son aquellas que permiten un procesamiento más fino: son útiles para pulir, refinar y perfeccionar una tarea. En su teoría sobre PC, Lipman (1998) sugiere formar personas que sepan pensar por sí mismas, es decir, que sepan analizar el valor de las afirmaciones, clasificar y categorizar, construir hipótesis, definir términos, desarrollar conceptos, descubrir alternativas, deducir inferencias de silogismos hipotéticos, encontrar suposiciones subyacentes, formular explicaciones causales, y dar razones, hacer preguntas críticas y conexiones, anticipar consecuencias, trabajar con analogía y contradicciones, eliminar falacias, reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad, reconocer posicionamiento e ideología. Mientras que, en otro nivel del pensamiento crítico, se encuentran aquellas habilidades que son promotoras de la "creatividad". Ser creativo

conlleva trascender el mero análisis de un problema, implica generar una idea o poner en práctica una solución tendiente a originar un producto nuevo, producir un cambio o transformar parte de la realidad. (López, 2000; Sánchez et al, 2017)

En el estudio de la historia en el ámbito universitario se torna fundamental promover capacidades de nivel superior tanto aquellas que fomenten la criticidad como así también la creatividad de los estudiantes. En el contexto áulico del aprendizaje de la historia en las carreras de Ingles de la UNRC, el aporte de las teorías socio cognitivas y del enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha promovido un interesante cambio de paradigma que nos ha permitido ampliar nuestro foco de atención de lo puramente lingüístico, gramatical y discursivo hacia otros aspectos igualmente importantes como son las dimensiones cultural e intercultural de la lengua. Estos nuevos enfoques han permitido incorporar temáticas de discusión acerca de las "culturas", "la alteridad" y/o "la otredad", que ponen en el escenario del debate cuestiones de multiculturalismo, etnocentrismo, valores universales y derechos humanos, discriminación, justicia e igualdad social, entre otros. A su vez, las metodologías promovidas e introducidas por estos enfoques contribuyen a que los estudiantes logren una mayor integración y evaluación de contenidos, reflexión acerca de los modos de aprender (metacognición) y un más apreciado reconocimiento y valoración de su rol social.

En el presente trabajo se describe de manera sintética una propuesta didáctico-metodológica que integra estrategias de promoción del pensamiento crítico y creativo con el desarrollo de destrezas, actitudes y disposiciones que juegan un rol fundamental en la formación de la conciencia histórica y ciudadana de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En esta intervención didáctica se abordan temáticas de la historia de los Estados Unidos desde su origen como nación hasta fines de siglo XX; las mismas han sido seleccionadas para que el alumnado pueda estudiar y comparar hechos claves del pasado en distintos momentos y contextos y, a su vez, evaluar su impacto en las sociedades democráticas modernas. Entre los contenidos específicos se destacan temas como: puritanismo y ética social, la ley en la constitución, federalismo y republicanism, derechos y libertades civiles, esclavitud, segregacionismo y discriminación de las minorías, procesos inmigratorios, multiculturalismo e imperialismo.

La presente propuesta parte del planteo de numerosos autores (Martínez, 2006; Santisteban, 2009; Olvera y Gasca, 2012) que destacan la necesidad de formar al estudiante universitario para la vida y convivencia ciudadana en democracia. En su artículo Santisteban (2009, p. 13) insta a promover la competencia social y ciudadana en el aula de ciencias sociales, estableciendo objetivos como: plantear e interpretar problemas sociales, comprender la sociedad para actuar en ella, formar el pensamiento crítico y creativo, superar la complejidad de la realidad social a partir de las preguntas que somos capaces de pensar, favorecer un contexto de comunicación a partir de estrategias para la indagación y la cooperación, relacionar e interpretar el espacio y el tiempo, y aprender el futuro. Desde una perspectiva intercultural este autor propone un currículo por competencias que incluya y promueva aquellas estrategias más específicamente adecuadas para aprender a saber, para saber hacer e inclusive para intervenir en la sociedad. Asimismo, argumenta que, en la enseñanza de la historia, el interés por una propuesta de este tipo se ha visto obstaculizado por la preferencia de prácticas metodológicas tradicionales que no estimulan la crítica ni el debate. No obstante, argumenta que son aspectos didácticos positivos la introducción de las tecnologías de la información para el análisis de fuentes primarias, el tratamiento de la diversidad cultural y problemáticas de las minorías, la reflexión crítica sobre la realidad para inducir al alumnado a la intervención social. Como lo sugiere este autor, la capacidad de comprender la realidad es una estrategia de aprendizaje clave, vinculada estrechamente a las habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Otro concepto teórico del cual partimos para anclar nuestra propuesta es el concepto de justicia social de John Rawls. Desde su perspectiva, "la justicia como equidad está pensada para una sociedad democrática", y esta requiere ser pensada como "un sistema de cooperación social constituido por ciudadanos que se conciben como libres e iguales". El ciudadano es libre cuando "se ve a sí mismo con derechos a presentar exigencias a sus instituciones con ánimo de promover sus concepciones del bien" (Rawls, 2002, p.48). Para el autor, la doctrina moral que profesa el ciudadano configura la diversidad cultural que caracteriza a una sociedad democrática. De hecho, estas ideas constituyen las bases en el proyecto de fundación de los Estados Unidos como una república democrática moderna. La tradición del "contrato social" representada por las ideas de los filósofos del iluminismo, Locke, Rousseau y Kant radican en la esencia del concepto de justicia social de Rawls quien

argumenta que para administrar justicia en una sociedad (ésta pensada como una asociación de personas que se rigen por reglas contractuales de cooperación y acción en base al derecho natural de libertad y solidaridad), se debe partir del reconocimiento de que somos seres "racionales y razonables".

Desarrollo de la propuesta

La intervención áulica que se describe a continuación se lleva a cabo durante el transcurso del año académico 2021 en la asignatura Historia Social de los Estados Unidos en las carreras de Profesorado y Licenciatura de Inglés de la UNRC. La misma se sustenta en objetivos tales como: a) contribuir a que los estudiantes comprendan distintos aspectos de la realidad nacional norteamericana (pasado-presente) de manera comparativa, asociativa, analógica y crítica con la de nuestro país ; b) formar individuos que participen activamente en la sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo; c) propiciar que conozcan sus derechos y sus deberes como ciudadanos de una sociedad democrática; d) propender a que los estudiantes se construyan como sujetos para la convivencia en democracia. Con estos objetivos en mente se propende a que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y creativo así como también incrementen su conciencia ciudadana por medio de la implementación de actividades innovadoras que varían desde el análisis e interpretación de documentos históricos claves para la construcción de una democracia republicana, la discusión de ideas en debates grupales , la escritura de diarios de aprendizaje, cartas o discursos políticos para determinadas audiencias, análisis de documentales y películas, elaboración de caricaturas políticas y posters, entre otros. A su vez, se plantean temáticas de estudio que apuntan a integrar las luchas por el poder y los posicionamientos de los actores sociales en juego, teniendo en cuenta las transformaciones culturales y tecnológicas que convirtieron a los Estados Unidos en una potencia mundial.

En las primeras unidades de la propuesta se pone el foco de análisis en las condiciones sociales, económicas y políticas a partir de la llegada de los europeos en Norteamérica, iniciando con el proceso de colonización, siguiendo con el de revolución e independencia y finalizando con la organización del modelo republicano que da surgimiento a la nueva nación. Los sucesivos acontecimientos que llevaron al pueblo estadounidense a alcanzar

su emancipación atravesaron años de lucha, una lucha impulsada en gran parte por el deseo de los primeros colonos en sentir que su "derecho natural" estaba siendo avasallado, por falta de una representación política y social justa, por el interés de esta nueva sociedad de conformarse y organizarse en base a sus propios ideales y concepciones de lo que cada ciudadano merecía como miembro de esta nueva comunidad emergente, marcadamente más progresiva que la europea de los siglos XVII y XVIII. Los hechos conducentes a declarar la independencia de las colonias demuestran que no fue un camino fácil, sin embargo, esta sociedad joven, liderada por intelectuales educados bajo la luz del iluminismo como lo fueron Thomas Jefferson, John Adams y Benjamín Franklin, entre tantos otros, sellaron con sus ideas de libertad e igualdad el destino de esta república e influenciaron con su espíritu en promover la independencia de otras naciones de este continente y del mundo entero.

A la luz del abordaje pedagógico que se propone en la asignatura, la declaración de la Independencia de los Estados Unidos no puede meramente abordarse como un hecho histórico al cual se llega tras una sucesión de eventos, sino que se intentan generar espacios para un análisis más profundo, brindando las herramientas para que los estudiantes puedan interpretar los acontecimientos bajo la luz de múltiples factores, ideas, contextos socio políticos, miradas hacia los grupos sociales particulares que generaron grandes cambios, y que muchas veces, desde la realidad socio-histórica actual, es difícil de comprender. Por lo tanto, a través de debates áulicos, foros electrónicos, lectura e interpretación discursiva de documentos históricos (Declaración de la independencia, Constitución, cartas de los padres fundadores, panfletos políticos, el *Contrato Social* de Rousseau y la Carta Magna, etc.), de documentales con análisis de historiadores, sociólogos y politólogos, se intenta llevar al alumnado a instancias de análisis más exhaustivo que les permitan comprender y valorar la importancia y significado de esas ideas fundacionales tanto para la época como para la actualidad. También se les propone establecer comparaciones entre esos documentos históricos del país del norte con los documentos que dieron nacimiento y estirpe a nuestra nación, esto con el fin de establecer similitudes y diferencias en sus orígenes y su desarrollo como sociedades y culturas democráticas. Asimismo, se intenta favorecer habilidades de reflexión y estrategias de metacognición estimulando la generación de preguntas de estilo socrático que les permitan establecer

conexiones complejas y críticas entre los hechos del pasado y del presente, a partir de discusiones profundas sobre derechos y responsabilidades de los ciudadanos, valores universales, estándares de vida en las sociedades democráticas, paradigmas de ordenamiento social y construcción del pensamiento socio histórico. Esta propuesta áulica otorga un fuerte estímulo a la creatividad al solicitar que los estudiantes integren los contenidos de las unidades del programa con la producción de textos escritos originales (discursos, cartas, panfletos, declaraciones, etc.), textos visuales (posters, caricaturas, máscaras o pinturas) e inclusive de cortos audiovisuales.

Conclusión

Aun cuando la propuesta didáctica aquí desarrollada hace hincapié en el aprendizaje basado en competencias para la formación ciudadana e integral de los estudiantes de lengua extranjera, esto no implica que se opte por un enfoque pragmático o instrumental para la enseñanza de la historia. Al contrario, creemos que la historia sirve no sólo para comprender la realidad presente, sino para que el futuro no nos sorprenda y logremos orientar nuestro pensamiento y nuestra acción dentro del continuo pasado-presente-futuro. Aunque la historia no se repite siempre de manera igual, nos prepara para actuar mejor hoy, y fundamentalmente, nos ayuda a entender la importancia de una participación crítica en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por otra parte, si bien la educación cívica como disciplina aspira a forjar la identidad nacional de un ciudadano, el concepto de ciudadanía sólo se incorpora cuando se ha adquirido una conciencia histórica, sin conciencia histórica no hay conciencia social. Entonces, enseñar la historia estimulando la criticidad y la creatividad del alumnado es una oportunidad invaluable para formar individuos con calidad de pensamiento, ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad.

Referencias

Elder, L. y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas. Basado en conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos. Fundación para el pensamiento crítico <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>.

- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. España. Ediciones De la Torre.
- López, M. (2000) Pensamiento Crítico y Creativo (segunda edición) México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior, Revista Iberoamérica de Educación, 42, 85-102.
- Olvera J., Gasca, E. (2012) La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. Paidós.
- Sánchez, M., Martínez, Águila, E. y Cáceres Muñoz, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, 11, 21-40
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15. <https://ddd.uab.cat/record/182049>
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectiva. Psicológica. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-46902003000100004&lng=pt&nrm=iso

JUSTICIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS.

Hacia una educación transformadora

Fabiana Andrea Sacchi, Verónica Mariela Piquer

Ciudadanía e interculturalidad en educación en lenguas extranjeras

Durante las últimas décadas la educación en lenguas extranjeras ha planteado la necesidad de alejarse de enfoques de enseñanza tradicionales basados en competencias lingüísticas para dar lugar a una educación que promueva valores democráticos y transformación social. Byram (2001) enfatiza que la educación en lenguas extranjeras “no puede ni debe evitar deberes y responsabilidades educativos y políticos” (p. 102). Por su parte, Porto (2019) expresa que “la enseñanza de lenguas extranjeras tiene fines instrumentales pero también objetivos educativos que constituyen el desarrollo del individuo y de las sociedades al fomentar competencias y valores democráticos y vinculan el aprendizaje de idiomas que se realiza en las aulas con la comunidad, ya sea local, regional o global” (p. 141). Esta forma de concebir a la educación para la transformación social en pos de la justicia social cobra relevancia para la enseñanza y la formación de docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, su inclusión en las aulas, materiales y programas de enseñanza de inglés como lengua extranjera es todavía muy incipiente.

En Argentina, algunas propuestas ministeriales para la enseñanza de lenguas extranjeras, como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de educación primaria y secundaria enfatizan la reflexión y el pensamiento crítico en miras al desarrollo de la interculturalidad para “propicia[r] la participación activa en procesos democráticos y contribu[ir] a la educación para la ciudadanía y la paz” (2012, p. 12). Asimismo, los lineamientos presentados para repensar la formación de los profesorados proponen el desarrollo de la ciudadanía y de la interculturalidad como ejes centrales en la formación de

docentes de lenguas extranjeras. Tal como lo expresa el Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario (2011):

[...] el núcleo Ciudadanía se propone subrayar la necesidad de que el futuro docente comprenda el carácter ideológico de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE [lengua cultura extranjera] y el papel político-pedagógico que, como ciudadano, tiene que adoptar para la materialización de políticas lingüísticas que contemplen y garanticen los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico culturales de su comunidad (p. 163).

Con respecto a la interculturalidad, se propone la formación docente

[...] desde una perspectiva de interés, respeto y valorización del otro, y de distanciamiento crítico respecto de lo que suele aceptarse como natural. Se trata, fundamentalmente, de saberes que permitan contextualizar los elementos de la cultura estudiada en el ámbito de las distintas culturas presentes en el aula, y de reemplazar estereotipos y prejuicios por curiosidad y conocimiento (p. 151).

Tal como lo reflejan estos lineamientos ministeriales, el desarrollo de la interculturalidad y la ciudadanía constituyen objetivos centrales para la enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación docente en nuestro país. Con ellos, se plantea una educación basada en el respeto por la diversidad lingüístico-sociocultural y el desarrollo de las actitudes, conocimientos y habilidades necesarios para la interacción intercultural.

De la competencia comunicativa intercultural (CCI) a la ciudadanía intercultural y su conexión con la justicia social

El desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras data a comienzos de los años '90 cuando Byram (1997) presenta el modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI). La CCI de Byram (1997) incluye cinco componentes: actitudes, conocimientos, habilidades de interpretación y relación, habilidades de descubrimiento e interacción y conciencia cultural crítica. Las actitudes implican el desarrollo de la curiosidad y la apertura para la interacción intercultural, ya que promueven la capacidad de comprender a los demás. Los conocimientos hacen referencia al

conocimiento de los grupos sociales, sus productos, prácticas y los procesos de interacción tanto en las culturas de los estudiantes como en las culturas extranjeras. Las habilidades de interpretar y relacionarse se consideran cruciales junto con las habilidades de descubrimiento e interacción, ya que preparan a los estudiantes para hacer conexiones entre culturas y aplicar el conocimiento cultural en situaciones auténticas. Sumado a estas habilidades, la conciencia cultural crítica, la capacidad de evaluar críticamente el conocimiento cultural, constituye otro componente indispensable.

El concepto de ciudadanía intercultural se construye a partir del modelo de CCI e incorpora a la educación la necesidad de generar cambios a nivel individual y social (Byram & Golubeva, 2020). Byram (2008) propone los siguientes axiomas para la educación para la ciudadanía intercultural:

- facilitar experiencias de ciudadanía intercultural, así como análisis y reflexión sobre ellas, y sobre la posibilidad de una mayor actividad social y/o política, es decir, una actividad que implique trabajar con otros para lograr un fin convenido;
- crear aprendizaje/cambio en el individuo: cambio cognitivo, actitudinal y de comportamiento; cambio en la autopercepción; cambio en las relaciones con los demás (es decir, personas de diferentes grupos sociales); cambio que se basa en lo particular pero que está relacionado con lo universal. (Byram 2008 en Byram & Golubeva, 2020, p. 79).

De esta manera, la educación para la ciudadanía intercultural en lenguas extranjeras plantea objetivos educativos basados en la transformación individual y social para los cuáles la reflexión y la acción constituyen pilares fundamentales. La educación para la ciudadanía intercultural está intrínsecamente relacionada con la educación para la justicia social.

La justicia social en educación se entiende como un *objetivo* y también como un *proceso* (Adams & Bell, 2016, p. 26). El *objetivo* de la justicia social es la participación plena y equitativa de personas de todos los grupos sociales en una sociedad. El *proceso* para alcanzar el objetivo de la justicia social debe ser democrático y participativo, respetuoso de la diversidad humana y de las diferencias de grupo, e inclusivo y reafirmante de la agencia de las personas y de su capacidad para trabajar colaborativamente en generar cambios (Adams & Bell, 2016, p. 26).

Para Nieto (2010), la educación para la justicia social promueve el pensamiento crítico para el cambio social y propone trabajar para deconstruir "concepciones erróneas y estereotipos que conducen a la desigualdad estructural y la discriminación por motivos de raza, clase social, género y otras diferencias sociales y humanas". Este tipo de educación constituye "una filosofía, un enfoque y acciones que materializan el trato de todas las personas con justicia, respeto, dignidad y generosidad". (p. 46)

A tal fin, es necesario diseñar propuestas educativas contextualizadas, cuyos contenidos permitan la reflexión, el debate y las posibles acciones para contribuir a promover un mundo más equitativo y justo.

A continuación, describiremos una intervención pedagógica en una asignatura del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), que busca contribuir a la formación inicial de docentes de inglés reflexivos y críticos en miras de que sus futuras prácticas pedagógicas contribuyan al desarrollo de la ciudadanía intercultural, la paz y la justicia social.

Justicia social en la formación de futuros docentes de inglés: Una intervención pedagógica

Para que las clases de lenguas extranjeras sean espacios de educación para la ciudadanía intercultural y la justicia social, la formación inicial y continua de docentes debe promover pedagogías centradas en estas perspectivas. Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, en muchos programas de formación docente prevalecen enfoques tradicionales de enseñanza que favorecen aspectos lingüísticos del aprendizaje de las lenguas y en los que la enseñanza de cultura se concibe separada de la enseñanza de la lengua. A fin de comenzar a generar cambios en la formación de futuros docentes de inglés para una educación transformadora estamos llevando a cabo un proyecto de investigación titulado "Educación para la paz y la justicia social en la clase de inglés: Creencias, emociones e identidad de docentes en formación" 1. Como parte de este proyecto, se propone una intervención pedagógica basada en la educación para la paz y justicia social en la asignatura Didáctica General de una Segunda Lengua del Profesorado de Inglés de la UNRC.

Esta asignatura está ubicada en el tercer año del programa del Profesorado de Inglés, de cuatro años de duración. Este espacio curricular es parte de asignaturas en el área de formación docente de la carrera y se propone establecer relaciones entre teorías y enfoques de enseñanza para el desarrollo de aspectos lingüísticos e interculturales del inglés. Los contenidos del curso incluyen diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras; enfoques y métodos de enseñanza de aspectos lingüísticos e interculturales del inglés; y modelos para la enseñanza de las cuatro macro-habilidades de la lengua (lectura, escritura, escucha y habla); entre otros. Esta asignatura es previa a asignaturas de práctica profesional docente, en las que los futuros docentes diseñan y dan clases de inglés en distintos contextos educativos.

En el marco de esta asignatura, se implementó una intervención pedagógica con un doble propósito: a) promover principios de enseñanza centrados en la paz y la justicia social y b) promover la integración de contenidos sobre educación para la paz y la justicia social en la clase de inglés. Como parte de dicha intervención pedagógica, se propone que los futuros docentes de inglés desarrollen sus conocimientos sobre educación para la paz y la justicia social participando en actividades que les permitan vivenciar diferentes maneras en las que la enseñanza del inglés puede contribuir al desarrollo de la paz y la justicia social. Para ello, en primera instancia los estudiantes de la asignatura reflexionan de manera individual y grupal sobre sus creencias con relación al propósito de la enseñanza del inglés en nuestro país y a su rol como futuros docentes de inglés para luego reflexionar sobre la paz y la justicia social, y su conexión con la educación en general y la educación en lenguas extranjeras en particular. Asimismo, los estudiantes realizan lecturas guiadas sobre esta perspectiva de enseñanza y participan en actividades que les permiten reflexionar sobre las temáticas y pensar distintas acciones que se pueden llevar a cabo en contextos educativos para el desarrollo de la paz y la justicia social en la clase de inglés. La reflexión crítica es parte integral y esencial de esta intervención pedagógica, ya que como explica Nieto (2010) puede permitir que los futuros docentes problematicen sus propias concepciones acerca de la diversidad (de género, edad, clase social, etc.) e imaginen prácticas profesionales más inclusivas, equitativas y respetuosas.

Una de las temáticas tratadas hasta el momento en la intervención pedagógica es la educación remota de emergencia que se está desarrollando a raíz de la pandemia por el

COVID-19. Este tema fue seleccionado por su relevancia actual, especialmente en el contexto educativo argentino. A través de distintos recursos visuales (como memes y videos), los estudiantes pudieron reflexionar sobre la educación remota de emergencia desde la perspectiva de estudiantes, docentes y padres. Se puso especial atención a las maneras de desarrollar la empatía al posicionarse en el lugar del otro (estudiantes, docentes, padres), dado que es uno de los pilares para promover cambios individuales y sociales (Oxford, 2013). En lo que resta del año lectivo, se desarrollarán diferentes intervenciones pedagógicas integradas a los contenidos del curso. Los estudiantes analizarán críticamente los materiales comúnmente usados para la enseñanza del inglés y propondrán adaptaciones que posibiliten la integración de contenidos para el desarrollo de la paz y la justicia social. Estas actividades, siempre acompañadas de la reflexión crítica, incentivan a futuros docentes a posicionarse como agentes transformadores de sus prácticas profesionales.

Conclusión

El rol actual del inglés en el mundo hace que muchas veces en distintos contextos del sistema educativo prevalezca el propósito instrumental del aprendizaje del idioma por sobre propósitos educativos más amplios, tendientes al desarrollo de ciudadanía intercultural, la paz y la justicia social. Sin embargo, es precisamente por su estatus como lengua internacional y por su rol en los procesos de globalización, que los cursos de inglés deben ser espacios de aprendizaje que contribuyan a la formación de ciudadanos que puedan - desde la reflexión y la acción- crear un mundo con más justicia social.

Para ello, es indispensable que en la formación inicial y continua de docentes se trabaje con enfoques pedagógicos críticos y reflexivos que les permitan posicionarse como agentes de cambio social. Esta redefinición del rol docente, conlleva reflexión y acción sobre los principios educativos que sustentan sus prácticas de enseñanza del inglés y sobre los contenidos, materiales y prácticas para una educación transformadora.

Notas

1. Este proyecto de investigación está aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Referencias

- Adams, M., & Bell, L.A. (2016). *Teaching for diversity and social justice* (3ra ed). Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. En M. Bax & J. Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning*. (pp. 91–104). John Benjamins.
- Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (2da ed). (pp.70-85). Routledge.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2da ed). Routledge.
- Ministerio de Educación (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritario de lenguas extranjeras*. Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias (2011). *Proyecto de mejora de la formación docente inicial para el nivel secundario- Área lenguas extranjeras*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar> (20-5-2021).
- Oxford, R.L. (2013). *The language of peace: Communicating to create harmony*. Information Age Publishing.
- Porto, M. (2019). Affordances, complexities, and challenges of intercultural citizenship for foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 54(1), pp. 141- 164. doi:10.1111/flan.12375

NUEVAS INFANCIAS, DESIGUALES DERECHOS

Marta Isabel Crabay, Hugo Darío Echevarría

"¿Sabe alguien de dónde viene la sonrisa que revuela en los labios
de un niño dormido?" (R. Tagore)

"Hoy quiero vivir sin darme cuenta. Sólo eso quiero." Joaquín
Salvador Lavado (Quino)

Introducción

Actualmente, con la expansión de Capitalismo tardío y con una crisis mundial por el contexto de pandemia, los desafíos suponen una reconfiguración constante de nuestra cultura instalada en virtud de la globalización y la digitalización del mundo.

Parafraseando a Beatriz Janin, ser niño no es una tarea fácil, la infancia es una época muy difícil de la vida humana, el niño/a está totalmente sujeto a los deseos de los padres y/o cuidadores, nace en un mundo de adultos, con una gran indefensión, necesita cuidados de todo tipo, alimentación, abrigo, protección, afectos, etc.

Los niños/as crecen y se desarrollan según distintas posibilidades; a veces, en contextos poco o nada facilitadores, contextos de desvalimiento y/o de vulneración de derechos. Nos preguntamos cómo comprender a niños/as y adolescentes del siglo XXI, qué singularidades presentan las distintas experiencias de crianza en la vida familiar, como así también en las instituciones educativas. Intentamos comprender cómo se presentan las subjetividades infantiles en un contexto signado por hegemonías y violencias. Los niños/as presentan frecuentemente dificultades que rápidamente se categorizan, se etiquetan, en tanto otras infancias cursan en una realidad en donde las fuerzas protectoras de cuidado se invierten

y en lugar de encontrar la necesaria protección se transforman en fuerzas amenazadoras y destructivas.

Muchas infancias cursan fuera de todo cuidado, violentadas desde siempre. Es necesario, por tanto, visibilizar y conocer para poder comprender. Sabemos hoy de niños/as que reciben frecuentemente cuidados inadecuados implementados durante el primer año de vida, y a lo largo de todo su desarrollo. Estos niños/as, que provienen generalmente de madres también maltratadas, son más sensibles a estresarse, a manifestar inestabilidad, que quienes reciben cuidados adecuados.

Este trabajo presenta una caracterización de las infancias actuales, en el marco de un proyecto de investigación sobre Desarrollo Infanto Juvenil, destacando en esta oportunidad fragmentos de entrevistas realizadas a docentes de un jardín maternal al que asisten niños en situación de vulnerabilidad social. Intenta, asimismo, visibilizar las narrativas en el marco de un contexto educativo de niños/as de nivel inicial.

Antecedentes y un poco de historia

Sabemos que los malos tratos y los abusos en la infancia subsistieron largo tiempo. La historia de la Infancia puede analizarse como una larga y dolorosa pesadilla de la que hemos comenzado a despertar hace muy poco tiempo y no totalmente. Cuanto más retrospectivamente profundizamos en el pasado, encontramos que más expuestos han estado los niños a la muerte violenta, al abandono, a los golpes, al terror a los distintos tipos de abusos, etc.

Recién con la aparición de la Escuela se presentan algunos cambios.

Podemos relacionar que Religiosidad y Escuelas inciden en cierta mejoría en el desarrollo de sentimientos hacia los niños.

Durante largos siglos predominaron los accidentes del hogar, los golpes, las muertes ocultas en accidentes provocados, incendios o filicidios totalmente intencionados, etc.

En nuestro país, la dictadura militar (1976-1983) significó, por un lado, un crimen de lesa humanidad, pero por otro lado, también dio lugar al desarrollo de distintos movimientos para el restablecimiento de la memoria y la verdad.

Comenzaron cuestionamientos en relación con la adopción, los abandonos de la infancia y el derecho a la identidad. Parafraseando a Sandra Carli, progresivamente se fue pasando

de una sociedad más integrada en los 70 a una sociedad empobrecida y polarizada a fines de los 90. Paulatinamente, se va manifestando una expansión del capitalismo financiero.

En las décadas de los 80 y 90, se fue percibiendo una mayor estabilidad democrática y un exponencial aumento de la pobreza. Por un lado, el paso de los años dio lugar a avances innegables e impostergables, como el reconocimiento de los derechos y un mayor conocimiento acerca de la infancia; por otro lado, los retrocesos se han marcado en la pérdida de las condiciones de igualdad para el ejercicio de los derechos.

La llegada al siglo XXI mostró un país real: en octubre de 2001, el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60% de los pobres eran menores de 24 años, mostrando que Argentina como sociedad "ha roto las bases más elementales para la efectiva vigencia de un compromiso social democrático" (Carli, 2010).

En la actualidad, con los cambios de paradigma imperantes, pandemia, crisis económica, etc., hay autores que mencionan el fin de la infancia. Silvia Bleichmar (2006) formula los cambios de los niños/as y el fin de la infancia.

"Sin intención de globalizar, en razón de que los mundos son diversos y el milenio se presenta extenso, podemos sin embargo decir que al menos en el sector del universo que nos ha tocado, donde más claramente se perciben los efectos del desconcierto es el proyecto para la infancia. Bajo un modo que podríamos definir desde una perspectiva catastrófica, como fin de la infancia y desde otra más acotada y tal vez realista como mera postergación de los ideales del siglo, la moratoria de la infancia ha quedado en suspenso, al menos la que en el mundo que aún poseía futuro era considerado como tiempo que posibilitaba la postergación de las obligaciones y preocupaciones de la adultez" (Beichmar, 2006, p. 121).

El nacimiento de un niño/a siempre trae novedades, no es posible anticipar sus acciones, tampoco es posible saber qué realizarán dentro del mundo; sin embargo, están en nuestra cadena generacional e incluidos en una larga historia de mandatos y deseos.

"Desde esta perspectiva, el nacimiento representa algo más que el inicio de una vida singular; es también y sobre todo el inicio de algo radicalmente nuevo en el mundo, que inaugura cada vez más la posibilidad de una acción sobre él que no puede anticiparse, que es por definición inesperada" (Diker, 2009, p. 13).

Actualmente, el ingreso al mundo, por distintos procesos, se presenta sin la mediación de los adultos, con miles de pantallas que presentan el mundo, sin protocolos de bienvenida, mostrando también con poca claridad cuál es el lugar de los adultos y conmoviendo fuertemente nuestras certezas. Los dramáticos cambios acaecidos anuncian el fin de la Infancia, o por lo menos la posibilidad de su desaparición. ¿O la construcción de una nueva infancia, construcción nociva para los niños?

Las hipótesis que se tejen no sostienen que no hay niños/as, sino que aluden a una especie de pérdida de vigencia acerca de la modalidad de concebir la infancia y de actuar sobre ella, concepción derivada del mundo moderno, con representantes en familias, escuelas, salud y justicia. Es posible concebir otras modalidades de ser y de lo que puede ser niño/a. Las características de debilidad, inocencia e incompletitud que caracterizaban el mundo moderno serían reemplazadas por niño con autonomía y niño sujeto de derecho. Las novedades modifican sustancialmente la distribución de responsabilidades, tensionan el lugar del adulto como protector y orientador, generando una nueva infancia, una infancia no gobernada por adultos.

Esto da lugar a una gran variedad de subjetividades, que no pueden ser homogeneizadas. Infancias que pueden elegir, mostrarse con autonomía y eficacia en algunos aspectos y necesitados de orientación en otros.

Sin embargo, en contextos de pandemia, habida cuenta del aumento de la pobreza, el avance del trabajo infantil, el deterioro de los sistemas de salud y de educación, junto al alarmante número de niños que viven en las calles, nos muestran la distancia existente en la puesta en marcha de la perspectiva del niño sujeto de derecho.

Entonces, encontramos niñas que son madres a corta edad, niños/as que trabajan, niños/as que delinquen, niños/as que viven en las calles, niños/as violentados, niños/as que reciben apoyos, niños/as descuidados y no respetados en sus tiempos... ¡¡y son todos/as niños/as!!

La infancia se juega en distintos contextos, son aquellos contextos librados a las condiciones de vida, que nunca van a equiparar los puntos de partidas de cada quien.

A partir de la progresiva y creciente visibilización de la infancia en las sociedades modernas, se fueron organizando una serie de debates en torno a ésta como categoría social. Progresivamente, con la Convención de los Derechos del Niño (1989), se fue

ampliando el debate, teórico y técnico, y el espacio de la infancia desde esta perspectiva fue generando las bases del enfoque de los derechos, fundamentalmente en las últimas décadas.

En medio de un marcado adultocentrismo, con desafíos imperativos, con desiguales contextos, desiguales derechos, con marcadas carencias nos preguntamos: ¿cómo podrán generar posibilidades de desarrollar sentido?, ¿cómo podrán en determinados contextos contar con espacios subjetivantes?, ¿cómo desarrollarse con autonomía, cómo no ser objetos, en definitiva cómo desarrollarse como sujetos de derecho?

Los niños, en su accionar cotidiano, sus juegos, sus preguntas e inquietudes, nos enseñan muchísimo y nos comunican sus vivencias. Y esto trataremos de mostrar, retomando fragmentos de entrevistas realizadas a directora, personal docente y auxiliar de un jardín al que asisten niñas y niños en situación de vulnerabilidad de la ciudad de Río Cuarto¹. Hemos intentado una caracterización de los relatos, tratando de reflejar las improntas que fueron manifestando.

Cuando los tiempos de crianza son inapropiados

En este apartado, veremos una selección de fragmentos que nos resultaron relevantes; en los primeros, las entrevistadas ponen énfasis en la necesidad de que los niños cuenten con adultos que los contengan, que les brinden un tiempo y que este sea de calidad.

“En estas comunidades, en estos contextos, por un lado están un montón con mamá, porque no van a guardería, como sucede con lugares donde las mamás trabajan más, etc... entonces, pareciera que están mucho con ellas, pero a la vez esos tiempos no están realmente valorizados, no son de calidad... entonces por ahí si lloran que no quieren quedarse, porque se quieren ir con mamá... pero a la vez no sabes si es la inseguridad de que no lo van a venir a buscar, o esa dejadez que perciben a veces en casa, hace que vuelvan a tener esos retrocesos acá... Pero generalmente los calma la maestra y muy bien, hay una contención” (Directora del jardín).

“La crianza es un tiempo que se le dedica al niño, de afecto, de contención, entonces eso no lo estamos haciendo [...] Tengo dos hijos ya grandes [...] si bien todo ha cambiado, no cambiemos el tiempo que se le

dedica al niño... eso es fundamental para todo lo demás que uno decida hacer" (Directora del jardín).

"No se le está dedicando tiempo al niño... no hay un tiempo para contar un cuento, para compartir, a lo mejor en la mesa [...] Eso lo hablamos hace poquito en una reunión, que estamos (estamos digo como hacernos cargo) con tolerancia cero... nada de lo que haga se permite, pero no es el límite lo que se está poniendo... Eso no lo aguanto y le doy algo, o negocio con algo, generalmente son estas cosas: celulares, TV, juegos, play... con eso es como que tapo lo que no puedo dar" (Directora del jardín).

"El vínculo es fundamental, un niño sin vínculo no aprende" (Docente sala de 3).

"Vos hablabas con la madre, y ella te decía que no sabía qué hacer porque ella trabajaba y tenía que descansar... ella tenía que descansar porque trabajaba de noche... y los chicos estaban en la calle, y son niños problemáticos... Son chicos que están criados solos... vivo en el barrio, y sé..." (Auxiliar del jardín).

Los relatos de las entrevistadas son un claro ejemplo de lo que manifiesta Skliar (citado por Gisela Untoiglich, 2019, p. 74): "Las infancias son múltiples y precisan fundamentalmente de adultos en disponibilidad, para atenderlas, cuidarlas, educarlas. Sería deseable pensar la educación y la clínica como formas de conversación, de encuentro con el otro en su alteridad. ¿Cuánto podemos tironear con un niño, cual lecho de Procasto para que se acomode más a los ideales de los adultos de rendimiento, 'de normalidad' de productividad, sin arrasarlo?, no se trata de 'normalizar' las infancias, sino de alojarlas". Y continúa: "Nuestras Infancias necesitan tiempos, hacer clínica (cuando es necesario) lleva tiempo. En la Sociedad del Cansancio (Hans, 2013) todo es para ayer, no hay tiempo que perder".

Cuando hay violencia explícita

Las entrevistadas mencionaron casos de violencia explícita, que adquirió distintas formas: abandono hasta el punto de no darle a los niños los cuidados básicos para

mantener su integridad física, amenazas, violencia física y falta de límites que favorecen esas conductas agresivas.

La violencia física a veces se manifestó indirectamente en el jardín; es decir, se pudo inferir por el comportamiento de los niños, pero en otros casos fue observada directamente, pues algunos niños fueron con moretones en rostro.

"Creo que fue el año pasado, un caso de una nena que la mamá la abandonó, esa nena fue internada, tenía piojos que le habían lastimado toda la cabeza... se los dieron a la abuela... ahora esa abuela tiene doce niños a cargo, porque sus hijos están en la prostitución, en la adicción.

El caso específico de esta nena ahora está bajo SENAF... La nena está bien ahora, con su abuela, pero los tiene muy bien: tanto higiénicamente, como escolarizados... y son doce niños" (Auxiliar del jardín).

"El niño salía de noche, se iba a cazar; una vez en pleno invierno, a las ocho de la mañana, un pantaloncito y una camisetita solo, que se venía para el jardín, lo hicimos pasar y abrigarlo ahí nomás... porque la madre no estaba... después salían del jardín y se iban a la Marcelo T. a pedir" (Auxiliar del jardín).

"Y violencia doméstica... pero que se sepan son pocos. Todos tratan de ocultarlo, pero los chicos lo manifiestan de distintas formas: física, verbalmente, emocionalmente... Ellos manifiestan cosas que pasan en sus casas, aparte si vos indagas ellos te cuentan todo" (Auxiliar del jardín).

"Sí se advierten, amenazas... y situaciones de niños que han venido con moretones en la cara... y bueno, ese tipo de cosas" (Docente en tareas administrativas).

"Por ahí como que los dejan hacer lo que quieren, y les dan los celulares, tablet, todas esas cosas y... Como yo les decía el otro día, eso no es un chupete electrónico, tenés que sentarte, contarle un cuento...eso es lo que les cuesta..." (Docente sala de 4).

"Veo de todo un poco. Niños que se les permite de todo. Les dan mucha libertad. También lo que he notado, este año más que nada, que todos los padres tienen celular, y los niños andan con el celular. Vi el otro día un niño

que en la sala se quedó con el celular de su mamá... A veces le dicen las madres 'bueno si te quedás te dejo el celular'. Pero también veo padres también que son demasiado estrictos, duros y poco cariñosos. O sea, se ve de todo..." (Docente en tareas administrativas).

"...niños con tal enojo que te tiran con lo primero que se les cruzó, con una madera a la cabeza del otro... sin medir... impulsivos... que no pueden controlar. Uno a veces tiene que intervenir para que de a poco pueda controlar, o a veces decirle al papá, mirá estaría bueno que lo llesves a una terapia... he hecho informes, escritos, diciendo que es importante que se consulte a un licenciado en psicología para ver que él pueda controlar sus impulsos" (Docente sala de 3).

"Tuvieron un problemita en la sala de cinco a la mañana hace poco. Agresión verbal diciéndose cosas o discriminando, por ejemplo: negro, etc., hasta tuvieron una situación con la seño, que ella se puso como ejemplo de que a ella tampoco le gustaría que le dijeran 'vos sos negrita'... Eso les hizo pensar como que si se lo dicen a la seño y no le gusta, tampoco se lo tengo que decir a otro... estuvieron trabajándolo, trabajando ese tema durante una semana" (Directora del jardín).

"Y después la falta de respeto que los padres tienen con nosotros. Ha habido casos que la mamá viene te grita, entonces hay que cerrar la boca, no decir nada, no contestar. Parece que se están permitiendo cosas que no son buenas para la sociedad... porque el respeto por el docente, por el adulto, tiene que estar..." (Docente sala de 4).

Cuando hay apoyo y cuidados

Sin embargo, no todas las entrevistadas manifestaron haber observado conductas negativas o problemáticas. Una docente expresó que en el año en que se realizaron las entrevistas le tocó un grupo "lindo", contenidos y cuidados por sus padres, y muy afectuosos entre niñas y niños. Hay que notar que también manifiesta que ella parece incentivar y realizar acciones para que se den estas relaciones afectuosas entre los niños. Manifiesta que los incita a que se abracen entre ellos y con un niño que realizaba travesuras, advirtió

que en realidad éste le estaba demandando atención y cuando se la brindaba, el niño se veía feliz y comprendido por la docente.

"En este grupo que me tocó este año, es lindo, los veo cuidados, contenidos por sus papás... porque participan sus papás en las actividades... Bien, los veo bien, bastante bien criados... las veo afectuosas a las mamás... cosa que en otros años no... muchos casos de abandono (en otros años)" (Docente sala de 3).

"Las mamás bastante cuidadosas con sus niños y que vos ves que tienen sus pertenencias bien, como que hay un cuidado" (Docente sala de 3).

"Este año tengo un grupo que yo siento que son bastante solidarios entre ellos. Me gusta porque se ayudan a ponerse la mochila, uno al otro, se dan cuenta de que cuando a uno le pasa algo se acercan, o lo miran qué le pasa... tienen eso como de solidaridad entre ellos... está bueno, como que se miran uno con otro" (Docente sala de 3).

"Noto este año un grupo lindo...yo soy por ahí la que incito a que nos abracemos, entonces lo comienzan a hacer ellos entre ellos, los ves que se abrazan... A mí me gusta incentivarlos desde el vínculo..." (Docente sala de 3).

"Este año un nene que es re travieso... se esconde debajo de la mesa, atrás de la puerta, y en realidad me di cuenta que es para llamar la atención para un abrazo... entonces, al principio lo retaba, y ahora no, ahora juego con él, le sigo el juego y lo abrazo, y entonces él siente una felicidad... y es como un 'te estoy entendiendo, estoy jugando con vos', y entonces lo deja de hacer..." (Docente sala de 3).

Para finalizar...

Los espacios familiares y escolares podrían constituir un espacio que promueva oportunidades subjetivantes, un lugar en donde se estimule, se dialogue, con prácticas creativas y novedosas, que puedan desarrollar niveles de confianza.

Las realidades presentadas son duras y difíciles; sin embargo, creemos que es posible el desarrollo de espacios en donde se tenga en cuenta la singularidad de cada niño/a.

Carmen Fusca (2009, p. 109) sostiene que "pensar lo singular no implica negar que la escuela tiene como propósito el acceso universal a niveles de saber que permitan a todos ejercer la ciudadanía". Si bien son niños/as de nivel inicial, es posible generar espacios que no sean hostiles y que desarrollen confianza, sobre todo pensando en que a veces los contextos de crianza son menos favorables.

"Los sujetos aprenden, desarrollan sus competencias y se vuelven crecientemente autónomos por participar en situaciones compartidas. Para que un bebé aprenda a hablar, le hablamos y lo escuchamos. Suponemos que nos entiende y entendemos lo que nos transmite aun cuando su lenguaje esté en pleno proceso de construcción. Entablamos un diálogo incluso antes del dominio del lenguaje. Ningún bebé humano aprendería a hablar si nos quedáramos esperando a que aprenda" (Fusca, 2009, p. 101).

Las narrativas de las docentes configuran una modalidad de producción simbólica, con una función específica, dar sentido, hacer inteligibles sentimientos y pensamientos para sí mismos y también para otros. Es en estos encuentros en donde se contiene y también se instrumentan las tareas centrales en el desarrollo subjetivo. Es importante recuperar las temáticas que surgen para revisarlas, ampliarlas, otorgarles sentido, significarlas.

Skliar (2012, p. 74) propone "pensar la infancia como un tiempo de detención, de invención, de una atención desatenta, de un porvenir abierto. No se trata de un pequeño que se va a desarrollar como adulto en un plan pre establecido, de un futuro prediseñado de antemano, sino de un sujeto en toda su potencialidad presente. Es una subjetividad en el aquí y ahora, con sus miedos, sus angustias y sus sueños".

Nota

¹. Datos recolectados en el proyecto "Familias y Desarrollo infantil", de una beca de ayudantía a investigación (2019-2020). El proyecto marco del mismo fue "Prosocialidad y Desarrollo Infante Juvenil"; dirigido por Marta Isabel Crabay (Boher, 2021).

Referencias

Beichmar, S. (2006), *No me hubiera gustado morir en los noventa*, Buenos Aires: Taurus.

- Boher, E. (2021), *La crianza y los contextos del desarrollo*, Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, dirigido por Hugo Darío Echevarría, Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Carli, S. (2010), Notas para pensar la Infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente, *Educação em Revista*, 26, 1, 351-381.
- Carli, S. (2011), *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia cultura y sociedad*, Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. (2009), *¿Qué hay de nuevo en las nuevas Infancias?*, Los Polvorines (Buenos Aires): Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fusca, C. (2019), La escucha en la escuela. Un desafío en estos tiempos, en Tollo, M. (comp.), *Escuchar las Infancias. Alojar singularidades y restituir Derechos en tiempos de arrasamiento subjetivo* (p. 99-135), Buenos Aires: Noveduc.
- Skljar, C. (2012), La Infancia, la niñez, las interrupciones, *Childhood & Philosophy*, 8, 15, 67-81.
- Tollo, M. (comp) (2019), *Escuchar las Infancias. Alojar singularidades y restituir Derechos en tiempos de arrasamiento subjetivo*, Buenos Aires: Noveduc.
- Untoiglich, G. (2019), ¿Cómo escuchamos a los niños y niñas que no hablan? La ética y la clínica como política (p. 63-79), en Tollo, M. (comp.), *Escuchar las Infancias. Alojar singularidades y restituir Derechos en tiempos de arrasamiento subjetivo* (p. 99-135), Buenos Aires: Noveduc.

EDUCACIÓN INICIAL Y EL DESAFÍO DE FORMAR CIUDADANOS JUSTOS A PARTIR DEL APOORTE DE LA PROSOCIALIDAD

Analía Cuello

Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad.
Karl A. Menninger

Introducción

La dinámica social en la que estamos insertos cambia rápidamente, generando desajustes tanto en los comportamientos y formas de pensar de las personas como en los sistemas de valores imperantes.

Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por el respeto de los derechos humanos, por la justicia social, por la conservación y la mejora de nuestro medio ambiente, por una convivencia más saludable. Somos una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a quienes opinan diferente y de defender sus propios derechos.

A las instituciones educativas se le presentan nuevos desafíos, cada día reciben mayores demandas y frente a lo cual muestran dificultades en adaptar su estructura, sus objetivos y funcionamiento a estos cambios sociales.

En el presente trabajo se intentará reflexionar sobre la importancia de promover conductas prosociales desde los niveles iniciales de la educación.

Algunas consideraciones teóricas

No hay duda de que actualmente nos encontramos con una realidad difícil, cambiante y profundamente ambivalente; que está llena de peligros reales y también de enormes

posibilidades, que nos desafía en la búsqueda de alternativas de enseñanza adecuadas, considerando que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para un mundo globalizado que se torna progresivamente más complejo, lo que obliga a todos a pensar en un futuro como una construcción colectiva cuidadosa y frágil.

Michael Tomasello (2010) manifiesta que los seres humanos son el paradigma de las especies culturales. Dondequiera que van, inventan artefactos y prácticas comportamentales nuevas para lidiar con las exigencias del medio ambiente local. Si se tiene en cuenta el número de cosas que el hombre debe aprender en sociedad se puede comprender que la cultura de esta especie es cuantitativamente única en comparación con las de otros animales.

Afirma que hay dos características que indican que es única también cualitativamente. La primera es la evolución cultural acumulativa, se heredan a través de la cultura artefactos y prácticas comportamentales que representan la sabiduría colectiva de sus antepasados (suerte de trinquete cultural). La segunda es la creación de instituciones sociales, conjuntos de prácticas comportamentales guiadas por distintos tipos de normas y reglas que los individuos reconocen mutuamente.

Tras estas dos características de la cultura humana hay todo un conjunto de habilidades cooperativas y motivaciones para colaborar que son exclusivas de nuestra especie. Se puede dar el nombre de "intencionalidad compartida" a los procesos psicológicos subyacentes que hacen posibles esas formas únicas de cooperación, es la capacidad de generar con otros intenciones y compromisos conjuntos para las empresas cooperativas.

El proceso más elemental involucrado en el efecto de trinquete es el aprendizaje imitativo. Pero existen otros dos procesos cooperativos fundamentales para producir este efecto. Primero, los seres humanos se enseñan mutuamente, donan información a otros para que la utilicen. Segundo, los seres humanos tienden a imitar a otros individuos del grupo para parecerse a ellos.

En consecuencia, mientras las "culturas" de otras especies se basan exclusivamente en la imitación y otros procesos de aprovechamiento, las culturas humanas no sólo entrañan aprovechar sino, fundamentalmente, cooperar. Las hazañas cognitivas más formidables de nuestra especie son producto de individuos que interactuaban entre sí, y lo dicho vale para las tecnologías complejas, los símbolos lingüísticos y matemáticos, y las más complicadas

instituciones sociales. El origen de la cultura se deriva del hecho de que los seres humanos se hayan puesto a pensar juntos para llevar a cabo actividades cooperativas.

Los trabajos de Michael Tomasello observando a niños de 1 a 3 años, llegan a la conclusión que los niños a partir del primer año de vida -cuando empiezan a hablar y a caminar y se van transformando en seres culturales-, ya muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones. Además, no aprenden esta actitud de los adultos: es algo que les nace, son altruistas por naturaleza y esa predisposición es la que intentan cultivar los adultos, pues los niños también son egoístas por naturaleza. Porque todos los organismos viables deben tener algún rasgo egoísta; deben preocuparse por su propia supervivencia y bienestar. El afán de cooperar y ser útiles descansa sobre esos cimientos egoístas.

Es así que a medida que crecen, se desarrolla en los niños un tipo especial de inteligencia cultural, que abarca habilidades exclusivas de nuestra especie para colaborar, comunicarnos y aprender socialmente, además de formar parte en otras formas de intencionalidad compartida, habilidades que van constituyendo su capacidad de participar en ese pensar grupal cooperativo.

Diversos autores coinciden en señalar que es, en los primeros años de vida, cuando la plataforma del conocimiento y las bases de las actitudes y de los comportamientos en general se van consolidando, en esta etapa 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, es el momento en que se adquiere la noción de identidad y el desarrollo de la autoestima.

Frente a esto, se considera a la educación inicial como el escenario que, conjuntamente con 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, 1997).

La prosocialidad busca un cambio a nivel social e individual, promoviendo la prevención de la higiene mental y de los comportamientos antisociales, y acercando al sujeto a un bienestar mental en una sociedad actual tan conflictiva, acelerada y exigente. Toda persona posee una capacidad para la prosocialidad y además la pone en práctica en muchas ocasiones.

Diferentes experiencias han comprobado que uno de los modos más eficaces para disminuir las conductas agresivas en los seres humanos es fomentando conductas prosociales. Por ende, la abundancia de estas acciones conllevaría una disminución de los comportamientos violentos.

Un ejemplo de esto es el programa Aprender a Convivir (2015), propuesta educativa desarrollada por un grupo de investigadores de la Universidad de Granada, España, encabezados por el profesor Fernando Justicia Justicia, dirigida al alumnado de 3 a 6 años, que pretende desarrollar la competencia social y prevenir la aparición del comportamiento antisocial desde edades tempranas.

El programa está fundamentado en el modelo de Aprendizaje Social de Bandura (1977) y en el modelo de Patterson, Capaldi y Bank (1991) sobre el desarrollo de problemas de conducta. 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. Teniendo 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 y una concepción de la misma educación como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos cuatro pilares son:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos
4. Aprender a ser (Delors, 1996).

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.

Si bien la definición de competencia social ha evolucionado con el tiempo, los autores del programa Aprender a Convivir siguen el planteo de Del Prette y Del Prette (2011) quienes definen a la competencia social como "la capacidad de articular pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos personales y las demandas de la situación y la cultura, generando consecuencias positivas para el individuo y para su relación con las demás personas" (p. 33).

El modelo articula los procesos de carácter cognitivo (pensamiento), afectivo (sentimientos) y conductual (acciones) que Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) consideran componentes internos de la competencia social.

Asimismo, Justicia-Arraéz y Otros (2014) recogen la taxonomía de la competencia social propuesta por Gimpel y Merrell, asumiendo tres elementos como factores cruciales en la competencia social:

1. La asunción y cumplimiento de normas,
2. Las habilidades interpersonales, principalmente habilidades sociales relacionadas con la comunicación y la escucha, y
3. Los comportamientos prosociales, tales como la empatía, la ayuda y la cooperación.

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.

El programa Aprender a Convivir ha sido evaluado mediante estudios de corte transversal y longitudinal (Justicia-Arraéz, M y otros, 2014). Los resultados han puesto en evidencia la eficacia del programa. Se ha 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).

Consideraciones finales

Experiencias como éstas nos invitan a reflexionar acerca de la necesidad de promover de manera temprana en nuestras infancias comportamientos vinculados a la prosocialidad. No podemos dejar de considerar que 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.

La educación ha sido un factor determinante en el progreso del hombre, pues en éste las acciones prosociales juegan un papel fundamental, ya que estas requieren de un ambiente que enaltezca lo mejor del ser humano y la formación de personalidades sanas e integrales.

Educar para la prosocialidad implica promover no sólo la estima personal sino también, y fundamentalmente, la heteroestima o estima por los otros.

Como educadores debemos ser conscientes de la tarea que nos compete, en cuanto a ser generadores de cambios, multiplicadores de ideales, incentivos de conductas y actitudes positivas.

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.

John Rawls (2002, p. 69) señala que "la justicia como equidad está pensada para una sociedad democrática", y esta requiere ser concebida como un sistema de cooperación social constituido por ciudadanos que se conciben como libres y que interactúan bajo condiciones equitativas.

Hablamos de formar sujetos que comprendan que nuestra sociedad es una empresa en donde predomina (o debería predominar) la cooperación social, lo que implica la capacidad

de construcción colectiva, la necesidad de participar de acuerdos, y el reconocimiento de los demás como sujetos en igualdad de condiciones.

La Educación Inicial es una etapa fundamental para los niños. Deja marcas profundas que lo acompañaran a lo largo de la vida. Su acción educadora tiene un papel determinante en la formación de sujetos plenos, de sujetos de derecho, pero el trabajo con las familias y toda la comunidad circundante no debe ser dejado de lado. Es necesario que exista una gran articulación en este proceso de enseñanza y de aprendizaje entre el/la niño/a, los/as educadores/as y las familias.

Hoy sabemos que ser niño puede *variar entre sociedades, culturas y comunidades, en el interior de una misma familia y cambia de acuerdo con la clase social y con la definición institucional de la infancia dominante en cada época; pero lo que no puede variar es la necesidad de promover en ellos* la comprensión del otro, la empatía, la reciprocidad, la unidad, la confirmación de la dignidad del otro, la valoración positiva del otro, la ayuda, el dar, el compartir y el cooperar desde una lógica que plantea que uno avanza siempre que el otro también avance.

Si buscamos cuál debería ser la pieza fundamental de la nueva educación, deberíamos señalar que ésta es la formación en valores; así se desarrollará en las nuevas generaciones la conciencia ética necesaria para tomar decisiones responsables para el cuidado de sí y de los otros en un mundo globalizado y para lograr el respeto por los derechos humanos, la armonía y el cuidado del medio ambiente, una convivencia verdaderamente democrática y una mayor equidad social.

Referencias

- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Delors, J. 1996. *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana-UNESCO. Madrid.
- Del Prette, Z. A. P. y Del Prette, A. 2011. *Psicología das Habilidades Sociais na Infância. Teoría e Prática*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- Justicia-Arráez, A. 2014. *Estudio Longitudinal del Programa Aprender a Convivir en Educación Infantil* (Tesis Doctoral). Univ. De Granada, España.

- Justicia, F. y Otros. (2006). *Aproximación a un Nuevo Modelo Explicativo del Comportamiento Antisocial*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9, Vol. 4 (2), 131-150.
- Justicia Justicia, F. (Coord.). 2015. *Aprender a Convivir 1. Programa para la Adquisición de Habilidades Sociales en Educación Infantil*. CEPE. Madrid.
- Patterson, G., Capaldi, D. Y Bank, L. 1991. An Early Starter Model for Predicting Delinquency. En D.J.Pepler y K. H. Rubin (Ed.), *The DEvelopment and Treatment of Childhood Aggression*. Lawrence Erlbaum, Nueva York.
- Rawls, J. 2002. *La Justicia como Equidad*. Paidós.
- Roche Olivar, R. 1997. *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Paidós.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jimenez, M. 1997. *Competencia Social: su Educación y Tratamiento*. Pirámide. Madrid.
- Tomasello, M. 2010. *¿Por Qué Cooperamos?* Katz Editores, Madrid.

APROXIMACIONES A LA ARTICULACIÓN ENTRE FORMACIÓN DOCENTE Y CONTEXTO

Rosana Cecilia Chesta

Introducción

A un siglo de la reforma universitaria, la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, 2018, propone ejes cuestionando el pasado, considerando el presente y definiendo estratégicamente prioridades en función de la misión de la universidad, reafirmando su potencial articulador como institución social protagónica en la apuesta local-nacional-regional. Así se da la definición de nuevas líneas estratégicas que recrean las tradiciones de autonomías, transformación social, antiautoritarismo, democracia, co gobierno, laicidad, libertad de cátedra, creación científica, y fundamentalmente, la incidencia política fundada en el conocimiento y la razón, a favor del bienestar de los pueblos, como modo de reconstruir la identidad de la universidad latinoamericana.

Frente a las desafiantes necesidades actuales señaladas en la Agenda 2030, aprobada por las Naciones Unidas, los objetivos de desarrollo sostenibles, posicionan a la educación superior en temas como el acceso, la calidad y la formación. (Guarga, 2018)

Desde su misión social, la universidad se encuentra atravesada por múltiples tensiones y se viven circunstancias favorecedoras para lograr una alianza más sólida, que posibilite, desde la formación del profesional social, avanzar hacia los cambios necesarios, con la idea de crear sociedades más justas e inclusivas, tendientes a alcanzar un desarrollo sustentable de los países de la región, y de este modo fortalecer los dispositivos que hagan posible la integración regional. (Cecchi, Lakonich, Pérez y Rotstein, 2009).

“Si bien en América Latina, en las últimas dos décadas, se han producido avances de las ideas progresistas (hoy cuestionados en varios países del continente), las situaciones de dominación y explotación se han mantenido. Aunque en algunos territorios latinoamericanos se han producido algunos avances respecto de la situación de los sectores populares, salvo algunas excepciones, las cuestiones ideológicas han permanecido casi estables en los últimos cuarenta o cincuenta años. Las universidades, y especialmente la extensión universitaria, deben orientarse a procesos educativos que generen avance en la conciencia crítica de los pueblos latinoamericanos. En el clásico sentido freiriano, los procesos de dominación ideológica deben dejar lugar a procesos de toma de conciencia que generen condiciones de liberación política” (Tommasino, Cano, 2016, p. 21).

La formación docente situada en el contexto

Adherimos al modelo freiriano de educación como práctica de la libertad, donde los contenidos programáticos no son una imposición sino una instancia para el diálogo, la problematización, como si fuera una devolución organizada, sistematizada y acrecentada de aquellos elementos que el saber popular tiene de manera inestructurada y, que el docente recupera para su enseñanza. Desde la educación liberadora, a diferencia de la bancaria, se recupera la idea que los seres humanos se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo.

El sujeto supone una ruptura epistemológica en tanto constituye una nueva forma de conocer, alternativa a los regímenes tradicionales de verdad, ciencia, universidad y compromiso social. “Este sujeto conocido activo y no pasivo, como siendo y haciendo, no como estando y aceptando, como produciendo conocimiento, no como proveyendo de datos útiles para que otros conozcan, ni considerado solo como un depósito de esos datos, es el que marca la diferencia entre una epistemología centrada en el sujeto cognoscente y otra, centrada en el sujeto conocido (Vasilchi 2017a, p. 9, en Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese Solivella, 2020, p. 3)

En este sentido, se da un hacer del docente con los estudiantes mediados por el mundo, donde lo revolucionario es la incidencia de la acción que debe ser transformada por y con los hombres y no por la incidencia directa en los hombres. Así, las praxis habilitan la

transformación del mundo, constituidas por dos dimensiones – acción y reflexión- ambas imprescindiblemente solidarias, para no correr riesgos de caer en la palabrería por falta de acción o en el activismo por falta de reflexión.

Freire (1970, p. 80), se refiere a los seres humanos como...” los únicos seres entre los inconclusos, capaces de tener, no solo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia”. De este modo los seres humanos serán más cuanto más críticamente puedan actuar, y no solo mientras más críticamente puedan pensar.

La dialogicidad de la educación liberadora considera el universo temático o el conjunto de temas generadores. Freire (1970, p. 93) dice... “Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando”. Propone no solo dar cuenta de las situaciones límites, sino que en un primer momento investigar acerca de la conciencia que de ellas tienen los individuos y en un segundo momento, a partir de los datos recogidos, el investigador puede aprehender el conjunto de contradicciones. Siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones para elaborar las decodificaciones que servirán para organizar, el abanico de la investigación temática.

Macchiarola (2006), plantea las diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento práctico, intuitivo, tácito y social del profesor y, se interroga acerca de las implicancias de estas características en la formación del docente universitario, preguntándose qué tipo de conocimiento es el de los profesores. Expresa que el mismo se acerca más a la sabiduría que a la ciencia, porque el docente no busca la explicación de los fenómenos del aula, sino que intenta comprenderlos para actuar sobre ellos, preguntándose por el sentido y el valor de sus acciones, por las finalidades más que por la búsqueda de la verdad. La sabiduría consiste en “conocimientos personales y en creencias más o menos razonables y fundadas (Villoro, 1982, p. 227 en Macchiarola, 2006, p. 6). Esta definición se apoya en dos conceptos claves: creencia y conocimiento. La creencia no siempre es verdadera ni se corresponde con la realidad y, puede estar desprovista de razones que la justifiquen; en tanto que el saber es una creencia verdadera y justificada que orienta la acción en forma acertada y segura, porque está anclada en razones y en la realidad.

También se distingue entre el saber y conocer. Conocer, implica haber tenido una experiencia personal y directa con el objeto, en tanto que el saber, es proposicional e implica la aprehensión mediata del objeto.

Por otra parte, el saber exige justificación objetiva y acuerdo con la comunidad académica, en cambio el conocimiento es intransferible y solo se valida a través de la experiencia individual.

El conocimiento científico y el conocimiento del profesor se ubican en planos epistemológicos diferentes. El conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas y de conocimientos personales que se construyen y validan a través de la experiencia. Cuando el docente se apropia del saber científico, encuentra razones que le permiten justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos. Expresa que ambos tipos de conocimientos, el científico y el profesional, se ubican en un continuum donde se interrelacionan mutuamente y tienen puntos en común por más que se ubiquen en planos epistemológicos diferentes.

Al comparar las teorías científicas y el conocimiento profesional, expresa que las primeras se construyen en forma intencional y planificada, se aplican a situaciones creadas artificialmente para poner a prueba algún supuesto teórico, se explicitan de acuerdo a las convenciones de las comunidades científicas, resuelven problemas y plantean nuevos y son exhaustivas en la búsqueda de la verdad buscando eficacia a largo plazo.

Por otro lado, la misma autora define al conocimiento del profesor como un conocimiento que se construye de manera espontánea, a partir de las interacciones que se dan en las actividades diarias de enseñanza, se aplican al mundo real y, están ligadas a las experiencias sensibles, no requieren de un lenguaje formal para explicitarlas, resuelven problemas prácticos e inmediatos, buscan comprender e interpretar los sucesos que acontecen en el aula y elaborar alternativas de acción sin necesidad de explicar la realidad ni la verdad.

El conocimiento del profesor es un conocimiento práctico en un doble sentido, lo mueve el interés práctico de orientar la acción educativa y, es producto de la experiencia práctica. Es un conocimiento tácito, intuitivo y, como tal está conformado por un conjunto de representaciones sobre el mundo que no se manifiestan en el ámbito de la conciencia y el lenguaje, que disponen al profesor que lo posee a actuar de determinada manera, sin poder

hacer explícitos o informar acerca de los procedimientos o bases teóricas que orientan tales acciones. Macchiarola (2006), recupera a Schön (1988) quien plantea que el conocimiento profesional está ligado a la acción y se revela a través de ella, a Argyris, Putman y Mc Lain (en Villa Angulo, 1988) que explican que el carácter implícito o tácito del conocimiento se relaciona con la imposibilidad de ser comunicado verbalmente y que puede hacerse explícito mediante la observación y la reflexión. Polanyi (1967) que da cuenta que las personas saben más de lo que pueden decir y que ese conocimiento tiene una raíz corpórea, que la mayor parte de ese conocimiento no lo podemos poner en palabras, sin embargo, habita nuestro cuerpo, está incorporado a él y es personal, lo que no significa que sea individual. Al contrario, el conocimiento del profesor es una construcción social y cultural, vinculada al contexto y, no puede analizarse independientemente de la cultura general, escolar y de sus circunstancias sociales de producción. Es una síntesis de las experiencias personales, de las condiciones socio- culturales de su práctica y del conocimiento teórico formalizado y transmitido a lo largo de su formación.

La formación docente y las posibilidades de cambios

Posicionados desde la misión social de la universidad, el planteo freirano, y considerando las ideas centrales de la CRES 2018, planteamos que la Universidad debe repensar sus prácticas pedagógicas, explorando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz de la pertinencia social de sus acciones. Cechi et al (2009) recuperan a Díaz Barriga y Hernández (2002), quienes expresan que, en las universidades, frecuentemente, se plantean aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados; como conocimientos inertes, poco útiles, irrelevantes, escasamente motivantes y de significatividad social limitada. Como si se tratara de un conocimiento ahistórico, neutral y escindido de los problemas reales.

Al pensar en la formación del docente universitario, Macchiarola (2006) propone articular la reflexión, el diálogo y la teorización para el cambio y el desarrollo profesional. Sugiere pensar en lógicas de formación docente como, trayectos de formación centrados en la reflexión sobre la acción, la investigación- acción, o los proyectos de innovación- investigación; en tanto indica no pensar en cursos teóricos acerca de teorías pedagógicas

para que luego el profesor las traslade a la práctica. Plantea la formación docente desde los ejes:

-epistemológico, que le ayude a transformar las creencias en conocimientos proporcionándole a los docentes razones justificadamente ciertas para sus acciones.

-psicológico, que le proponga una metacognición, es decir pensar sobre su propio pensamiento para evaluar y modificar las premisas de su razonamiento práctico.

-socio-cultural, que lo invite a reconocer las fuerzas socio- culturales e institucionales que han influido en la conformación de su pensamiento y reflexionar sobre las consecuencias sociales de las propias acciones.

En un contexto de relaciones desiguales de producción de conociendo como factor crítico que perpetúa la dominación de una élite o clase sobre los pueblos, donde las revelaciones desiguales producen nuevas formas de dominación, la Investigación Acción Participativa (IAP) emerge como un movimiento mundial destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimientos propios, o como algo que debe ser adquirido por la auto investigación del pueblo. Rahman y Fals Borda (1992) expresan que, para hacer efectivas la igualdad y la democracia, la IAP puede servir de base principal de una acción popular para el cambio social y para un progreso genuino. Citan a Heron y Reason (1997), quienes refieren a una epistemología extendida en la cual quien conoce participa de lo conocido articulando el mundo mediante cuatro tipos de conocimientos: el experiencial con participación directa, cara a cara en situaciones empáticas de la vida, el representacional que se basa en lo experiencial y o representa simbólicamente en las artes gráficas, plásticas, musicales, vocales, verbales; el proposicional que se expresa en conceptos , declaraciones y teorías y el práctico o saber hacer o saber cómo, que requiere comprensión conceptual de los procedimientos prácticos, representación de los mismos y base experiencial en la situación en la que ocurre la acción.

“En fin, el paradigma alternativo que aquí se dibuja por sumatoria parece confirmar el trabajo anterior y actual de la IAP, en especial el del Tercer Mundo donde nació, al combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo racional con la existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto- objeto. Se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en

los proyectos. Pero ese paradigma no aparece aun como algo redondeable o final: sigue vivo el rico desafío estratégico de la apertura del proyecto, que la IAP no se construya como algo excluyente o totalista. (Fals Borda, 1999, p. 85)

A modo de cierre... y nuevas aperturas

En consonancia con estas líneas de acción dejamos abierto los interrogantes si será factible que la formación docente se asuma como una posibilidad de imaginar alternativas para concretar en el contexto, algunas acciones que planteen la transformación social y por ende una vida más humanizada. La invitación es a que quienes trabajamos en este tipo de instituciones, docentes y estudiantes que se forman para ser futuros docentes, seamos capaces de pensarnos a nosotros mismos y junto a los otros, para que a partir de allí, podamos contribuir a pensar una sociedad diferente, asumiendo el desafío político de cambiarse a sí misma.

"...la universidad no será nunca fuente de utopías (en plural y en permanente estado de inestabilidad) si ella no es capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico", expresa Gentili (2008, p. 50).

Referencias

- Cecchi, N., Lakonich, J., Pérez, D. y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC - CONADU. Disponible en: <https://conadu.org.ar/la-universidad-latinoamericana-del-siglo-xxi-su-compromiso-soc>
- Fals Borda, O. (1999) Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Revista Análisis Político N° 38 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (Cap. 3). Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gentili, P. (2008) Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro. En *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. CLASCSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>
- Guarda, R. (2018) A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la Educación Superior latinoamericana. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? Año 1. N°5. Mayo 2006. Re – conocimiento los problemas educativos en la Universidad. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(12. Ene-Jun), 1-19. doi: 10.14409/extension.v10i12.Ene- Jun. [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ Extension/article/view/8967](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/8967)

Rahman, A; Fals Borda, O. (1992) La situación actual y las perspectivas de la investigación – acción participativa en el mundo https://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf

Tommasino, H; Cano, A. (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. N° 1, Año 1 pp.9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

SENTIDO DE PERTENENCIA: *espectadores de bullying activos y pasivos*

Santiago Raúl André

I. Introducción

El bullying o acoso escolar es un verdadero drama para muchos niños o adolescentes que estén en alguna institución educativa. Hablamos de un problema creciente en las aulas, en la calle, en la casa, entre amigos; entre otros, que consiste un maltrato psicológico, verbal y físico producido entre pares, este episodio ocurre constantemente.

El agresor suele ser un individuo con fortaleza física mayor, con falta de empatía afectiva, sin sentimientos de culpa, muestra un estilo atribucional externo, no es socialmente competente, trasgresor, con estilo agresivo activo al interrelacionarse intimidando directa o indirectamente. Por el contrario, la víctima es de menor fortaleza física, puede incluso presentar discapacidades, diferencias por pertenecer a minorías étnicas o sociales, con baja autoestima, timidez, inseguridad e inhabilidad social, careciendo a menudo de una red de apoyo, con características sumisas, pasivas, dependientes e inasertivas, con fracaso escolar, y en algunos casos pudiendo mostrar conductas provocadoras o desafiantes. Los espectadores usualmente identifican víctimas y agresores, mostrando incluso algunos de ellos una actitud complaciente ante la inequidad, mientras que otros son indiferentes, tolerantes ante estas situaciones injustas; sin embargo, existe también un grupo de estos que se muestran solidarios con la víctima.

Se hallan tres tipos de actores principales: la víctima, los agresores y los espectadores que actúan como instigadores o con total pasividad ante situaciones de maltrato o violencia escolar.

Nuestro interés principal es encontrar el sentido de pertenencia en observadores pasivos y activos de bullying escolar, más específicamente en adolescentes, para eso recurriremos a la ayuda de los distintos gabinetes psicopedagógicos de distintos colegios secundarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

II. Abordaje del problema

En este trabajo tenemos como pregunta problemática "¿Cuál es el nivel de sentido de pertenencia en observadores de bullying activos y pasivos?": a raíz de ella investigaremos temas asociados como la naturalización de la violencia en el ámbito educativo, interacción social, empatía entre pares y rasgos de actitud pasiva frente a los espectadores que participan implícitamente de ello.

Para poder realizar la investigación fue necesario visitar diversos colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, alcanzando una entrevista con los gabinetes psicopedagógicos del colegio y sus respectivos alumnos.

Cabe destacar la importancia de los aportes de Sánchez y Cols (2011), hacia la temática seleccionada por nuestro grupo, porque gracias a los diversos experimentos y observaciones realizadas en distintas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos permite aprehender conceptos novedosos aplicables a este paradigma común tanto para los educadores como los educandos.

En un estudio, el 30% de los testigos "intentó ayudar a la víctima", mientras que el 70% no intentó intervenir. Desglosada esta cifra, el 40% no hizo nada porque "no era de su incumbencia", y el 30% no ayudó aunque "sintieron que deberían hacerlo", probablemente por temor a ser víctimas también. Hay una intención que no se traduce en conducta, lo que podría ser modificado.

Se puede considerar que la relevancia de la presente tesis halla su fundamento en los siguientes aspectos:

Teórico

En cuanto al bullying proviene desde hace muchos años y con el tiempo se va agravando el tema ya que se puede identificar más rápido y constantemente es más grave que en la antigüedad. El bullying se va haciendo más fuerte ya que los observadores no intervienen.

En cuanto a los roles que asuma una persona frente a un marco de situación de bullying, esto será de suma importancia para poder aplicar correctivos y formas de compromiso por parte de los individuos que deben evitar desde el inicio de una secuencia de violencia o bullying en el ámbito escolar y que aportará a la psicología el abordaje de una temática con formas de tratarlo en el ámbito educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para evitar que éste se genere.

Práctico

En el ámbito aplicado se pretende, para afrontar este tipo de acoso, brindarles a quienes conforman los gabinetes psicopedagógicos herramientas novedosas provistas desde un marco abarcado netamente por la psicología. Las víctimas del bullying son agredidos verbalmente, físicamente, estas víctimas sufren el acoso por mucho tiempo.

Social

Será benéfico para el ámbito social poder descubrir conocimientos respecto a la violencia escolar entre pares (bullying) y así también implementar una "ley" social que obligue a respetar al prójimo aun siendo o pensando diferente. Más allá de la investigación que se realice y las estadísticas que se consigan, proponemos también un proyecto social para exterminar lo máximo posible la violencia en el ámbito académico e implementar en la comunidad el respeto, socialmente hablando.

El aspecto social será enriquecido por la posibilidad de acercarnos a una sociedad libre de bullying y todo lo que deriva de él como patologías, traumas y aislamiento social; así surgiría la inclusión social, conciencia social y empatía.

Para intentar abordar y buscar soluciones a esta grave y cada vez más frecuente problemática es menester encontrar los niveles de sentido de pertenencia en espectadores de bullying tanto pasivos como activos y describir actitudes y nivel de desacuerdo en espectadores de bullying, a saber:

- Describir cuál es el número de adolescentes afectados por bullying.
- Describir cómo los gabinetes psicopedagógicos accionan ante situaciones de bullying en las aulas.
- Describir actitudes y nivel de desacuerdo en espectadores de bullying (activos y pasivos)
- Analizar dentro de la variable "género" de los adolescentes cuál es más propenso a tener estas actitudes.

- Verificar los métodos aplicados en la actualidad por los psicopedagogos, y cuestionar si su ejecución sirve para frenar situaciones de bullying.
- Analizar si hay diferencias, a partir de la variable edad, una tendencia a mediar de forma mayor o menor en casos que se practique el bullying
- Indagar si el origen familiar influye al niño a realizar diversos comportamientos relacionados al Bullying.

Se pretende encontrar bajos niveles de pertenencia en adolescentes observantes de Bullying en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esperamos encontrarnos con diversos niveles de pertenencia relativo al rango de edad, cuanto más grandes es más constante y con mayores probabilidades de ser efectuado que a menor edad.

Este trabajo de investigación no experimental participante, de alcance descriptivo y su tipo de estudio es comparativo, teniendo un enfoque cuantitativo. Lo que se compara es el sentido de pertenencia en observadores pasivos y activos que se presentan en situación de bullying escolar.

En este abordaje *la escala utilizada de tipo de espectador de violencia entre pares*, es una escala de 30 ítems originales, calificados en función a su frecuencia (desde siempre (4) a nunca (1) y otros 5 ítems extraídos de otros instrumentos de acoso entre iguales, a efectos de contextualizar la presencia de estos episodios, la cual permite identificar tres tipos de adolescentes espectadores de violencia entre pares: prosocial, indiferente, culpabilizado y antisocial.

Se seleccionaron dos colegios secundarios diferentes dentro de CABA previamente habiendo solicitado autorización de los menores por parte de padres/tutores, presentando este proyecto al gabinete psicopedagógico y más tarde aplicar el test correspondiente.

Una vez obtenido los resultados, se analizarán y se publicarán.

III. A modo de cierre

El acoso escolar (denominado también hostigamiento escolar, matonaje escolar, maltrato escolar o en inglés *school bullying*) puede ser psicológico, verbal o físico producido reiteradamente, ya sea en el aula o en las redes sociales (ciberacoso). Estadísticamente, el estereotipo de violencia dominante es el *emocional* tanto en la clase como en los patios escolares. Las víctimas de estos casos son frecuentemente niños y niñas en vísperas de la adolescencia, siendo ligeramente mayor el porcentaje de niñas.

El acoso escolar es una especie de *tortura*, metódica y sistemática, en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros.

Esta clase de violencia escolar se caracteriza por una repetición tendiente a conseguir la intimidación de la víctima, constituyendo un abuso de poder al ser ejercida por un agresor más fuerte. Quien padece el maltrato queda expuesto física y emocionalmente ante el maltratador, situación que puede generar una serie de secuelas psicológicas; es un lugar común que el acosado viva aterrorizado con la idea de asistir a la escuela y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede acarrear pensamientos suicidas, e incluso su ocurrencia, consecuencias propias del destrato hacia las personas a cualquier edad.

Referencias

Sánchez Lacasa et al; *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*; Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía España, 2011(pp. 137-149)

Sánchez Lacasa&cols; *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2011 (p 140).

Sánchez Lacasa et al; *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2011.

Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología* [online]. 2014, vol. 32, n. 2, pp. 271-302.

ALGUNAS NOTAS SOBRE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Santiago Raúl André

En este trabajo, haré un breve y sintetizado esbozo de varios conceptos, autores y teorías psicológicas para demostrar de alguna manera que todo está relacionado entre sí.

Partiremos por definir un concepto utilizado por Morín en el texto "Articular las Disciplinas". La Disciplinariedad es definida como "la organización de las ciencias en disciplinas y delimita un campo de competencia sin el cual el conocimiento se fluidificaría y se volvería vago", es así que la frontera disciplinaria, su lenguaje y conceptos propios aíslan a una disciplina de las otras y los lazos de ese objeto en relación con los objetos de otras ciencias serían despreciados, por otro lado con lo expuesto podemos observar que Morín avanzó hacia una forma de conocimiento que, sin dividir y simplificar la realidad, comprende distinguiendo y complejizando y busca un "método" para el pensamiento que supere las dicotomías del conocimiento disciplinar y que posibilite un aprendizaje relacional: un pensamiento complejo.

La apertura es necesaria. Muchas veces la ingenuidad y el poco conocimiento de alguien da lugar a conocimientos antes no vistos por los propios profesionales en determinada disciplina y esto se debe a que el amateur tiene una mera percepción en esos conocimientos y obstáculos.

Asimismo, según Piaget, el "*Círculo de las ciencias*" establece la interdependencia de facto de las diversas ciencias y como ejemplo tomaremos a las ciencias humanas que tratan del hombre: no solamente es un ser psíquico y social sino también un ser biológico.

Las ciencias humanas están enlazadas en la biología, las cuales están enraizadas en las ciencias físicas, y ninguna se reduce en la otra. Hoy en día vemos como la Psicología le pide ayuda a las Neurociencias para tratar ciertos temas que están muy interconectados

y que de ninguna manera se podrían explicar los fenómenos sucedidos tan solo reduciéndonos a una de las dos ciencias, porque se puede apreciar cómo se abordan de manera muy efectiva y de forma intervincular algunas enfermedades mentales en áreas de estudio, como la Neuropsicología anexada a la Psicología.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la preocupación fundamental de Morín no es la inteligibilidad científica y compleja de muchos de los factores que constituyen el mundo físico, biológico y químico, sino la preocupación por pensar la hipercomplejidad humana que somos y nos constituye desde sus fuentes físico-químicas, biológicas y antropológicas, aunque para ello tenga que realizarse una verdadera reforma del pensamiento y de la educación.

Si recordamos que el estudio del comportamiento de las personas y su influencia en el mundo que nos rodea requiere de la comprensión de cómo se genera el conocimiento vale mencionar el aporte de David Hume: "todo el conocimiento está dado a través de las impresiones generadas por nuestros sentidos; de esto deriva todo conocimiento".

Estas ideas e impresiones se van a combinar a través de *Leyes de asociación*, que se combinan entre sí y dan origen a ideas más complejas y nos daría un aporte a la comprensión de la interdisciplinariedad. Las leyes son:

- *Semejanza*: Un ejemplo es ver una foto de un amigo y acordarse de éste.
- *Contigüidad*: Hace referencia a que tendemos a asociar en nosotros todos los elementos que se presentan de manera continua en tiempo y espacio.
- *La causa y efecto*: Si muchas veces a determinada causa le siguió determinado efecto, luego con tan sólo pensar en una causa directamente sentiremos ese efecto. Ignacio Pozo afirma en uno de sus textos que la teoría psicológica que tomó estas ideas del aprendizaje por asociación es el conductismo, puede entenderse como un asociacionismo conductual.

Podemos citar como ejemplo la influencia de una ciencia en otras, la influencia de Pavlov en la psicología moderna y como se extiende a otras áreas de la ciencia como las neurociencias y la biología, es así que el papel del condicionamiento pavloviano en la adaptación de los organismos, y la generalidad de estos fenómenos entre especies y sistemas conductuales, así lo demuestra. El perro de Pavlov asoció un estímulo incondicionado que es la comida con la campana, la respuesta que provoca la asociación de esos dos estímulos es la salivación del perro al tocar la campana.

En el condicionamiento operante, lo que se espera es la respuesta del sujeto a una determinada consecuencia. Aquí lo que se busca es la repetición o disminución de determinadas conductas mediante refuerzos positivos o negativos. Uno positivo hace que una respuesta se produzca más veces, y uno negativo menos veces.

Si bien existen varias teorías con escuelas distintas en la corriente conductista, todos coinciden en 2 principios:

- *Principio de correspondencia*: Todo lo que un sujeto aprende es sólo mero reflejo de la realidad sensorial. Es decir que aquí hay un sujeto pasivo que se deja influenciar por su mundo exterior. (ambientalismo extremo conductista).
- *Principio de equipotencialidad*: El aprendizaje es igual para todas las especies, en todo momento y bajo cualquier circunstancia. Es decir que un humano aprende de la misma manera que una rata y que todo humano aprende de la misma manera, universalmente.

Pozo critica esto y postula que diferentes animales aprenden de forma diferente y de distintas maneras. Hay *aprendizaje selectivo*, es decir, algunos animales pueden asociar determinados estímulos y otros no. Además, según esta teoría, todos deberíamos entender de la misma forma todo el mundo de forma objetiva (y se sabe que esto no es así), es también que esta teoría afecta y produce en el área de la pedagogía su impronta.

Es menester realizar una reflexión sobre cual es el límite del conocimiento y plantear si existen límites, ya que esto produce un impacto en el desarrollo de las ciencias y por lo tanto en la posibilidad del aporte entre unas y otras, comprender el aporte de las teorías que se nombran a continuación aporta a esta problemática. La Crítica de la Razón Pura de Immanuel Kant pretende fundamentar la validez y la objetividad del conocimiento humano, pero sobre todo recortar las pretensiones de conocimiento de la razón allí donde el uso erróneo de ciertos conceptos obstaculiza el camino del verdadero conocimiento, Immanuel Kant fue uno de los precursores del Constructivismo, elaboró la famosa *Crítica de la razón pura*: Kant dijo que todo conocimiento humano es limitado, parcial y finito.

Esto nos llevó a establecer una relación entre las capacidades del ser humano para captar la realidad y la nueva cultura del aprendizaje, propia de las modernas sociedades industriales, que se define por una educación generalizada y una formación permanente y masiva, por una saturación informativa producida por los nuevos sistemas de producción, comunicación y conservación de la información y por un conocimiento descentralizado y

diversificado. Esto genera unas demandas de aprendizaje que no pueden compararse con las de otras épocas pasadas.

Sin una nueva mediación instruccional que genere a su vez nuevas formas de enfocar el aprendizaje, las demandas sociales desborden con creces las capacidades y los recursos de la mayor parte de los aprendices, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje.

En las ciencias de la comunicación se considera que información es todo aquello que reduce la incertidumbre de un sistema. Es decir que ésta nos permite no sólo predecir sino también controlar los acontecimientos de nuestro entorno. Predicción y control son dos de las funciones fundamentales del aprendizaje.

Un rasgo característico de nuestra cultura del aprendizaje es que, en vez de tener que buscar activamente la información con qué alimentar nuestra ansia de predicción y control, estamos siendo atiborrados, sobrealimentados de información.

Para Kant las cosas no son lo que son, son lo que somos. Y lo que somos se proyecta sobre el mundo, sobre nuestra propia realidad. Kant mezcla al empirismo y al racionalismo, dice que el humano entra con ciertos moldes, ciertas estructuras que nos permiten captar la realidad a través de ellas.

A estas estructuras Kant las llama esquemas y categorías. Estos moldes tienen que llenarse con *experiencias*. La realidad para Kant no está organizada en términos de tiempo y espacio, sino que nosotros entramos al mundo con estas categorías y por eso las dividimos a través de nuestra realidad en tiempo (pasado, presente, futuro) y en espacio. Retomando lo antedicho sobre la "mediación instruccional" que es necesaria en esta nueva era y para articularlo con lo expuesto por autores como Weinstein y Mayer (1986); Nisbet y Schucksmith (1986); Pozo (1990); Moreno. (1994) cuando se refieren a las estrategias cognitivas de aprendizaje como "*procedimientos o secuencias integradas de acción que constituyen planes de acción que el sujeto selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir una meta fijada de aprendizaje*".

Acá podemos incluir diversas estrategias de enseñanza:

- *Antes* (preinstruccionales)
- *Durante* (coinstruccionales)
- *Después* (posinstruccionales de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente).

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.

Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas están vinculadas entre los objetivos y el organizador previo: las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes:

- Detección de la información principal
- Conceptualización de contenidos
- Delimitación de la organización
- Estructura e interrelaciones entre dichos contenidos
- Mantenimiento de la atención y motivación.

Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

A su vez, las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje.

Muy bien, ya aclarado esto no se quiere dejar pasar una diferenciación aprendida en esta cátedra con el fin de no caer en confusiones, diferenciaremos un programa de una estrategia.

Este aporte fue extraído de Morín, y afirma que un programa es una secuencia de actos decididos a priori y que deben empezar a funcionar uno tras otro sin variar. Si las condiciones se modifican no funcionará.

La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones de los acontecimientos y del azar que venga en el curso de la acción.

La estrategia del pensamiento: es el arte de pensar en la incertidumbre. Por lo tanto, según este autor, la estrategia es la mejor opción a la hora de llevar a cabo acciones que tengan como consecuencia un impacto en el ámbito educativo.

Por último, no se quiere dejar fuera de este trabajo el empirismo, el que cree que el conocimiento es una copia de los objetos, pero el conocimiento nunca es una copia, sino que, como dice Piaget: *"Es una asimilación e interpretación de la realidad"*. Esa interpretación es una integración del sujeto en una estructura mental anterior.

También critica al innatismo, dice que "*el conocimiento es construido, no preformado*". Por ejemplo, la matemática, todos deberían desarrollar la matemática solos sin ayuda ni estimulación, pero no es así. En un bebé y en el animal no hay presencia de matemática, porque es construida por el sujeto a través de la interacción y la lógica de su mente. Todo se debe construir.

Frente a esto, Pozo hace un aporte fundamental y es el siguiente: "Para el constructivismo el aprendizaje siempre se genera en una interacción entre la información que el sujeto ya trae y la nueva información que se le presenta."

Como seres humanos tenemos ciertas estructuras psicológicas que nos permiten conocer la realidad, que nos sirven para aprender y generar conocimiento a través de la experiencia y el contacto con la realidad. El aprender es una construcción, una representación de la realidad, no es la realidad misma.

En base a esto, la "*Teoría de la complementariedad*" agregará un ladrillo fundamental dentro de esta red de conceptos que fuimos creando a lo largo de este trabajo. Esta teoría nos explica cómo se integra lo que es el asociar con el construir.

Considera que, en toda situación de aprendizaje, tanto el constructivismo como el asociacionismo están operando en mayor o menor medida por asociaciones.

Entonces lo que dice es que, sin la acumulación de información, no se puede construir sobre ella, que deben ir asociándose cosas a pesar de todo. Y que cuanto más repetitivo y rutinario sea lo que uno quiere aprender, más asociacionistas seremos.

Conclusión

Existe una fuerte discusión académica acerca de las posibilidades reales de la educación desde diferentes posturas teóricas.

De acuerdo con las teorías que indican que la estrategia elige un camino para achicar la brecha entre la percepción de la realidad, y teniendo en cuenta contextos actuales, donde hay: Velocidad en los cambios, complejidad, búsqueda de sentidos, escasez, conflicto y resistencias, encuentra su justificación la estrategia. Ésta implica una *elección* y una *renuncia*. Implica reconocer un *no saber*.

Por último, implica vincular el fin y los medios en un contexto cambiante y en permanente transformación.

Los profesionales que intentan esclarecer los mecanismos del aprendizaje provienen de diversas disciplinas como la psicología, la biología o las ciencias de la educación sociales y humanas entre otras.

Asimismo, es necesario adoptar una visión global para contemplar un fenómeno tan complejo. Todas las teorías tienen un objetivo común, la comprensión de este proceso para predecirlo y controlarlo con el fin de facilitararlo.

Actualmente y en comparación con otras áreas de las ciencias, los procesos educativos y la enseñanza en general, deben adoptar una postura holística, preponderante dentro del currículo formal de los planes de estudio, por lo que la formación debe concebirse a partir de los retos que enfrentamos en la actualidad.

Bajo este punto de partida, el ser humano es una entidad multidimensional. Como consecuencia lógica, se plantea que la educación que ha de ser impartida tiene que poseer una visión holística del estudiante. La actualidad mundial requiere de cruces cognitivos, por lo que la formación de las personas debe elevar su potencial en todas sus dimensiones.

Desde este punto de vista, el conocimiento pedagógico, sin pretensión de excluir otros modos de conocimiento, sería una tarea con múltiples métodos de investigación complementarios que deberían integrarse para promover una comprensión lo más completa posible de la dimensión educativa y formativa.

Referencias

- Morin, E. (1995) Introducción al pensamiento complejo. Madrid, Gedisa.
- Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, S. (1993) "Psicología Social", en Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Tomo II, Piados.
- Porlan Ariza, R; Rivero García, A.; Martín del Pozo, R. (1997) "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos", en Rev. Enseñanza de las Ciencias, Vol. 14, N° 3.

EL GRAN OLVIDADO: MUSEOS PARA NIÑOS

María Virginia Ferro, Daniela Carena

Introducción

Desde hace pocos años es tomado en cuenta a nivel investigativo ese público especial, que plantea grandes desafíos al ambiente museológico: el niño. A nivel nacional aún queda mucho por hacer desde el punto de vista de la justicia social para revalorizar un mundo abierto al conocimiento y exploración del patrimonio, clave para la identidad desde temprana edad.

El presente trabajo se delinea en torno a dos partes. Una primera parte en donde se muestra la definición de museos y su tipología, como así también las funciones del mismo en relación a patrimonio. En la segunda parte se propone un barrido por los principales aspectos que se analizan en los estudios sobre de museos infantiles.

Los Museos y su tipología

El término "museo" puede designar tanto a la institución como al establecimiento o lugar generalmente concebido para proceder a la selección, el estudio y la presentación de testimonios materiales e inmateriales del individuo y su medio ambiente. La forma y las funciones del museo han variado sensiblemente en el curso de los siglos. Su contenido se ha diversificado al igual que su misión, su forma de funcionamiento y su administración. (Desvallées, Mairesse, 2009)

Existen numerosas tipologías de museos. Hernández Hernández (2020) establece como criterios:

- Relación entre forma arquitectónica y la presentación de su discurso expositivo.
- Complejidad funcional: (según tamaño y multiplicidad de usos).

- Aspecto morfológico: (aquellos de nueva planta, rehabilitados a partir de edificios ya existentes y los museos que han optado por soluciones mixtas, como es el caso de las ampliaciones).

Pero también pueden diferenciarse según administración y gestión; la morfología, el tamaño, la distribución espacial y el programa, en:

Grandes centros culturales que, además de albergar el museo, incluyen otras instituciones es una de las orientaciones más marcadas de este final de siglo.

Museos Nacionales que contienen importantes colecciones nacionales de arte, símbolo de su identidad cultural.

Museos de Arte Contemporáneo: se basan en espacios de dimensiones medias para alojar una colección de arte contemporáneo. Son centros activos, exigen espacios específicos para una obra concreta.

Museos de la Ciencia, la Técnica y la Industria: tienen una misión experimental y pedagógica. Su contenido es muy diverso: desde objetos procedentes del mundo natural, hasta los del mundo técnico e industrial.

Museos Cívicos y Monográficos: los caracteriza el discurso expositivo. El espacio arquitectónico va a estar en función de las características específicas del objeto, donde jugará un papel muy importante la relación existente entre la distribución de las salas, la forma y el tamaño de éstas, su color e iluminación, así como diversos aspectos museográficos, tales como las vitrinas y soportes de las piezas, cuya presentación está en función del discurso expositivo previamente definido. Se incluyen dentro de este apartado los museos provinciales, municipales, arqueológicos y monográficos.

Otra clasificación posible de los museos es según su referencia disciplinar: Antropológico, Histórico, de Arquitectura, De Bellas Artes, de Arte Contemporáneo, de Ciencia y Tecnología, Histórico y Marítimo y Naval. (Albelo.2015)

Museos infantiles

La Asociación Internacional para los niños en los Museos (2020), muestra que actualmente existen aproximadamente 341 museos para niños/niñas, que representan a un total de 22 países, aunque aproximadamente el 23% de ellos se encuentran en la fase de puesta en marcha.

Lo que los caracteriza no son ninguno de los criterios comentados arriba, sino más bien: actúan a modo de viveros de creatividad y de aprendizaje auto dirigido, el descubrimiento, la creatividad, la resolución de problemas, la experimentación, el intercambio y la construcción de la comunidad.

Estos museos se diferencian del resto en una cosa muy importante: centran sus actividades en el juego y en el aprendizaje informal. Desarrollan su actividad sobre la exploración abierta y la interacción práctica, atributo que comparten todos los museos para niños de todo el mundo.

Los museos para niños se diferencian porque no fueron creados para explorar un tema en particular o un área de estudio, sino para acompañar el desarrollo intelectual de los pequeños, junto con sus familias, tutores y maestros. Por lo tanto, cualquier tema que sea relevante para un niño en desarrollo es válido para un museo infantil: arte, danza, música, teatro, ciencias, diseño, matemáticas, salud y bienestar, culturas del mundo, desarrollo comunitario y comprensión intercultural, apoyo de los padres, y, por supuesto, una de las áreas más importantes de la programación de estos museos: la preparación para la escuela.

Los mejores museos infantiles en Estados Unidos según Hernández (2019) son:

El *Children's Museum of Indianapolis*, el *The Children's Museum of Houston*, el *The Children's Museum*, (Boston) ,*Port Discovery*, (Baltimore), el *Children's Discovery Museum of San José*, el *Brooklyn Children's Museum*.

En Argentina, cabe mencionar entre los museos dedicados específicamente para niños (Elías, 2017)

El Museo de los Niños del Abasto (Buenos Aires), dónde se privilegia el juego y el aprendizaje (de las profesiones de los adultos), destinado para niños de hasta 12 años, pero también hay secciones dedicadas a la estimulación temprana (para niños menores de 3 años).

El Museo Participativo de Ciencia "Prohibido no tocar", se trata de un espacio dedicado a divulgar ciencia, invitando a los niños a jugar libremente por las diferentes exhibiciones interactivas del museo (para experimentar, sentir y cuestionar sobre temas de la vida cotidiana), también se les plantea la posibilidad de hacer experimentos, ver ilusiones ópticas, conocer principios de la mecánica y saber sobre el mundo del arte.

El Museo Argentino del Títere presenta exhibiciones de títeres de diferentes épocas y visitas guiadas, tanto como funciones durante los fines de semana pensadas para estimular la imaginación.

El Museo Argentino de Ciencias Naturales "Bernardino Rivadavia", promete acercar a los niños a los dinosaurios, animales y naturaleza en general integrando investigación, exhibición y conservación con el objetivo de descubrir y valorarlos.

El Museo de Bellas Artes para los niños, ofrece talleres y actividades pensadas para ellos, exhiben colecciones artísticas que incluyen no sólo pintura y escultura, sino también dibujos, estampas y fotografías.

Un barrido sobre los estudios sobre museos infantiles

En éste apartado, proponemos una serie de aspectos a partir de los cuales son investigados los museos infantiles.

El museo infantil en clave de museos educativos (Jara Morales, 2013) desde el Museo Gabriela Mistral dedicado a la Historia de la Educación en Chile sostiene que "traer al presente a niños y niñas de otras épocas y hacerlos dialogar con sus pares de hoy, nos pareció desde la reapertura del museo una necesidad urgente", tanto como "entender la infancia como una entidad compuesta por personas con derechos culturales". Claro que se pensó en factores como: trabajar con niños de nivel inicial y primario, atendiendo al desarrollo del pensamiento concreto y a la escolaridad y alfabetización. También llevó a recapacitar acerca del concepto de infancia al que se iba a adscribir. "La forma de observar la infancia nos entrega una forma también de relacionarnos con ella; así, si pensamos la infancia en un carácter "potencial", las acciones pedagógicas recrearán la percepción de especie inacabada; si la pensamos en su forma "inexperta", entonces sus respuestas y reflexiones carecerán, ante nuestros ojos y oídos, del peso político y filosófico que conlleva a veces la opinión; si la observamos en su forma "superficial", entonces la oferta pedagógica y las expectativas carecerán de la complejidad que requiere cualquier desafío cognitivo" (Jara Morales. 2013, p. 17).

Por otro lado, la relación museo-infancia puede verse como: "esa línea de lectura que el/la niño/a establece con el objeto no sólo lo nutre a él/ella en su desarrollo neuronal. Lo describe en su forma, en sus colores, supone los usos, genera criterios de semejanza o

diferencia, imagina nuevas versiones, etc. cognitivo, cultural y social, sino que le entrega al objeto una serie de nuevos atributos que le permiten al museo nutrir también su relato. En la relación de intercambio que se produce entre la infancia y el museo, el museo aporta conocimiento y un pasado que se puede explorar a través de sus objetos; pero la experiencia, relatos, dibujos y saberes, constituyen -en tanto memoria y en tanto información- el aporte esencial de la infancia al museo" (Jara Morales, 2013, p. 20).

El museo infantil en clave de museos de arte

Tristancho Mansilla (2019) sostiene que el acercamiento entre los museos de arte y los espacios y públicos de educación inicial, debe darse de manera bidireccional, lo cual deriva en la construcción de ambientes de aprendizaje en los que arte y estética, se articulen contribuyendo a construir la sensibilidad artística. En el marco del museo escolar, los niños de educación inicial no suelen ser considerados de manera intencionada entre las audiencias que se contemplan. El contacto con el patrimonio cultural desde temprana infancia generalmente queda en manos de diferentes instancias relacionadas con la formación, (museos, jardines, centros de educación preescolar, familias, centros de formación superior en licenciaturas artísticas y pedagogía infantil, entre otras).

La autora sostiene que entre las acciones que posibilitan generar vínculos entre los ámbitos museales y patrimoniales con el nivel inicial se encuentran: *"formular preguntas a partir de un objeto, debatir sobre el significado de una imagen, o discutir acerca de la fabricación de diferentes elementos y sobre su uso. En ese mismo sentido, realizar puestas en escena, organizar pequeños montajes expositivos, exhibir las propias colecciones, idear recorridos interpretativos y plantear jornadas de encuentro que favorezcan procesos de reconocimiento del patrimonio tangible e intangible, resultan ser estrategias que, desde el jardín, pueden proporcionar sentido de pertenencia en aras de sensibilizar a los pequeños frente a los espacios museológicos y patrimoniales"* (Tristancho Mansilla, 2019, p. 10).

Estudios entre infancia y museos

Jara Morales (2018) comenta que la educación inicial es la que está menos presente en el marco de los museos estatales, ya que no necesariamente sistematizan las representaciones u opiniones de niñas y niños en torno al patrimonio o a las actividades

que realizan, información que serviría para re imaginar definiciones, categorías, métodos, entre otros elementos.

Ha sido el interés de Jara Morales estudiar los imaginarios que corresponden a un conjunto de imágenes que nuestra mente erige en atención a la realidad que vivimos, pero diferenciándose de ella, aplicados a niños que han participado de alguna actividad museal.

La autora utiliza una encuesta que recoge información a través de la escritura realizada por niñas y niños; a través de la transcripción adulta dictada por la infancia y, finalmente, a través del dibujo, especialmente de niñas y niños que aún no saben leer o escribir. Entre los objetivos de su propuesta, se destacan: *"Promover el ejercicio de la expresión, a través de palabras y dibujos, con el fin de abrir nuevas posibilidades de participación a niñas y niños. – Recoger la opinión de niñas y niños como información o insumo que pueda favorecer transformaciones puntuales en el museo que propendan, cada vez más, al desarrollo de experiencias con sentido. – Conocer el punto de vista de niñas y niños en torno a los museos como espacios culturales, con el fin de acceder a nuevas maneras de entender el museo y su quehacer"* (Jara Morales, 2018, p. 10).

Formación en museos para la infancia

Ávila Ruiz y Duarte Piña (2014) sostienen que enseñar la realidad patrimonial que hay alrededor de los escolares en la etapa Infantil, no es posible si no existe un tratamiento didáctico de los contenidos patrimoniales desde una perspectiva simbólico-identitaria.

El patrimonio es un instrumento de identidad colectiva que subraya lo propio frente lo ajeno, de un modo no meramente excluyente, sino empático. Sostienen además que gran parte de lo que somos no es tanto la consecuencia de grandes acontecimientos, sino de una historia menos colectiva, de las actividades, de los trabajos, las relaciones sociales o creencias.

El museo infantil nace como una propuesta de sensibilización patrimonial que implica formas de comportamiento y actitudes en los individuos y en los grupos que son favorables para la relación patrimonio-sociedad. Así, sensibilizar sobre la importancia de la presencia del patrimonio cultural en la sociedad y, por ende, en la escuela, lleva consigo la adquisición de una secuencia procedimental de algunas acciones específicas como conocer-

comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir; siendo la valoración la que se convierte en el eje central que organiza la acción educativa.

Conclusión

Pensar en museos infantiles, implica entender la infancia como una entidad compuesta por personas con derechos culturales tanto como recapacitar acerca del concepto de infancia al que se iba a adscribir.

Como hemos señalado, los niños de educación inicial no suelen ser considerados de manera intencionada entre las audiencias que se contemplan en los museos.

No se suelen sistematizar las representaciones u opiniones de niñas y niños en torno al patrimonio o a las actividades que realizan, información que serviría para re imaginar definiciones, categorías, métodos, entre otros elementos.

No existe un tratamiento didáctico de los contenidos patrimoniales desde una perspectiva simbólico-identitaria. Queda mucho para hacer en el ámbito patrimonial y específicamente museal con lo que respecta a la primera infancia en Latinoamérica.

Al recorrer los museos mencionados, tenemos la sensación de espacios hollywoodenses (en un extremo) tanto como pensados primordialmente desde su categoría lúdica.

Cabe recordar que los grandes olvidados son justamente las generaciones futuras encargadas de conservar y valorar aquellas instancias por las que somos formados en justicia social.

Referencias

- Albelo, J. (2015) ¿Que es un museo y cuántos tipos de museos existen? Blog Cromacultura. Pp. 1-5. Recuperado de: <https://www.cromacultura.com/tipos-de-museos/>
- Ávila Ruiz, R., Duarte-Piña, O. (2014) El museo infantil. Una propuesta de sensibilización del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. Universidad de Sevilla. España. Pp. 1-12. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59126/EL%20MUSEO%20INFANTIL.%20UNA%20PROPUESTA%20DE%20SENSIBILIZACI%20DEL%20PATRIMONIO%20CULTURAL%20EN%20LA%20FORMACI%20INICIAL.pdf;jsessionid=6D675CC63E1219984F1C45B2CC990453?isAllowed=y&sequence=1>

- Asociación Internacional para los niños en los Museos. (2020) Consejo Internacional de Museos. (ICOM) Recuperado de: <https://icom.museum/es/committee/asociacion-internacional-para-los-ninos-en-los-museos/>
- Desvallées, A.; Mairesse, F. (2009) Conceptos clave de museología. Ed. Armand Colin. ICOM. Recuperado de: https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/Museologie_Espagnol_BD.pdf
- Elías, M. F. (2017) Los 5 mejores museos para niños en Argentina. Recuperado de: <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/familia/los-5-mejores-museos-para-ninos-en-argentina/>
- Hernández Hernández, F. (2020) Manual de Museología. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44436288_Manual_de_museologia_Francisca_Hernandez_Hernandez
- Hernández, T. (2019) Los mejores museos infantiles. Blog Ser Padres. Pp. 1-4. Recuperado de: <https://serpadres.com/ninos/los-mejores-museos-infantiles/2551/>
- Jara Morales, I. (2013) Infancia y patrimonio: Los objetos queridos. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Chile. Pp. 1-150. Recuperado de: https://www.museodelaeducacion.gob.cl/648/articles-55091_archivo_01.pdf
- Jara Morales, I. (2018) IMAGINARIOS DE LA INFANCIA. Un estudio exploratorio con niñas y niños en los museos estatales 2017-2018. Ministerio de las culturas, las Artes y el Patrimonio. Santiago de Chile. Chile. Pp. 1-81. Recuperado de: https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90160_archivo_01.pdf

LOS ARGENTINOS, LOS BARCOS Y LA "PEDAGOGÍA DE LA DESMEMORIA"¹

María Luisa Rubinelli

"Nosotros, los argentinos, descendemos de los barcos". Afirmación que se reitera, expresada desde sectores ultraliberales hasta sectores que se supone comparten un ideario nacional y popular. Una idea-sentimiento que ha marcado profundamente el imaginario social nacional, al punto de concebirnos como expresión de la Europa blanca en Latinoamérica. Ficción montada sobre la convicción de haber logrado la desaparición de los pueblos originarios. Un blanqueamiento fundado en el genocidio y la violencia de una ansiada adaptación del indígena a una cultura supuestamente superior que ocultara su sometimiento a condiciones de vida despreciables.

Conviven en nosotros concepciones contradictorias cuya alternativa aparición y fuerza parece relacionada con las ideologías detentadas por los gobiernos en cada caso. Con los de tendencias marcadamente neoliberal se agudiza la expresión de perspectivas xenófobas, discriminatorias y racistas que resurgen con fuerza sin temor a manifestarse de manera extrema. Durante los gobiernos que, sin dejar de apostar a un orden capitalista y liberal declaran una concepción más popular, esas actitudes en parte se silencian sin desaparecer totalmente.

Se producen también aparentes paradojas. Nuestro país ha firmado acuerdos internacionales, como el Convenio 169 de la OIT en que se reconocen derechos de los pueblos originarios, sancionó la Ley 23.302 de Régimen de Propiedad Comunitaria Indígena, y la Constitución Nacional vigente, ha creado organismos estatales de atención de los derechos de los pueblos originarios (INAI, CEAPI), no solo a nivel nacional sino que

también lo han hecho algunas provincias a través de la apertura de Direcciones, Secretarías y Ministerios de Asuntos Indígenas. Sin embargo la mayor parte de las veces acuerdos internacionales y leyes nacionales referidos al tema no son aplicadas. Y el accionar de los organismos estatales oscila entre el reconocimiento de los derechos, la indiferencia ante la vulneración de los mismos y la intencional intervención para la fragmentación, mediante estrategias de cooptación y represión, de comunidades que se resisten al avance de emprendimientos como, por ejemplo, los de megaminerías transnacionales.

La concepción del Estado y sus instituciones se funda en la idea moderna de sujeto individual que, investido de poder, se posiciona como dominador de todos los demás seres, a los que homogeneiza denominándolos "naturaleza", a la que concibe como conjunto de objetos cuantificables, recursos disponibles. Y, como lo hacemos con los llamados "recursos naturales", también cuantificamos los "recursos humanos". A ello se suma que las instituciones educativas, por su relación con el modelo de Estado que las fundó y sustentó, tienden a la imposición del silencio como parte de la estrategia homogeneizadora, excluyendo del ejercicio de la ciudadanía a parte de los sectores de la población considerados diferentes. Aún se asumen como portadoras de un "mandato civilizatorio". La categoría de barbarie como supuesto ideológico continúa actuando como estigmatizadora en las prácticas cotidianas de instituciones como la escuela, la justicia, la administración pública, iglesias y otras.

El surgimiento de moralidades emergentes, como las de las resistencias indígenas, que logren visibilidad en la sociedad a través de sus propias voces de modo que sus discursos sean escuchados y comprendidos, y sus prácticas se transformen en reales y concretas formas de participación que efectivicen la posesión y cumplimiento de sus derechos, requiere la construcción de proyectos que cobren relevancia política y continuidad. Teniendo ese objetivo presente, y como primer paso, se requiere por parte del Estado mayor difusión y discusión pública sobre el tema. Pero ello supone contar con una firme decisión política impulsora.

Hoy los discursos acerca del tema, pronunciados desde diversos lugares de poder, expresan perspectivas contradictorias entre sí y suelen soslayar aspectos que pueden resultar conflictivos porque cuestionan las praxis que se supone deberían derivarse de su enunciación.

Si no se pretende avanzar más allá del reconocimiento de un pasado que es calificado como injusto desde un presente en que la reparación pasaría por el uso tolerante de prácticas discursivas menos discriminatorias, sin un efectivo compromiso de replanteo y superación de las condiciones que originan las desigualdades producidas a lo largo de la historia, este tipo de discursos carecen de la fuerza necesaria para la producción de cambios en el imaginario social.

Las culturas de los pueblos originarios son de enorme riqueza y capaces de brindar aportes significativos a la sociedad en general, pero enfatizar en ello de manera descontextualizada, puede llevar a situaciones de mayor marginación o de sustancialización y fragmentación de sentidos de formas culturales vivas cuyos sujetos sociales necesitan – en muchos casos- recuperar sus memorias históricas para lograr reconstruirlas. Desde una visión esencialista, las herencias invocadas podrían pasar a constituirse – en el imaginario de la sociedad en general- en residuos exóticos del pasado que han encerrado niveles importantes de conocimientos ahora desactualizados o esotéricos, y de allí probablemente a su transformación en bienes culturales estereotipados y fetichizados.

La interculturalidad puede ser facilitadora de la dignificación de la identidad, vinculando el pasado con la comprensión y valoración de la realidad social actual, fortaleciendo la participación y la toma conjunta de decisiones, asumiendo la diversidad incluso al interior de las comunidades, en un complejo proceso de tensiones entre diversas concepciones y prácticas sociales.

Durante la implementación de un proyecto de investigación trianual subsidiado por la Secretaria de Ciencia , Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy, en que participaron docentes postulados en Interculturalidad y bilingüismo en el Instituto de Educación Superior N° 1, con sedes en La Quiaca y Abrapampa, trabajamos las ideas que desarrollamos, revisamos y actualizamos a continuación. Las centramos en torno a tres cuestiones surgidas como preocupaciones prioritarias de los participantes:

Primera cuestión: cómo superar la tendencia a la homogeneización del alumnado por parte del docente.

No resulta fácil abandonar (entendiendo la superación como actitud ejercida con continuidad) la mirada homogeneizante hacia el alumnado, sea portador de la cultura que

sea. La homogeneización y la invariabilidad parecen conferir mayor seguridad al docente, aun cuando estemos teóricamente convencidos de su carácter ficcional. Concebimos la identidad en tanto mismidad, lo siempre igual a sí mismo, lo que no cambia., descuidando la dimensión que Ricoeur denomina "ipseidad". Experimentamos la alteridad como obstáculo.

Segunda cuestión: cómo diferenciar prácticas multiculturales de las interculturales.

El tratamiento de las relaciones entre sujetos diversos suele quedar reducido a un tranquilizador reconocimiento de su existencia, sin que ello implique sobrepasar una actitud de tolerancia pasiva, ni cuestionar los niveles de desigualdad que generalmente colocan en posiciones de asimetría negativa a los miembros de los grupos más vulnerables que, además, suelen ser culpabilizados de su propia impotencia.

Pero una educación intercultural es "una propuesta dialógica... y... de complementariedad entre culturas de raigambre diferente... buscando responder a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos, en primer término, respecto de sus propias identidades, y en relación a las de los demás" (López, 2004a, p. 450-453).

Si la interculturalidad es entendida como posibilidad de apertura a través del diálogo, basado en el intento de comprensión del otro, debe necesariamente estar atravesada por la acción conjunta y solidaria, superadora del interés informativo acerca de lo que distingue a los otros y sus culturas, y de la tolerancia pasiva pregonada por el multiculturalismo (Fornet Betancourt, 2003, p. 178).

Tercera cuestión: a quiénes realmente incluye e incumbe la educación intercultural

La Ley de Educación 26.206/06 no es precisa al respecto. Por una parte enuncia la necesidad de que la educación intercultural se extienda a todos los argentinos, pero por otro, al abocarse a la Modalidad de Educación intercultural bilingüe, se centra con exclusividad en las poblaciones indígenas. En esto reside una de sus debilidades, ya que no será posible lograr la valoración positiva de la diversidad por parte de todos los ciudadanos, si la cuestión es pensada como de incumbencia de sólo una parte de la población: las etnias indígenas y quienes estén a cargo de su escolarización.

Por otra parte, es poco probable que se llegue a una cabal conciencia de los aportes de los sujetos de las distintas culturas a través de la difusión de estereotipos, como la naturalización de la idea de la pobreza propia del indígena, que entonces no requeriría la satisfacción de las necesidades de todo ser humano, ni -por otro lado- la idea de que la otredad y suficiencia de su propia cultura (entendida como realidad cerrada en sí misma) le posibilitarían subsistir aislado de la sociedad macro.

Si se previera, planificara e implementara el desarrollo de una sólida y continua formación docente intercultural, ésta podría actuar como reaseguro de que lo que aparece como una conquista de los pueblos indígenas ante el Estado, no se transforme en una nueva modalidad de administración de políticas asistenciales para determinados grupos.

Catalán Choque afirma que en Bolivia –y también entre nosotros- muchas veces “se aprovecha la cultura de los niños y los contextos locales para vehicular mejor los contenidos universales...En la mayoría de estos casos, los elementos culturales son utilizados desarraigados de sus contextos, de su historia, etc. y sin cuestionar la implicancia epistemológica,...sin analizar el conocimiento que en dichos elementos se engloba. Así se confunde con el uso de recursos en la sala de clases ... de un conjunto de elementos del medio local (sumar con piedras en matemáticas, coleccionar hojas..., recopilar leyendas en lenguaje o escuchar un anciano en ciencias sociales) desconociendo los sustratos más profundos de la cultura, lengua, convivencia, relaciones de poder económicas de la localidad” (Catalán Choque, 2007, p. 92). Se folclorizan y vacían de significación concepciones culturales que, además, se desconocen.

Para López, mientras se “descuide en el proceso la reconversión subjetiva del docente indígena, la recuperación crítica de su autobiografía, la construcción colectiva de una visión crítica de la opresión colonial de la cual son objeto las sociedades indígenas y sus miembros, así como...el desarrollo de una conciencia política ...crítica de la subalternidad, el racismo y la discriminación pero también alineada con el movimiento indígena y el proyecto de vida de las sociedades con las que trabaja, ese mismo maestro/a, aun siendo indígena, privilegiará su condición de funcionario del Estado-.nación homogeneizador” (López, 2006, p. 86).

Ese proceso de reconversión subjetiva debe incluir tanto a docentes como a estudiantes y la planificación de la institución escolar en su conjunto.

La posibilidad de la interculturalidad se fundamenta básicamente en la puesta en práctica permanente del respeto hacia los otros y, en consecuencia, hacia uno mismo. Pero el desarrollo de actitudes no es cuestión de poco tiempo.

Actualmente nos encontramos con una disociación entre los saberes comunitarios y escolares

Se ejerce discriminación negativa sobre los conocimientos de las culturas andinas, a los que se encuentran vinculados los aprendizajes familiares de los estudiantes.

Los conocimientos que la escuela considera valiosos y pretende transmitir, al aparecer separados de la vida no parecen útiles para el mejoramiento de las condiciones de vida, ni para la comprensión de la importancia de los conocimientos históricamente practicados y acuñados en las comunidades.

Por ello, se hace necesario que los contenidos científicos que la escuela se propone enseñar estén contextualizados histórico-culturalmente. Será imprescindible promover la complementación e interacción entre diferentes formas culturales del saber. Un saber que entendido como construcción social, en la que co-participen estudiantes, docentes, padres en su calidad de especialistas en distintos campos del saber- hacer.

Así se podrá contribuir a explicitar y superar actitudes discriminatorias y excluyentes, a la formación de ciudadanos conscientes de sus obligaciones y derechos, a fortalecer un sistema democrático con justicia y espíritu de nación, atendiendo a que los pueblos indígenas han sido y son artífices de una historia de reivindicación de sus derechos.

Siendo la interculturalidad una búsqueda de la complementariedad entre diferentes culturas, en tanto toda cultura tiene aportes a realizar al resto, el proceso de su construcción será continuo y permanente, actuando como facilitador de la dignificación de la identidad, vinculando el pasado con la comprensión y valoración de la realidad social actual.

El proceso educativo deberá estar atento a las herramientas alternativas utilizadas para la resolución de situaciones en las prácticas concretas, cotidianas, de la vida comunitaria, así como a la interpretación de las dimensiones simbólicas que las animan.

La inclusión de saber y problemáticas indígenas no supone la eliminación de un saber nacional y universal, sino que implica enriquecer la percepción de la realidad con la incorporación de concepciones de vida que han sido ignoradas, favoreciendo la

universalización de otras. Para lograrlo será importante facilitar el intercambio y la participación del grupo de pertenencia del alumno.

Pero aun cuando estuviéramos de acuerdo en lo afirmado, la dificultad reside en su implementación en las prácticas escolares cotidianas, ya que implica sostener un proyecto de humanización previo que actúe como sostén de una tarea escolar que aporte a la dignificación de la vida cotidiana.

Al referir a los conocimientos con que cuentan los estudiantes y comunarios, se considera como "información empírica" la aportada por abuelos y adultos de la comunidad, desconociendo el proceso histórico de gestación de esos saberes, que han transitado por la observación, la experimentación, la elaboración de sistemas categoriales y su cuidadosa transmisión a quienes son seleccionados para su conservación y práctica, a través de la oralidad, en prolongados y metódicos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los mayores obstáculos con que nos enfrentamos es la convicción de la existencia de un único sistema de conocimiento canonizado: el de las ciencias y, entre ellas, las formales y las naturales.

Deberíamos transitar hacia la complementación e interacción entre diferentes saberes, entendidos como construcción social, lo que lleva a legitimar la co-participación de estudiantes, docentes, padres y comunidad en esa construcción.

La interculturalidad adquiere entonces carácter de proyecto político, como movimiento de lucha de las comunidades y etnias colonizadas para enfrentar la hegemonía que ejercen las naciones desarrolladas, como proyecto que encierra el potencial de un programa de acción y que requiere de voluntad política (Zaffaroni, 2011). Ello lleva a la necesidad de plantearse nuevas estrategias que provoquen cambios en la tarea docente, lo que implicará: realizar – preferentemente con participación del equipo docente, no docente y directivo- un análisis sistemático, reflexivo y crítico permanente sobre el desempeño escolar, abriendo un espacio en que interactúen los estudios científicos con los saberes del hombre andino, valorados positivamente.

La práctica de la investigación puede constituirse en un modo de empoderamiento del estudiante para su acceso a los saberes comunitarios, favoreciendo su desempeño como sujeto activo y autónomo de su conocimiento.

El trabajo en talleres flexibilizaría espacios-tiempos institucionales y facilitaría la proyección al medio. La exploración de la riqueza de otros lenguajes, como los visuales presentes en la diversidad de textos andinos (textiles, cerámicos, arquitectónicos, etc.) es fundamental.

La oralidad, vigente como forma válida de comunicación comunitaria, de cuidado y transmisión de la memoria colectiva debe ser empoderada, logrando un estatus de igualdad con la lengua escrita

El reconocimiento de diversos conocimientos con que cuenta el alumno permite pensar al aula como lugar propicio para el intercambio de saberes, valorando la cultura propia y fortaleciendo su identidad, en diálogo con las de los demás.

En la concepción de las culturas andinas, la vida es compartida por todos los seres existentes. Por eso tanto animales como seres humanos forman una unidad con la madre tierra, por lo que es posible compartir, transferir, aprender, conductas y actitudes entre unos y otros. Plantas y animales son capaces de enseñarnos. Hay múltiples formas de aprender, en relación con el contexto sociocultural en que nos desenvolvemos, a diferencia del aprendizaje escolar, que se vivencia como un aprender aislado y mecanizado.

Nota

1. Valko, Marcelo, (2010). Pedagogía de la desmemoria. Buenos Aires. Editorial de Madres de Plaza de Mayo.

Referencias

- Catalán Choque, R.L. (2007). Encuentros y desencuentros: luchando por una educación propia y participativa. La Paz. UNSS- PROEIB Andes- Plural.
- Fornet Betancourt R. (2003). "Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural" BROCAR, 27. Universidad de La Rioja.
- López, Luis E. (2006). "Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la eib en AL". En Revista de Educación Intercultural Bilingüe- Qinasay Año 4. N°4. Cochabamba. PROEIB Andes-GTZ.
- Rubinelli, M. L. (2013) "Cuestiones interculturales. Saberes, prácticas y propuestas" en *¿Los otros como nosotros? interculturalidad en la escuela T.IV*. San Salvador de Jujuy. EdiunJu.
- Zaffaroni, A. (2011). "¿Interculturalidad, multiculturalidad y pluralismo un concepto o una práctica epistémica?" en Rubinelli, M. L. *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina*. T. III. San Salvador de Jujuy. EdiunJu.

*"MI ABUELA ERA INDIA":
narraciones sobre ese pasado que interpela*

Graciana Pérez Zavala

Introducción

Desde fines del siglo XVIII y hasta la "Conquista del Desierto" el territorio sur cordobés fue parte de la frontera con los indígenas de la pampa central. Esa estructuración interétnica de historia de larga duración se modificó a fines del siglo XIX de la mano de la ocupación del territorio indígena por parte del Estado argentino. Pese a ello, los vínculos interétnicos perduraron, por ejemplo, a través de las trayectorias de indígenas apresados y colocados entre familias cordobesas o de cautivos cristianos que retornaron a sus lugares de origen.

En este escrito analizamos los relatos provenientes de habitantes de la provincia de Córdoba que narran su historia familiar en asociación con el pasado de la Frontera Sur y sus vínculos con los indígenas del área pampeana. Por tanto, focalizamos en los recuerdos, omisiones y silencios que los caracterizan con el fin de problematizar el modo en que se configura la memoria histórica cordobesa contemporánea.

Narraciones solapadas

En las últimas décadas accedimos a relatos orales de descendientes de cristianos e indígenas que transitaron por la Frontera Sur. A través de ellos conocimos, de manera parcial, sus vivencias, a la vez que pudimos reflexionar sobre el modo en que las generaciones post conquista hicieron uso, no sin conflictos, de las conversaciones sobre aquel pasado. Estas narrativas forman un corpus muy relevante para el conocimiento de los procesos interétnicos en la Argentina. Ello sería así porque los informantes cuentan sus vidas en "su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos" (Barela *et al.*,

2009, p. 13). Al decir de Le Goff (1989) las biografías, tras las cuales se enlazan rastros históricos, abren el camino para ligar estructuras y comportamientos colectivos.

Al pensar retrospectivamente como empezamos el registro de estos relatos, lo primero que vemos es que buena parte de estos surgieron en conversaciones informales en la ciudad de Río Cuarto. En ellas aparecían de manera imprecisa referencias tales como "creo que mi abuela era india" o "mi abuela cuenta que tuvo una prima cautiva". Pero, a medida que indagábamos en esa historia y procurábamos una narración sistemática, algunos relatores desestimaron sus comentarios, llegando inclusive a indicar que sus referencias "eran puros cuentos". Con el tiempo y quizá de la mano de un proceso de valorización positiva de la ascendencia indígena, numerosos habitantes de la República Argentina, que actualmente residen en las provincias de Córdoba, San Luis, La Pampa, Santa Fe, Buenos Aires, Mendoza y Salta, recurrieron a nuestros conocimientos en la temática para reconstruir aquel pasado, ofreciéndonos a veces fuentes familiares. Con datos mínimos los entrevistados esperaban ansiosos nuestros aportes para armar sus genealogías, mientras se convertían ellos mismos en entrevistadores de otros parientes y/o conocidos que "sabían más". Esas charlas prolongadas durante más de una década brindaron a las personas involucradas "un importante espacio de conexión con la historia afectiva y la memoria de padres, madres, abuelos y tíos; incluso, en algunos casos, con personas ausentes u olvidadas que se recordaban en conversaciones y con fotografías" (Martino, 2013, p. 48).

Las narraciones registradas se vehiculizaron en lengua castellana. Buena parte de ellas emergieron durante trabajos de campo etnográficos, con observación participante y registro colectivo de relatos. También concretamos entrevistas individuales a residentes de los departamentos Río Cuarto, General Roca, San Martín y Juárez Celman (provincia de Córdoba). En ocasiones, previamente a estos encuentros accedimos a "notas" que daban cuenta de su relación con el pasado de frontera. Los vínculos gestados a lo largo de años posibilitaron el desarrollo de charlas fluidas, con repreguntas, grabaciones, tomas fotográficas, elaboración de árboles genealógicos y consultas post entrevistas (vía telefónica, correo electrónico, Facebook y/o WhatsApp). En los últimos años, a través de dichas redes sociales recibimos varias consultas de individuos interesados en reconstruir su ascendencia indígena, algunos de los cuales entrevistamos en forma virtual.

Nuestro análisis estuvo sujeto a las formas de identificación de los narradores. Es decir, optamos por utilizar el término *ranquel contemporáneo* para aludir a los interlocutores que emplearon esta adscripción en sentido positivo, público y político. En su mayoría, estos forman parte de organizaciones y/o comunidades indígenas. En cambio, de acuerdo con Salomón Tarquini (2010), usamos la categoría de *descendientes* para referirnos a quienes reconocen tener por lo menos un antepasado ligado a alguna de las clasificaciones de la época de frontera -indígena, cautivo, refugiado, militar, etc.- pero que, en sus expresiones, marcan un quiebre entre la ascendencia indígena y la propia. Y agregamos nosotros, en ese caso la historia familiar tiende a permanecer en el ámbito privado no incluyéndose los narradores en colectivos étnicos. El criterio de separación entre unos y otros asienta en los procesos de elección de las adscripciones. En los descendientes la identificación étnica está presente, pero subordinada a otros criterios de pertenencia (nacional y laboral).

Aun cuando inicialmente los narradores no lo explicitaron, la mayor parte de las veces las descendencias son *múltiples*, incluyendo parientes indígenas y cristianos. A su vez, al armar las líneas parentales advertimos variaciones significativas en los itinerarios del siglo XIX, los cuales repercuten en los recuerdos actuales al expresar la particularidad biográfica del ascendente del narrador y la coyuntura histórica que este atravesó. Deslindamos la siguiente clasificación, aun sabiendo que varios entrevistados la traspasan:

- Indígenas instalados en la provincia de Córdoba antes de 1870.
- Indígenas aprisionados y/o presentados durante las expediciones del período 1871-1877.
- Indígenas apresados y/o reducidos durante la "Conquista del Desierto" (1878- 1882).
- Indígenas que huyeron de las expediciones del período 1871-1882.
- Cristianos (cautivos, prófugos y/o refugiados) residentes en Tierra Adentro.
- Hijos de indígenas y/o cautivos nacidos en la provincia de Córdoba (1870-1900).
- Cristianos que receptaron indígenas en colocación o estuvieron vinculados con ellos.

En el interior de las familias se produjeron elecciones en los interlocutores, es decir, aquel abuelo, tío o nieto interesado en las "cosas de los indios/cautivos" y, por tanto, artífice del resguardo y trasmisión de la memoria parental. Otro aspecto que caracteriza a estas entrevistas es su ambigüedad en relación a quién es el protagonista de la historia contada. A veces no logramos establecer quién hablaba y/o de quién se hablaba, en razón de que

cada entrevistado al relatarnos la vida de su ascendente, nos refirió en paralelo, varias historias homólogas y entrelazadas, pertenecientes a distintas generaciones (Tamagnini y Pérez Zavala, 2006). Por ello, las pensamos como multivocales y de autoría compartida (Nacuzzi y Lucaioli, 2015).

En paralelo, registramos cómo la selectividad operó hacia fuera: los relatos más íntimos, privados y hasta prohibidos surgieron luego de transformar los vínculos de cordialidad, en lazos de confianza y afecto. En general nuestros narradores pertenecen a la 4^{ta} y 5^{ta} generación posterior a quienes vivieron en la frontera/toldería (1^{era} generación). Estos son quienes impulsan su valorización en contraste a sus generaciones precedentes (2^{da} y 3^{era}), que tendieron a omitir públicamente la vinculación étnica.

En sentido cronológico, los "abuelos" referenciados en las entrevistas del territorio cordobés suelen ser los nietos del "verdadero indio/a india/a", "mestizo/a" o "cautivo/a". Una particularidad es la ausencia sistemática de recuerdos sobre la segunda generación. Las familias poseen algunos datos sobre "la india india" o la "cautiva" pero pocos de sus hijos, que suelen ser los padres de sus abuelos a los cuales recuerdan en detalle. Otra constante es que en el interior de cada familia existen disidencias respecto al reconocimiento y/o negación de la ascendencia indígena y/o cristiana y, por tanto, de su reproducción intergeneracional. Una entrevistada que se presentó como descendiente de cautivos decía:

Los condicionantes familiares también contribuyen a explicar las dudas generadas en los entrevistados sobre la conveniencia o no de contar algunos episodios, en especial aquellos que afectan la moral cristiana (hijos de las cautivas o casamientos entre primos hermanos). En relación con ello, identificamos variaciones en las adscripciones asignadas a los ascendentes de los narradores según la línea familiar consultada (sin vínculo contemporáneo). Por ejemplo, algunos descendientes de Rosalía marcaron la ascendencia indígena, en tanto otros revalorizaron el pasado de cristiano.

Pensamos que la asignación contemporánea de indígena o cristiano, más que testificar fehacientemente la identificación del ascendente de los entrevistados, da cuenta de los dilemas y conflictos intergeneracionales en torno al reconocimiento y/o negación de la adscripción étnica. Los criterios utilizados en forma recurrente son: "el color de la piel" y las prácticas asociadas a la "cultura indígena". Es decir, estos relatos están atravesados por los estereotipos del siglo XIX, y reproducidos en los siguientes, respecto a qué era ser

indígena y qué era ser cristiano. Coincidiendo con Escolar (2007, p. 66), estos remiten a "feno-mitos", es decir a formas de representaciones biológicas de alteridad y rasgos diacríticos unívocos percibidos como "prueba inapelable" en la catalogación de indio, criollo o mestizo.

¿En qué generaciones se produjo el pasaje de indígenas y/o cautivos a descendientes (argentinos)? ¿Cuáles fueron los fundamentos de este cambio en la adscripción? A veces los abuelos de los entrevistados (2^{da} y 3^{ra} generación post conquista y nacidos entre 1885 y 1920) tienden a ser identificados como indígenas, recayendo sobre ellos los rasgos fenotípicos ("tez morena", "morochos", "cabellos negros") y culturales (curaciones con hierbas, cantos en "lengua", uso de trenzas, alimentación basada en carne de potro o liebres, etc.) concebidos como inherentes a "lo" indígena. En cambio, sus hijos y nietos, generalmente nacidos en ámbitos urbanos y sujetos a la "modernidad" de mediados del siglo XX, carecen de estos atributos. Igualmente, como bien añade Escolar (2007, p. 220-223), "las memorias proscriptas pueden reproducirse y articularse" por "varias generaciones incluso sin ser percibidas como tales, hasta que en determinadas coyunturas son articuladas como marcas o narrativas por los actores". Tanto la invisibilización como la marcación étnica son tácticas de sometimiento y resistencia utilizadas según el valor político de la identificación en cada contexto.

Los relatos analizados suelen ser fragmentados a la par que su contenido tiende a yuxtaponerse con interpretaciones que asumen como "verdad" los relatos típicos del siglo XIX (por ejemplo, el descarte de los pies de las cautivas en las tolderías). Por ello, distinguimos entre los sucesos contados y la interpretación que sus narradores efectúan de ellos. A su vez, buscamos rastrear las fuentes (a veces escritas y provistas por otros investigadores) que sustentan los relatos orales (Tamagnini y Pérez Zavala, 2006).

Para reflexionar

A diferencia de las narrativas de otras partes de Pampa y Patagonia (Delrio, 2005; Ramos, 2010; Nagy, 2014; Pérez, 2016), que enfatizan "la historia de los padecimientos de los abuelos" durante la conquista y su extensión al presente (Delrio, 2005, p. 40), en el sur cordobés son escasas las narraciones sobre las expediciones de 1878-1879. ¿Por qué sociedades basadas en la oratoria y con mecanismos específicos de transmisión de la

memoria histórica en pocas generaciones se convirtieron en sociedades del silencio y del olvido? No tenemos una respuesta acabada, pero identificamos algunos condicionantes. Primero, el departamento Río Cuarto recibió importante cantidad de niños separados de sus familias. Segundo, buena parte de los ascendentes de los entrevistados no habrían vivido tales persecuciones, en razón de que sus trayectorias familiares remiten a traslados a la frontera en décadas previas a la "Conquista del Desierto" (tenemos registros para el período 1850-1870). En paralelo, otro conjunto (que en su mayoría se identifica como ranquel) remonta su historia genealógica a los indígenas instalados en los años '70 en los fuertes de Sarmiento y Villa Mercedes, los cuales experimentaron las expediciones de conquista como soldados.

Recordar u olvidar y contar o silenciar la participación del ancestro indígena en la conquista del Mamüll Mapu es una elección política-identitaria. De acuerdo con Jelin (2005, p. 5-6), concebir a la memoria como un mecanismo cultural que puede actuar en el fortalecimiento del sentido de pertenencia implica pensar que, en las experiencias traumáticas colectivas de la memoria-olvido, el recuerdo o la conmemoración suelen estar ligados a la lucha por el sentido del pasado, los dilemas de la política presente y los proyectos de futuro. Varias veces apreciamos que a partir de nuestras preguntas los olvidos y silencios iniciales dieron lugar, con el tiempo, a recuerdos. Por tanto, estos relatos expresan la memoria selectiva de sus narradores y de las generaciones precedentes ya que los informantes cuentan sólo aquellos acontecimientos que se condicen con sus representaciones del mundo y con las situaciones específicas que están atravesando. Además, apreciamos que la ausencia (en palabras) de relatos sobre los eventos de la gran guerra tiene se exprese a través del dolor de la desposesión. Una tataranieta del cacique Ramón Cabral el Platero nos dijo: "nuestra abuela [Isabel] a la noche cantaba y lloraba alrededor del fuego. No entendíamos lo que decía. Eran como gritos en lengua. Ella lloraba, se coqueaba, sufría".

¿Quién/es deciden recordar, callar u olvidar? ¿De qué manera tensan el recuerdo, el olvido y el silencio individual con la memoria colectiva? ¿Cuándo y cómo se naturalizaron los relatos estereotipados, los olvidos y los silencios en relación al pasado de frontera? No es lo mismo el olvido por desconocimiento del pasado que el surgido por su desvalorización y/o negación. Por tanto, distinguimos entre la generación contemporánea a las

expediciones que no quiso o no pudo transmitir verbalmente lo vivenciado (recurriendo al silencio en el plano público, pero no en el de las prácticas cotidianas) del olvido de sus descendientes que, voluntaria o involuntariamente, por dolor, incomodidad, indiferencia o rechazo, no reconstruyeron ni reprodujeron esas zonas del pasado étnico. Proceso en el cual operaron también los agentes estatales (militares, maestros, funcionarios, misioneros, etc.).

En definitiva, los relatos nos permitieron ampliar el universo documental. En muchos casos, nos ayudaron a identificar indígenas/cristianos cautivos no definidos como tales en el registro parroquial, o bien a discernir quien es quien cuando sus nombres y apellidos se reiteran en las fuentes escritas. Nos aportaron información sobre las reestructuraciones parentales, los lugares de residencia, el trabajo doméstico de las mujeres, las formas de crianza, las labores con el ganado, las migraciones por los ciclos agrícolas y las características de las viviendas a fines del siglo XIX y principios del siguiente en el territorio cordobés.

Referencias

- Barela, L., Miguez, M. y L. García Conde (2009). *Algunos apuntes sobre la historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Escolar D. (2007). *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpes y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Jelin, E. (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas, en Mato, D. (ed.). *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (219-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Le Goff, J. (1989). ¿Comment Écrire une biographie historique aujourd'hui? *Le Débat*, 54, 48-53. <https://www.cairn.info/revue-le-debat-1989-2-page-48.htm?contenu=resume>
- Martino, M. C. (2013). Reflexiones sobre el proceso de investigación en una comunidad afrodescendiente en Argentina a través de las diferencias generacionales, en Díaz Ledesma, L. y O. Morales (eds). *Identidades e interculturalidad en etnografías reflexivas* (28-57). La Plata: EPC.
- Nacuzzi, L. y C. Lucaioli (2015). Declaraciones de cautivos: piezas de archivo multivocales de la frontera colonial (Virreinato del Río de la Plata, siglo XVIII), *Diálogo Andino*, 46:27-37. <http://dialogoandino.cl/index.php/numero-46-2015/>

- Nagy, M. (2014). *Estamos vivos. Historia de la comunidad indígenas Cacique Pincén, provincia de Buenos Aires (Siglo XIX-XXI)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Pérez, P. (2016). *Archivos del silencio. Estado, indígenas y violencia en la Patagonia Central 1878-1941*. Buenos Aires: Prometeo.
- 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.
- Tamagnini, M. y G. Pérez (2006). Aportes de los relatos orales para el estudio de la Frontera Sur, Provincia de Córdoba, Siglo XIX, *Revista Voces Recobradas*, 20, 18-27.

PROBLEMATIZANDO EL "DÍA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL", DESDE LOS APORTES DE LA INTERCULTURALIDAD

Sofía Avalle Montes, Giuliana Fornero

Presentación

El 12 de octubre se celebra el "*Día del Respeto a la Diversidad Cultural*" en todos los espacios educativos del territorio Argentino, destacando que la designación de dicha efeméride ha sido y continúa siendo una problemática compleja dentro de los debates y cuestionamientos de la sociedad, ya que interpela nuestros saberes, experiencias e historia, es decir nuestras identidades ciudadanas.

Hasta el 2010, aquel "*encuentro de culturas*" se celebraba como el "*Día de la Raza*", haciendo alusión a la llegada y el descubrimiento de Colón a América. Al modificarse su denominación se pretendió cambiar el paradigma.

En contraposición, consideramos que en las diferentes propuestas didácticas elaboradas desde el Nivel Inicial con la intención de recordar esta fecha, continúan circulando frases y palabras funcionales a la lógica desarrollista occidental/ moderna/ colonial, como por ejemplo: "*fecha de conmemoración y revalorización*" "*valores de respeto por la diversidad*" "*heterogénea y cambiante identidad americana*".

Sostenemos que resulta emergente analizar y reflexionar sobre los sentidos y significados que conlleva dicha efeméride, (des)legitimando y (des)naturalizando las discursivas de su lenguaje, proponiendo para tal fin recuperar los aportes de la Interculturalidad crítica y la Pedagogía (de) colonial. Walsh (2017) nos habla de "descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienante" (p. 55) para poder retomar "la palabra viva [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía", el

“conocimiento vivencial” y la “herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas [...] superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud” (p. 55). Se trata de emancipar el lenguaje reconociéndolo como constructor y edificador de ideologías.

Para dar pie a las reflexiones siguientes, quisiéramos detenernos en el concepto de “*celebración*”, interrogándonos acerca de: ¿Celebración? ¿Qué celebramos? ¿Fue una celebración? En este sentido, Valko (2013) denuncia que lo ocurrido en aquel hecho histórico fue un genocidio, la llegada y conformación de la nación argentina tenía un único y aberrante objetivo: suprimir al conglomerado de personas “sobrantes”.

En otras palabras, el famoso y difundido discurso del “*encuentro entre culturas*”, escondía el genocidio perpetuado hace cinco siglos y que en la actualidad encuentra vestigios, al consolidarse desde el imaginario colectivo y en la Historia Oficial, a través “de una estructura mental que hace del olvido, de la pérdida de la verdadera identidad, de la amnesia y de la tergiversación de la historia, su máximo credo” (Valko, 2013, p. 36).

(Re) pensando el Día del ¿“respeto”?

Para abordar qué sentidos se esconden detrás del término “*respeto*”, quisiéramos aclarar que la “*otredad*” se ha ido construyendo en la vida cotidiana a través de discursos y prácticas de negación, reconocimiento y vínculos como de relaciones de desigualdad/equidad, asimetría/simetría, injusticia/justicia e invisibilización/democracia, coexistiendo en los espacios educativos desde dos perspectivas, a saber: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

En este sentido, consideramos que los significados que encierra la noción de respeto se sitúan en los postulados de la primera posición, estando de acuerdo con Walsh al plantear que, desde la interculturalidad funcional, no se pretende cuestionar ni transformar los dispositivos institucionales-estructurales que mantienen la desigualdad: su finalidad radica en legitimar y perpetuar el poder. En cambio, las bases que sustentan la interculturalidad crítica se sitúan en los patrones de poder, evidenciados a través de los procesos de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural), garantizando la consolidación de la “*otredad*”; es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización (Walsh, 2017). Lo expuesto por la autora

permite destacar que la construcción identitaria de argentina se ha ido moldeando sobre la base de matrices de poder y (re) configurando durante los periodos históricos iniciados en la conquista. Este es el punto de anclaje para constituir, proyectar y reafirmar la autoimagen que la sociedad tuvo y tiene actualmente de sí.

La configuración del "*Ser Nacional*" se forjó de la mano de una dominación relacional que oculta y minimiza la conflictividad y los conflictos de poder en la consolidación de la identidad nacional, acentuando una imagen de "los indios como el mal de todo lo que sucede". El indio es despojado de sí mismo, de su propia identidad. Son reducidos hasta llegar a ser un "nadie"; se les prohíbe ser.

Y estas ideas van dando estructura al imaginario colectivo que se sitúa en la Historia Oficial, un sistema de significaciones heredadas, como menciona Valko (2017), que se van transmitiendo de generación en generación con una reelaboración y reinterpretación de la realidad. Según Miranda (s/f), el relato histórico oficial, con sus silencios, olvidos y negaciones, instala la idea del "crisol de razas", fusionando y unificando un "*nosotros*" nacional y cultural homogéneo, blanco y europeo. También tuvo a su cargo la "tarea de remarcar la condición de incivilidad y barbarie en relación a las formas de vida de la población indígena y afrodescendiente y su natural condición de inferioridad socio-cultural, espiritual, cognitiva, etc." (p. 4).

Estos estereotipos han sido contruidos y legitimados a partir de la consolidación de una matriz estado-nación-territorio, desde la cual quedan seleccionados las fuentes, los relatos, los temas y las imágenes habilitados para la "*Historia nacional*".

La historia escolar y los dispositivos educativos, formales e informales, como transmisores de valores sociales, fueron y son un medio poderoso para promover las ideas de la supremacía racial blanca y reproductiva de la dominación cultural. Juegan un rol fundamental en las matrices de sentido, interpretadas desde los núcleos de negación, aceptación y rechazo, que imperan en las prácticas y representaciones sociales. La historia escolar y los textos escolares han configurado el imaginario de modo tal que los indígenas y los afrodescendientes aparecen como seres *exóticos, conflictivos o salvajes*. (Miranda, s/f)

Es posible observar un abordaje escolar del tema en tono anecdótico, centrado en el estudio de aspectos culturales: comidas, bailes y vestimentas banalizan la complejidad que

atraviesa la temática, sin ahondar en desarrollos que permitan a los niños comprender las peculiaridades de cada proceso, las variables que se ponen en juego y sus relaciones. "Aparece la concepción que podríamos denominar "folclorizadora"... genera cierta fascinación por lo exótico y una exaltación de las diferencias que pierde de vista los aspectos comunes o las posibilidades de cambio y transformación de las culturas" (Serulnicoff y Siede, 2010, p. 20).

Entonces, como menciona Lenton (2011), se trata de pensar en cómo superar todos los esencialismos, cómo narrar y tratar a los pueblos indígenas en tanto constituyentes de la Nación Argentina, como presencias activas a lo largo de la historia y en la actualidad, desterrando su condición de víctimas, entendiéndolos como categorías históricamente construidas, producto de procesos complejos de aceptación y rechazo de los modelos que se les impusieron y se les imponen en una sociedad injusta, desigual y de constante violaciones a los derechos humanos.

Por lo tanto, la historia es una construcción que puede deshacerse, rehacerse y transformarse; hay acciones que pueden emprenderse en el sentido de la reparación histórica que los pueblos indígenas demandan. En los espacios educativos interculturales de Argentina, la perspectiva intercultural crítica, como práctica que permite conocer y convivir entre grupos distintos, persigue el logro de dos cuestiones claves: la integración y el reconocimiento. Mientras se les brinda apertura a las diferencias, también se consideran las características particulares de cada grupo étnico, cultural, social o económico, otorgando igualdad de oportunidades ante la posición de subordinación que el carácter multiétnico les cedió en la sociedad. (Quintana 2010)

Resignificando a la ¿"diversidad cultural"?

Preguntarnos por los sentidos que esconde el término "*diversidad cultural*" implica detenernos en la heterogeneidad de modos de ser, hacer y sentir "otros". Es decir, en el interjuego entre lo "*diferente*" y lo "*común*", volviéndose oportuno interrogarnos acerca de: ¿Qué y quiénes son los "*diversos culturalmente*"? ¿Para quiénes y desde dónde? ¿Acaso lo "*común*" no invisibiliza lo "*diferente*"? ¿Y acaso lo "*diferente*" no nos pertenece más que lo "*común*"?

Con el propósito de habilitar nuevas reflexiones sobre estos supuestos, sostenemos que las diversidades culturales se han ido configurando en los diferentes territorios, desde tensiones y negociaciones propias de los encuentros y desencuentros entre sociedades. Conocer y comprender sus significados implica (des)naturalizar y (des)legitimar las relaciones de dominación y subordinación que se tejen y entretejen en la vida cotidiana y especialmente en el ámbito educativo.

En este sentido, partimos de considerar que la diversidad cultural es histórica, los sujetos construyen sus discursos y prácticas desde la vinculación que mantienen con los contextos, donde algunas comunidades gozan de derechos y privilegios, y "otras" han trazado sus identidades y continúan interpelándolas desde el sometimiento y la subalternización. (Walsh, 2017) "Afirmarse es reclamar un reconocimiento, es decir que su identidad colectiva amerita un lugar, que no es una infamia o una barbarie o la carencia debida a una inferioridad, como lo dice el discurso dominante" (Wieviorka, 2003, p. 25).

De esta manera, la perspectiva monocultural y hegemónica se ha encargado de subsumir a la alteridad: se inició con la conquista española, a través de situaciones de negación y deshumanización, continuó con prácticas de asimilación, desde la Modernidad, y finalizó con la re-configuración vinculada a la integración. (Estermann, 2014)

Con la llegada de la Modernidad se consolidó la Nación Argentina: las diversidades fueron asimiladas a los estándares europeos, forjando el imperialismo económico, educativo, religioso y cultural. "Empieza entonces un proceso gigantesco y sistemático de "conversión" civilizatoria, de "occidentalización" del idioma nativo, de "cristianización" de costumbres religiosas, de "racionalización" de las cosmovisiones indígenas consideradas "irracionales", pero sobre todo de la "subalternización" de la economía autóctona a la colonial y neocolonial" (Esterman, 2014, p. 355).

En los años '90 se reforman las políticas de los países latinoamericanos y las diversidades encuentran un escenario más democrático para sus participaciones, enunciando el respeto y reconocimiento como valores característicos de la sociedad. "Este discurso, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación y de una actitud patriarcal y asistencialista" (Esterman, 2014, p. 355-356). Es decir, los *otros* son los depositarios y responsables de los problemas que padecen, como si hubieran podido elegirlos, y como si sus privaciones no fueran condición

de los beneficios de algunos, sino producto de fallas propias de su raza, de sus mentalidades, de su cultura. (Novaro y Diez, 2009, p. 9)

Por lo tanto, es necesario abandonar la idea de diversidades culturales como esencialista y conservadora de las estructuras de poder; cuestionar y transformar la conservación de las desigualdades de género, las formas de discriminación, las inequidades sociales, las ausencias de ciudadanía y la distribución desigual de las relaciones de poder y riqueza del mundo.

En esta dirección, Maldonado (2002) y Juliano (1997) sostienen que las culturas son dinámicas y modificables, productos de una historia de conexiones entre diferentes pueblos y relaciones desiguales, traducidas en luchas, enfrentamientos y reivindicaciones. De este modo, el diálogo intercultural, como una práctica auténtica y respetuosa, permite conocer y convivir entre grupos distintos, basándose en la comprensión de culturas y la construcción de una sociedad más equitativa y democrática. (Novaro, 2006)

Consolidación de una escuela que se piense y (re) piense como "otra"

Nos encontramos en la búsqueda de desnaturalizar y deslegitimar discursos, prácticas, saberes y creencias que son eco de una matriz eurocentrista, de una interculturalidad relacional y funcional. Apostamos por una interculturalidad crítica, entendida como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica. (Walsh, 2010)

Entender a la interculturalidad crítica como herramienta de acción deliberada, insurgente, entrelazada y encaminada con la del decolonizar, en pos de la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales que mantienen la desigualdad y discriminación. "Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos" (Quijano, 2014, p. 828).

La exclusión y opresión que sufrimos los latinoamericanos, producto del enmascaramiento de nuestra "otredad", debe llevarnos a la toma de conciencia de nuestra situación (Recanatí, 2014) para emprender el proceso de transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, de la liberación del espejo eurocéntrico. El primer paso

para un real conocimiento de la "otredad" es la toma de conciencia de la alteridad propia y del otro. Como docentes debemos aportar lo nuestro para educar en la autoconsciencia.

Si bien es difícil decidir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito educativo, vemos que la posibilidad de que las maestras y los maestros reconozcan las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas con relación a lo igual y lo diferente, lo nuestro y lo otro, lo infantil y lo adulto, lo central y lo marginal, lo culto-civilizado y lo indígena, resulta un punto insoslayable para el quiebre de los discursos coloniales que anulan las diferencias. (Díaz y Alonso, 1997, 1998 en Díaz y Anca, 2006, p. 5).

Atender también a que la educación no comienza ni termina en la escuela, y que ésta es una institución social que existe y encuentra sentido en el marco de tramas socioculturales e históricas particulares, comprendidas en la "complejidad del mundo social y cultural singular en que ésta acontece: los sujetos, los lugares, las prácticas y los sentidos que se ponen en juego" (Recanati, 2014, p. 2). En síntesis, se requiere la reparación colectiva, recuperando la memoria social y la identidad de un país, distorsionada por negaciones, manipulaciones y tergiversaciones.

A partir de allí es posible continuar el cambio con pequeñas y mutuas actitudes de respeto, reconocimiento, valoración, etc. Como menciona Recanati (2014), seguramente no cambiarán la "historia", pero al menos se irá dando un proceso esperanzador hacia la justicia y liberación, y ese será nuestro legado para las futuras generaciones en la posibilidad de construir una "historia pluri-versal que interpele los soportes ideológicos de las desigualdades sociales, las estructuras racistas, internalizadas y naturalizadas, y que habilite procesos de reconstrucción de nuestras identidades sociales, múltiples y heterogéneas" (Miranda, s/f, p. 8).

Referencias

- Estermann, J (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Vol.13, n.38, pp.347-368.
- Juliano, D. (1997). "Universal/particular: un falso dilema", en Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (comps). Globalización e identidad cultural.
- Lenton, D (2011). Genocidio y política indigenista: debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica. Vol 1, No 2.

- Maldonado, M. (2002). Diversidad y desigualdad: desnaturalización y tensiones en el análisis educativo. En *Páginas*, Vol. 2, N° 2 y 3, pp. 51-62.
- Miranda, V. (s/f). Raza y Colonialidad: fundamentos ideológicos en la construcción histórica de la alteridad.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la argentina: Potencialidades y riesgos. Cuadernos interculturales.
- Quijano, (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6.
- Quintana, M. (2010). ¿De qué interculturalidad se trata? En Rubinelli, M. L. (Comp.). *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo II.
- Díaz, R. y Rodríguez de Anca, A. (2006). La interculturalidad en debate. Aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. Universidad Nacional del Comahue.
- Recanati, G. (2014). El respeto por la alteridad en el marco de nuestra realidad educativa argentina y latinoamericana. Tandil, Argentina.
- Serulnicoff, A., Siede, I. (2010). Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: Coreanos en la Argentina. EN: I. Siede (Coord.). Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Tamagno, L (2011). Pueblos indígenas. Racismo, genocidio y represión. Vol. 1, No 2.
- Valko, M. (2017). Pedagogía de la desmemoria: Críticas y estrategias del genocidio invisible. Buenos Aires, Argentina.
- Walsh, C. (2017) ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En: Garcia Diniz, Alai. et. al. (orgs.). Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75-96). La Paz, III-CBA.
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato (Coord.), Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización (pp: 17 - 32). Caracas: FACES – UCV.

JUSTICIA CULTURAL

Ana Rocchietti

La teoría de la Justicia liberal ha inscripto como problemática novedosa la cuestión de la tolerancia multicultural combinada con algunas consideraciones relacionadas con distintos grados de diversidad y demandas de atención sobre las identidades culturales. Presento algunas consideraciones sobre las aporías epistemológicas que plantea la justicia popular de acuerdo con la voluntad de recuperar colectivamente tradiciones ancestrales, las cuales aplican en el caso de los Pueblos Originarios. Una de ellas, apunta a las contradicciones intrínsecas entre "pueblo" originario y "pueblo ciudadano". Mi análisis tiene la finalidad de hacer un aporte a la conceptualización de los conflictos ya desatados en términos de independencias de los "originarios" y los que se desarrollarán en el futuro.

Introducción

¿Qué reproduce el Estado? Esta pregunta es clave para ingresar a la cuestión de la justicia cultural. Puede resumirse en tres relaciones: el Estado reproduce las relaciones sociales de producción, las fuerzas productivas y la ideología dominante. Lo hace con el aparato del Estado y con su superestructura ideológica. Ambos tienen carácter de clase y por esa razón no exhibe armonía funcionalista que podría esperarse sino contradicción y conflicto.

No es posible suponer el comienzo del indianismo sin admitir una insoluble situación de no justicia, especialmente de no justicia cultural, pero en relación con una cultura no esclerosada ni recuperada artificialmente, sino inserta en una matriz política. Estimo que en esa matriz tiene dominancia la religión (los pueblos latinoamericanos son particularmente católicos). Terry Eagleton (2017) señala que la religión se ha vuelto una

condición de soberanía política así como una justificación de acciones y acontecimientos. Y añade: tiene capacidad para unir teoría y práctica, elite y pueblo, espíritu y sentido. La cultura nunca tuvo esa capacidad.

El indianismo¹ ha sido el primero en reclamar justicia cultural (reconocimiento de identidad, ancestralidad, tierra y autodeterminación). El primer atisbo de acción estatal en esa dimensión fue la adhesión al *Convenio 169* de la *Organización Internacional del Trabajo*, el cual tenía un articulado que iba más allá de la protección del trabajador indígena o nativo para expedirse sobre derechos culturales.² Fue firmado el 27 de junio de 1989, en Ginebra. Se producía en un contexto global que combinaba la inviabilidad fiscal del Estado de Bienestar (o, al menos, la decisión de desarmarlo), el estancamiento de las economías socialistas (lo que llevó a la implosión de ese campo político con la caída de la Unión Soviética) y los rumbos diversos que tomaron los nacionalismos en los países que se liberaron del colonialismo europeo. Una de sus consecuencias fue el debate sobre la naturaleza del Estado. En mi análisis recurriré a Phillip Mitchell (2015) aludiendo a dos de sus ideas: El Estado es la realización de un sistema político y no tiene "exterior real. Ellas tienen dos significados: uno se refiere a mecanismos institucionales a través de los cuales se mantiene cierto nivel de orden social y político y el otro a la relación sociedad/Estado no solamente en una jurisdicción nacional sino también internacional. Esto último se manifestaría en la adhesión a criterios jurídicos globales o en la incorporación de los mismos en las constituciones; el ejemplo típico son los derechos llamados humanos. Alude a la potencia poética del Estado: su poder para modelar a la sociedad. Nada le sería ajeno sin importar el régimen político que asuma". Pero también constituye una suerte de imposibilidad racional (aporía) por cuanto no reconoce a la sociedad civil como separada *de* y distinta *a*/ Estado. En el caso de los pueblos de origen (nativos, indígenas, amerindios), ese impedimento podría descartarse, porque, de hecho, ellos fueron insertos por la fuerza en formaciones nacionales que admiten en distinto grado su identidad histórica separada.

Se podría añadir la cuestión del proceso decolonial, de la relación de subalternidad y de los estudios culturales (una línea anglosajona de abarcar esta temática), pero no las usaré por considerarla extraña a la situación latinoamericana, porque no consideran el papel del catolicismo implícito y profundo que ha diseñado a las sociedades latinoamericanas como un factor en la construcción del poder cultural e ideológico sobre las masas. El reclamo de

justicia cultural tiene por sujeto implícito a campesinos indígenas de extensas áreas tradicionales que también luchan por la reforma agraria definitiva y no falta en ese ámbito la acción directa de la Iglesia. Me centraré en la teoría de la justicia cultural, el rol de Estado y la condición de que exista algo que sea "externo" a él.

Teoría de la justicia cultural

Existen dos problemas fundamentales de la teoría y aplicación de justicia: la legitimidad y la igualdad. Legitimidad de quien la formula y la aplica e igualdad en su realización. La primera emana del Estado (aun cuando tenga, en ese caso, escalas de legitimidad si se tiene en cuenta que el estado de juridicidad puede ser ejercido por gobiernos y legisladores democráticos o por ejecutivos autocráticos). En las últimas dos décadas se fue desarrollando una posición que lleva el nombre de teoría del reconocimiento (Judith Butler y Charles Taylor, los más leídos) de origen hegeliano. "Reconocer" sería en sí mismo un acto de justicia porque permitiría identificar su contrario: la injusticia de no hacerlo y su daño correlativo. Los luchadores indianistas exigen reconocimiento y autonomía configurando un colectivo reacio a la subordinación nacionalista.³ Ésta podría ser considerada la auténtica justicia cultural. Para el Estado se trata de ejercer justicia en un sentido particular (no universal), ya sea enfocada en situaciones concretas de individuos que viven en una sociedad de "ciudadanos" o en colectivos que se consideran no incluidos porque su diferencia es de origen y rechazan ese estilo de justicia que, en esencia, es de carácter distributivo dado que asigna bienes (espirituales o materiales como entrega de tierra fiscal) con la intención de compensar o aminorar el efecto de la conquista y la subordinación, criterio que no aplica al "pueblo ciudadano" (por supuesto, esto es diferente a la justicia procedimental que prevé castigo ante un delito) e invoca "razones" o fundamentos para justificarlas (Cf. Serrano 2015).

El reconocimiento genéricamente "étnico" implica lengua y cultura, aunque también pesa el aspecto fenotípico de lo que antes se llamaba "raza". Hablantes comunitarios -o no- de una lengua indígena o nativa y prácticas consuetudinarias en casi todos los aspectos de la vida pero especialmente cosmovisiones, usos, costumbres tradicionales y autoconsciencia histórica serían "la cultura". Pero, en simultáneo, existe pérdida del conocimiento o uso de la lengua, cambio en las costumbres, migración desde las zonas rurales a las ciudades y

adaptación u olvido de los orígenes, vergüenza social, mestizaje, ausencia de liderazgos que conduzcan el reclamo de reconocimiento, etc. Tempranamente, el indigenismo de Estado en la persona de Gonzalo Aguirre Beltrán (1957) daba cuenta de la dificultad que había en el intento de conciliar ancestralidad y cambio porque contiene opuestos "en pugna": entre pasado y presente, dominancia y voluntad, individuo y grupo, continuidad y alternancia que se revela en distintos niveles según el tipo de "contacto" y la compulsión ejercida por la "sociedad envolvente"⁴.

El liberalismo igualitario tiene como expresión teórica más relevante desde 1971 a John Rawls. Su obra sostiene que el objeto primario de la justicia tiene que ver con la estructura básica de la sociedad por la influencia que ésta ejerce en la vida de una persona puesto que sus expectativas y oportunidades están fuertemente determinadas por circunstancias que no elige. Las instituciones más importantes distribuyen los derechos y las obligaciones fundamentales y determinan las ventajas provenientes de la cooperación social. Esas instituciones son diseñadas por la constitución política y las disposiciones económico-patrimoniales. Esto supone contractualismo (*hipotético*) entre sujetos (*hipotéticos*) libres y racionales. Además del principio de igualdad, considera el principio de "diferencia" en la obvia correlación entre liberalismo y democracia. La diferencia sería tolerada si a cambio implica una compensación que favorezca a todos pero especialmente a los menos aventajados. Este principio demarca el otorgamiento de derechos políticos pero no los económico-sociales (Rawls 1979; Benente 2011, Gargarella 1999). Estos conceptos definen el espíritu de época y de la globalización. Pero el ejercicio real no es tan racional.

El reconocimiento cultural (particularmente, de las identidades indígenas o nativas y de los derechos correspondientes) brinda un conjunto de derechos testimoniales de dudoso cumplimiento o de costoso proceso de reclamo por sus titulares. El más particular es el de la tierra. Pero esta teoría liberal descubre el mecanismo básico del reconocimiento: descubrir la tolerancia multicultural que embellece la diferencia. Se vuelve una efectividad no conducente: dilema entre tener otorgado el derecho pero privado de su goce porque el reconocimiento tiene por correlato el otorgamiento de tierra, territorio y soberanía que el nacionalismo no está dispuesto a otorgar. Sería un estadio superior que los reconocidos aceptaran un estilo de vida comunitario y recogido cuidando la naturaleza y transitoriamente los recursos estratégicos del futuro (selvas, aguas, litio). Esta situación se reitera en los

países latinoamericanos pero es particularmente interesante la que se verifica en el Cono Sur (Ecuador, Perú y Bolivia) en una gradación que va desde rebeliones (como la de Bagua en Perú) y constitucionalismo pluricultural, intercultural o plurinacional (en Ecuador y Bolivia). Ilustran el contractualismo "idealista" y una gradación de carácter indigenista que comprende extremos entre la solicitud de "reconocimiento" (en todos los países) y un Estado Plurinacional (Bolivia) que combina en su constitución principios indigenistas y liberales. En términos generales, los pueblos originarios aspiran a integrar el sistema político o volverse por sí mismos un sistema político. Pero sus testomoniantes sostienen inequívocamente que lo que esperaban no se "ha cumplido"⁵.

El núcleo semántico de la justicia cultural estaría, así, en el "reconocimiento". ¿Por quién?: por el Estado.

Teoría de la cultura

La cultura, esa superestructura imaginal que da cuenta, explica e interpreta la vida cotidiana, consiste en un acumulado de experiencias sociales, individuales e históricas. En América Latina no puede escindirse de los cruces de acontecimientos que provocaron conquista, evangelización e ideologías políticas durante cinco siglos. ¿Cómo diferenciar cultura de ideología? En principio porque la primera se internaliza sin conflictos y las ideologías interpelan, chocan y procuran destruirse mutuamente. (Rocchietti 2000)

La conquista española sistemática de América empezó en 1519 (México) y en 1532 (Perú). El proceso de confirmación republicana tuvo lugar (con diferencias según los países) entre 1830 y 1850. La conquista tuvo lugar en tiempos de contrarreforma y de catolicismo fanático mientras que la república fue disputada primariamente por dos líneas ideológicas antagónicas: la nación liberal y la nación católica. El proceso puede remontarse a la revolución liberal en España, salida a la luz por la invasión napoleónica, y, en América, a la independencia, mediante la cual se desintegró el poder político colonial, pese a su extraordinaria coherencia (Guerra 1992). La diferencia para los pueblos de origen fue su nuevo lugar en una sociedad de contrato (contraria a la estamental de la colonia española), pasaje que no se hizo sin grandes rebeliones, y que los condenó a ser los más pobres entre los pobres.⁶

¿La teoría de la cultura sobre cuál de esos contextos se aplica? La decisión es confusa, en primer lugar, porque uno se prolonga en el otro y, en segundo lugar, por el papel del catolicismo en cada uno. Atravesó y amasó en una sola cultura tanto a las clases poderosas como a las subordinadas en la colonia y en la república. Tuvo real éxito por su capacidad autónoma para hacerlo, pero confrontando permanentemente con el liberalismo "ilustrado" antes, y con el positivismo después. Puso a resguardo una identidad piadosa (cristiana) y sincrética en toda América Latina (Cf. Dussel 1992). El Estado laico (fines del siglo XIX en adelante), por su parte, no rompió con ese núcleo ideológico.

El indianismo

Como afirma Favre (2017), el indio fue en el continente la piedra basal del nacionalismo, el significante diacrítico que le dio legitimidad a la república, aun cuando las elites fueran liberales. Sin embargo, en el devenir del tiempo, los colectivos indígenas terminaron por ser equivalentes a una minoría por afuera de la "unidad nacionalista" del Estado. El indianismo –cuya tendencia es socializante y colectivista– es contradictor del Estado y es la posibilidad lógica de insurreccionarse ante él y desafiar la aporía racional. La cultura que despliega tiene un núcleo católico poderoso: la utopía de la comunidad cristiana primitiva, aun cuando haga apología del comunismo o de vertientes del leninismo.⁷ La justicia cultural asume en este caso una dimensión diferente: no pide reconocimiento, sino que se ilusiona con una revolución indígena radicalizada.⁸ Todo lo que escapa a ella se torna un fraude (aún el Estado Plurinacional).

Conclusiones

El Estado tiene por sí y para sí la administración de justicia. La justicia cultural es evanescente y confusa, tanto en su demarcación como en su aplicación. Integra una esfera más bien simbólica que práctica. Forma parte de la piedad y la sensibilidad ante un contingente humano mayoritario transformado en minoría en un intrincado proceso de *identificación subsecuente reconocimiento*, porque, en definitiva, sigue operando la nación católica seminal latinoamericana.

Notas

1. Su contrario, el indigenismo, se construye sobre una defensa ilustrada del indígena (Cf. Favre 2007). El último gran indianista fue Felipe Quispe (1942 – 2021).
2. Lo enunciaba en términos de reconocimiento de su especificidad cultural, el derecho a las tierras tradicionales, el respeto a sus formas y tiempos de trabajo, la garantía a su igualdad de derechos y de formación educativa con el resto de la población, la enseñanza en sus lenguas y la eliminación de servidumbre y dominación laboral. OIT Convenio 169. 2014.
3. El Estado Plurinacional de Bolivia puede servir de ejemplo.
4. Los liberales de la Reforma apostaron a la aculturación espontánea y la Revolución mexicana a la aculturación dirigida.
5. En Ecuador y Perú impidiendo que asuma un presidente indígena o retacándole la oportunidad: los chimane reclamando al Estado Plurinacional por una suerte de invasión aymara y mestiza en sus tierras de la Amazonía boliviana, los aymara de El Alto por no consagrar un verdadero Estado indígena, etc.
6. En coincidencia con su pobreza y aislamiento. En Bolivia, el acceso a puestos en la burocracia de Estado fue considerado un triunfo pero también sus actores fueron cooptados por el aura de poder que tienen esas posiciones creando nuevas situaciones de injusticia. En Argentina como ejemplo en el extremo contrario, el carácter externo y minoritario se acentúa porque las concesiones suelen ser por excepción compensatoria (como la entrega de tierras y los derechos de identidad).
7. Lo ilustra el Movimiento Indigenista Tupac Katari (MITKA).
8. Entrevista a Felipe Quispe, El Alto, 2017.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benente, M. (2011). Los problemas desiguales de la teoría de la justicia de John Rawls. Una mirada desde Hannah Arendt. *Lecciones y ensayos*, 29, 255 – 474.
- Dussel, E. (1992). *Historia de la Iglesia en América Latina*. Madrid: Mundo Negro.
- Eagleton, T. (2017). *La cultura y la muerte de Dios*. Buenos Aires: Paidós.
- Favre, H. (2007). *El movimiento indigenista en América Latina*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Mitchell, T. (2015). Sociedad, economía y el efecto Estado. En P. Abrams, A. Gupta y T. Mitchell, *Antropología del Estado*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, F – X (1999). *Modernidad e independencias*. Madrid: Mapfre.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Número 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Lima: Organización Internacional del Trabajo Oficina Regional para América Latina y el Caribe*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/americas/ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Serrano, E. (2015). La teoría aristotélica de la justicia. *Isonomía*, 22, 124-160.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rocchietti, A. M. (2000) La cultura como verdad. *Herramienta*, 13, 93-113.

PENSAR BOLIVIA.

Vivir bien

Ana Rocchietti¹, Alicia Lodeserto²

Introducción

Pensar Bolivia y sus transformaciones indigenistas desde que comenzó el siglo XXI requiere indagar en la naturaleza de la formación colonial. A continuación sigue un ejemplo drástico y trágico.

Un trabajo de Carlos Sempat Assadourian (1995) es particularmente revelador sobre el origen de la misma y tuvo por escenario la entonces provincia de Chucuito. El gran organizador de la colonia española en los Andes fue el Virrey Francisco de Toledo. Puede recordarse, al efecto, que el carácter esencial del Estado es la toma de tributación sobre la sociedad que gobierna. El caso de Chucuito ha sido objeto de muchas publicaciones: su población era lupaca (predominante) y uru (minoritaria), en la cuenca suroccidental del lago Titicaca, a 3.883 metros sobre el nivel del mar; actualmente está en jurisdicción peruana (Puno). Siempre fue una zona con pastizales y abundancia de ganado: la agricultura en cambio siempre fue azarosa. Los lupaca tenían conexiones con las tierras bajas del litoral marítimo. Habían estado bajo control del Tawantinsuyu, pero con autonomía, y se contabilizaban 20.000 familias. Según Noejovic y Salles (2004), nunca fue encomienda, y en el siglo XVI la provincia estaba constituida por siete pueblos – cabeceras. La primera tasa quizá habría sido impuesta en 1559. Allí tuvo lugar la Visita ordenada por el Virrey Toledo en 1574.

Según Sempat Assadourian, Toledo habría implementado las medidas acordadas en la llamada Junta Magna (1568). Fueron secretas y procurarían asegurar el flujo de plata hacia

la Corona, incentivar la aplicación del azogue en Huancavelica y "restaurar" Potosí; y parece que tuvo gran aptitud en esta empresa. Mandó reunir una gran asamblea de indígenas en Juli, el 29 de marzo de 1574, y a ella asistieron las jefaturas étnicas de todas partes. Objetivo: lograr acuerdos para elevar la tasa tributaria de la región. Fueron visitantes Fray Pedro Gutiérrez Flores y la autoridad española en la provincia, Juan Ramírez Segura. Discutieron con los curacas los turnos de mita minera y el número de hombres que aportaría, la distribución de la carga tributaria y el rendimiento que debían alcanzar. La tradición nativa consistía en repartirla en forma diferenciada; los visitantes impusieron la forma igualitaria: pagarían lo mismo indios ricos e indios pobres; el "ganado de comunidad" debía ser destinado a la producción de lana para tejer y repartido por igual; el aporte de hombres a las minas sería de 600 (luego Toledo lo subió a 1000), pagando 24 pesos anuales por cada uno; reemplazaron el quipu por el padrón español. Lo justificaron con dos argumentos: uno, que el ganado había pertenecido al Inca y que si diferenciaban entre indios ricos y pobres no podrían aplicar la tasa. Suponían que los jefes ocultaban trabajadores y ganado (*pacos* y ovinos). Gravaron la plata en 28.142 pesos (35,2% de la tasa global) y obligaron a entregar 706 fanegas de maíz. ¿Cuál fue el resultado? La descomposición irreparable de los señoríos indios y el gran sufrimiento de los trabajadores mineros.

Ése fue un comienzo de lo que ahora se llama "trauma transgeneracional". Sería irreparable y explica la estructura profunda de la formación colonial española.

Se puede "pensar Bolivia" con el presupuesto conceptual de que en el indigenismo plurinacional concurren fuerzas y experiencias múltiples que suscitan un interés especial para la vida social y política latinoamericana.

Campesinos

Para caracterizar la formación colonial, Ángel Palerm (1988) formulaba la hipótesis de que fue la dominancia de la economía de la plata (de su exportación fue la razón de la articulación interna del sistema colonial). Fue su principio organizador, porque estableció su dependencia colonial. No es extraño que haya sido la minería boliviana la que produjo los acontecimientos de la orientación política de Bolivia en el siglo XX. Permitió la inserción de la lejana colonia del altiplano en un sistema mundial que configuraba el capitalismo

naciente (comercio mundial y mercado mundial) bajo el efecto de que el aumento descomunal de la producción de plata en América provocó descenso de su valor, aumento de los precios de los cereales e inflación en Europa. ¿Por qué continuó la extracción? Porque en Asia ese metal conservó su alto valor y Europa siguió importando bienes desde allí.

El poder político absolutista exportó el trabajo de los lupaca – aymara hacia el Imperio y eso no varió con la República, porque continuó con el estaño. La sociedad no minera continuó siendo un campesinado, es decir, el depósito de las tradiciones milenarias, pero adaptadas a las transformaciones del capital.

“Pensar Bolivia” implica pensar el nacionalismo y el culturalismo no sólo boliviano sino continental: una combinación de adhesión nacional forjada en la independencia (particularmente, en las luchas de las “republiquetas”) y otra, la identidad cultural resistente a desaparecer. Podría describirse como un nacionalismo culturalista cuya sede está en la identificación lingüística aymara – quechua mayoritaria. Podría representarse en términos de una aspiración a constituir una Bolivia indianista pero el derrotero es, al menos, confuso, y parece quedarse en un mero indigenismo de intelectuales, cuya retórica gira en torno a la “comunidad”, la “plurinacionalidad” y “la interculturalidad”. Lo único que se opuso al indigenismo estatal y religioso (integracionista, culturalista folclórico) fueron el nacionalismo indígena y la guerrilla katarista. Todos se han articulado en el Estado Plurinacional; con destino.

Con la finalidad de dar contorno al problema, dos interlocutores brindan su perspectiva: Gonzalo Colque (experto de la Fundación Tierra)³ y Félix Patzi, en 2017 Gobernador de La Paz)⁴.

Para Colque, la reforma agraria de 1953 (la segunda en América Latina después de la mexicana) vino a dar solución al pongaje y la servidumbre indígena en un proceso de toma de tierras y de revueltas campesinas. Paz Estenssoro anuló el sistema latifundario, distribuyó tierras entre campesinos que antes trabajaban para el patrón y otorgó autogobierno a las comunidades. Pero no funcionó por varias razones: la tierra recibida no excedía las 50 hectáreas; a las tierras bajas con bosque la reforma no llegó y se volvió a consolidar un sistema de gran propiedad. En los 80, el movimiento campesino retoma la lucha por tierra y territorio. Cambia la orientación: la tierra debe ser para quien la trabaje

personalmente y no puede asimilarse a la especulación. En 1996 surge otro debate: qué mecanismos utilizar para expropiar y distribuir. Los intereses económicos de las tierras bajas impusieron el requisito de mensura y titulación. Como resultado las grandes mayorías rurales siguieron viviendo en la pequeña propiedad y los jóvenes comenzaron a abandonar la casa de los padres para ir a las ciudades. El mandato de la Constitución del 2009 fue que nadie puede poseer más de 5.000 hectáreas.

Patzi, a su vez, sostiene que se trata de un proyecto societal alternativo para incorporar a los indígenas a distintos niveles de democratización tratando de "reparar". Así los trabajadores serán dueños de las empresas y de los recursos. No habrá propietario; la elección política será libre, sin mediación de un partido; habrá castigo de los delitos por la ciudadanía y por la comunidad; no se "interpone" al individuo, no habrá democracia representativa liberal. El poder político, económico y jurídico se devuelve al pueblo. Ése es el núcleo de la experiencia aymara.

Vivir Bien

Hay también una dimensión simbólica del Estado que se condensa en planes, proyectos y legislaciones pero que se compone de ideas, significantes, saberes y fundamentos que validan las pautas bajo las cuales se organiza la vida cotidiana así como los juicios entre lo socialmente correcto o lo socialmente punible (García Linera, 2020). En el Estado Plurinacional esta dimensión se resume bajo la fórmula *Vivir Bien* y sugiere una ética de la relación moral entre los seres humanos y la naturaleza.

Raúl Prada, en 2012, decía que *Vivir Bien* es el proyecto civilizatorio de los movimientos sociales de Bolivia que comporta, por una parte, un carácter antisistémico, porque se propone resistir contra el modelo neoliberal, el extractivismo y la crisis ecológica; y, por otra parte, una cualidad utópica, porque cifra la esperanza de la convivencia armónica hombre-naturaleza. Se funda en las cosmovisiones indígenas del continente Abya Yala; adopta una perspectiva cosmocéntrica, y se desenvuelve según cinco ejes: la dualidad complementaria hombre-mujer, la transformación de las pautas de consumo y estructura de necesidades; la soberanía alimentaria; la defensa de las bondades de la naturaleza; y la transformación política institucional para una democracia participativa, comunitaria e intercultural.

Xavier Albó, por su parte, puso énfasis en el aspecto culturalista del concepto, al remitirlo a la fórmula aymara *Suma Qamaña* para decir que Qamaña significa "vivir, morar, cobijar, cuidar a otros" y Suma describe un proceder "bonito, hermoso, agradable, bueno, amable". Ha resaltado también que en otras culturas indígenas se encuentran concepciones semejantes (como "Sumaq Kawsay" en quechua o "Ñande Reko" en guaraní) para destacar el origen ancestral y pre-colonial del concepto (2011:135-136).

La Constitución de 2009 asume y promueve el Vivir Bien como principio ético-moral de la sociedad plural y como horizonte de la organización económica del Estado. El artículo 306 establece que el modelo económico es plural y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todos los bolivianos. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo "Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien", de 2007, asume el concepto de Vivir Bien como enfoque del desarrollo en Bolivia.

Éste toma por meta "remover la desigualdad y la exclusión social que oprimen a la mayoría de la población boliviana" mediante el cambio de la matriz productiva primario-exportadora, caracterizada por la explotación y exportación de recursos naturales sin valor agregado, y la constitución de un nuevo patrón de desarrollo basado en la industrialización de los recursos naturales (Plan Nacional de Desarrollo, 2007). Para ello concibe un Estado protagónico y promotor del desarrollo nacional, participe en la producción y la actividad comercial de los sectores estratégicos, que aliente la innovación y la expansión de otros sectores productivos generadores de empleo, controle el excedente y su redistribución en beneficio de las mayorías antes excluidas.

La postura central es que, a partir de sus excedentes, los sectores estratégicos (hidrocarburos, electricidad) provean recursos a los sectores generadores de empleo; lo cual requiere una política que destine los recursos procedentes de regalías e impuestos directos a hidrocarburos y productos estratégicos (ibid., 2007). Esta meta redistribucionista clásica del desarrollo asume, de acuerdo al Plan Nacional, una fundamentación novedosa al reconocer que el desarrollo en Bolivia debe edificarse desde una lógica plurinacional.

El texto que expone el Plan se estructura a partir de cuatro componentes: 1) desarrollo con inclusión social; 2) descentralización y poder social comunitario; 3) transformación de la matriz productiva, de industrialización y exportación con valor agregado; 4) cambio en el enfoque de la política exterior. Cada componente implica una estrategia que, según se dice

en el Plan, se iniciará con el desmontaje colonial del Estado en procura de una Bolivia plurinacional y comunitaria.

Entonces, el Plan compromete:

1) Una estrategia de descentralización de las políticas públicas que comporta, a su vez, una noción de desarrollo local a partir de la creación de unidades administrativas y políticas de base territorial con capacidad legal para realizar propuestas de desarrollo a entidades nacionales. El Plan lo denomina "Bolivia Democrática".

2) Una estrategia redistributiva que comporta una noción de bienestar social a partir del control estatal de los excedentes producidos por los sectores estratégicos y su redistribución hacia los sectores generadores de ingresos y empleo que contribuya a la diversificación económica y la inversión social. A ello, el Plan lo denomina "Bolivia Digna".

3) Una estrategia desarrollista dedicada al cambio de la matriz primario exportadora por un nuevo patrón de desarrollo integral y diversificado consistente en la industrialización de los recursos naturales renovables y no renovables. En el nuevo patrón el Estado produce y contrala la riqueza acumulación interna que alimente, en el largo plazo, el desarrollo nacional. El Plan lo denomina "Bolivia Productiva".

Sin embargo, no modifica el régimen de acumulación capitalista convirtiendo al Vivir Bien en un postulado bienestarista basado en un desarrollismo latinoamericano con fuerte presencia del Estado, ya ensayado en los primeros años cincuenta por el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario y en los setenta por el gobierno militar de Banzer.

Conclusiones

Puede encontrarse una contradicción boliviana entre dos fuerzas ideológicas en paridad, pero no en concurrencia: nacionalismo y culturalismo. Si bien la nación supone las prácticas culturales, en este caso –al declarar al país como plurinacional y pluricultural- la fuga en tantas direcciones como ontologías lingüísticas y ancestralidad debiera tener el contrapeso de una dimensión aglutinante. El Vivir Bien tiene dos facetas: una ética y la otra económica. No es por nada que los políticos bolivianos insisten en él, porque su intención es reparar, unir y desarrollar.

Notas

¹Proyecto Luchas y luchadores. Convenio Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

²Proyecto Luchas y luchadores. Convenio Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

³ Entrevista 17 /07/2017.

⁴ Entrevista 18/07/2017.

Referencias

Albó, X. (2011). Suma qamaña = Vivir Bien. ¿Cómo medirlo? En Farah, Ivonne y Luciano Vasapollo (Coord.) *Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?* (pp. 133 – 145) La Paz: CIDES UMSA.

Constitución Política del Estado (2009). Texto Aprobado en el Referéndum Constituyente de enero de 2009. Honorable Congreso Nacional, Asamblea Constituyente, República de Bolivia.

García Linera, A. (2020). *Posneoliberalismo: tensiones y complejidades*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.

Noejovich, H. O y E. C. Salles (2004). Los repartimientos reales: el caso de Chucuito (Perú) en el siglo XVI. *Fronteras de la Historia*, 9: 205 – 230.

Palerm, A. (1988). *Antropología y marxismo*. México: Nueva Imagen.

Plan Nacional de Desarrollo. "Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien". Gaceta Oficial de Bolivia, septiembre de 2007. La Paz. Obtenido en http://www.cienciaytecnologia.gob.bo/uploads/boliviaplan_desarrollo_nac_ds_29272.pdf

Prada, R. (2012) Horizontes del Vivir Bien. En Systemic Alternative, agosto de 2012. Obtenido en <https://systemicalternatives.org/2014/06/19/horizontes-del-vivir-bien/>

Sempat Assadourian, C. (1995). La política del Virrey Toledo sobre el tributo indio: el caso de Chucuito. En J. Flores Espinoza y R. Verón Gabay (editores) *El hombre y los Andes. Homenaje a Frnaklin Pease, G. Y.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: 741 – 766.

*INEQUIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERALES:
indicadores de un contexto conflictivo en la argentina reciente
(1989-1991)*

Celia Basconzuelo

Introducción

El estudio de pasados próximos o historia reciente, como comúnmente se denomina a este campo disciplinar, todavía en construcción y en permanente proceso de actualización (Franco y Levín, 2007), interpela a los historiadores con problemas propios y una renovación sobre los sujetos de estudio. Cada vez más la interpenetración entre el Estado y la sociedad se vuelve objeto de indagación y es allí donde las agencias estatales y los actores sociales colectivos, entre otros, intervienen centralmente en los abordajes historiográficos del presente cercano.

Precisamente, los años que transcurren entre 1989-1991 forman parte de un trayecto recorrido por la sociedad argentina en tiempos recientes, no exento de tensiones y conflictos. Una de las manifestaciones más visibles del conflicto social han sido las protestas, respecto de las cuales una significativa producción académica se ha ocupado con particular interés por sus desencadenantes en las grandes metrópolis del litoral y capitalinas del interior, siendo relativamente menor el conocimiento construido desde ciudades intermedias. El estudio de las protestas conduce a un universo de componentes que prefiguran la dinámica contestataria. Es así que deben considerarse los actores, sus demandas, repertorios, articulaciones y tensiones con otros terceros actores y la incidencia protestataria. (Basconzuelo, Quiroga, 2018)

Indagar alrededor de las problemáticas que configuran su trama interna ha dado sus frutos en una cuantiosa bibliografía especializada, de carácter teórico y empírico. Vectores sociales, políticos, han sido ampliamente abordados. Pero se han descuidado algunas dimensiones que, si bien se constituyen desde la exterioridad respecto del actor que protesta, resultan movilizantes, labran el malestar, interpelan los legados, abren incisiones y pueden incidir y atravesar la dimensión temporal, instalándose en la larga duración. Una de ellas es la dimensión contextual.

Abordar los contextos desde la perspectiva histórica implica ocuparse del entorno en que se desenvuelven los acontecimientos, referir las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales, locales y globales, que componen un cuadro de situación no determinante pero sí componedor de tramas que se enlazan y conectan.

El artículo recupera esta dimensión de análisis en el marco de una preocupación por reconstruir la historia social de las movilizaciones contenciosas impulsadas por actores colectivos y comprender, particularmente, las demandas que sostuvieron. En esta línea, el presente trabajo tiene como objetivo resignificar la dimensión contextual para el análisis las protestas y examinar en su configuración uno de los componentes de la arquitectura política, como son las políticas públicas. Por ello, se buscará profundizar teórica y empíricamente en la relación entre las políticas públicas y protestas sociales en la ciudad de Río Cuarto, intentando extraer conclusiones generales acerca del valor explicativo de las políticas trazadas a nivel nacional para la comprensión de las demandas esgrimidas por los sujetos que dinamizaron acciones colectivas contenciosas en los años 1989 a 1991.

Marco teórico

Desde diversos enfoques teóricos se han trabajado las políticas públicas, por lo que existe una gran cantidad de definiciones. Para Roth Deubel (2007) una política pública existe cuando las instituciones estatales asumen total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático. Por lo tanto, el análisis de las políticas públicas se constituye "en una puerta de entrada para la comprensión del Estado y de sus relaciones con la sociedad" (p. 25). En su opinión, una política pública designa la existencia de "un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios

o deseables" que deben ser encarados al menos parcialmente "por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos, para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática" (p. 27). Desde esta perspectiva una política pública es una construcción social.

Las políticas públicas se configuran en este análisis como una sub dimensión del contexto histórico de esos años que incidió, aunque no de manera determinante, en la configuración de las demandas que movilizaron a cientos de actores colectivos en el período 1989 a 1991 en la ciudad de Río Cuarto.

El estudio de estas políticas trazadas a nivel nacional se emprende en relación con las demandas que se registraron en una fase del ciclo de protesta social que caracterizó a la ciudad de Río Cuarto; un espacio subnacional de rango intermedio que por esos años congregaba, según el censo de 1980, una población de 110.100 habitantes, para alcanzar 138.850 en 1991, en el marco de actividades predominantemente comerciales y de servicios. No se estaba en presencia pues de una ciudad industrial que tuviese un componente de clase obrera significativo, sino de clase media y trabajadora.

En atención a la articulación analítica que se emprende en este trabajo entre políticas públicas y demandas de actores movilizados, las siguientes preguntas orientan su abordaje: ¿Qué demandas colectivas aparecen con mayor frecuencia en la fase de protesta 1989 a 1991 y cuáles son los actores sociales que las dinamizan? ¿Es posible trazar una conexión entre la fase crítica 1) de las demandas en situación de protesta y la cronología de las políticas públicas más regresivas del neoliberalismo menemista? En el marco de esa fase crítica ¿se redefinieron las demandas? O en su defecto, ¿se mantuvieron las prevaecientes en la situación anterior?

Criterios metodológicos

La investigación es cuali y cuantitativa. El relevamiento de los datos se emprendió a partir del registro periodístico de las protestas en el período 1989-1991, para lo cual se trabajó como fuente única el diario Puntal de la ciudad. La construcción de los datos se realizó considerando a) cronología de las políticas públicas; b) las demandas; c) los actores; d) frecuencia de las demandas. Luego, se sistematizaron los datos al interior de los tres

últimos cuadros temáticos y se establecieron las conexiones en relación con los indicadores seleccionados en el análisis de las políticas públicas.

El trabajo se halla estructurado en tres apartados. Inicialmente, se examina el dispositivo estatal implementado en relación con las políticas públicas. Seguidamente, se analiza la configuración de las demandas en el ciclo de protesta 1989-1991. Allí se identifican los reclamos prevalecientes en el período de la mano de los actores que las hicieron visibles en la opinión pública. Finalmente, se indica la frecuencia de ese registro demandante y se establecen las conexiones con el cuadro de políticas públicas en la búsqueda de una fase crítica de las demandas y de posibles cursos redefinidos de acciones colectivas contenciosas.

Las políticas públicas neoliberales: proyecciones nacionales y tensiones locales

Carlos Menem llegó al poder a través del histórico Partido Justicialista, con el apoyo de un conglomerado de veintitrés grandes empresas, luego beneficiadas por las privatizaciones. No obstante, durante esa campaña electoral de 1989 Menem recuperó, al decir de Alberto Bonnet (2008) "un perfil político nacionalista y populista, ciertamente muy inconsistente, aunque efectivo en el dramático contexto social instaurado por la crisis hiperinflacionaria" (p. 117). El discurso político de ese momento preelectoral se revistió de componentes populistas acompañado de slogans en la misma dirección: prometió un aumento generalizado de los salarios (el salarizado), una reactivación de la economía a la que denominó "revolución productiva" y una actitud firme ante los organismos financieros internacionales que calificó como "moratoria de la deuda". El eslogan de campaña "Sígueme, no los voy a defraudar"

Sin embargo, tras la llegada al poder comenzaron a implementarse políticas públicas que nada condecían, o muy poco, con esas esas promesas de campaña. El lanzamiento de la convertibilidad a comienzos de 1991 señalaría el punto culminante en ese trayecto. Todo ello fue acompañado de una estrategia política que significó, entre otros aspectos, construir un nuevo consenso que se asentó sobre operaciones de disciplinamiento del propio partido junto con una alianza con las clases dominantes y los intereses económicos e ideológicos que las representaban.

La reforma económica estuvo precedida por un discurso político que centraba en una interpretación de los problemas de la Argentina esencialmente económicos, por lo que la solución no podía ser de otra manera que no fuese un cambio estructural a través de la adopción de políticas económicas liberales. Reapareció entonces un discurso liberal, democrático, y que se vio reforzado mediante la vinculación y la inserción en la agencia estatal de importantes figuras del partido tradicionalmente anti peronista de derecha, la Unión del Centro Democrático. En ese contexto se avanzó rápidamente hacia la reducción de la intervención del Estado, la desregulación económica y una política de rápidas y amplias privatizaciones. En términos de Sebastián Barros (2002, p. 158) se produjo una dislocación en relación con las tradiciones identitarias del peronismo que cedieron paso a una nueva rearticulación.

Una batería de políticas públicas era configurada desde el Estado central, con alcance nacional, y terminaban posicionando al peronismo contra el estado, desarticulando áreas de su injerencia y extranjerizando, a la vez, la economía. (Sidicaro, 2002) Ese diseño no es ajeno a la enorme influencia que ejerció por entonces una institución privada cuyo objetivo fue construir hegemonía: la Fundación Mediterránea. Precisamente, la llegada al ministerio de economía de Domingo Cavallo, en febrero de 1991, significó un momento de afirmación de esta fundación, que se afirmó con la incorporación de más de 100 técnicos al equipo que tuvo su cargo la implementación del programa de convertibilidad. (Ramírez, 2000)

Por esos años se decidió entonces la privatización de la mayoría de las empresas públicas, la modificación de la estructura administrativa del estado y se redujo el número de empleados públicos. Se redefinió también las relaciones entre la administración nacional y la de las provincias, se privatizó el sistema de seguridad social y se desregularon las actividades económicas; se liberalizó el mercado de capitales y la reforma de la normativa vigente en materia de relaciones laborales. Los recursos provenientes de la privatización de los activos sirvieron para acumular reservas de divisas en el Banco Central y ello permitió respaldar la paridad fija entre peso y el dólar que estableció el Plan de Convertibilidad a principios de 1991. Esa estabilización macroeconómica se hizo con el apoyo de las instituciones financieras internacionales. (Thwaites Rey y López, 2005)

Las calles y los lugares de trabajo en la resistencia

La ciudad de Río Cuarto posee una superficie de 262,96 Km² de los cuales 64,25 Km² corresponden a un área urbanizada, la que se halla organizada en un damero de 2.965 manzanas. En este marco hubo entre los años 1989 y 1991 un total de 248 protestas.

Las políticas privatizadoras impactaron pues en los espacios subnacionales. Los colectivos se organizaron y expresaron su malestar a través de acciones contenciosas. Al hacerlo, dinamizaron algunos legados clásicos de las movilizaciones: las estructuras sindicales, repertorios huelguísticos. E instalaron demandas. De aquel total computado 198 fueron por reclamos salariales, mientras el resto se reparte por cuestiones de seguridad (5), agrarias (3) políticas económicas (13) y reivindicaciones por desempleo (15) y por políticas educativas (14).

Los trabajadores de la educación, de la salud pública, de la administración y de los servicios asociados al sistema bancario fueron los actores colectivos que registraron mayor número de protestas.

Un campo de tensiones: las políticas públicas de la inequidad

Desde inicios del año 1989 se advertía problemas para estabilizar los precios. En el mes de julio se anunció un shock antiinflacionario que incluyó una devaluación del austral, la liberalización de las tasas de interés, la fijación de un único tipo de cambio y un congelamiento de precios, con fuerte aumento de las tarifas telefónicas de electricidad y de gas y de los precios de combustible. En ese contexto los trabajadores del sector público y de educación plantearon el conjunto mayor de acciones de protesta con 95 acciones contenciosas en total.

En diciembre con el reemplazo del ministerio de economía se liberaron los controles de cambios y los precios en un intento por retener el rebrote hiperinflacionario, lo que fue además acompañado de un recorte de salarios públicos, apertura del comercio exterior y blanqueo de capitales. Estas medidas redujeron la inflación y el déficit fiscal pero su carácter recesivo quedó de manifiesto en la caída del producto bruto interno y del 40% de los salarios del sector público en un aumento del desempleo y subempleo.

Fue una fase crítica de las protestas que reunió un total de 118 a lo largo del año 1990, aunque esa tendencia comenzó a ceder a lo largo del año 1991 con un retroceso que se prolongó hasta 1993.

Conclusiones

Las protestas sociales ameritan un estudio desde la perspectiva de la historia social. Sería relevante para la historia reciente del país contar con una historia social conectada y situada de las expresiones contenciosas, donde una de las dimensiones a considerar sea la contextual. Este artículo ha mostrado la relevancia de analizar en conexión las protestas y uno de los indicadores del marco contextual como fueron las políticas públicas neoliberales, ya que éstas generaron un potencial de inequidad que fue detonante de acciones contenciosas.

Las políticas públicas dictaminadas por leyes sucesivas entre 1989 y 1991 configuraron un contexto de tensión para un conjunto de actores sociales que operaban en el marco de unidades económicas, administrativas y empresariales alcanzadas por las reformas del Estado. Esas políticas desarticulaban tradiciones, anclajes, identidades previas, lesionaron intereses, generaron inequidad social y marcaron una fase crítica dentro del ciclo de protestas de la Argentina reciente.

Notas

1. A partir de la definición propuesta por Sidney Tarrow (1998) sobre ciclo de protesta y teniendo en cuenta el concepto de "coyuntura crítica" de Capoccia y Kelemen (2007), podría definirse la expresión "fase crítica de la protesta" aquel período de tiempo relativamente corto en el marco de un ciclo o proceso, que delimita una intensificación y una tensión respecto de la situación previa que puede generar un posible curso de acción colectiva disruptiva.

Fuentes

Diario Puntal. Río Cuarto. 1989-1991

Referencias

Barros, S. Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991. Alción Editora.

- Basconzuelo, C. y Quiroga, M. V. (2018). Hacia un mapeo de la protesta social en ciudades intermedias y agro-universitarias de la provincia de Córdoba. Río Cuarto y Villa María en coyunturas históricas recientes y conflictivas (1989-2003). Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID), Mincyt.
- Bonnet, A. (2007). La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989-2001. Prometeo.
- Capoccia, G. y Kelemen, D. (2007). The study of critical junctures: theory, narrative and counterfactuals in historical institutionalism. *World Politics*, 59(3), pp. 341-369. <https://www.cambridge.org/core/journals/world-politics/article/study-of-critical-junctures-theory-narrative-and-counterfactuals-in-historical-institutionalism/BAAE0860F1F641357C29C9AC72A54758>
- Franco, M. y Levín, F. (Comps.). (2007). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós.
- Ramírez, H. (2000). La Fundación Mediterránea y de cómo construir poder. Ferreyra Editor.
- Roth Deubel, A. (2002). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora.
- Tarrow, S. (1998). El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Alianza.
- Sidicaro, R. (2002). Los tres peronismos. Estado y poder económico. Siglo veintiuno editores.
- Thwaites Rey, M. y López, A. (2005). Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino. Prometeo.

LA TRADICIÓN ORAL Y EL REGISTRO DE LAS HERENCIAS SOCIALES.

Memorias de la cotidianeidad en el sudeste de Córdoba, Argentina

María Laura Gili

Introducción

La memoria se asocia al recuerdo y este al pasado. Por excesos de memoria, los abusos en el uso de la memoria se vinculan a los trastornos de identidad de los pueblos (Ricoeur, 1999). Habilitando mecanismos de manipulación del recuerdo con políticas conmemorativas selectivas de recuerdos y eventos del pasado. En la investigación que llevamos adelante nos preocupa indagar en la memoria colectiva del centro-sureste de la Provincia de Córdoba (Argentina) los elementos más destacados del patrimonio histórico-cultural inmaterial local, sus *herencias sociales* (Nota 1). La hipótesis central que sostiene señala que la relación entre pasado en cuanto acontecimiento, la historia, como herramienta y el patrimonio cultural como expresión social, hacen posible que surja y se haga más resistente la memoria colectiva, en la expresión de memorias sobre vivencias de la cotidianeidad. Las representaciones que la gente se hace sobre el pasado le dan forma también a su presente. Nos preguntamos ¿Cómo se percibe la historia local en el relato de historiadores locales? ¿Qué aspectos son visibilizados e invisibilizados en la narrativa histórica local, en los relatos orales de los historiadores locales y los vecinos de la ciudad, sobre la propia historia? ¿Cuál es la mirada actual sobre los bienes culturales, materiales y simbólicos, de los vecinos de la ciudad, sus historiadores y su itinerario histórico-urbano? ¿Qué tópicos son los más revalorizados como constitutivos de su herencia social y cultural? El trabajo se ordena en dos subtítulos y la conclusión.

El registro de la herencia social en las memorias urbanas

Desde la década de 1970, se observan cambios en las producciones historiográficas por transformaciones culturales. Historia sociocultural, microhistoria, historia oral, historia de la vida cotidiana, historia de género, son algunas de las expresiones empleadas que refieren a los mismos y evidencian una nueva época sociocultural (Arostegui, 2004, p. 20). Observar las realidades de la vida cotidiana otorga una dimensión especial de la experiencia del sujeto en su interacción diaria con sus pares en la generación de un saber particular, cotidiano: "Se ha dicho que la vida cotidiana tiene también una historia, que se muestra como una continuidad y que es el ámbito preciso donde se contrastan el hombre particular y el mundo objetivado" (Arostegui, 2004, p. 152).

La historia tiene una función crítica. Para ello, señala Ricoeur, aporta fuentes y evidencia documental, de las que dependen su conocimiento, procura dar explicaciones científicas y desarrolla una escritura propia. Así, el hecho histórico se diferencia del acontecimiento real en el contenido y su presentación (Ricoeur, 1999): "El efecto crítico de la historia consiste esencialmente en desenmascarar aquellas relaciones que resultan falsas, los testimonios escritos e incluso orales, que juegan un papel considerable entre memoria e historia" (Ricoeur, 1999, p. 7).

La narrativa histórica local en las ciudades de Villa María y Villa Nueva (Córdoba), 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. Con una notoria mirada patrimonialista de la cultura. (Gili 2020, p. 25) La investigación procura 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 realizadas a los vecinos de la región.

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. (Kersten, 2006, p. 45) 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, p. 15) Sabiendo, como expresa Ricoeur (1999) que el tiempo posee un carácter destructor: "El paso del tiempo conlleva inevitablemente una acumulación de ruinas" (Ricoeur 1999, p. 9).

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.

En la metodología de registro que empleamos, recuperamos relatos orales con desgravaciones. El empleo del relato oral como metodología de investigación, apunta a privilegiar la narración de las propias experiencias de vida no solamente porque permite devolver el poder de la palabra a la gente corriente que hace la historia, sino también porque posibilita reinscribir la experiencia individual en el pasado común. El relato de vida es una forma de entrevista narrativa en la que el investigador solicita al testimoniante que narre toda o una parte de experiencia de vida. Lo cual plantea una serie de interrogantes sobre la técnica y cómo ha de ser la entrevista, de qué manera se puede abordar una biografía. ¿Debe abarcar la totalidad de la vida de la persona entrevistada? ¿O determinados aspectos de la existencia del sujeto? ¿En qué se diferencia de una autobiografía? ¿Es fiable este abordaje? ¿Es objetivo? (Bertaux 2005, p. 9). Creemos que esta técnica de análisis permite encontrar o sacar a la luz percepciones, sentimientos e información no disponible en las fuentes escritas. En términos de Bertaux los relatos de vida pueden permitir formular análisis en términos de: "...relatos de prácticas en situación, en lo que prevalece la idea de que a través de los usos se pueden comenzar a comprender los contextos sociales en cuyo seno han nacido y a los que contribuyen a reproducir o transformar" (Bertaux, 2005, p. 11).

Debería quedar claro que la entrevista es una construcción entre dos personas. Un producto relacional, esta es una de sus particularidades, son creadas entre el historiador entrevistador y el entrevistado. En consecuencia, no son objetivas al estilo de la

historiografía tradicional, ni tampoco implica que desaparezca el historiador para *dar voz* a los *sin voz*, como pedían las primeras corrientes de historia oral. Es una construcción intencional entre dos partes. (Gartner, 2015, p. 53-55) En el inicio del vínculo, dada la aprobación del entrevistado, se realiza una ficha del testimoniante y se solicita la firma de una ficha de resguardo ético para el permiso de uso académico de la información, de entrevistados locales para el registro de relatos orales: maestras/os, amas de casa, sogueros, comerciantes, trabajadores rurales (tractoristas, tamberos).

El relato oral y la memoria colectiva

El proyecto que llevamos adelante procura analizar los bienes culturales inmateriales expresados en narrativas de historiadores, escritores locales y relatos orales de vecinos. En todas ellas se condensan formas de identificación y tensión que remiten a los múltiples pasados en la ciudad y la región. El espacio seleccionado de registro se corresponde con el nodo Villa María – Villa Nueva (Departamento San Martín, Provincia de Córdoba, Argentina) dada las similitudes históricas y vínculos sociales, económicos y culturales de sus poblaciones. 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. Teniendo en cuenta que:

“Si bien el entrevistado o entrevistada cuenta recuerdos desde su subjetividad en esa narración se entrecruzan tradiciones, puntos de vista y valores colectivos” (Gartner, 2015, p. 56).

Y entre los relatos de las entrevistas recuperamos para este artículo las expresiones de un vecino, inmigrante italiano de 93 años, nacido en 1924. En su entrevista relata la vida social de los años ´40 en la ciudad de Villa María y los hábitos de vestimenta para asistir al cine o ir a bailar:

“P. G: Ah, sí, sí, sí. Traje traje. Aquí, entonces había cine y opera. Había cinco cines en Villa María. Había el cine Premier, el cine Opera, el cine Rex, el cine de los españoles, allá del otro lado, que le llamaban el cine de los piojos porque usted entraba al cine y salía con la pulga o con algo” (P.G. 2017).

En ello, remarca las diferencias sociales de la época entre quienes asistían a los espacios de recreación: "P.G: Claro, era traje azul, corbata, zapatos. Y para entrar, íbamos en remis porque había barro y entrabas todos embarrados. Y yo me acuerdo. Fuimos tres italianos con traje y cuando entramos adentro, ninguno estaba con traje. Claro, todos criollos.

L.R: Estaban más comunes.

P.G: Claro, se usaba poco el traje, para la vuelta del perro.

(...)

L.T: Y estaba el Club Sarmiento que ahí sí iban todos más...

P.G: Todos, más o menos vestidos. Y cuando fuimos al Rosedal, allá a la gruta, ahí era un baile más o menos. Se servía ya. Era el baile de todas las sirvientas.

L.R: Rosedal también.

L.T: Ah, mira.

P.G: Era el comentario. Y nosotros para ver, vamos y fuimos allá, nos sentamos en la mesa y vino el mozo y bueno, dame una cerveza. Y bueno, bailamos, no sabía cómo hacer. Y me levantaba y había una chica, la miraba, ella miraba, me levantaba. ¿Me permite señorita? ¿Baila? Sí, como no. Y bailábamos. (...) Y aquí es distinto a Italia. Uno miraba y cuando miraba dos veces, uno iba allá. ¿Baila ya? Sí y bailábamos. (...) ¿Vos sos italiano? Si, hola ¿Qué tal? Bailamos dos o tres piezas. El otro muchacho que estaba conmigo también bailaba y en tercer pieza más o menos estábamos bailando tranquilos y viene un morocho de atrás y ¡Pum!" (P.G., 2017).

Observamos en los relatos orales que registramos a vecinos trabajadores de la ciudad y región, como resaltan aspectos que ponen en relieve la memoria territorial a partir de oficios, juegos, festividades y recreación asociados a vivencias cotidianas en los espacios urbanos. Así también como formas de discriminación por orígenes y procedencias, entre inmigrantes italianos y pobladores locales (*criollos*), reinstalando el concepto de *aristocracia de la piel*. Y así nos advierte sobre un aspecto de las fuentes orales, su posibilidad de acceder a la memoria histórica y también de observar resignificaciones y permanencias: "Los

testimonios resignifican el pasado desde el presente (...) No son solo los hechos o datos lo que aportan, sino lo que significaron en un pasado y como se resignifican en el presente". (Gartner, 2015, p. 61).

Los estudios de la memoria colectiva, sosteníamos con anterioridad, remiten a la existencia de múltiples historicidades que responden a la diversidad de grupos que conforman lo social y que contienen una noción temporal específica a su momento. El relato oral, es testimonio de una realidad distante en tiempo y espacio; al ser registrada adquiere valor documental, se vuelve objeto de estudio e interpretación. La memoria colectiva es producto de un proceso social por el cual se construye sentido respecto del pasado y el presente de cada sociedad. Es al mismo tiempo elemento constitutivo y esencial de la identidad de una persona y de un grupo social. El recuerdo histórico legitima la identidad de un grupo aunque es conocido que el olvido forma parte de la memoria. (Milos, 2005: p. 87)

De esta manera, entrevistas y relatos orales permiten analizar la visión del sujeto colectivo y su espacio público dando cuenta de formas no siempre visibles de las prácticas sociales, de la cotidianeidad. Los relatos orales sobre las experiencias particulares expresan, además, las múltiples vivencias condensadas en los espacios urbanos y la arquitectura asociada a la cotidianeidad: "P.G: Le explico, la sociedad italiana tenía la esquina que la han hecho los de la guerra del 14' y 15'. Los primeros inmigrantes. Han hecho el edificio y la cocina. Al lado había un baldío que allí se llamaba el baile Rosedal era ya la gruta. Rosedal era de Deiver. Rosedal porque se vendían todas rosas. El baile más o menos. Uno, le digo la verdad, iba para bailar con la negrita" (PG 2017).

Un documento de ICOMOS de 2011, *Principios de La Valeta para la salvaguardia y gestión de las poblaciones y áreas urbanas históricas*, señala la importancia de entender y actuar en términos de áreas urbanas históricas y sus poblaciones, entendiendo que tanto los elementos de la arquitectura como los paisajes, las tradiciones y prácticas culturales hacen a la herencia social urbana.

La ciudad evidencia una multiplicidad de transformaciones que se traducen en problemas metodológicos y técnicos al momento de su registro (Schavelzon, 1991) topografía, momentos constructivos, tipologías de materiales, viviendas urbanas, entre otros. Es, también, una construcción donde los diversos actores que la habitan se disputan la

apropiación del espacio urbano: espacio físico, social o simbólico. Los dos últimos poseen imaginarios y representaciones sobre el pasado que se van construyendo históricamente en la ciudad o sobre ella.

Conclusión

Observamos en las entrevistas realizadas entre los vecinos de la ciudad de Villa María (Córdoba) que la memoria y el relato histórico regional condensan las contradicciones y superposiciones entre los registros oficiales (elaborados por el Estado argentino a fines del siglo XIX y resignificados en los siglos siguientes) y los recuerdos familiares (de descendientes de indígenas, criollos e inmigrantes), por lo que sólo en apariencia se presentan como compactos, evidenciando una de las consecuencias del excesivo uso del patrimonialismo como herramienta de dominación desde el siglo XIX, a saber la homogenización y la uniformidad social. A su vez, se observa en la narrativa de los vecinos una mirada clasista y discriminadora de la cultura local, expresada en las trayectorias individuales a modo de diferencias entre sectores sociales según posición económica, trayectorias laborales, lugar de residencia o procedencia familiar. Y, finalmente, una noción patrimonialista de la cultura al ponderar la herencia social vinculada a la arquitectura neoclásica y las casonas/viviendas particulares construidas por las familias más adineradas de inicios del siglo XX en las áreas céntricas urbanas y a las biografías de los vecinos más destacados por su actividad política y económica. El carácter integral que se observa en la construcción del patrimonio cultural, queda reflejado en las *identidades urbanas*, visibles en su patrimonio arquitectónico, en la memoria territorial, contribuyendo a generar escenarios urbanos híbridos.

Notas

1. Proyecto Patrimonio histórico-cultural inmaterial local. Registro de herencias sociales en relatos orales. Departamento Gral. San Martín. Córdoba. Instituto de Investigación, Universidad Nacional de Villa María. Período 2018-2019. Directora: Dra. María Laura Gili. Co-Directora Graciana Pérez Zavala. R.R. N° 415/2020.

Referencias

- Arostegui, J. 2004. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Bertaux, D. 2005. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra. Barcelona. España.
- Gartner, A. 2015. *Historia oral, memoria y patrimonio. Aportes para un abordaje pedagógico*. Editorial Imago Mundi. Buenos Aires. Argentina.
- Gili, M.L. 2020. *Patrimonialización de la cultura. Dilemas éticos en torno a la herencia social, su registro, estudio y gestión*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- ICOMOS. *Principios de La Valeta para la salvaguardia y gestión de las poblaciones y áreas urbanas históricas*. París, 2011.
- Kersten, M. Scholz de Andrade. 2006. *A lapa e o tropeirismo*. Curitiba: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Total Editora Ltda.
- Lopez Morales, F. y F. Vidargas. 2011. *Itinerarios Culturales: Planes de Manejo y Turismo Sustentable*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Mexico.
- MILOS, P. 2005. Memoria e historia en el Chile de hoy. En *Memoria e Historia*. Seminario Internacional en homenaje a Myrna Mark. Guatemala: 79-113.
- Ricoueur, P. 1999. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Schavelzon, D. 1991. *Arqueológica histórica de Buenos Aires: I La cultura material porteña de los siglos XVIII y XIX*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

DOMESTICIDAD INTERRUMPIDA.

¿Es posible intervenir la violencia sin violencia?

Laura Sarmiento B.

La reacción frente a la epidemia de la peste inventa la gestión disciplinaria y sus formas de inclusión excluyente: segmentación estricta de la ciudad, confinamiento de cada cuerpo en cada casa. (...) Un Estado ciberautoritario para el que la comunidad es una comunidad de ciberusuarios y la soberanía es sobre todo transparencia digital y gestión de big data. La gestión política de la Covid-19 como forma de administración de la vida y de la muerte dibuja los contornos de una nueva subjetividad. Lo que se habrá inventado después de la crisis es una nueva utopía de la comunidad inmune y una nueva forma de control del cuerpo. El sujeto del technopatriarcado neoliberal que la Covid-19 fabrica no tiene piel, es intocable, no tiene manos. No intercambia bienes físicos, ni toca monedas, paga con tarjeta de crédito. No tiene labios, no tiene lengua. No habla en directo, deja un mensaje de voz. No se reúne ni se colectiviza. Es radicalmente individuo. No tiene rostro, tiene máscara.
Paul B. Preciado

Diseño patriarcal-colonial-capitalista y la gestión de los cuerpos en los territorios

Cuando investigamos la violencia urbana en las ciudades nos encontramos con una serie de escenas que son producto y montaje del diseño patriarcal. De esta manera es perceptible el procedimiento que antecede a la gentrificación o a la re-colonización territorial, y que es producto de un diseño des-territorializante, es decir, elimina los arraigos, los vínculos de comunidad y cualquier signo de vitalidad colectiva.

Así el movimiento y condicionamiento de los cuerpos desde su territorio hasta llegar a lo más íntimo de su subjetividad ocurre transformando lo simbólico en un nuevo código ético que instala la dominación y la violencia como forma de vida.

Sería posible percibir, una serie de operativos territoriales. Fuerzas aplicadas desde un afuera que hace que las transformaciones tengan lugar.

Homogeneización. Los fragmentos del territorio en cuestión se van tornando iguales. Depende desde qué escala lo analicemos, pero si vamos a la macro escala, podemos percibir cómo las principales metrópolis del mundo comienzan a parecerse, especialmente aquellas que son sede del capital financiero. Se comparten los formatos icónicos de sus edificios así como sus sentidos estéticos en general. Ocurre del mismo modo, pero en otra escala, con las urbanizaciones populares a estrenar: todas tienen la misma programación, desde la fachada hasta la organización de la vida en su interior. Esto es repetible en diversos escenarios urbanos latinoamericanos. ¿Qué se persigue a partir de la eliminación de las diferencias?

Pareciera que la estrategia de diseño es la *(Des)Provisión de valores estéticos*. Lo escribimos de ese modo porque no es que no haya valores estéticos sino que se permutan los antiguos valores por nuevas estéticas que construyen sintonía con otros códigos urbanos. Acontece una inversión de los valores existentes, y lo que era un valor positivo se convierte en un des-valor. Así, por ejemplo la vitalidad colorida y manifiesta en las múltiples dimensiones sensoriales y materiales de la ciudad, se transforman en las intervenciones del urbanismo patriarcal en escenas monocromáticas, despojadas de esa fiesta sensorial. Las escenas que se viven en la ciudad van acentuado el nuevo valor urbano que tiene que ver con la homegeneización, el anonimato y otros códigos heteropatriarcales, coloniales y capitalistas.

Se va generando una *(Des)conexión con la razón social de origen*. Así como son borrados los plurisentidos y las diferencias, es otra operación de diseño desaparecer las memorias urbanas. Esta eliminación sucede a partir de una sustitución de las referencias, así como por sustracciones de las razones históricas que le dieron cuerpo y vida a esas memorias que son referencia. Así por ejemplo cuando hablamos de los icónicos barrios-ciudad en la ciudad de Córdoba, Argentina, que alojan a todas las villas y barrios populares desalojados del centro, y reubicados en las periferias, estos nuevos barrios llevan los

nombres de líderes populares, cantos populares, o imaginarios del deseo. Sin embargo está bien lejos el nombre de la referencia material histórica, pues nada tiene que ver el nombre del barrio, con lo que nombra. De este modo, los nuevos habitantes van construyendo una nueva memoria que despoja de sí misma la razón social que le dio origen.

Y así tienen lugar las *falacias urbanísticas*. Con esto hacemos referencia a lo que se promueve como una cosa y termina siendo otra bien diferente a eso que se pronunciaba. Por ejemplo, cuando se gestionan las políticas de vivienda social o urbanización de los territorios. A priori, se avizora el progreso y el desarrollo aplicado, pero luego termina siendo el fundamento para la gentrificación. Pues con la excusa de generar suelo urbanizado y con acceso a distintas infraestructuras para determinados pobladores, lo que acontece es la producción de la mercancía desarrollista, es decir, se genera ese suelo con infraestructura y ejercicio del derecho a la ciudad, pero luego las tasas de impuestos no son cuidadas para poder preservar a sus pobladores originales. De manera que estas urbanizaciones son el primer paso para las expulsiones y conversiones territoriales. Por último queremos señalar, dentro de estas falacias urbanísticas, la producción de espacio público. Dado que la cuestión del espacio público es una de las bases del extractivismo urbano, es decir, lo que se les despoja a las comunidades urbanas para la conversión en mercancía y materia vendible, resulta que ¿quién hace la norma para la conservación del espacio público? Es un bien común, sin embargo en los hechos se preserva como un espacio residual de la toma de decisiones sobre la gestión de los terrenos privados. Y así, la vida en comunidad va perdiendo lugares protagónicos en la ciudad.

Los protagonistas en la ciudad van siendo aquellos que desde su forma-de-vida sostienen una *ética (des)vincular*. Con esto nos referimos a cuestiones de segregación y exclusión que resultan tanto de acciones provocadas con alevosía sobre la gestión de los cuerpos y los territorios, como a formas-de-vida autoimpuestas que implican el aislamiento y un consecuente anonimato.

Otra cuestión que implica esta ética (des)vincular a nivel estratégico es la *imposibilidad de conciliación de las diferentes esferas de la vida*, esto es, por ejemplo, cuando se vive en un territorio y se trabaja en otro, y no existen infraestructuras disponibles para esa movilidad vital. Así quedan los cuerpos confinados a la aislación en sus territorios cotidianos, los cuales van conformando áreas de exclusión.

Lo que sucede entonces es que, en las zonas discriminadas, los mismos rostros son la marca de un código excluyente, que va construyendo la estética de lo que no tiene valor, o bien, que su valor es negativo con todas las connotaciones asociadas posibles.

Tiempo pandémico: la marca doméstica de la violencia

La contracara a estas marcas excluyentes es el operativo de lo que se (des)marca: la vitalidad invisible. Lo que se va borrando de los íconos e institucionalidades es la misma vitalidad singular, que masivamente se encuentra intervenida en un procedimiento que inaugura un nuevo riesgo. Con la virtualización de la vida, lo cotidiano se encierra nuevamente con una fuerza neoliberal de ocupación. Es sabido que los cuidados son la base de sostenibilidad de la vida y su reproducción. Sin embargo, lo que he podido observar es que éstos están pasando como herencia violentogénica a las generaciones más jóvenes.

La línea de extractivismo funcional para con los cuerpos feminizados, que normaliza el capacitismo, implica que no sólo tienen valor los cuerpos sin discapacidad, sino que también hace énfasis en la discriminación de los cuerpos con potencia y capacidades para explotar, es decir que en esta programación quedarían excluidos los cuerpos de mujeres, ancianos y niños.

Los encierros domésticos son los que se ven acentuados en este tiempo pandémico, en una configuración violenta que no grita. Las jóvenes que están cursando su secundaria, viendo cómo resolver su educación sin institución -ya que las escuelas se han transformado en un apoyo intermitente- son las que se encargan de los cuidados esenciales, ya que quienes estaban en este puesto -sus madres- ya no dan más, no hay más cuerpo para entregar al sistema, de manera que ahora son las jóvenes e infancias quienes ocupan ese lugar de carne para la máquina, la vitalidad profanada.

Cuidados profanados

La pregunta más importante a la que nos enfrenta la política de los cuidados es: ¿Cómo generar vínculos, relaciones, y capacidades de afección que permitan expandir la vida hacia formas que no podemos prever de antemano? Al tiempo que sabemos que, lo que necesita un cuerpo para ser explotado es respirar. En esta dupla entre potencia y profanación, son

los cuerpos de las juventudes feminizadas quienes creativas, y resistentes, son las nuevas víctimas de la violencia estructural.

La producción heteropatriarcal, colonial, capitalista necesita cuerpos para explotarles y lograr así su proyecto de acumulación. El escenario de lo doméstico, es el paisaje invisible -borrado del centro de la sostenibilidad de la vida- que conjuga todas las potencias, y consecuentes riquezas para la profanación del capital. Cuidados: autocuidado, cuidado directo a otros, provisión de precondiciones para el cuidado -toda la gestión previa que implica-, gestión de los cuidados propiamente dicha, éstas son algunos de las actividades que entendemos por cuidados, pero no se cierra en la mismas.

El desafío de los cuidados, como política, economía, y reproducción de la vida, es conectar los cuerpos jóvenes y feminizados mientras puedan respirar, a su potencia y no a la profanación de su vitalidad.

¿Es posible intervenir la violencia sin violencia?

Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo, ya lo decía Audre Lorde. Esa es una consigna que tenemos pendiente. Si pensamos la domesticidad, como el espacio de domesticación del primer objeto de la historia, o bien como desde la arquitectura doméstica que fue un modo de materialización de la producción masiva de un dispositivo de género, o la estatización de la vida cotidiana. Cómo pensar la interrupción de esa domesticidad moderna que encarcela y despoja no sólo la potencia de la politicidad doméstica, sino que intensifica y margina las vitalidades jóvenes, condenándolas a perdurar en el tiempo en una vida aislada y precarizada. Si es la misma instrucción sistémica quien distribuye la violencia, ahora teledirigida, cómo intervenir ese territorio puertas adentro, sin una sustracción o aniquilación de soberanía de quienes allí habitan. De momento, pienso en proyectos de acupuntura doméstica. Microintervenciones que trabajen posibilidades de deserción de ese mandato. La pregunta queda todavía vibrando sin encontrar camino cierto.

Referencias

Arendt, H. *Los orígenes del totalitarismo*. 1a ed. Madrid. Ed. Alianza, 2017. ISBN: 9788420647715.

- Arendt, H. *Sobre la Violencia*. 1a ed. Buenos Aires. Ed. Alianza, 2015. ISBN: 9788491811114.
- Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1, Article 8. ISSN: 0892-5593. Disponible en: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Foucault, M. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. 1a ed. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI, 2012. ISBN: 987-98701-4-X.
- Foucault, M. *Sexualidad y política*. Escritos y entrevistas 1978-1984. 1a ed. Buenos Aires. El cuenco de Plata, 2016. ISBN: 9789873743702.
- Foucault, M. *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. 2a ed. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 2018. ISBN: 9789876290388.
- Guattari, F. y Rolnik, S. *Micropolítica: Cartografías del deseo*. 1a ed. Bs As. Tinta Limón, 2013. ISBN: 9789872739027.
- Kirkwood, J. (1983). *Feminismo como negación del autoritarismo*. Material de discusión programa Flacso-Santiago de Chile. Número 52. Disponible en: <http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1983/001058.pdf>
- Pateman, C. *El contrato sexual*. 1a ed. Barcelona. Anthropos, 1995. ISBN: 84-7658-462-8.
- Rolnik, S. *Esferas da Insurreicao. Notas para uma vida nao cafetinada*. 1a. ed. Brasil. N-1 Edicoes, 2018. ISBN: 9788566943597.
- Segato R. L. *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. 1a. ed. Buenos Aires. Ed. Prometeo Libros, 2013. ISBN: 9789875746251.
- Segato, R. L. *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. 1a. ed. Buenos Aires. Tinta Limón, 2013. ISBN: 9789872518578.
- Segato, R. L. *La guerra contra las mujeres*. 1a. ed. Madrid. Traficantes de Sueños, 2016. ISBN: 9788494597855.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA POLÍTICA DE ARISTÓTELES

María de los Ángeles André

Introducción

En el Libro IV, Capítulo IV, 1290 b, p. 153,154, de la Política dice Aristóteles : “Ahora bien, así como si nos propusiéramos averiguar las especies de un animal, primero delimitaríamos lo que obligatoriamente debe tener cualquier animal (por ejemplo, ciertos órganos sensoriales, el aparato encargado de digerir el alimento y el de recibirlo, o sea boca y panza, y además de éstos, los miembros con los que se mueve cada uno de estos animales); y si sólo hubiera esos elementos y entre ellos existieran diferencias (como, por ejemplo, varios tipos de boca, de panza, de órganos sensoriales y también de miembros locomotores), el número de combinaciones de éstos necesariamente determinará distintos tipos de animales (pues no puede tener el mismo animal varias bocas diferentes e igualmente tampoco oídos); de tal forma que, cuando se tomen de éstos todas las combinaciones posibles, darán como resultado las especies de un animal y tantas especies de ese animal como sean precisamente las combinaciones de las partes básicas; de igual modo también en el caso de los sistemas políticos mencionados; pues tampoco las ciudades, de una sola, sino de muchas partes se componen, como se ha dicho reiteradamente”.

Este célebre fragmento origina una polémica en torno a la introducción de un método de clasificación de animales sugiriendo su aplicación para intentar explicar la multiplicidad de constituciones políticas.

Así, los evolutivistas sostienen la incidencia de la biología en los libros más importantes de la Política (Day y Chambers, Raymond Weil y Werner Jaeger). Por otra parte, los sistemáticos apuestan por la unidad de la Política, restando importancia al supuesto método biológico, abordándolo solamente como una analogía o como una analogía didáctica.

Otros autores como Lloyd e Ingemar During marcan la diferencia entre el supuesto método biológico de la Política y la biología aristotélica, y Paolo Accattino niega que Aristóteles desarrolle aquí el procedimiento del método biológico.

Intento señalar aquí que el método de clasificación de animales le sirve a Aristóteles para clasificar constituciones a partir de las partes políticas de la ciudad, siendo solamente un método formal.

I.

Las partes necesarias de la ciudad están compuestas por campesinos, artesanos, etc. Las partes de la constitución corresponden a quienes tienen funciones específicamente políticas. Las partes políticas están constituidas por los guerreros.

Asimismo podemos leer en el Libro IV, Capítulo III, 1289 b, p. 121, de la Política que "la explicación de que haya varios regímenes es que hay varias partes en toda ciudad".

Y en el Libro IV, Capítulo IV, 1291 b, p. 155, agrega: "En efecto, en cuanto a las demás capacidades, muchos están de acuerdo en que pueden tenerla los mismos, como, por ejemplo, que los mismos sean los guerreros, campesinos y artesanos, y también los consejeros y los jueces. Todos rivalizan en virtud y se creen con condiciones para desempeñar la mayoría de las magistraturas; pero es imposible que los mismos sean pobres y sean ricos. Por tanto, éstos parece que son los partidos principales de la ciudad, los ricos y los pobres".

Sin dudas, se refiere a la democracia y a la oligarquía, pero no observo ningún principio biológico; más bien emplea Aristóteles la noción de combinación a elementos de las partes políticas de la ciudad y a las partes de la constitución.

II.

Las constituciones se componen de las magistraturas, la que delibera y la que administra justicia. Pueden considerarse aquí también distintas combinaciones, aunque tampoco

subyace un registro biológico. "Me refiero – dice el Estagirita en el Libro VI, Capítulo I, 1317 a, p. 228 y 229, de la Política – a las combinaciones que hay que analizar y todavía no han sido analizadas, como, por ejemplo, el caso de que el órgano deliberativo y lo relativo a los nombramientos de cargos estuviera dispuesto oligárquicamente y en cambio los tribunales aristocráticamente, o bien, que esto y lo referente al poder deliberativo oligárquicamente, y aristocráticamente lo del nombramiento de los cargos; o que de cualquier otra forma no coincidan todas las particularidades del régimen".

Según Lloyd es necesario notar que, aunque en este pasaje de la Política el método de división ha sido abandonado y un método de clasificar especies de acuerdo con las combinaciones de variantes de partes necesarias ha sido puesto en su lugar, sin embargo, este último método no corresponde a nada que encontremos en las obras biológicas mismas. Lloyd sugiere también que estamos frente a un método biológico sin aplicación para la biología, que emerge solamente en un contexto político y que tiene una destacada incidencia en la clasificación de constituciones.

Aristóteles descarta las combinaciones arbitrarias en la naturaleza; las especies animales resultan de la organización de partes orientadas y unificadas con una finalidad. Asimismo, se puede pensar que no hay combinaciones arbitrarias en la política, regidas teleológicamente.

En el Libro IV, Capítulo XV 1300 a y b, p. 180, 181 y 182, de la Política afirma Aristóteles: "Sobre estas cuestiones déjese la explicación en este punto; en cuanto a la provisión de las magistraturas, hay que tratar de estudiarla desde el comienzo. Las variedades se basan en tres factores de cuya combinación necesariamente obtendremos todas las modalidades. De esos tres, uno es quiénes son los que nombran las magistraturas; el segundo, de entre quiénes, y, por último, con qué método. De cada uno de estos tres hay tres variedades: o todos los ciudadanos las nombran o unos cuantos, de entre todos o de entre unos determinados (bien por su renta, por su linaje, por su virtud o por algún otro rasgo similar) (...); y esto, o por elección o por sorteo (a su vez estos factores se combinan, es decir, unas magistraturas las nombran unos cuantos y otras todos, unas de entre todos y otras de entre unos cuantos, y unas por elección y otras por sorteo). De cada variedad de éstas tendremos seis modalidades: o todos de entre todos por elección, o todos de entre todos por sorteo (o todos de entre unos cuantos por elección, o todos de entre unos cuantos por sorteo), (y si

de entre todos, o por partes, es decir, por tribus, por demos y por fraternías hasta dar la vuelta a todos los ciudadanos o siempre de entre todos) o unas veces así y otras de aquella forma. A su vez, si unos cuantos son los que las nombran, de entre todos por elección o de entre todos por sorteo, o de entre unos cuantos por elección o de entre unos cuantos por sorteo, o unas veces así y otras de aquella forma, es decir, unas veces de entre todos por elección y otras por sorteo (y unas veces de entre unos cuantos por elección y otras por sorteo). En consecuencia, doce son las modalidades que resultan, aparte de las dos combinaciones. Y de ellas, estas tres formas de provisión son democráticas: que las nombren todos de entre todos por elección, por sorteo, o por ambos procedimientos, unas magistraturas por sorteo y otras por elección. Que no las nombren todos a la vez pero sí de entre todos o de entre unos cuantos (bien por sorteo o por elección) o por ambos procedimientos (al decir por ambos procedimientos me refiero a unas por sorteo y otras por elección) es propio de una república. Y que las nombren unos cuantos de entre todos, bien por elección o por sorteo o por ambos procedimientos, unas por sorteo y otras por elección, es propio de una oligarquía (y más propio de una oligarquía el hacerlo a partir de ambos). Que nombren unas de entre todos y otras de entre unos cuantos es propio de una república aristocrática, o unas por elección y otras por sorteo. Que las nombre unos cuantos de entre unos cuantos (por elección) es propio de una oligarquía, así como que unos cuantos de entre unos cuantos por sorteo (pero si no sucede, es lo mismo) y que unos cuantos de entre unos cuantos por ambos procedimientos. Que las nombren unos cuantos de entre todos y que las nombren de entre unos cuantos por elección todos, es propio de una aristocracia. Así pues, las modalidades de lo que concierne a las magistraturas son todas éstas en número y se dividen de esta forma según los regímenes. Qué modalidad conviene a quiénes y cómo debe realizarse la provisión, quedará claro junto con los poderes de las magistraturas y cuáles son. Al hablar del poder de una magistratura me refiero, por ejemplo, a la que tiene competencia en la cuestión de los ingresos y a la que tiene competencia en el campo de la defensa; pues distinta es la clase de poder, por ejemplo, de la magistratura del estratega y de la que tiene competencia en el terreno de los contratos relativos al mercado".

Conclusión

El texto aristotélico citado en último lugar es considerado en calidad de haber sufrido alteraciones, según variadas interpretaciones. No obstante, hay acuerdo en sostener veintisiete combinaciones posibles. Se parte de la sugerencia acerca de la utilización de un método biológico para la taxonomía de las constituciones políticas. Se distingue entre dos clases de partes de un estado para arribar al hecho de que los principios involucrados en ese método son aplicados a las partes de la constitución, aunque se puede afirmar que ese método no aparece como exclusivamente biológico.

Referencias

- Aristóteles (1997). Política. Barcelona, Altaya.
- During, Ingemar (1990). Aristóteles. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lloyd, G. E. R. (1961). The Development of Aristotle's Theory of the Classification of Animals. Phronesis, vol. VI.
- Moreau, J. (1979). Aristóteles y su escuela. Buenos Aires, Eudeba.

ASOCIACIONES ITALIANAS VILLAMARIENSES: *equidad societaria y justicia participativa en el ámbito público*

Manuel Blanda

Introducción

El presente artículo se enmarca en una investigación cualitativa que tuvo lugar entre 2018 y 2020. La misma fue plasmada en el Trabajo Final de Grado "La colectividad italiana de Villa María (Córdoba, Argentina). Abordaje sociológico de sus experiencias asociativas actuales"; correspondiente a la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Villa María.

Las dimensiones de la temática que se aborda en dicho trabajo tienen que ver con procesos de identidad y componentes étnicos/culturales; nacionalismo; historia de la inmigración de italianos a Argentina, la ciudad de Villa María como contexto espacial y eje de la "mirada desde lo local" y, finalmente, la sociabilidad de quienes conforman el colectivo.

En referencia a esto último, es importante destacar que en cuanto al objeto de estudio nombrado es de suma relevancia la participación social por medio de asociaciones. Motivados por la común identificación con el origen nacional italiano, a lo largo de toda la historia de la ciudad diversos grupos se han unido, organizado y llevado a cabo prácticas sociales comprensibles desde las teorías del 'asociacionismo'.

Así es como, atendiendo al interés particular desde el cual convoca esta jornada interdisciplinaria, cobra relevancia discutir conceptualmente a partir de las ciencias sociales las ideas de justicia y equidad en torno a: 1) figura estatutaria de un 'socio' y 2) participación social de los colectivos migrantes en los ámbitos públicos.

Una clave para ello es poder preguntarse sobre las implicancias y las garantías de las figuras jurídicas que se formalizan mediante autorizaciones estatales y estatutarias, las cuales buscan que los intereses de quienes se asocian sean visibilizados y satisfechos.

Tentativamente, se puede afirmar que los socios tienen una participación equitativa en los beneficios de asociarse entre pares con intereses comunes, pero certeramente es una cuestión que cuando se resuelve en el plano práctico guarda distancias. Lo mismo ocurre con la participación de diversas organizaciones que canalizan sus intereses en una asociación para lograr instalarse en el espacio público y sobreponer sus objetivos.

En consonancia con esta propuesta, será pertinente poder visibilizar las distancias entre lo que implica teóricamente ser un socio y lo que las prácticas sociales materializan fehacientemente, así como tensionar las ideas de cosmopolitismo y diáspora.

Para ello, en primer lugar, se presentarán las características del objeto empírico. Desde esta base se ahondará en las precisiones teóricas de conceptos claves para cuestionarlos y acercarse así a la realidad que definen. Por último, tras un breve análisis que apunte a colaborar con los intereses de esta jornada se esbozarán algunas conclusiones.

La colectividad italiana de Villa María

El interés de estudio se centra en el grupo de villamarienses que se identifican con el origen nacional italiano. La socialización del mismo se vincula fuertemente con las prácticas asociativas. Así es que distingo cuatro entidades, asociaciones en su totalidad: Sociedad Italiana "Italia Unida" (1887), Círculo Italiano (1957), Asociación de Cultura Italiana Dante Alighieri (1965) y Asociación Civil Familia Piamontesa (1997); cuyos orígenes y modalidades de socialización dan cuenta de su heterogeneidad constitutiva (Blanda, 2020).

Para analizar su actualidad sin dejar afuera sus trayectorias y la seguridad de que responden a vínculos más bien étnicos-identitarios y culturales que de producción, se optó por definirlos como experiencias asociativas. Cada una de ellas ha sido impulsada por grupos de la sociedad civil. Por ello, siguiendo a Cruset (2011), estas iniciativas resultan ser un "nacionalismo de abajo", porque refieren a cuestiones identitarias y prácticas de la sociedad civil (en contraposición a las estatales o "de arriba").

Estas prácticas, atendiendo a las experiencias asociativas de interés, deben comprenderse desde un punto central: tanto Italia como Argentina (desde sus surgimientos

como estados modernos) no representaron al mismo territorio ni sus naciones son o fueron homogéneas. Y del mismo modo, cabe destacar que en el movimiento migratorio desde la península a nuestro país se distinguen diversas oleadas dentro de las cuales (cuantitativamente) hubo auges y recesos. Los motivos estructurales y personales que impulsaron la emigración y las condiciones reales de recepción de inmigrantes también deben tenerse en cuenta para una mayor comprensión.

Tras la salvedad, en cuanto a las características que distinguen las experiencias asociativas, se puede decir de la Sociedad Italiana (1887) fue fundada solo veinte años después de Villa María (1867). Sus primeros socios eran inmigrantes de la península itálica (que recientemente había unificado sus regiones en una monarquía). Aquí, esos inmigrantes se unieron para crear una asociación basada en los ideales del apoyo mutuo, el cual estaba dirigido a salvar los menesteres habitacionales, de trabajo y salud de los socios, como así también la sociabilidad por medio de reuniones en torno a los distintivos culturales.

Claro está que en más de 130 años de trayectoria la entidad se fue ajustando a las demandas de su masa societaria y dirigenal, sufriendo incluso la interrupción de sus actividades (1992 a 2014). Cabe destacar que por sus funciones mutualistas está regida por el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social.

En cambio, el Círculo Italiano (1957) fue fundado por inmigrantes italianos, pero llegados en la segunda post-guerra y los fines sociales por lo que se asociaron estaban centrados en el esparcimiento, el ocio y el deporte. La idea de Círculo tiene que ver con la figura de un club, es decir, una asociación deportiva. Por jurisdicción, esta entidad está regida por el Consulado de Italia en Córdoba ya que está federada en la Federación de Asociaciones Italianas de Córdoba)

Por su parte, el caso de la Asociación de Cultura Dante Alighieri (1965) fue diferente en cuanto a su inicio. En menor medida quienes la forjaron eran hijos de inmigrantes. A mediados del siglo XX la Argentina transitaba una tendencial movilidad social ascendente, por lo que la demanda de organización se inclinaba a mantener los elementos culturales como el idioma y no tanto las necesidades primarias. Además de integrar una red mundial de asociaciones con una sede central en Roma, esta experiencia asociativa está federada en FEDERDANTE, ligada al Consulado Italiano cordobés.

Finalmente es preciso distinguir que la Asociación Civil Familia Piamontesa de Villa María (1997) fue fundada por descendientes de inmigrantes que no lograron incluirse en las experiencias asociativas existentes y que, además, estaban motivados por una identidad italiana distintivamente regionalista. En consecuencia, integra la Federación de Asociaciones Piamontesas Argentina.

Modernidad y organización social

El colectivo estudiado en este trabajo se define distintivamente como una 'colectividad'. Esto, por ser "un grupo social que en determinado espacio se identifica con un origen étnico-nacional común, ya que fundamentalmente en su trayectoria histórica medió un proceso migratorio. A partir de allí, con el tiempo (los inmigrados y sus epígonos) llevan a cabo prácticas sujetas a los criterios y modos (legados como parte de la cultura comunitaria) de sociabilizar; siendo los mismos contruidos generacionalmente, depositarios de sentidos y disputas, conformantes además de una herencia social. (Blanda, 2020, p. 94-95)

Cada colectividad cobra singularidad respecto de otras en cuanto se constituye mediante criterios prácticos de inclusión y exclusión en un marco espacial compartido por otros actores sociales. La ciudad de Villa María, por ejemplo, implica un campo de posibilidades de acción. Consecuentemente, se rige por una lógica de interacción que le es propia. En ello tiene influencia su ubicación, historia, economía, y las maneras de apropiación del espacio social público. Al generarse una experiencia de producción de sociabilidad se establecen criterios prácticos. Desde aquí se comprende la práctica asociativa.

En particular, la sociabilidad tiene que ver con la condición de los agentes de entablar vínculos con los demás miembros de la sociedad. 'Socializar' es la consecuencia directa de ello. Este término pasó de referir la tendencia civilizatoria de los individuos que se agrupaban mediante lazos racionales, a remitir la sujeción al grupo que resultaba una base para la construcción de sujetos colectivos. En la modernidad, la constitución de asociaciones materializa uno de los mejores ejemplos de ello (Klein, 2016).

Las asociaciones son instrumentos de participación social entre pares (socios). Es el modo de socialización característico de los grupos inmigrantes en Argentina. Los mismos (en tanto que sujetos de acción) imputan subjetivamente sentidos, intensiones e intereses

a sus prácticas. Y al legitimarse éstas de manera generacional, constituyen la herencia social de los lugares que habitan y motorizan el patrimonio cultural local.

Según Hilda Sabato (2002), en la asociación todos sus integrantes se consideran iguales entre sí, más allá de las diferencias de cualquier tipo que los distinga fuera de ese ámbito. Estas formas de sociabilidad cumplen, en Argentina, un papel importante en la construcción de la vida republicana, porque son instituciones donde teóricamente predominan valores, relaciones y prácticas basados en los principios modernos de libertad, igualdad y fraternidad. En consecuencia, afirma que estas asociaciones no sólo sirven a los fines específicos para los cuales se las había creado, sino que funcionan, además, como ámbitos de desarrollo y difusión de las prácticas sociales y políticas consideradas "modernas" y propuestas como "civilizatorias". Vale agregar que ilustran también la vida democrática y pluralista de la sociedad actual.

Es importante plantear cómo se resolvió en el plano empírico la presión del estado moderno argentino materializada en las políticas que abogaban a un modelo asimilacionista de los inmigrantes y sus epígonos frente al cosmopolitismo existente. A ello se agrega la imposición de una nación "homogénea" y la construcción de una ciudadanía cargada de intereses políticos.

Puede afirmarse al respecto que hasta el presente se sostuvieron las solidaridades étnicas entre connacionales extranjeros, y que las asociaciones aquí estudiadas ejemplifican los esfuerzos por la conservación de la cultura peninsular en simultaneo socializan (cada experiencia asociativa autónomamente) dentro de la ciudad. Es decir, sentenciar de cosmopolita una sociedad como la villamariense invisibiliza tensiones e historias, ya sean formales (asociaciones) o informales (domésticas, familiares, de amistad y camaradería) de preservación de lazos y prácticas ligadas a la nación de origen. Al respecto, es acertada la propuesta de Pérez Zavala y Gili (2019): al contemplar una temporalidad holística, la ciudad es un espacio donde confluyen múltiples pasados (indígena, criollo, inmigratorio).

De igual modo, cuando desde la academia se abordan las diásporas, en tanto mera dispersión de grupos humanos, se ocuyen las cotidaneidades de los grupos migrantes y sus descendientes. En el mismo sentido, la antigua idea de crisol de razas es una concepción positivista que nunca permitiría ver, por ejemplo, la diferencias al interior de una

colectividad como la italiana de Villa María que no logró unificar las iniciativas asociativas en una sola entidad, tampoco explicar por qué hay descendientes de italianos en la ciudad que no socializan en ellas, menos aún visibilizar que la lógica de interrelación de una sociedad ocasionalmente inferioriza la pertenencia e identificación a ciertos grupos sociales nacionales o étnicos.

Para culminar estas interpretaciones, la posición desde la que se elabora este trabajo es la del modelo del pluralismo cultural, que cuestiona las ideas de fusión, amalgama e hibridación. En contraste, recupera aquellas que subrayan la perduración de identidades étnicas, de límites entre grupos y que resalta la imagen de la sociedad como mosaico plural (Sábato, 1990).

Al respecto de los contrastes

En párrafos anteriores ya se ha manifestado las diferencias fundacionales entre las experiencias asociativas. Las mismas tienen influencia en el largo plazo, y en determinados momentos más explícitamente. Los diversos motivos e intereses que constituyeron una nueva experiencia asociativa tienen que ver con las aspiraciones de los nuevos socios. Es decir, el hecho de asociarse a cada institución va a estar reflejado en los servicios de los cuales se beneficia por pagar la cuota mensual, los acontecimientos en que participa, los valores de pertenecer a la colectividad que se generan mediante las prácticas. La verdad es que, en teoría, todos son beneficiarios 'potenciales'. Pero, ¿quiénes son la clase dirigente? ¿La edad y el género tienen relevancia? Si los estatutos limitan las adscripciones políticas, ideológicas, o religiosas y difieren las regiones de origen de los socios, ¿solo la común identificación con el origen italiano personal/familiar aúna a los miembros? Aquí la equidad tiene que ver con el sistema democrático que rige las experiencias asociativas, lo cual aplica a la 'oportunidad de', más que el 'acceso a'.

Desde aquí puede pensarse también el principio de la justicia. Cabe rescatar que a lo largo del siglo XX (cuando surgen las experiencias asociativas de la colectividad italiana de Villa María), el estado argentino acentuó su impronta centralista y liberal. En simultáneo se fue conformando una sociedad civil que disputaba el espacio público, demarcando (mediante presiones) los límites de su accionar frente al estado regulador. En ese marco se comprenden las corrientes asociativas. Igualmente ¿tiene la misma posibilidad de

sobreponer sus intereses y alcanzar sus objetivos una asociación étnica europea que una de los países limítrofes a la Argentina? Cuando la integración social está en juego, ¿es justo que el estado plantee las mismas reglas de formalización a una asociación respaldada hace años por una colectividad numerosa que a una devenida de la inmigración contemporánea de los países del sudeste asiático? La respuesta no es determinante. El planteo se dirige a manifestar que son disímiles las trayectorias de cada colectividad migrante, así como la disposición de recursos simbólicos (legitimidad y visibilización de su presencia) o materiales (redes de contacto, parentesco, ocupaciones) que disponen.

Conclusiones

La modernidad se vincula fuertemente con las reglas que el sistema económico capitalista fue imponiendo en los países occidentales y el mundo. Dicho sistema es, por definición, excluyente, y un gran debate de las ciencias sociales (en particular de la sociología) es la integración.

El paso de modelos productivos simples a la industrialización produjo grandes movimientos migratorios. En la Argentina del siglo XX la demanda de mano de obra (principalmente en la región pampeana) fue resuelta en gran medida por brazos provenientes de Europa Occidental. La conflictiva afluencia y radicación de miles de personas (en ámbitos rurales como urbanos) cambió totalmente la sociabilidad en el país. En muchos grupos inmigrantes fueron comunes las iniciativas asociativas. Cada una los agrupó (y a sus descendientes) en torno a la satisfacción de necesidades primarias, la preservación cultural y la integración a la sociedad argentina. El estado nacional, en tanto se fue conformando, influyó en estas prácticas, pero lo cierto es que los 'nacionalismos de abajo' lograron conservar sus solidaridades étnicas hasta la actualidad.

Los principios de libertad (de asociarse), igualdad (entre socios) y fraternidad (característica de los lazos asociativos) moldearon las formas de sociabilizar y ocupar el espacio público a la vez que se opusieron presiones tendientes a mantener la organización identitaria. La equidad al interior de las asociaciones se garantiza, en teoría, por el sistema democrático. Al hablar de justicia participativa de cada colectividad en la sociedad argentina se deben salvar muchas diferencias que ocasionalmente distorsionan la igualdad de oportunidades y posiciones.

Referencias

- Blanda, M. (2020). "La colectividad italiana de Villa María (Córdoba, Argentina). Abordaje sociológico de sus experiencias asociativas actuales". Trabajo Final de Grado. Licenciatura en Sociología. IAPCS, Universidad Nacional de Villa María. Inédita.
- Cruset, M.E. (2011). Diáspora y sociedad de acogida. El voto de los italianos en Argentina a través de la prensa. *Revista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterránea*, (6), pp. 645-659.
- Klein, F. (2016). Inmigración judía sefardí en Uruguay. Sociabilidad y asociacionismo. En Di Cristóforis, N. y Novick S. (Comps.). (2016). *Jornadas un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014*, pp. 775-793.
- Gili, M.L y Pérez Zavala, G. (2019). Presentación. En: Pérez Zavala, G. y Gili, M.L. (Comps.). *Historias en voz alta. Narraciones de inmigrantes italianos en Villa María (Provincia de Córdoba, Argentina)*. UNVM. Córdoba: Impreso en Gráficas del Sur, pp. 7-8.
- Sábato, H. (1990). El pluralismo cultural en la Argentina: un balance crítico. En *Comité Internacional de Ciencias Históricas, Comité Argentino: Historiografía argentina (1958-1988). Una evaluación crítica de la producción histórica argentina*. Buenos Aires, pp. 350-366.
- Sábato, H. (2002). Estado y Sociedad Civil. En: Di Stéfano, R; Moreno, J.; Romero, L.; Sábato, H. *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina 1776-1990*. Buenos Aires: Edilab editora, pp. 99-168.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO PARA LA REVELACIÓN DE INFORMACIÓN VOLUNTARIA COMO MEDIO PARA LOGRAR JUSTICIA Y EQUIDAD

Rosana Irene Zanini

Introducción

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por ser una sociedad fragmentada y afectada por desigualdades e inequidades en distintos aspectos, en la distribución de los ingresos, en los cambios operados en el mercado del trabajo, la necesidad de capacitación permanente, que de no poseerla genera exclusión y desocupación, provocando pobreza, todos estos factores producen una vulnerabilidad social, desigualdades y falta de justicia.

Las organizaciones que están integradas por seres humanos han ido evolucionando en función de sus objetivos y obligaciones, como también en función de sus responsabilidades asumidos por ella, de las exigencias del mercado y las variables internacionales. Entre los cambios producidos en la sociedad, se destacan la creciente importancia adquirida por los valores sociales y el compromiso de los individuos manifestado en diferentes impulsos y principios reflejados también en las organizaciones; lo que ha ocurrido es que se ha generado un cambio de paradigma en las organizaciones, del ámbito tradicional en la relación capital-trabajo, donde el beneficio económico era la única razón de ser y la medida de eficiencia, a un grado elevado de responsabilidades muy distintas, donde debe existir una significativa interrelación entre las actividades empresariales y el entorno social en que éstas se desarrollan. Las organizaciones actuales y muy especialmente las empresas saben que necesitan la legitimación por parte de la sociedad. Esto implica que, además de

responder a los requerimientos del mercado, se debe comprender al medio donde actúa y se desenvuelve y estar atentas ante las nuevas demandas sociales.

Para ello es necesario replantearse constantemente su razón de ser, sus principios, su misión y revisar su conducta empresaria día a día.

La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) es una de las decisiones estratégicas que se deben tomar hoy de cara al futuro. Si las prácticas organizacionales no se adecuan a los principios éticos en lo que respecta a los derechos humanos fundamentales, a los estándares laborales y ambientales mundiales, es cada vez más difícil prosperar como comunidad generando injusticia e inequidad en la sociedad, lo que afectará la igualdad. La igualdad de las personas implica poseer el grado mínimo de facultades morales que les permiten participar plenamente en la vida cooperativa de la sociedad

Disyuntivas de la sociedad actual ante la falta equidad

Debido a la pluralidad compleja de factores que afectan a la sociedad y de su profundización en el transcurso del tiempo, caracterizado además por una fragmentación en la integración de los sujetos que conformamos este mundo actual es que se hace referencia a "una nueva cuestión social". La pregunta que me hago es: ¿cómo llegamos a esta situación?, ya que si tomamos las primeras décadas de la posguerra, a impulsos del pensamiento keynesiano y fordista, las políticas macroeconómicas asumían la responsabilidad por el problema de la ocupación, mientras que la microeconomía se ocupaba, por ejemplo, de problemas como la inflación. Esta época se caracterizaba por lo que se denomina la sociedad salarial, que se caracterizaba por el empleo de tiempo completo, de duración en el tiempo, con protección legal; ésta se identificaba por ser una sociedad del pleno empleo, en la que el trabajo asalariado proporcionaba protección, status y seguridad. Este momento era el auge del estado bienestar, que se manifestó con una articulación diferente entre los sectores políticos y económicos, en función a una relación nueva entre capital y trabajo; por lo tanto, este estado de bienestar se reciprocaba con una política económica en las democracias capitalistas. El estado bienestar significó la consolidación de la situación salarial mediante la ideología del progreso, luego de la segunda guerra mundial con el pleno empleo, lo que generaba la legitimidad de la política keynesiana. Las perspectivas fueron cambiando a medida que se producía la

automatización de la industria y los servicios, acompañado por un agotamiento del estado bienestar, basado en el sustento de ineficiencia por parte del Estado, comenzándose a producir una serie de cambios. Se puede decir que estas transformaciones son producto de la crisis del capitalismo y el modelo neoliberalista que se venía perfilando desde la década del 70. En la década del 90 se establece como tal, generando la reestructuración productiva de la acumulación flexible, pero esta flexibilidad productiva conlleva a una flexibilidad laboral y a una mayor descentralización. Esta descentralización de la organización deriva en una reducción del tamaño de la misma y en la tercerización de algunas etapas del ciclo productivo o de algunas actividades de la misma, y como consecuencia de ello la flexibilidad laboral, que tiene como gran lineamiento la polivalencia y la desregulación global de la economía y del mercado laboral, y trata de lograr una redefinición del alcance y contenido de las políticas públicas. Esta flexibilidad es el argumento que posee el capital para poder hacer frente a esta crisis; la reestructuración económica y la reforma estructural ocasionaron las manifestaciones antes enunciadas en la sociedad, a lo que Robert Castel (1997) denomina la metamorfosis de la cuestión social. En este sentido, interpretando a Manuel Castells (1998), él considera que la revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han inducido una nueva forma de sociedad, la sociedad en red; esta sociedad en red se caracteriza por la globalización de las actividades, de las organizaciones en redes, de la comunicación social, generándose un nuevo modelo económico y social, caracterizado por la desigualdad en la distribución de los ingresos, la agudización de las desigualdades, la profundización de la pobreza, los cambios en el mercado laboral, la desocupación, la vulnerabilidad y la exclusión social y la marginación. Se puede decir que, paralelamente, se cristaliza una sociedad cada vez más fragmentada, en la que conviven procesos de polarización juntamente con procesos de vulnerabilidad como consecuencia de la ruptura de la base de integración que derivaba del trabajo.

Como consecuencia de la complejidad de la situación actual donde se perfila una fragmentación en la integración social, se puede apelar a este nuevo apelativo de nueva cuestión social. En el prólogo de *Las Metamorfosis de la Cuestión Social*, Robert Castel (1997) sostiene que la complejidad de la crisis por la cual atraviesan las sociedades contemporáneas postindustriales plantea hoy, como en el pasado, la resolución del

problema de la cuestión social. Tanto Castel (1997) como Rosanvallon (1995) señalan en su obra cómo la cuestión social ha cambiado de naturaleza a fines del siglo XX.

Si pensamos en el momento que estamos viviendo actualmente, siglo XXI, tal vez podría estar reflejando los problemas que estamos viviendo, ya que estamos presenciando una erosión progresiva de los mecanismos sociales que aseguran los lazos sociales. Ese desgaste asume distintas dimensiones: el confinamiento de lo privado, la anomia, la exclusión, el desempleo, la vulnerabilidad, la declinación de hombres políticos-sociales. Observamos atónitos y perplejos cómo el tejido social se desmorona y se debilita. Esta situación de precariedad social se traduce en vulnerabilidad social. Castel (1997, p. 23) expresa "integrados, vulnerables y desafiliados pertenecen a un mismo conjunto, aunque de unidad problemática. Son las condiciones de constitución y mantenimiento de esta unidad problemática lo que habrá que examinar. Si la redefinición de la eficacia económica y de la pericia social tiene que pagarse poniendo fuera del juego a un 10, un 20, un 30 por ciento o más de la población, ¿se puede seguir hablando de pertenencia a un mismo conjunto social? ¿Cuál es el umbral de tolerancia de una sociedad democrática a lo que yo llamaría, más que exclusión, invalidación social? Es a mi juicio la nueva cuestión social. ¿Qué es posible hacer para reintroducir en el juego social a estas poblaciones invalidadas por la coyuntura, y poner fin a una hemorragia de desafiliación que amenaza con dejar exangüe a todo el cuerpo social". Castel (1997) anticipa lo que actualmente está ocurriendo, esa carencia de equidad, producto de diversos factores, entre ellos la pandemia.

Cuando una organización es socialmente responsable

El ser socialmente responsable no es sólo un valor agregado; por lo tanto, la RSC debe ser considerada como el punto vital dentro de una organización. La RSC es un factor que actúa proactivamente, permitiendo desde su ejercicio no sólo anticiparse a los obstáculos sino planificar probables soluciones ante el advenimiento de los conflictos; es una metodología de acción que ayuda a minimizar las sorpresas negativas que desencadenan los efectos reactivos de las crisis. La RSC debe ser gestionada como cualquier otra área de la organización, así como se gestiona el área de producción, de recursos humanos o el área comercial, la RSC debe ser planificada, gerenciada y administrada en forma sistemática y profesional para que la misma cree y adquiera valor para la empresa y sus

grupos de interés. La práctica de la RSC es una inversión capaz de generar utilidades; bien dirigida, se convierte en una actitud institucional donde los valores impregnan la cultura, los objetivos, las estrategias y las políticas de la empresa hacia el bien común de la sociedad.

La forma de conocer si una empresa aplica responsabilidad social viene dada, en gran medida, por la información que la compañía elabora y divulga en relación con los aspectos económicos, sociales y ambientales. Al respecto, García y Sánchez (2005) señalan que "en los últimos años asistimos a demandas creciente de mejora y ampliación de la información suministrada por las empresas de forma adicional a los estados financieros. Esta demanda ha estado acompañada de una proliferación de estudios que han tratado de buscar explicaciones a las diferencias de comportamiento en la revelación de información, fundamentalmente, de aquella divulgada en forma voluntaria" y, agrega Rodríguez (2004), "la divulgación voluntaria de información por parte de las empresas no sólo reduce posible conflictos de intereses, sino también señalan al mercado la mejor posición relativa de la compañía frente a las demás. Es por ello que ya nadie discute que la información juega un papel muy importante en el funcionamiento adecuado de los mercados y en la toma de decisiones en dichos mercados, en particular, en decisiones de inversión.

La integración explícita de la responsabilidad social a la gestión de la organización y su revelación es la manifestación más clara de una práctica contundente, que responde concretamente a los efectos e implicaciones de la actividad empresarial. Estos efectos son siempre complejos y múltiples por la diversidad de la dimensión humana intrínseca de todas las relaciones socioeconómicas a las que se enfrenta, así como por la fragilidad del entorno en el que se desarrolla.

Principios y valores de la responsabilidad social

Siguiendo, los principios de la pirámide de Maslow, el Instituto de Responsabilidad Social Empresarial del Ecuador determinó cuáles son los principios y valores compartidos por el IRSE:

Según el IRSE, los principios de la responsabilidad social son:

"1. La dignidad de la persona humana: Una sociedad justa puede ser realizada solamente en el respeto de la dignidad trascendente de la persona humana. Ésta representa el fin último de la sociedad, que está a ella ordenada.

2. El bien común: Es el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones, y a cada uno de sus miembros, el logro más pleno y más fácil de la propia perfección.

3. La solidaridad: Es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, por el bien de todos y cada uno, para que seamos verdaderamente responsables de todos, pretendiendo su igualdad en dignidad y derechos.

4. La subsidiariedad: Todas las sociedades de orden superior deben ponerse en una actitud de ayuda –por tanto de apoyo, promoción, desarrollo– respecto de las menores.”

Figura 1



Fuente: Instituto de Responsabilidad Empresarial (Ecuador).

Por su parte, los valores de la responsabilidad social son:

“1. La verdad: La convivencia de los seres humanos es ordenada, fecunda y conforme a su dignidad de personas, cuando se funda en la verdad.

2. La libertad: Toda persona humana tiene el derecho natural de ser reconocida como un ser libre y responsable; el derecho al ejercicio de la libertad es una exigencia inseparable de la dignidad de la persona humana.

3. La justicia: Dar a cada uno lo que le corresponde. Actitud de reconocer al otro como persona, como criterio determinante de la moralidad en el ámbito intersubjetivo y social. Este valor resulta particularmente importante en el contexto actual, en el que el valor de la persona, de su dignidad y de sus derechos, a pesar de las proclamaciones de propósitos,

está seriamente amenazado por la difundida tendencia a recurrir, exclusivamente, a los criterios de la utilidad y del tener.”

Queda expuesto que la justicia como equidad es un valor de la responsabilidad social, que constituye uno de los pilares de la libertad.

Reflexiones finales

La justicia como equidad favorece el desarrollo de todos y cada uno de los individuos de la sociedad, a todos y para todos; permite la existencia de un orden social cooperativo y solidario, con el propósito de que el ser humano desarrolle el bien ser, el bien hacer y el bien estar, garantizando a las generaciones futuras el cumplimiento del mismo. La comunidad demanda de las organizaciones una administración adecuada de los aspectos económicos, sociales y ambientales, que asegure la equidad entre las necesidades de desarrollo económico, los derechos de la comunidad y del personal. Lo que se está exigiendo la humanidad es el ejercicio de la responsabilidad social. La expresión responsabilidad social atribuye una responsabilidad ante la sociedad. Si tomamos la idea de responsabilidad para manifestar que con ella hay una atribución y que, por lo tanto, hay un responsable ante otro, de esta manera estamos en presencia del círculo de la relación de responsabilidad. La RSC es un factor que actúa proactivamente, permitiendo desde su ejercicio no sólo anticiparse a los obstáculos sino planificar probables soluciones ante el advenimiento de los conflictos. En este sentido, la RSC implica un nuevo modelo de gestión; ésta equivale a un nuevo paradigma organizacional que compete a todas las organizaciones que se desarrollan en una determinada comunidad revelando información voluntaria.

Referencias

Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós.

Castells, M. (1998), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza.

García, E. y Sánchez, J. (2006), Un estudio meta-analítico de los factores determinantes de la revelación de información, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 132, 761-788.

Instituto de Responsabilidad Social Empresarial (2012). Ecuador

Rodríguez, G. (2004), Factores explicativos de la revelación voluntaria de información sobre fuentes de ventaja competitiva empresarial, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 122(33), 705-739.

Rosanvallon, P. (1995), *La nueva cuestión social*, Buenos Aires: Manantial.

LA JUSTICIA AMBIENTAL.

Un desafío a lograr desde el ejercicio de la responsabilidad social

Rosana Irene Zanini

Introducción

Los problemas ambientales de las ciudades deben contemplarse como una señal de alarma de los problemas generales de producción, consumo y organización de la vida, que se manifiestan de forma especial en las ciudades por ser los lugares donde se concentran las actividades humanas.

En la ciudad de Río Cuarto y zona, al igual que en la mayoría de las ciudades de América del Sur, la problemática ambiental se identifica como una consecuencia de prácticas que han privilegiado el lucro al corto plazo, sin visión del largo plazo, desatendiendo el bienestar integral de los seres humanos y demás seres vivos. El impacto ambiental es sin duda alguna un problema que nos concierne a todos los seres humanos, ya que somos nosotros los causantes de este desgaste.

Somos capaces de transformar el ambiente para satisfacer nuestras necesidades, sin considerar las generaciones futuras, como ninguna otra especie en la tierra ha podido, afectando la sustentabilidad. Se puede definir a la sustentabilidad como "un paradigma que se apoya en un desarrollo socialmente justo, económicamente viable y ecológicamente aceptable, basado en principios de equidad intergeneracional que, contando con el reconocimiento de la sociedad, favorece el acceso a un patrimonio social, económico y natural equivalente al de sus antecesores" (Kent, 2016, p. 22).

La capacidad de solucionar problemas nos la da la inteligencia; sin embargo, no hemos considerado los daños ocasionados a la naturaleza. Es la famosa paradoja del

conocimiento, tratamos de solucionar problemas pero con las nuevas invenciones y descubrimientos generamos otros.

En vista de todo esto, estamos sufriendo las consecuencias del egoísmo y no vemos que respiramos aire impuro; totalmente contaminado, que han dejado de existir especies animales y que los incendios provocados en muchos casos es consecuencia de la falta de responsabilidad social. "La responsabilidad social impone un modelo de administración diferente, que requiere un nuevo liderazgo empresarial basado en acciones fundadas en un carácter estratégico, en un diseño orgánico alineado a las funciones básicas de la empresa e incorporado a su estructura, como forma de contribuir a la sustentabilidad, porque hoy resulta impensable suponer la supervivencia de una empresa alejada de la sociedad que la contiene" (Kent, 2016, p. 27).

Evolución de las ideas de protección del ambiente

La dimensión de los problemas ambientales sobrepasa a la ciencia clásica, para la cual la naturaleza equivale a una máquina compuesta por una serie de elementos, que juntos realizan una función, situando al ser humano como algo externo. Hoy la complejidad del mundo, y con ella la de los problemas que le afectan, sólo es explicable bajo un nuevo paradigma que permite interpretar la realidad en términos de relaciones. Es en este sentido que entendemos al ser humano como un ser racional, dialógico, dependiente e inacabado, en un doble sentido: el personal (intelectual, volitivo-afectivo, social o cultural) y el ambiental (la naturaleza propia del medio y la cultura ambiental generada). La evolución en los últimos veinticinco años de las ideas de protección ambiental implica un reflejo de las variaciones conceptuales y de valores, respecto del medioambiente. Así, siguiendo a Calvo y Corraliza (1994, p. 65), ellos expresan que en un primer momento prevaleció la idea de conservación de entornos especialmente destacados y de fuerte componente estético. Como consecuencia de ello, nacieron los primeros parques nacionales, como el de Covadonga en España. En un segundo momento, la protección se fue vinculando a una cierta calidad de vida y bienestar, relacionados a su vez con la salud humana. Como resultado de ello, se convocan encuentros internacionales como la Conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente y Desarrollo Humano, en 1972. En un tercer momento, que se inicia por el año 2000 y que actualmente se encuentra en aplicación, se abre paso a una reflexión más

integradora y de compromiso, que exige una aproximación ética, basada en la Responsabilidad Social Corporativa; esta tercera posición coincide con la celebración de la Cumbre de Río de Janeiro en 1992 y continuó con una serie de herramientas de Responsabilidad Social, entre las que se puede mencionar la Firma del Pacto Global en Argentina en el año 2004.

Resumiendo lo expuesto en un cuadro sinóptico, la reflexión de Calvo y Corraliza (1994, p. 67):

Cuadro 1

Fecha	Valor social	Medio ambiente	Principio
1900	Progreso / tecnología	Parques o santuarios	Estética
1960	Calidad de vida = consumo	Tratamiento de la contaminación	Bienestar
2000	Preservación	Desarrollo sostenible	Ética y responsabilidad social

En esta última etapa, se incorporan dos nuevos términos: el concepto de desarrollo sostenible y el de responsabilidad social. Hoy en día el concepto de medioambiente está ligado al desarrollo; esta relación nos permite entender los problemas ambientales y su vínculo con el desarrollo sostenible o sustentable, el cual debe garantizar una adecuada calidad de vida para las generaciones presente y futura a través del ejercicio de la responsabilidad social

Concepción de la responsabilidad social

La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) se inicia y como tal nace con la publicación de *Borden Social Responsibilities of the Businessman* en 1953, según Carroll (1999), que data de 1923.

Se pueden distinguir dos puntos de vista o perspectivas a partir de los cuales abordar el tema: el punto de vista económico o clásico y el punto de vista socioeconómico. El punto de vista económico, cuyo principal representante es el Premio Nobel Milton Friedman (1962), establece que la única responsabilidad que poseen las empresas por medio de la

administración es obtener las mayores utilidades posibles. Sostiene que los gerentes, dado que en la actualidad son la mayoría profesionales, no son los propietarios de los negocios que ellos administran; por lo tanto, son sólo empleados ante los accionistas o propietarios del capital y la responsabilidad que éstos tienen es la de operar el negocio con el propósito de incrementar las utilidades y lograr que los accionistas mejoren utilidades financieras. Friedman (1962) sostiene que, cuando los gerentes deciden por su cuenta gastar los recursos de la organización que administran para el bien social, están observando el mecanismo del mercado y alguien debe pagar esa redistribución de los activos. Además, establece que cuando los gerentes profesionales buscan cualquier propósito aparte de las utilidades, implícitamente se están designando hacedores de políticas no electos. Se deduce del análisis de este punto de vista clásico que cuando se beneficia a un sector de la sociedad necesariamente se perjudica a otro; por ejemplo, si los administradores o gerentes realizan acciones que son socialmente responsables puede que se reduzcan las utilidades, consecuentemente disminuirán los dividendos y los propietarios o accionistas se verán perjudicados. Si se decide incrementar los beneficios o los sueldos a los empleados, consecuentemente disminuirán las utilidades; si, por el contrario, los sueldos se reducen y los beneficios también, los empleados son los que se ven damnificados. Si se elevan los precios de los productos o servicios, los mismos van a ser rechazados por los consumidores ya que éstos son los lesionados; por lo tanto, las ventas van a caer y puede que la organización no sobreviva. Para Friedman (1962), todos los grupos afectados salen perdiendo. Cuestiona si los gerentes o administradores de las empresas tienen el conocimiento y son eruditos para decidir cómo debe ser la sociedad. Se puede decir que esta postura de Friedman (1962) lleva a rehuir a enfrentar la realidad.

Desde el punto de vista socioeconómico, se sostiene que, en función de los cambios operados en los mercados producto de la globalización, han cambiado las expectativas de las empresas en la sociedad. Las organizaciones o empresas no son sólo entidades independientes sino que las actuaciones de las mismas tienen incidencia en la sociedad toda, accionistas, consumidores, proveedores, estado, entre otros. Quienes están de acuerdo con este enfoque consideran que los administradores deben preocuparse por obtener las utilidades financieras a largo plazo, pero para ello deben aceptar y asumir obligaciones sociales y los costos que implica este accionar. Las organizaciones actuales

ya no son entidades económicas puras, sino que participan en el entorno social en el que desarrollan sus actividades –comunidad–, en el entorno político y legal.

Desde el año 1984, H. Jonas comienza a reflexionar acerca de que todo ser humano es responsable de sus acciones ante los otros como consecuencia de que constituimos y componemos una red de relaciones dentro de una sociedad, a la vez que se pretende desvanecer o esfumar esas responsabilidades, al mismo tiempo las acentúa, como consecuencia de que se hace más complicado asignar esa responsabilidad a un ser individual o a un conjunto en particular. Analizando la responsabilidad de esta forma, la misma tiene el carácter de prospectiva y social, debido a que "adscribe a una persona o a algunas personas en particular o, más probablemente, a una institución, la responsabilidad de evitar activamente el daño futuro a los seres humanos y a la naturaleza, o de hacer posibles determinadas condiciones futuras, tomando en el presente las medidas necesarias" (de Villers, 2002, p. 17). Esta responsabilidad a la que se hace referencia es más bien una responsabilidad de tipo moral, ya que se "extiende al bien común como bien compartido por todos, hecho posible mediante la cooperación de todos y dirigido al desarrollo potencial de todos en la sociedad" (Argandoña, 2009, p. 4). Este bien común conlleva a la justicia y el ser justo implica tratar con equidad a las personas en igualdad de condiciones. Considerando al economista paquistaní Haq (1995), la equidad constituye uno de los componentes básicos en el paradigma del desarrollo humano.

Las organizaciones actuales tienen responsabilidad con la sociedad en general, que es la que les da nacimiento y las apoya. No obstante, desde este punto de vista, el socioeconómico, comparto lo que expresa Joseph Lozano (2003, p. 110), cuando manifiesta: "La RSE es indisociable de la consolidación de un nuevo discurso sobre la empresa que sitúe la legitimidad de ésta en unas coordenadas que incluyan la RSE. Ahora bien, sería fatídico incurrir en otro error: creer que lo que estamos planeando afecta solamente a cambios empresariales. La RSE sólo tiene sentido si, por su parte, todas las organizaciones (públicas, privadas, ONGs, etc.) entran también en el juego de asumir sus propias responsabilidades sociales, y si lo hacen como resultado de una reflexión sobre cuál es su papel en la sociedad emergente".

Actividades empresarias y su relación con el medio ambiente

Para la autora Carmen Fernández Cuesta (1992), las actividades económicas relacionadas con el ambiente pueden clasificarse en tres grupos:

- "Actividades sin impacto ambiental, o con impacto insignificante (tanto a nivel individual como acumulativo).
- Actividades con efectos contaminantes reversibles, es decir que tras la puesta en marcha de determinadas medidas descontaminantes permiten recuperar el hábitat natural.
- Actividades con efectos contaminantes irreversibles y que no deben llevarse a cabo por no existir ingresos capaces de compensar su coste ecológico" (Fernández Cuesta, 1992, p. 402).

Por su parte, Carlos Javier Sanz Santolaria (1995) opina que la tendencia empresarial presenta dos orientaciones que resultan complementarias:

- “1. Responsabilizar a la empresa social y económicamente de los daños ocasionados, obligándola a hacerse cargo de los costes originados.
2. Fomentar la adopción de tecnologías y procesos de producción limpios, bien a través de ofertas de equipos de tal índole o bien mediante incentivos económicos” (Sanz Santolaria, 1995, p. 170).

Respecto de la información medio ambiental en las empresas, Carlos Javier Sanz Santolaria (1995) expresa que “los usuarios de la información contable han de conocer, además de otros aspectos, qué empresas son las que polucionan y cuáles las que lo tratan de evitar, es decir, cuál es el impacto, a corto y largo plazo, que sobre el medio ambiente ejerce la actividad empresarial. En este sentido, la llamada información medio ambiental tiene el propósito de recoger el impacto que sobre las empresas y sobre la sociedad tienen los gastos e inversiones realizados para corregir problemas medio ambientales” (Sanz Santolaria, 1995, p. 171).

Para B. Giner Inchausti (1992), el objetivo buscado con la información ambiental de la empresa es “considerar la incidencia que sobre la empresa y la propia sociedad tienen los

costes y beneficios sociales, tradicionalmente no considerados en la información contable” Giner Inchausti (1992, p. 684).

Reflexiones finales

El medioambiente no se puede concebir independientemente de las representaciones colectivas, o de los valores sociales ligados a ellas. Dentro de las variables que intervienen afectando a nuestro medioambiente, se encuentran las de tipo económico, en donde el afán de lucro de las personas y de algunas organizaciones con sus actitudes genera un deterioro físico, provocando cambios climatológicos y ocasionando la destrucción de los recursos naturales renovables y no renovables. A los efectos de evitar los impactos que con su actividad desarrollan las organizaciones, es que éstas deben desarrollar estrategias con el propósito de conservar el medio ambiente.

Las organizaciones deben evolucionar en función de sus objetivos y obligaciones, como también en función de las responsabilidades asumidas por ella, de las exigencias del mercado y las variables internacionales. Entre los cambios que se vienen produciendo en el siglo XXI en la sociedad, se destacan la creciente importancia adquirida por los valores sociales y el compromiso de los individuos manifestado en diferentes impulsos y principios y, por lo tanto, reflejados en las organizaciones. Lo que ha ocurrido es que se ha generado un cambio de paradigma en éstas, donde el beneficio económico era la única razón de ser y la medida de eficiencia, a hacer frente a responsabilidades muy distintas, donde debe existir una significativa interrelación entre las actividades empresariales y el impacto ambiental que éstas generan en el entorno en que se desarrollan. Las organizaciones actuales, y muy especialmente las empresas, saben que necesitan la legitimación por parte de la sociedad. Esto implica que, además de responder a las exigencias del mercado donde se desenvuelven, se debe comprender al medio o entorno donde actúan y estar atentas ante las nuevas demandas sociales. Es necesario considerar la equidad y aspirar a hacer duradera o sostenible nuestra sociedad donde la gente crea que valga la pena vivir.

Referencias

- Argandoña, A. (2009), ¿Puede la responsabilidad social corporativa ayudar a entender la crisis financiera?, Barcelona: IESE, Business School. Universidad de Navarra.
- Calvo, S. y Corraliza, J. (1994), Educación ambiental. Conceptos y propuestas, Madrid: Editorial CCS.
- Carroll, A. (1999), Corporate social responsibility. Evolution of a definitional construct, *Business & Society*, 33, 5-29.
- Castillo Clavero, A. (1985), La responsabilidad de la empresa en el contexto social. Su articulación, gestión y control. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- de Villiers, E. (2002), Who will bear moral responsibility?, *Communicatio*, 18(1), 16-21.
- Fernández Baptista, A. y Martín, V. (2011), Gestión ética para el bien común en las organizaciones, *Sinergia*, <http://revista-sinergia.com.ar/wp/?p=174#sthash.HgSfbpuE.dpbs>
- Fernández Cuesta, C. (1992), La contabilidad y el medio ambiente, *Técnica Contable*, 522, 397-408.
- Friedman, M. (1962), *Capitalismo y libertad*, Madrid: Rialph.
- Giner Inchausti, B. (1992), La responsabilidad social de la empresa: la información medio ambiental, *Técnica Contable*, 527, 681-692.
- Haq, M. (1995), *Reflections on Human Development*, Nueva York: Oxford University Press.
- Jonas, H. (1984), *The imperative of responsibility. In search of an ethics for the technological age*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kent, P. (2016), *Sustentabilidad socio-ambiental de las MIPYMES Argentinas*, Buenos Aires: Buyatti.
- Lozano, J. (2003), *Gestionar la Responsabilidad Social de la Empresa*. Barcelona: Instituto Persona, Empresa y Sociedad (IPES), ESADE.
- Sanz Santolaria, C. (1995), *El medio am*

POSPANDEMIA Y NUEVA NORMALIDAD: *debate en torno al salario de ciudadanía*

Javier Flax

1. Trabajo informal y desempleo en el contexto de la pandemia

El presente trabajo consiste en una actualización en torno al debate sobre el salario de ciudadanía desde la perspectiva de diferentes teorías de la justicia distributiva, a partir de la situación del desempleo y el empleo informal puestos de manifiesto por la pandemia y, a la vez, la necesidad de interrumpir las actividades laborales no esenciales en virtud del aislamiento social para frenar la circulación de virus.

La pandemia de Covid-19 puso al desnudo con mucha más evidencia las dificultades que tuvieron países como el nuestro, en los cuales se arrasó con las funciones sociales del Estado de Bienestar. Una de las consecuencias de su derrumbe, a partir de los ataques neoliberales, fue la caída del empleo y del empleo formal, así como la desprotección de los desempleados, quienes en buena medida pasaron a formar parte de una población considerada excedente desde la perspectiva neoliberal, la cual sostiene la idea de un Estado mínimo que no se hace responsable socialmente. Lejos de recuperarse, incluso bajo las formas precarias o flexibilizadas de las legislaciones laborales neoliberales, el empleo formal no hizo más que declinar. Del pleno empleo que había en los países occidentales a nivel mundial a mediados de los '70, se pasó a unos índices impensables por entonces.

En Argentina el desempleo y el trabajo informal no pararon de crecer, desde que la dictadura cívico-militar implantó a sangre y fuego el neoliberalismo. Solamente durante el primer año de dictadura se duplicó el desempleo y alcanzó los dos dígitos. La matriz económica consecuente, incluida la "dictadura de la deuda externa" impidió que los gobiernos democráticos pudieran revertir esa tendencia. Ya en democracia se llegó en dos

oportunidades a picos del 24% del desempleo mensurado, sin contar el subempleo. Lo que cabe resaltar es que esas mediciones, implementadas por el INDEC a través de la Encuesta Permanente de Hogares, utilizan una metodología que solo toma como desempleados a quienes buscan empleo activamente. En consecuencia, los desalentados y los cuentapropistas con actividades informales no entran en la estadística.

Precisamente, lo que puso en evidencia la pandemia fue que esa población de desempleados no contabilizados y trabajadores informales era mucho mayor y no se llegó con una ayuda suficiente para evitar que salieran a procurar su sustento: "De este modo, se potencia la tragedia social y humanitaria que acarrea la pandemia (...) En este marco, el debate sobre programas masivos de transferencia de ingresos emerge como una estrategia que puede a la vez aliviar problemas sociales y contribuir a la reactivación económica" (Dvoskin y Minoldo, 2021, p. 23).

Recordemos que cuando irrumpió la pandemia, la única respuesta que había para evitar la propagación de la misma fue el aislamiento social, preventivo y obligatorio para frenar la circulación social del virus, mediante la interrupción de todas las actividades laborales presenciales no esenciales. En Argentina, buena parte de los trabajadores formales no esenciales vieron cubiertos el 50% de sus salarios mediante los ATP (Asistencia de Emergencia para el Trabajo y la Producción) del gobierno. Para los trabajadores informales o no registrados (en 2020 el 31,6% del total) la ayuda del gobierno fueron los IFE (Ingreso Familiar de Emergencia), de los cuales recibieron 3 cuotas de \$10.000 (unos U\$S100), lo cual fue una ayuda, pero resultó claramente insuficiente y no reemplazó la necesidad de salir a trabajar, cuando surgía la posibilidad. En tercer lugar, los trabajadores independientes o monotributistas sólo pudieron acceder a un crédito que tuvieron que empezar a devolver antes de que se normalizara la actividad económica.

Tanto en trabajadores informales como en monotributistas, la falta de ingresos obligó a priorizar la satisfacción de las necesidades alimentarias, antes que los cuidados que se requerían para detener la circulación social del virus, en términos de aislamiento o distanciamiento social. Esta fue una de las causas por las cuales en nuestro país hubo una mayor circulación social del virus, más contagios y más muertes que en otros lugares. Por supuesto, hubo otros factores para la propagación del virus, los cuales analizamos en otros trabajos. (p. ej. Flax, 2021)

Fue a partir de esa situación que se reavivó la instalación del debate en torno a una renta básica o a un salario de ciudadanía. Por un lado, hubiera evitado romper el aislamiento social y los contagios y muertes consecuentes. Por otro lado, se mostraron con mayor evidencia los límites del neoliberalismo en el contexto de la globalización. La combinación de mercados autorregulados, Estado mínimo y revolución tecnológica lo que generó, como muestra la evidencia empírica, fue una mayor concentración del capital, un aumento de la desigualdad inédito en la historia y la condena a la indigencia de vastos sectores de la población, además del aumento de la inseguridad e infelicidad de quienes se encuentran aún incluidos en el empleo formal. ¿Es acaso razonable volver a una normalidad que naturaliza la desigualdad y condiciones miserables de existencia para un tercio de la población?

2. Teorías de la justicia: un posible debate en torno al ingreso mínimo

Si bien en la plenitud de su hegemonía, a mediados de los años '90 el neoliberalismo logró instituir instituciones como la OMC y, a través suyo, reglas de juego globales, ello no significó la eliminación del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), así como otros pactos internacionales relativos a los derechos de las mujeres o al cuidado ambiental, todos los cuales son pertinentes en este contexto. En consecuencia, es responsabilidad de los Estados, respetar, garantizar, promover y proteger esos derechos (Courtis y Abramovich, 2002). Si no se puede acceder al empleo asalariado ni a los recursos naturales, se requiere acceder a los beneficios de una renta básica y otros servicios sociales, cuando no hay una libertad real de trabajar.

2.1 El antecedente de Paine: la justificación de un ingreso mínimo

Es imposible obviar el enorme aporte que realizó Tom Paine, el autor de *Los derechos del hombre*, la denominada Biblia de los pobres, con respecto a un ingreso mínimo. En otro lugar, (Flax, 2017) realizamos una exposición más pormenorizada de su pensamiento. Por razones de economía expositiva solo mencionaremos algunos aspectos expuestos en *Justicia agraria*, de 1797, para incidir en la política del Directorio que gobernaba Francia.

A. Paine es un observador de las consecuencias perjudiciales de la Primera Revolución Industrial y ya describe cómo los trabajadores son usados, desechados y condenados a la

indigencia. Al mismo tiempo observa cómo viven los indios en América, lo cual considera una suerte de estado de naturaleza: no tienen las comodidades de la civilización, pero tampoco sus miserias.

B. A partir de esas evidencias Paine postula un principio de justicia distributiva como criterio para remediar los males que genera la civilización industrial: "El primer principio de la civilización debía haber sido, y aún debería ser que la condición de toda persona nacida en el mundo, después de que comienza un estado de civilización, no debe ser peor que si hubiera nacido antes de ese periodo" (Paine, 2014, p. 102).

C. Pero también propone un plan para lograrlo, el cual consiste en "Crear un fondo nacional con el que se pague a cada persona, que haya cumplido veintiún años, la suma de quince libras esterlinas, como compensación parcial por la pérdida de su herencia natural causada por la introducción del sistema de propiedad de la tierra; y también la suma de diez libras al año, de por vida, a cada persona actualmente viva de cincuenta años de edad y a todos aquellos que alcancen tal edad" (Paine, 2014: p. 107). A su vez, propone que el fondo mencionado se financie con un impuesto a la herencia, lo cual lleva a una fundamentación.

D. Esta fundamentación consiste para Paine en que la tierra pertenece a la humanidad en su conjunto. Si se les otorga a algunos en propiedad para hacerla producir de manera más eficiente, deben compensar esa cesión con una parte de sus ganancias. Así como la miseria es un resultado de la civilización, la propiedad no es posible sin la sociedad: "La tierra, como antes se dijo, es un don gratuito del Creador, común a toda la raza humana. La propiedad personal es el efecto de la sociedad; y tan imposible es para un individuo adquirir la propiedad personal sin ayuda de la sociedad como lo es crear la tierra originariamente." (Paine, 2014, p. 116).

No está de más recordar que el liberal John Locke en el *Segundo tratado sobre el gobierno civil* consideraba también que Dios le dio la tierra a la humanidad. No obstante, justificó la propiedad privada e, incluso, la acumulación capitalista. Sin embargo, estableció como cláusula que siempre se debía dejar suficiente y de igual calidad para los demás. Actualmente sería revolucionario aplicar la cláusula de Locke.

2.2 Rawls: el reconocimiento de un ingreso básico

Debemos recordar que la Teoría de la justicia de John Rawls fue publicada en 1971 en pleno Estado de Bienestar y pleno empleo. Pero las transformaciones que generó el neoliberalismo dieron lugar a un nuevo debate en la cultura pública y a una necesidad de aplicar la propia metodología rawlsiana para ajustar los principios de justicia. Efectivamente, a partir de algunas de las críticas que recibe Rawls en torno a la prioridad del *Principio de las libertades* con respecto al *Principio de Diferencia*, termina aceptando que para ejercer las libertades se requiere poder satisfacer las necesidades básicas. Por lo cual, en la conferencia que da lugar al primer capítulo de *Liberalismo político* acepta que: "El primer principio de justicia, que abarca los derechos y libertades iguales para todos, bien puede ir precedido de un principio que anteceda a su formulación, el cual exija que las necesidades básicas de los ciudadanos sean satisfechas, cuando menos en la medida en que su satisfacción es necesaria para que los ciudadanos entiendan y puedan ejercer fructíferamente esos derechos y esas libertades." (Rawls, 1995, p. 32). Ahora bien, resulta sumamente interesante considerar que inmediatamente después, en la Nota 7, comenta Rawls que tal principio es correlativo a una determinada forma de organización económica. Efectivamente, ese ingreso mínimo se puede concebir e implementar de diferentes maneras en diferentes regímenes económicos.

2.3 Sen: la insuficiencia del enfoque de la renta básica

En otro trabajo (Flax, 2013), consideramos exhaustivamente dos perspectivas de lo que podríamos llamar el liberalismo solidarista, la de Phillippe van Parijs y la de Amartya Sen, las cuales ponen diferentes énfasis atendiendo a la construcción de la subjetividad ciudadana y el ejercicio de la libertad. En este contexto, apenas podremos mencionar algunos aspectos de sus aportes.

Phillipe van Parijs propone un nuevo tipo de Estado de Bienestar de tercera generación, un Estado *painiano*, al cual denomina una *vía capitalista al socialismo*. Debemos decir que compartimos en buena medida el planteo de van Parijs, en tanto consideramos el único modo de compatibilizar la revolución tecnológica y la economía de mercado –probablemente más eficiente- con la democracia constitucional y el cuidado ambiental es mediante el establecimiento de un ingreso básico garantizado. Sin el respeto, la garantía, la protección

y promoción de los derechos fundamentales no hay democracia. Pero tampoco es razonable la sostenibilidad social a costa del deterioro ambiental. Por lo cual, no es aceptable la creación de actividades que deterioran el ambiente bajo el pretexto de la creación de trabajo.

Ahora bien, van Parijs justifica que la renta básica sea universal. Pero también considera que deber ser incondicional, por varias razones. Una de ellas consiste en evitar la creación de una burocracia que insuma buena parte del presupuesto destinado a la renta básica. Otra razón consiste en no transformar este ingreso en mano de obra barata al exigir una contraprestación laboral, como exhibe van Parijs con respecto a la experiencia reciente de Italia (van Parijs, 2019). Asimismo, se trata de evitar incurrir en la "trampa de la pobreza" que generan los sistemas con exigencias de contraprestación laboral.

Pero la razón principal que sostiene van Parijs es que el ingreso básico se justifica en términos de libertad y del "más importante de los bienes básicos" planteado por Rawls en *Una teoría de la justicia*: las "bases sociales del respeto de sí mismo", la autoestima, la dignidad necesaria para dar a la persona un sentido sólido de su propio valor y la autoconfianza necesaria para la prosecución de sus fines. Para ello, es necesario que sea atribuido en una forma que no estigmatice, que no humille a los beneficiarios: "De lo que se trata es de evitar los impedimentos o privaciones para un ejercicio real de la libertad. Acordar a cada uno igual respeto, implica que se dé a cada uno la mayor libertad real para conducir su vida como le guste, teniendo como única obligación respetar una libertad similar concedida a los demás. El perezoso y el egoísta, en esta perspectiva, tienen derecho a los mismos ingresos incondicionales que los otros, pero evidentemente nada podrá, por otra parte, garantizarles, respectivamente, el mismo ingreso total que al diligente, ni el mismo afecto que al altruista (van Parijs, 1992, p. 194).

Por su parte, más conocedor de la realidad del Tercer Mundo, en *Desarrollo y libertad*, Amartya Sen advierte el riesgo que tienen ese tipo de enfoques: los ingresos no se traducen inmediatamente en mayores libertades. En todo caso, se requiere complementar –expresa Sen– los enfoques de la renta con el enfoque de las capacidades: "La pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza. La perspectiva de la pobreza basada en las capacidades no entraña el rechazo de la razonable idea de que la

falta de renta es una de las principales causas de la pobreza, ya que la falta de renta puede ser una importante razón por la que una persona está privada de capacidades" (Sen, 2000, p.114). Más aún, considera que "La privación relativa desde el punto de la renta puede provocar una privación absoluta desde el punto de vista de las capacidades" (Sen, 2000, p. 116).

Pero señala otros factores que influyen en la privación de capacidades que hacen que la renta no pueda transformarse en funciones. Varía de una cultura a otra, de un género a otro en cada cultura, por falta de acceso a la educación básica, por situaciones de inseguridad y violencia, por razones de sanidad o distribución de la tierra. En esa línea, queda claro que la renta básica es insuficiente sin una política social integral que se oriente muy especialmente hacia la formación de las capacidades de agencia de la población.

3. La propuesta de la CEPAL

Para finalizar, como el espacio no nos permite reflejar pormenorizadamente el debate actual, consideraremos el "Informe especial N°3: El desafío social en tiempos del COVID-19", elaborado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el cual propone dos momentos para avanzar en un ingreso de ciudadanía. En lo inmediato "es preciso garantizar los ingresos, la seguridad alimentaria y los servicios básicos a un amplio grupo de personas cuya situación se ha vuelto extremadamente vulnerable y que no necesariamente estaban incluidas en los programas sociales existentes antes de la pandemia. (CEPAL, 2020, p. 8) Posteriormente, "La Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo aprobada en 2019 (...) Incluye propuestas para avanzar en la garantía universal de un nivel de ingresos básico y evaluar la posibilidad de incorporar gradualmente en los sistemas de protección social de los países una transferencia universal para la infancia y un ingreso básico de ciudadanía" (CEPAL, 2020, p. 20).

Referencias

CEPAL (2020) "El desafío social en tiempos del COVID-19", Informe especial N°3, ONU.
Flax, Javier (2013) *Ética, política y mercado. En torno a las ficciones neoliberales*, UNGS, Los Polvorines: UNGS. Disponible en <https://redbioetica.com.ar/etica-politica-mercado/>

Flax, Javier (2021) "La matriz neoliberal y la pandemia", *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, Año 23. Río Cuarto: ICALA.

Disponible en <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2021/erasmus-23-2021-Flax.pdf>

Paine, Thomas (2014) "Justicia agraria", incluido en *El sentido común y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.

Rawls, John (1995), *Liberalismo político*, México: FCE.

Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires: Planeta.

Van Parijs, Philippe (1992) *¿Qué es una sociedad justa? Introducción a la práctica de la filosofía política*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Van Parijs, Philippe (2019) "La 'renta de ciudadanía' de los Cinco Estrellas creará una trampa de la pobreza en Italia", en <https://www.redrentabasica.org/rb/la-renta-de-ciudadania-de-los-cinco-estrellas-creara-una-trampa-de-la-pobreza-en-italia-entrevista-a-philippe-van-parijs/>

REDES SOCIALES: HERRAMIENTAS PARA LA COMUNICACIÓN POLÍTICA

Ivana Andrea Bridarolli

Con la llegada de las redes sociales, el mundo está al alcance de nuestras manos, pero es un mundo que se encuentra filtrado algorítmicamente y esta búsqueda de la verdad inicialmente se encuentra definida por los primeros resultados de la búsqueda de Google. Las redes sociales se constituyen en una falsa idea de ser las representativas de la opinión pública y en este sentido, las conversaciones están mediadas por las emociones. Se construye un relato discursivo que interpreta la existencia para ser comprendida y compartida desde la lógica del clic, tensionando la presencia de las mediaciones.

El nuevo orden algorítmico controla en gran medida la predeterminación selectiva de la información que vemos, deciden la previsibilidad de lo que consumimos, la utilización de la tecnología, los datos para segmentar mensajes e inducir comportamientos consolidando su poder sobre nosotros. Nos sumergen en microcomunidades autorreferenciales, en depósitos de verdades diferentes, compartidas por aquellos que se nos asemejan. El consenso se construye dentro de las comunidades digitales que se forman y deshacen con rapidez dando lugar a formaciones geológicas sedimentadas a lo largo del tiempo.

Las grandes plataformas vigilan los contenidos sobre los cuales se debate políticamente y buena parte de esta conversación pública tiene lugar en estos espacios digitales. En este contexto interrogarse sobre ¿quién controla las fuerzas impulsoras de los cambios sociales?; ¿Qué implicaciones tiene para el control democrático que el debate público tenga lugar en espacios tecnológicos de propiedad privada? Esto posibilita repensar introspectivamente si los algoritmos que dirigen las búsquedas rara vez son transparentes. Sin embargo, el discurso de la posverdad nos distrae de algo más preocupante que la

intencionada distorsión de la realidad: la propia incapacidad de los sujetos para hacerse cargo de la complejidad informativa de nuestra sociedad.

El objetivo de la comunicación busca analizar como los datos y las redes sociales se convierten en una herramienta clave para la comunicación política. Del mismo se desprende inicialmente, estudiar el uso de las redes sociales para la comunicación política, en segundo lugar, la posibilidad de diferenciar la fake news de la false news, por último, reflexionar la construcción del discurso social desde las Redes Sociales en la comunicación política.

La diversidad de acciones institucionales nos encuentra situados en Argentina preguntándonos sobre la existencia de paradigmas de la comunicación en la era digital (Orihuela, 2017), intentando disminuir estas fronteras entre: conocimiento, estrategias, habilidades y metodologías digitales sin desconocer que emergen temáticas en este caso las fake news (Calvo y Aruguete, 2020). En este contexto, Carli (2018) plantea que hay un desfase sobre la brecha digital siendo necesario los comportamientos emergentes de interacción entre las partes y complementando la lectura, Prensky (2001/2010) se interroga acerca de cuantos inmigrantes digitales están preparados para comunicar en este escenario de la virtualidad.

La importancia de reflexionar inicialmente desde un documental en Netflix 'Nada es Privado' (2019) posibilita pensar cómo se propaga el contenido de la noticia y porque influye (o no) la información de los diferentes medios de comunicación para la toma de decisiones. Para profundizar en el poder, la manipulación, la información y las redes se trabaja las fake news analizando un artículo periodístico del diario Página 12, (24/04/2020) en el cual se busca conocer en qué medida el posteo en las redes sociales puede hacernos cambiar nuestras preferencias y la acción de retuitear puede convertirnos en trolls sin saberlo. Asimismo, detenerse en los trolls desde el enfoque de Moyano (2019) y Cano (2017) donde la pregunta ¿Existen los trolls?, desde que lugar y si existen ¿yo puedo ser un trolls? Nos interpela cada vez que se genera un dato o nos conectamos a la red. Los aportes de Escudero (2019) sobre los datos que generamos permanentemente sin conocer cuál es el uso y el destino de los mismos permite promover googlear y discernir las fake news y por qué (o no) influye la información en la comunicación política. Como correlato, estos elementos nos posibilitan finalmente visitar en el contexto del ciberespacio las tensiones que emergen entre la esfera pública y privada para la construcción de discursos sociales.

La visibilidad de las redes sociales en la comunicación

A modo de articular los ejes transversales Redes Sociales y Comunicación Política es pertinente destacar que existe en esta modalidad virtual, un acuerdo tácito entre los gobernantes y los ciudadanos al momento de compartir propuestas políticas, demandas y experiencias.

En el contexto de las medidas gubernamentales nacionales de ASPO, (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y de DISPO, (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) inicialmente establecidas desde el año 2020, las mismas son situaciones que tensionan a la ciudadanía y las tecnologías contribuyen a ser canales facilitadores del conocimiento. Apple (2012) parte de que en las estrategias comunicacionales gubernamentales hay relaciones de poder que se consolidan y refuerzan y la virtualidad no está exenta. Las tecnologías, debe darnos las herramientas para ser creativos (Dussel, 2018), autónomos e independientes, pero conscientes de que el Otro que está detrás de las pantallas piensa y siente.

Para ello, se proponen interrogantes que buscan promover un pensamiento crítico y creativo donde las tecnologías sean de acceso y donde el contrato social de los ciudadanos, posibilite crear muros virtuales con responsabilidad identificando subjetividades sobre las huellas digitales producto de la conectividad latente de cada usuario ofreciendo como disparadores la pregunta referida a ¿Qué conceptualización de Democracia está latente en la sociedad desde la lectura de los medios de comunicación? respondiendo a través de formatos que retrospectivamente nos ubican en el papel impreso al uso de las tecnologías como el uso de spots, coaching personal, lobby, chatbots, entre otras herramientas del marketing digital. La potencialidad es promover una multiplicidad de voces, formatos e imágenes (Sagol, 2020) que contribuyen a ir transitando y produciendo los contenidos gubernamentales de las políticas públicas de la gestión gubernamental.

En este sentido, la comunicación política y las redes sociales son consideradas como uno de los soportes fundamentales para el desarrollo de las sociedades democráticas. Su presencia permite que flujos de información permanente recorran las interfaces (Scolari, 2019) de la sociedad y lleguen al conjunto de la ciudadanía. Sin ellos, la vida social carecería de la posibilidad de que se conozcan los acontecimientos u eventos producidos más allá del contexto inmediato. Tienen la capacidad de diseminar un conjunto de símbolos

que cargados de sentidos producen modos de comprender, de significar y de representar lo que ocurre en la realidad social.

Enclavados en un contexto político, social, económico, cultural e ideológico, los medios actúan en paralelo con diferentes ámbitos a los cuales permean continuamente. La política es una de esas zonas que están reincidentas, atravesadas y muchas veces condicionadas por la comunicación. Claro está que tal vinculación, en las sociedades actuales tiene en la comunicación masiva su vía principal. Es uno de los principales soportes por donde transcurre la acción política cotidiana (Canel, 2006). Como correlato, la Comunicación y la Política están cada vez más interpuestas. Se encuentran, se expulsan, pero están siempre complementándose, resignificándose. Sin comunicación de masas la política estaría recluida en pequeños foros de discusión, sobre todo porque este tipo de comunicación opera como un amplificador de la esfera pública con posibilidades de abrir espacios para que los ciudadanos puedan expresarse (Woltón, 2007). Esto se ve cada vez más a través de la presencia de las redes sociales que actúan como 'ágoras virtuales', generando debates públicos de manera constante (Luchessi, 2013).

En la actualidad, la política encuentra en la comunicación mediada por las tecnologías digitales un articulador para poder llegar a la sociedad toda. Un socio que puja por la legitimidad del discurso social. Porque entre la comunicación y la política existe un vínculo surcado por tensiones e intereses, da cuenta de esta situación el antecedente de la Ley de Servicio Audiovisuales (26522/09). Como complemento, la modalidad de conocer a ese Otro a través de Big Data (Escudero, 2019) adentrándose a lo que piensan, quieren y compran segmentándolas por consumo, gustos e intereses lo refleja trabajar con dos documentales de Netflix que en el año 2019 en EEUU y Brasil ejemplifica y además pone de relieve el poder de las superpotencias y las traiciones que desde la faz agonal de la política entran en tensión entre los diferentes partidos políticos por acceder a la información construyendo huellas digitales donde los usuarios cuando acceden dejan sin saber información.

Los medios de comunicación de masas y la política son campos que ponen en juego discursos particulares sobre el acontecer social. Evidencian representaciones, perspectivas e ideologías para comprender el mundo social. La relación entre los medios de comunicación social y la política requiere de un modelo de análisis complejo, con capacidad

explicativa de un tipo de relación fundamental para la vida social. Este tipo de relación es una de las más importantes para comprender el sustento de una sociedad democrática.

Como correlato, para poder discernir las fake news que en los medios y las redes circula, se sugiere inicialmente recurrir a sitios y fuentes de publicación confiables donde se garantice el respaldo institucional de las noticias y sus fuentes. Sitios donde los usuarios no pueden alterar y /o modificar el contenido publicado. Sitios donde se encuentran los derechos de autor, se reconoce la propiedad intelectual y se puede acceder a las fuentes bibliográficas. En segundo lugar, el contexto de la cultura de la conectividad o cibercultura (Van Dijk, 2016) nos posiciona como cibernautas en busca de las noticias verdaderas y con ello la búsqueda de respuestas.

Desde las diferentes plataformas virtuales abordar las fake news nos posiciona ante el primer desafío de realizar una curación del material donde se pueda seleccionar el contenido más adecuado y pertinente a los fines de combinarlo con otros materiales de lectura, seleccionando la información. La estrategia de fichado o de esquema conceptual registra una mirada global y estructural de los contenidos. La identificación de palabras claves y apreciaciones teóricas nos guían en la elaboración de las estrategias y seleccionan las fake news de las noticias. En este contexto, las nuevas exigencias virtuales proponen formas disimiles y multifacéticas de trabajar las estrategias comunicacionales gubernamentales desnaturalizando e interrogándonos por estas nuevas formas de comunicar.

Por último, desde un enfoque crítico y pedagógico acerca de las Redes Sociales y Política pensar en el diseño de Infografías acerca de Big Data a los fines de conocer, reflexionar y analizar visualmente con imágenes la información y los datos que se generan permanentemente sin conocer cuál es el uso y el destino de los mismos. Somos generadores de datos. Este recurso posibilita googlear y discernir las fake news y por qué (o no) influye la información en la comunicación política y la presencia de los trolls. Además, como complemento posibilita a los ciudadanos visualizar con imágenes, y notas periodísticas datos e información que contribuye a describir procesos y analizar acontecimientos de la realidad.

Aportes para mejorar la comunicación política en escenarios gubernamentales digitales

Pensar en aportes para contribuir a mejorar la comunicación política en contextos digitales y en escenarios no presenciales posibilita visitar múltiples aportes desde las diferentes estrategias comunicacionales en el contexto de pandemia, COVID-19, una transformación inmediata de comunicar. En este sentido, presupone cambios en el modo de concebir y desarrollar las políticas gubernamentales.

La articulación estratégica de la virtualidad y la presencialidad, como expresa Dussel (2018) permite pensar sobre los modos de incluir el uso de medios digitales a la esfera pública. Para ello se considera que las plataformas digitales son espacios de encuentros entre los ciudadanos y la dirigencia política donde prevalece una modalidad de registrar y visibilizar las demandas y repertorios del actor interviniente.

Si contemplamos la evolución generacional nos ubicamos en los nativos digitales millennials, (generación Y) y la generación Internet, (generación Z) donde la comunicación en escenarios digitales es naturalizada, adaptada y utilizada como estrategia gubernamental.

La propuesta posibilita repensar las redes sociales que se resignifican entre la dirigencia y la ciudadanía: por una parte, la importancia de difundir las políticas públicas desde la virtualidad con fronteras simbólicas difusas entre la vida privada y la pública, la conectividad y el uso de recursos tecnológicos y dispositivos digitales; en segundo lugar, la importancia que adquiere la virtualidad, el desarrollo de las TICs y con ello los múltiples recursos digitales que cada ciudadano podemos tener acceso y utilizar a través de múltiples plataformas digitales que condicionan el entorno describiéndolo como volátil, cambiando, modificando y o transformando los escenarios políticos gubernamentales.

Estas argumentaciones desplazan los paradigmas conductistas, adentrándose a la reflexión crítica e interpretativa pero mediada por las tecnologías. La propuesta complejiza estrategias y abordajes metodológicos, epistemológicos y ontológicos del saber en y con las plataformas digitales, ejercicios introspectivos de pensar de qué manera y como los recursos digitales al interior de cada actor interviniente contribuyen a la gobernabilidad institucional. Huellas de un camino en la cual las herramientas tecnológicas virtuales son transversales a la comunicación política sin ellas la conexión al mundo real/virtual no es

posible desde nuestra cotidianidad. Mirar desde la lente de la cámara el conocimiento crítico y reflexivo donde nosotros debemos ser creativos y autónomos en la selección de que y como transmitir conocimientos.

Referencias

- Apple, Michael W. (2012), Crisis global, justicia social y Educación. New York: Routledge.
- Aruguete, N; Mazzuchini, S; Zuazo, N (2020), ¿Que hay detrás de las fake news que se difunden alrededor del coronavirus?, en diario Página 12. 24 de abril de 2020.
- Calvo, E y Aruguete, N. (2020), Fake News, Trolls y otros encantos. Como funcionan (para bien y para mal) las redes sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Canel, J. M. (2006), Comunicación Política: una guía para su estudio y práctica. España: Tecnos (Cap. N° 1).
- Cano, D. (2017), Jungla 3.0. Trolls Información y desinformación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Pluma Digital. Capítulo 3 Los medios sociales (Social Media) y la construcción de una imagen pública, 135-210.
- Carli, S. (2018), "Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas". En Revista Trayectorias Universitarias | VOLUMEN 4 | N° 6 | Vol. 4 Núm. 6 (2018): La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5978> [02-08-2020]
- Dussel, Inés; Trujillo Reyes, Blanca F. (2018), ¿"Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela". En Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN.
- Galup, L. (2019), Big Data & Política. De los relatos a los datos. Persuadir en la era de las redes sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones B.
- Klinenberg, E. (Abril 2019), Facebook contra los espacios públicos. Le Monde diplomatique. Abril, 22-23.
- Luchessi, L. (2013), Calidad Informativa. Escenarios de postcrisis. Buenos Aires: La Crujía.
- Moyano, M. (2019), Trolls S.A. La industria del odio en Internet. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Orihuela, J. L. (2017), The 10 new paradigms of communication in the digital age. Disponible en <https://medium.com/@jlori/the-10-new-paradigms-of-communication-inthe-digital-age-b7cc9cb4bfb> [02-08-2020]
- Prensky, M. (2001 / 2010), Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0.

Scolari, C. A. (2019), ¿Cómo analizar una interfaz?. Method January 2019. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz [10-08-2020]

Sosa Escudero, W. (2020), La era del Big Data en El Atlas de la Revolución Digital. Del sueño libertario al capitalismo de vigilancia. Capital Intelectual, 80-85.

Sosa Escudero, W. (2019), Big Data. Breve manual para conocer la ciencia de datos que ya invadió nuestras vidas. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.

Van Dijk, J. (2016), La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.

Wolton, D. (2007), Pensar la Comunicación: puntos de vista para periodistas y políticos. Buenos Aires: Editorial Prometeo Libros.

Documentales

Documental Nada es Privado (26/01/2019) Directores Karim Amer, Jehane Noujaim. Productores: Karim Amer, Jehane Noujaim, Pedro Kos, Geralyn Dreyfous, Judy Korin. Guion: Karim Amer, Pedro Kos, Erin Barnett. Duración 1 hora 54 minutos. Disponible en Netflix.

Documental: Al filo de la democracia (Democracia en vertigem, Brasil/2019). Dirección y guion: Petra Costa, Carol Pires, David Barker, Moara Passoni. Duración: 121 minutos. Disponible en: Netflix.

Disposiciones

Ley N° 26.522 sancionada por el Congreso Nacional el 10 de octubre de 2009, promulgada por el Decreto 1467/2009 y reglamentada por el Decreto 1225/2010.

DILEMAS DE LA CULTURA DESDE LA SOCIOLOGÍA JURÍDICA Y LA ECONOMÍA

Lucy Pelliza

1. Introducción

El objeto del presente trabajo es analizar desde la perspectiva de la Sociología Jurídica algunas relaciones y tensiones entre los conceptos de Derecho, Cultura y Economía, para lo cual se plantean como punto de partida los siguientes interrogantes: ¿Es la cultura un derecho inherente de los individuos? ¿Por qué la cultura es un medio necesario para el desarrollo social y económico? y ¿es también un fin para transformar la vida humana? Para ello se abordarán tres aspectos relevantes que identifican a la Sociología Jurídica como una disciplina autónoma, de carácter interdisciplinar y empírico, con el fin de reflexionar acerca de las relaciones entre el concepto de derecho y la Sociología jurídica; el derecho y la cultura y el derecho y la economía de la cultura.

Dichas relaciones intentan explicar y comprender los conceptos implicados y algunas tensiones y entramados propios de la gran heterogeneidad y desigualdad cultural existente en América latina y pensar algunos caminos alternativos para construir un desarrollo social, cultural y de igualdad democrática.

2. La Sociología jurídica una disciplina autónoma

El autor Georges Gurvitch, entiende como "Sociología del Derecho": "Aquella parte de la Sociología del espíritu humano que estudia la realidad plena del derecho comenzando por sus expresiones tangibles y externamente observables en las conductas colectivas efectivas (organizaciones cristalizadas, prácticas y tradiciones consuetudinarias o

innovaciones de la conducta) y en la base material (la estructura espacial y la densidad demográfica de las instituciones jurídicas)" (Gurvitch, 1945, p. 68).

Por su parte Jean Carbonnier señala que la "Sociología del Derecho" analiza: "las reglas y las instituciones del Derecho mismo; mientras que la "Sociología Jurídica": abarca los fenómenos de los que en el derecho pueden ser causa, efecto u ocasión. Incluidos los fenómenos de violación, ineffectividad o de desviación". (Carbonnier, 1982, p. 15). Así, en este artículo utilizaremos como sinónimos a las denominaciones "Sociología del Derecho" y "Sociología Jurídica".

La Sociología Jurídica tiene como objeto de estudio las relaciones entre el Derecho y el comportamiento social. No obstante, cada vez es más frecuente la articulación con otras ciencias como la Economía, la Política, la Antropología y la Historia desde una mirada interdisciplinaria que enriquecen el análisis crítico de las situaciones jurídicas y refuerzan el desarrollo de una cultura jurídica sólida y eficaz para dar una explicación a realidades cada vez más complejas.

3. El concepto de Derecho y la Sociología jurídica

De acuerdo con Pierre Bourdieu, el Derecho es un campo social relativamente autónomo, en el que distintos agentes (instituciones, grupos o personas) ejercen unas relaciones de dominación y otros de subordinación, en donde se lucha por el monopolio de algún tipo de capital. Para Cotterell, el concepto de derecho suele ser entendido como doctrina institucionalizada, el que no está limitado al derecho del Estado o al derecho como lo entienden los juristas, sin embargo, advierte de la regulación producida y aplicada por los organismos del Estado como las formas dominantes del derecho contemporáneo. (Cotterell, 1995, p. 51)

El objeto de la Sociología es comprender la relación entre el individuo y la sociedad, mientras que la sociología Jurídica estudia la relación entre el derecho y la sociedad valorando la eficiencia del derecho conforme a parámetros establecidos previamente y relacionados con cada cultura.

Para Karl Marx el derecho burgués es ideología conformada en normas que se suponen justas, pero que en realidad son elementos deformadores de la realidad social. Max Weber en "Economía y Sociedad": escribió: "Cuando se habla de derecho, orden jurídico,

preceptos jurídicos; debe tenerse en cuenta de un modo particularmente riguroso la distinción entre la consideración jurídica y la sociológica. La primera se pregunta lo que idealmente vale como derecho. Esto es: que significación o qué sentido normativo lógicamente correcto debe corresponder a una formación verbal, que se presenta como norma jurídica. Por el contrario, la última se pregunta lo que de hecho ocurre en una comunidad en razón de que exista la probabilidad de que los hombres que participen en la actividad comunitaria, especialmente aquellos que pueden influir considerablemente en esa actividad, consideren subjetivamente como válido un determinado orden y orienten por él su conducta práctica" (Weber, 1964, p. 251). Es relevante la contribución de este autor para la consolidación de la Sociología Jurídica como una ciencia autónoma y con un bagaje conceptual propio de la disciplina jurídica. De acuerdo con Weber, el Derecho adquiere un valor central como fuente de un orden normativo de las conductas, como un orden legítimo que se convierte en organizador de la vida social de los hombres y conecta al mismo con un orden jurídico que sirven como máximas de comportamiento de los individuos. (Weber, 1974, p. 27)

En este sentido puede decirse que analizar el concepto de derecho sirve como punto de partida para comprender el campo del mismo en el marco de la sociología jurídica. El derecho es asimilado por la teoría jurídica normativa como real en los conceptos, las reglas y otros elementos propios de las prácticas legales. Paralelamente el concepto de derecho en la teoría jurídica empírica es percibido desde una perspectiva externa del observador-participante de las instituciones legales de la doctrina y del comportamiento jurídico. Desde esta diferenciación en los análisis sociológicos del derecho, se impone un propósito unificador tendiente a una reestructuración fundamental de las instituciones legales.

Existen tres corrientes que encabezaron la sociologización del pensamiento jurídico: la primera iniciada por Jhering o la jurisprudencia de intereses, la segunda de carácter empirista de la mano de Nussbaum y la tercera corriente de Ehrlich y Weber que plantea el reemplazo de la dogmática jurídica por la Sociología del Derecho. Estos tres jurisconsultos son considerados los fundadores de la Sociología Jurídica. (Robles, 1997, p. 23). Respecto a la constitución de la Sociología Jurídica y su metodología, se encuentra anclada a la concepción del derecho como instrumento de control social y por lo tanto contiene conceptos y teorías que legitiman el orden social propio de la modernidad, garantizado

externamente con la probabilidad de coacción física o psíquica. (Weber, 1964, p. 27) Estos órdenes cotidianos, conforman un modelo determinado de conductas-tipo que devienen de una cultura determinada plausible de análisis interdisciplinario.

4. El derecho y la cultura desde la mirada interdisciplinaria

¿Qué significa el Derecho para la cultura?, ¿cuáles son sus funciones o aportes? Sin dudas, la función primordial del derecho, es la garantía de los derechos subjetivos referidos a la cultura de los ciudadanos, es decir de los derechos culturales con un enfoque integral y multidisciplinar de la cultura.

Dentro de la perspectiva interdisciplinaria resulta indispensable reflexionar en cuanto a la importancia del concepto de cultura y su relación con el derecho para profundizar una visión integral de las diversas regulaciones que afectan a los procesos culturales en un sentido amplio de garantizador de los derechos y valores culturales, así como las intervenciones jurídicas en una materia tan sensible como lo es la cultura. "La observación de las instituciones sociales, limitada a aquellas que guardan relación con el control jurídico, significa contemplar no solo los sistemas normativos establecidos de manera formal o informal, o instituciones sociales estrechamente relacionadas con los operadores del derecho y la aplicación de las normas (...) sino instituciones sociales de igual o mayor complejidad como la cultura, la economía, la organización estatal, la familia, etc., que según el caso y el aspecto involucrado, también repercuten sobre el control jurídico. (Silva, 2002, p. 11)

La interdisciplinariedad en el marco de la Sociología Jurídica, permite abordar diversos problemas teóricos y sociales en la relación derecho y sociedad con mejores herramientas conceptuales y metodológicas. Esta relación es relevante mediante el vínculo con temas como la violencia, los derechos humanos, la cultura y la economía entre otros.

La cultura es un concepto polisémico, bastante vago y ambiguo, difícil de medir y estudiar mediante los métodos formales. Los usos del mismo tienden a subsumirse en tres categorías generales: la primera hace referencia a las creencias, valores y tradiciones que las personas tienen en relación con lo que ellas consideran como cultura. La segunda identifica objetos materiales, construcciones o prácticas propias del devenir cotidiano y la

tercera alude al lenguaje expresivo y representativo de sus formas de vida: la arquitectura, la música y otras artes, forman parte de la misma.

El marco teórico para entender la evolución del concepto de cultura muestra de qué modo han cambiado el mapa de los aspectos intangibles de la cultura.

Para Karl Marx la cultura y el orden social están determinados por los medios de producción de la técnica. El arte era una ocupación improductiva y por ello es relegada a un segundo plano y luego Max Weber considera que la cultura es la que crea la Economía y el Derecho imprimiendo patrones de conductas extendidas a los grupos de individuos. Otras prominentes figuras de la escuela de Frankfurt, como Adorno y Horkheimer, deploraban la producción masiva de los bienes culturales por medios industriales. Su producción en serie y mercantilización perjudicarían la autenticidad de la cultura. (Prieto de Pedro, 2002, p. 2)

Por cierto, la noción de cultura fue evolucionando a través del tiempo, ampliando e incorporando las adaptaciones del comportamiento social a su entorno circundante. En ese sentido cabe enfatizar que un uso solamente instrumental de la cultura como un medio para el desarrollo económico, puede soslayar el proceso social que incrementa la autonomía y libertad de los individuos, proceso que contiene bienes materiales como simbólicos.

Ciertamente las políticas culturales de corte neoliberal han restringido los recursos materiales en lo referente a la cultura, porque consideran que el Estado no debe intervenir en dicha esfera. Sin embargo, el reconocimiento de derechos constitucionales y sus debates evidencian un campo de transformaciones ligados a una lucha jurídica que sientan las bases a nivel internacional al considerar la cultura como un espacio de derecho y protección social. Cuando una reformulación de los derechos culturales se articula con las instituciones del derecho, es posible dar apertura a un nuevo espacio de legalidades, saberes y justicia.

5. El derecho y la economía de la cultura

Sin lugar a dudas el sector económico cultural, tiene un peso relevante en el PBI, tanto mayor cuanto más desarrollado económicamente es un país. En Estados Unidos, el sector cultural que incluye el entretenimiento, es el primer sector de exportación por delante de la industria pesada y de la militar. (Prieto de Pedro, 2002, p. 2) Se puede pensar en la cultura

como un sistema de creencias y valores propios de interacciones culturales, pero ello conduce a la inclusión de modelos de intercambios y transacciones de bienes materiales o simbólicos contemplados como bienes culturales y por lo tanto como bienes públicos. Algunos Institucionalistas consideraban a la cultura como la base de toda actividad económica. Mientras que los estudiosos del desarrollo del tercer mundo, sitúan las tradiciones culturales y las aspiraciones de los más marginados como medio para determinar la forma como su situación material puede mejorarse de acuerdo a su integridad cultural. (Espinal Monsalve, 2006, p. 75)

Según Throsby, considera que el bien cultural es un bien social irreductible y por ello un entorno cultural de la Economía que influye en las preferencias y la regulación de los modos de vida social de los individuos. Así la cultura de la comunidad es reconocida como una expresión fundamental que contribuye a la identidad de los grupos. Ello conforma por cierto un capital simbólico, económico, cultural y social que se transmiten generacionalmente. (Throsby, 2001, p. 77)

La multidisciplinariedad de la cultura en la Sociología Jurídica tiene que ver con el derecho y la legislación, que si bien es cierto tiene antecedentes antiguos, actualmente constituye una especialidad reciente de "Derecho de la cultura". Este proceso de construcción legislativa en ciernes, comprende la inserción de la cultura en las Constituciones, significando un salto cualitativo en la perspectiva integral que trata de ofrecer un marco de garantías y valores para el desarrollo cultural, así como también una serie de herramientas para la creación de modelos culturales dentro de sociedades democráticas. En este punto el derecho puede aportar un enfoque integral al derecho de la cultura que impliquen valores de identidad, diversidad y de acceso indiscriminado de todos a los bienes culturales como bienes públicos.

6. Las industrias culturales y el patrimonio cultural

Las actividades culturales se diferencian como bienes públicos y privados. Los primeros usualmente no disponen de precios observables y para los privados se requiere del pago de un precio delimitado. Según esta clasificación aparecen el patrimonio cultural y las industrias culturales. Los bienes del patrimonio cultural no son un producto con valor de uso, sino que pueden tener un valor simbólico difícil de cuantificar en una economía de

precios. El valor social e histórico que tienen dichos bienes da lugar a una construcción jurídica específica y sutil. Es decir, son susceptibles de "una propiedad de estatuto especial por cuanto en ella las facultades jurídicas del titular vienen delimitadas por la función social que dichos bienes están abocados a cumplir: asegurar la conservación de la memoria cultural colectiva y hacer posible el acceso a la actual generación a dichos valores culturales pretéritos" (Prieto de Pedro, 2002, p. 5).

No obstante, los valores antes mencionados también se encuentran presentes en las industrias culturales, pero se interpretan de acuerdo a la regla de la oferta y la demanda. La definición de industria de bienes y servicios culturales, posee un cierto grado de propiedad intelectual y genera un significado subjetivo y simbólico. Esta definición permite delimitar industrias concretas culturales en torno a productos como la música, los libros, teatro, cine, videos, multimedia y otros. Cada una de estas formas artísticas puede ser considerada como industria cultural, como expresiones culturales que están por fuera del ámbito cultural. Como ejemplo de ellas se pueden mencionar la publicidad, los servicios arquitectónicos y el turismo. Las fronteras para definir dichos bienes encarnan dificultades propias del mercado cultural.

Además, los bienes del patrimonio cultural adquieren obviamente una utilidad rentable ligada al consumo acumulado. Por ejemplo, cuando se visita un museo o edificio histórico o la ópera, no se demanda el bien en sí mismo, sino los valores y servicios vinculados a ellos y que van desde la emoción subjetiva por el arte, hasta la formación y el grado de educación ligados a ellos. Esta situación nos ilustra una gran heterogeneidad cultural que genera tensiones entre la noción de bienes culturales públicos y privados.

A modo de cierre

En el mundo de la cultura las relaciones de poder reducen las diferentes autonomías de ciertos grupos sociales. Evidentemente, el desafío consiste en articular políticas culturales autónomas en diferentes campos que puedan lograr un desarrollo económico y social equitativamente distribuido. Mayor justicia e igualdad implica detectar las dificultades para el acceso a la cultura, a los distintos saberes y proponerse enseñar a pescar con nuevas tecnologías. Que todos tengan acceso a los derechos, implica mayor y mejor justicia social y cultural para un desarrollo sólido, democrático, justo e igualitario. Es claro que una cultura

de la justicia tiene que ver fundamentalmente con la igualdad de derechos entre todos los seres humanos.

Boaventura de Souza Santos afirma que los derechos humanos simbolizan el retorno de lo cultural como parte de un proceso contra hegemónico que implica la construcción de una concepción emancipatoria multicultural que concibe el derecho a la cultura como un derecho primordial del ser humano. (De Souza Santos, 2012, p.152)

Impera por lo tanto entender la Sociología Jurídica como una disciplina social que aporta importantes enfoques enriquecedores para comprender la diversidad y la pluralidad cultural de un mundo globalizado. Como así también debe encontrar mecanismos no excluyentes para el desarrollo de un pluralismo jurídico equitativo.

Referencias

- Carbonier, J.: (1982): Sociología Jurídica. Editorial Tecnos. Madrid. España.
- Correas, O.: (1999): La Sociología Jurídica. Fontana. D.F. México.
- Cotterell, R. (1991): Introducción a la sociología del derecho. Edit. Ariel Derecho. Barcelona. España
- Espinal Monsalve, N. (2006): Economía de la cultura. Ensayos de Economía. Universidad Nacional de Colombia.
- Gonzalez, M. Y Lista, C. (2011): Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas. Buenos Aires. Eudeba.
- Gurvitch, G. (1945): Sociología del derecho. Editorial Rosario. Traducción de Ángela Romero Vera. Buenos Aires. Argentina.
- Monasterio Astobiza, A. (2017): ¿Qué es la cultura en la "Economía de la cultura"? Definiendo la cultura para crear modelos mensurables en Economía cultural. Arbor, 193-783. Universidad del País Vasco.
- Prieto DE Pedro, J: (2002): Cultura, Economía y Derecho, Tres conceptos implicados. Revista de Cultura: Pensar Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos. Número 1. Madrid.
- Robles, G. (1997): Sociología del derecho, Civitas, Madrid.
- De Sousa Santos, B. (2009) Sociología de la Justicia en Sociología Jurídica Crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho. Editorial Trotta. Madrid.
- Silva, G. (2002): El proceso de la investigación socio-jurídica en Colombia. En: Revista diálogos de saberes N°15, abril-junio. Facultad de derecho. Universidad Libre de Colombia.
- Throsby, D. (2001): "Economía y Cultura". Madrid. Cambridge University Press.
- Weber, M. (1964): Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. México.

ESPACIO URBANO, DIMENSIÓN SOCIAL DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Mónica Analí Re, Ana Edith Cocco

Presentación

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (CEPAL-ONU, 2017a) y Horizonte 2030 (CEPAL-ONU, 2017b) expresan un consenso sobre la necesidad de avanzar hacia sociedades más inclusivas, solidarias y cohesionadas, poniendo a las personas en el centro, promoviendo un modelo de desarrollo sostenible, haciendo un llamado a "que nadie se quede atrás" en la senda del desarrollo.

Entonces, esta propuesta trata de superar las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales, características de la región, desatando con estrategias factibles los nudos críticos del desarrollo que impiden a éste ser eficiente, inclusivo y equitativo. En tal orientación, proponen un esfuerzo de todos para superar el rezago social y económico a grandes sectores de la población en la región.

En este sentido, es pertinente comprender las desigualdades a superar, evidenciadas en el documento de la CEPAL-ONU titulado La Matriz de Desigualdad Social en América Latina en el cual afirman:

...para analizar las desigualdades sociales es necesario identificar no sólo a quienes se les ha vulnerado el acceso a este nivel básico de bienestar, sino también prestar atención a la distribución de activos, medios y oportunidades, ingresos y otros resultados, poder e influencia. En este sentido, la desigualdad hace referencia a las asimetrías en la capacidad de apropiación de los recursos y activos productivos (ingresos, bienes, servicios, entre otros) que constituyen o generan bienestar entre distintos

grupos sociales. En definitiva, apunta a la concentración de una gran proporción de la riqueza en un sector reducido de la población. A su vez, refiere a la exclusión y la inequitativa distribución del poder político, que deja para unos pocos el espacio de las decisiones que afectan a una mayoría, posibilitan o limitan el ejercicio de derechos y el desarrollo de capacidades. Así, es importante resaltar que la desigualdad tiene un carácter fundamentalmente relacional y, también, que es un fenómeno indisoluble de las relaciones de poder a nivel individual y colectivo. (2017 c: 18)

Desde esta perspectiva, el documento citado refuerza lo expuesto por la Organización de Estado Americanos en su informe Desigualdad e Inclusión en las Américas (OEA, 2011) donde se sugiere que las desigualdades se profundizan cuando hay carencias de poder y organización social en las sociedades locales y exige atender la inclusión social y el empoderamiento de las personas en los territorios.

Recomendando a las personas convertidos en actores locales a acudir a los procesos del desarrollo con capital social y político, con sus intereses y motivaciones, con sus visiones estratégicas involucrándose más allá de ser beneficiarios subsidiarios y pasivos de las transformaciones del territorio.

En el documento de la UNESCO-ONU (2016) denominado El Informe Mundial sobre Ciencias Sociales evidencia el crecimiento de las desigualdades y su impacto en el desarrollo. En este documento destacando 7 desigualdades, las cuales son definidas de la siguiente manera:

La desigualdad económica: diferencias entre niveles de ingresos, bienes, patrimonio y capital, estándares de vida y empleo. La desigualdad social: diferencias entre el estatus social de distintos grupos de población y desequilibrios en el funcionamiento de los sistemas de educación, salud, justicia y protección social. La desigualdad cultural: discriminaciones basadas en el género, la etnia y la raza, la religión, la discapacidad y otras identidades grupales. La desigualdad política: capacidad diferenciada de los individuos y grupos para influir en los procesos de elaboración de decisiones en materia de políticas, así como para beneficiarse de esas decisiones y tomar parte en la acción política. La desigualdad territorial: disparidades territoriales y regionales entre núcleos centrales y periferias, entre zonas

urbanas y rurales, y entre regiones con mayor o menor diversidad de recursos. La desigualdad cognitiva: disparidad en el acceso a los recursos naturales y los beneficios de su explotación; grado de exposición a contaminaciones y riesgos; y diferencias en los medios necesarios para adaptarse a esos riesgos. (2016, p. 5)

Esta crisis del capital social o relacional en algunos territorios está obstaculizando a su desarrollo, por la dificultad de convocar a los diálogos intersubjetivos en el camino a construir comunidades, a consolidar organizaciones culturales, sociales, políticas y para la producción y para el activismo propositivo, de presión o de reclamo social, económico y sociopolítico y, con ello, limitando la posibilidad de restituir el tejido social frente a la fragmentación.

Esta situación de desbalance en la organización social y política es grave cuando los procesos del desarrollo demandan de organizaciones más complejas como las comunidades y las redes sociales y las instituciones públicas y privadas vinculadas con las actuaciones en función del desarrollo territorial.

Este planteamiento permite deducir que los bajos niveles relacionales del actor local derivan en carencias en su capacidad asociativa para integrarse eficientemente en los procesos de desarrollo, para formar e involucrarse en organizaciones de participación para la decisión y la acción y, que estas insuficiencias relacionales son fuente de desigualdades sociales.

En esta misma dirección, el territorio es concebido como una comunidad de intereses donde el nivel de influencia o de presión de los actores locales es clave para el reconocimiento e imposición de sus intereses y motivaciones respaldados en sus relatos emergentes particulares.

Esta premisa, coloca al actor local como protagonista en el desarrollo y miembro de la comunidad de intereses, específicamente, en los escenarios de dialogo en la búsqueda de construir los consensos necesarios para la transformación territorial. Exigiendo a éste capacidad asociativa, de comunicación, confianza en los mecanismos y escenarios de la participación, tolerancia y reciprocidad, o sea poseedor de capital social (dimensión social).

Además, demandas de actuación frente a los procesos de fragmentación social, política y económica, que es promotora de desigualdades y de obstáculos al desarrollo, capaces de diseñar e implementar estrategias de reestructuración o recomposición del capital social.

Debate interpretativo sobre actor local desde el paradigma de la complejidad

En esta investigación parte de la definición de actor local expuesta por Arocena (2002, p. 25, 26) cuando indica que el actor local es un individuo, grupo o institución cuyo sistema de acción coincide con los límites (intereses) de la sociedad local. Este autor relaciona al actor local con la escena donde se desenvuelve la acción, en donde simultáneamente es motor y expresión del desarrollo local, movido por motivaciones e intereses hacia propósitos comunes de y con otros actores locales en un escenario definido. Además, deja claro que el actor local en funciones de protagonista en el territorio es un agente del desarrollo (actor-agente). Específicamente, en el campo político, económico, social y cultural son portadores de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales.

Esta definición de Arocena (2002) del actor local cumple con las exigencias de Bourdieu (1998), analizado por Fernández (2008), al advertir que el agente exhibe al individuo como un reproductor de prácticas, como un operador, mientras el concepto de actor le acrecienta al individuo los límites de su decisión y de su acción, le da mayor autonomía de opinión, vinculación y gestión, con lo que se le concibe como alguien capaz de convertirse en un creador o innovador en el ámbito de la acción.

Desde este marco definitorio del actor local, en esta parte del trabajo, la investigación trata de declarar al actor local como un individuo responsable, pensante y actuante en su contexto. Rescatando la subjetividad del actor local desde la complejidad de sus interrelaciones particulares, no sólo en la relación comunitaria/colectivista sino en su individualidad con sus intereses y motivaciones que lo inducen a incorporarse al desarrollo de manera protagónica dentro de la comunidad de intereses del territorio.

Es preciso, entonces, refundar el rol del actor local en los procesos de desarrollo, desde la complejidad de sus interrelaciones, no cayendo en la simplificación del sujeto aislado, tal como lo advierte Soto González al estudiar a Edgar Morín en Complejidad y Sujeto:

La complejidad es relación y es inclusión; ni siquiera excluye la simplificación, sino que la integra como uno de los elementos del

pensamiento complejo... para el pensamiento complejo es esencial considerar al sujeto y a todos los mecanismos que lo condicionan, o sea, conocer nuestro conocimiento o nuestras formas de conocer. Es necesario, por tanto, introducir al sujeto, lo que equivale a fundarlo sobre nuevas bases, es decir, refundarlo. (1999, p. 10).

Estas posiciones complementadas con Delgado (2015) quien aporta su visión sobre el rol del actor local en el territorio:

...el desarrollo está relacionado con las capacidades y actuaciones de transformación de los factores humanos sobre el territorio, más allá de las potencialidades culturales, ambientales, económicas, sociales y tecnológicas. En este caso, el factor humano no sólo acude con sus capacidades, competencias y habilidades, sino que se incorpora como parte de la comunidad de interesados en el desarrollo, exigiendo capacidad de organización, de participación, poder de influencia, creatividad, pensamiento estratégico, ética ambiental y cultural bajo la égida de la sustentabilidad y la responsabilidad social. (2017, p. 88).

En los escenarios del desarrollo territorial concurre el actor local con su talento territorial, definido éste como el conocimiento - relacional distribuido en un territorio visto desde el sujeto, como la presencia protagónica de los actores locales en un territorio con su ética frente a lo cultural, lo ambiental, lo urbano y con la convivencia humana, con sus intereses y motivaciones, sus visiones del desarrollo, su capacidad asociativa, su liderazgo, prospectiva, su poder de influencia, sus competencias y habilidades para la transformación de las realidades territoriales.

En marco definitorio realza la subjetividad del actor local desde el pensamiento complejo asumiendo el análisis de Pozzoli quien indica:

El sujeto se introduce progresivamente a la realidad en un proceso dialógico y reflexivo, que implica la expansión y reorganización de la conciencia. Conciencia inicialmente sujeta por el control social funcionalista. A partir del ejercicio de la reflexividad, el sujeto comienza a auto-observarse, a desarrollar la auto-crítica, a interpretarse en el ejercicio de su capacidad de sujeto histórico, lo que le permite recuperar su protagonismo y orientarse de un modo más autónomo. El sujeto al asumir su

complejidad, re-descubre otra definición de sí mismo y desde aquí una manera diferente de relacionarse con su entorno. (2006, p. 5)

Esta perspectiva busca analizar las actuaciones del actor local en el desarrollo territorial quien reflexiona sobre sí mismo y su relación con el entorno. En consecuencia, para estudiar el rol del actor local en el desarrollo territorial es pertinente conceptualizar el desarrollo territorial como la comunicación-acción envolvente de la sociedad local en su relación con el espacio geográfico donde cohabitan, donde las personas conviven en la localidad involucrándose ecológica y éticamente para la transformación del territorio.

Tratándose entonces, con el desarrollo territorial, de activar e involucrar a la sociedad local en los procesos de desarrollo; esto es: el actor local deja de ser un agente solitario y pasivo para convertirse en un sujeto interconectado, reconocido en sus relatos particulares y comunitarios, en consecuencia, es necesario la voluntad, disposición, la asociatividad, la participación organizada y la confianza y resonancia de los actores locales para elevar la eficiencia de la ecuación humana con relación a la transformación territorial.

Este planteamiento es apoyado en Buciega y Esparcia cuando exponen:

Podríamos referirnos al capital social como los recursos que se derivan de la existencia de determinada forma de relaciones sociales. La pertenencia a unas redes permite al sujeto o al grupo acceder a unos recursos a los que, en ausencia de las mismas, no podría o le resultaría mucho más costoso; por recursos nos referimos a obligaciones de reciprocidad, normas y sanciones, acceso a información, reducción de costes de transacción, y esto a su vez puede derivar en compromiso y responsabilidad, confianza, mayor democracia, innovación, acción colectiva. (2013, p. 35)

Más adelante estos autores señalan: "hay que prestar atención al potencial del capital social como instrumento y no tanto como fin en sí mismo, y en este sentido puede ayudarnos a explicar mejor las dinámicas de desarrollo territorial; con relación a ello hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales, el potencial del capital social para generar acción colectiva, y la importancia del marco institucional, que pueden reforzar o para debilitar el capital social y su desarrollo. (2013, p. 87)

En estos escenarios, el actor local promueve y desarrolla cualidades proactivas para implicarse, así como, de conectividad y empoderamiento para liderar y para la coordinación

en la búsqueda de promover y gestionar el poder colectivo de transformación y, de comunicación-acción de los actores locales a objeto de influir, concretar consensos y manejar conflictos a los fines del diseño, implantación y evaluación de estrategias de desarrollo; lo cual le demanda aptitudes y voluntad para la participación en el sistema de decisiones donde se involucra.

Algunas conclusiones

Las carencias de capital social (dimensión social) particulares del actor local introducen factores negativos en la conformación de las comunidades de los territorios en desarrollo, debilidad que deriva en exclusión o autoexclusión de grandes sectores de la sociedad local, profundizando los niveles de desigualdad.

Cuando esta carencia es permanente y masiva acrecienta la fragmentación social, política y social, convirtiéndose este fenómeno en rémora pesada para el desarrollo, sobre todo, el desarrollo territorial que exige del protagonismo social y político de los pobladores asentados en el territorio.

De allí, el desarrollo territorial constituye una nueva forma de mirar y de actuar en un territorio donde se involucran los distintos actores que conviven en la localidad, convirtiendo la participación social protagónica en un factor clave en el propósito de diagnosticar juntos, construir visiones compartidas, diseñar propuestas de transformación e implantar estrategias con su consecuente autoevaluación.

Así mismo, la conformación de espacios de diálogos son clave para lograr elevar el capital social territorial en cuanto a la elevación de las fortalezas comunitarias para resolver conflictos, construir consensos y visiones compartidas, así como acuerdos comunitarios para la implantación, gestión y evaluación de los planes de desarrollo.

Referencias

- Arocena, José (2012). El Desarrollo Local: Un desafío contemporáneo. Segunda Edición, Editorial Taurus -Universidad Católica. Uruguay
- Bourdieu, Pierre (1988), Espacio social y poder simbólico, Cosas Dichas. Editorial Gedisa Argentina.
- Buciega, Almudena y Esparcia, Javier (2013). Desarrollo, Territorio y Capital Social. Un análisis a partir de dinámicas relacionales en el desarrollo rural. En: REDES- Revista

hispana para el análisis de redes sociales. Vol.24, N°1, Junio 2013. Universidad Autónoma de Barcelona. España. (Pp. 81-113).

CEPAL-ONU (2017 a) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Publicaciones CEPAL-ONU. Chile. Extraído de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf consulta: 25/10/2016.

CEPAL-ONU (2017 c) La matriz de la desigualdad social en América Latina. Publicaciones CEPAL-ONU. Chile. Extraído http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf consulta: 12/07/2017.

Delgado, Juan (2003). Estrategia Metodológica para la construcción de Redes Comunitarias Agrícolas en pro del Desarrollo Local: Caso: Productores de Plátano del Sur del Lago de Maracaibo-Venezuela. En: Revista Agroalimentaria N° 17. Julio-Diciembre. Universidad de Los Andes-CDCHTA, Venezuela. (Pp. 29-38).

Morin, Edgar (2009). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. España.

Pozzoli, María (2016). Sujeto de la Complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-socio-histórico-educativo). En: Revista Digital POLIS, Revista Latinoamericana, Volumen 15-2006, N° 5. Universidad de Los Lagos, Chile. (Pp. 25-55). Extraído de <https://polis.revues.org/4921> consulta: 29/11/2016.

ACTORES SOCIALES Y ESCENARIO POSIBLE EN EL TERRITORIO

Javier Brusasca, Fabián Estrella

Territorio como contexto

Los actores locales involucrado en el desarrollo se desenvuelven en un territorio definido más allá del espacio geográfico y su patrimonio ambiental, cultural, económico y tecnológico, para concretarse como una comunidad de intereses donde acuden a encuentros de diálogos para mediar, concertar, imponer y negociar sus perspectivas de las transformaciones a mediano y largo plazo del territorio en cuestión.

Este planteamiento es reforzado con Alburquerque y Pérez quienes afirman:

El territorio, objeto de la transformación, es el conjunto de actores ya gentes que lo habitan, con su organización social y política, su cultura e instituciones, así como el medio físico o medioambiente del mismo. Se trata de un sujeto (o "actor") fundamental del desarrollo, al incorporar las distintas dimensiones de éste, es decir, el desarrollo institucional, cultural y político, el desarrollo económico, el desarrollo sustentable ambientalmente, y el desarrollo social y humano. (2013, p. 2)

Los autores antes citados reconocen la presencia del actor local como activador fundamental del desarrollo territorial, significando las interrelaciones entre sujetos (actores y agentes) como fuentes de formación y actuación de instituciones y organizaciones en el territorio.

A su vez, Vázquez-Barquero expone en cuanto a la relación territorio y capital social, lo siguiente:

"El territorio puede entenderse, por lo tanto, como el entramado de intereses de todo tipo de una comunidad territorial, lo que permite percibirlo como un factor de desarrollo, siempre que sea posible mantener y desarrollar la integridad y los intereses territoriales en los procesos de crecimiento y

cambio estructural.... Los actores locales, a través de sus iniciativas y decisiones de inversión y de la participación en la formulación y gestión de las políticas, contribuyen al desarrollo y la dinámica productiva de una localidad, un país o un territorio. (2007, p. 188)

A partir de estas consideraciones definen al territorio como una comunidad de intereses, de sujetos interesados en el desarrollo territorial, donde acuden con sus motivaciones, intereses, interpretaciones de la realidad, visiones prospectivas y su voluntad y capacidad para la asociatividad y el protagonismo social.

Como comunidad de intereses, el territorio es una comunidad política donde el poder de influencia o de presión es clave en la construcción de las visiones compartidas del desarrollo territorial, pero previo a la capacidad de influencia es indispensable, como pre requisito, la existencia de confianza en los escenarios e instrumentos de la participación y de la construcción de los diálogos intersubjetivos, por tanto, constituyen estos elementos fortalezas para la conectividad, organización y movilización social; esto quiere decir, capital social de los actores locales involucrado en el desarrollo territorial.

Actor Local en el Territorio

El desarrollo de la conceptualización y caracterización del actor local, parte de identificar el sistema de interrelaciones que el actor local sostiene en un territorio y dentro de éstas, su pensamiento-acción.

Dematteis y Governa en esta dirección sostienen: "Los actores locales desarrollan en el interior del territorio relaciones de tipo cooperativo, de creación de consensos, competitivo y de conflicto, a través de las cuales se hace posible una visión estratégica y una acción colectiva orientada hacia objetivos compartidos de desarrollo" (2005, p. 48).

Infiriendo que la sociabilización del actor local expresada en la confianza hacia los escenarios y mecanismos de la participación, la reciprocidad, la otredad, la capacidad de convocar o ser convocado para establecer diálogos intersubjetivos a los fines de resolver conflictos o construir consensos es clave en el desarrollo territorial. A esta sociabilización del actor local es denominada capital social y representa la dimensión social como dimensión del talento territorial, vista desde el sujeto en la complejidad de su pensamiento-acción.

En esta misma dirección, Delgado (2017) en su intento de rescatar la subjetividad del actor local en los procesos del desarrollo, como el conocimiento, aptitudes, intereses y motivaciones distribuidos un territorio visto desde el sujeto, significa la presencia protagónica de los actores locales en un territorio con su ética frente a lo cultural, lo ambiental, lo urbano y en la convivencia humana, con sus intereses y motivaciones, sus visiones del desarrollo, su capacidad asociativa, con su liderazgo, con su poder de influencia, con sus competencias y habilidades para la transformación de las realidades territoriales.

Algunos factores identificados con el rol de los actores locales en los procesos del desarrollo territorial, estos factores conforman dimensiones, a saber:

La dimensión interpretativa de la realidad territorial: donde el desarrollo territorial exige de los actores locales con disposición de encontrarse e interpretarse consigo mismo, con sus pares y con la realidad donde convive mediante procesos de comunicación–acción en redes intersubjetivas, desarrollando la capacidad interpretativa de la realidad del territorio donde está inmerso con sus acciones y procesos de vida.

La dimensión prospectiva estratégica: significa el pensamiento futurista del sujeto involucrado en el desarrollo territorial, esta dimensión plantea la necesaria mirada a lo lejos, son los mapas mentales anticipándose a una realidad por hacer y construir, anticipándose y preparándose a tiempo, para proyectar el futuro, para identificar los nudos críticos del desarrollo, la capacidad prospectiva para el diagnóstico estratégico y el diseño y selección de las líneas estratégicas del desarrollo territorial.

La dimensión del capital social: el desarrollo territorial exige a los actores locales con altos niveles de organización social para la producción, participación social protagónica, auto-dependencia, confianza en los sistemas e instituciones de la participación, capacidad de articulación con otros actores organizados o comunidades, así como, otros territorios y con redes territoriales de desarrollo.

La dimensión política (del poder): el desarrollo territorial exige de los actores locales un talento territorial relacionado con el empoderamiento ciudadano y comunitario, entendido éste, como la capacidad de liderar y de coordinar para promover y gestionar el poder y la comunicación de los actores locales a los fines de construir consensos y manejar conflictos en la estructuración, implantación y evaluación de estrategias del desarrollo, así como, de

aptitudes y voluntad para la participación en el sistema de decisiones donde está involucrado.

La dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales tener un talento territorial comprometido éticamente con la sustentabilidad cultural, ambiental y urbana del territorio, donde desarrolle sistemas de producción con responsabilidad social y ambiental bajo el paradigma de la economía solidaria; sustentado en un pensamiento ecológico y de articulación respetuosa con los diversos patrimonios territoriales.

La dimensión de la calidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales un talento territorial comprometido con la calidad ambiental, urbana, institucional y de los productos derivados de los procesos culturales, sociales, tecnológicos, económicos y administrativos producidos en el territorio. A su vez, comprometido con la transparencia administrativa y la entrega de cuentas, tanto en el sector público, como en el sector privado.

La dimensión de las capacidades de transformación: el desarrollo territorial demanda de los actores locales un talento territorial con capacidades motivacionales, espirituales, intelectuales, creativas, de emprendimiento y tecnológicas para la transformación de las realidades del contexto donde se desenvuelve en la búsqueda del logro del desarrollo territorial.

Por último, se advierten algunos escenarios posibles.

Escenario desde el Sujeto

En este escenario concurre el actor local en su individualidad en un ejercicio de la reflexividad, desencadenando un proceso de auto-observación, de auto-crítica, de desarrollo de sus capacidades interpretativas, prospectiva y de la sustentabilidad en el ejercicio de su capacidad de sujeto histórico, reconquistando su protagonismo y orientándose de un modo más autónomo. Asume su complejidad desde él y su circunstancia, re-descubre otra definición de sí mismo, replanteándose una manera diferente de relacionarse con su entorno.

Esto configura una indagación desde el sujeto y su relación con el contexto territorial a partir de sus intereses y motivaciones personales concretando en la argumentación hacia la construcción de su relato interpretativo particular. Es un acercamiento a la realidad a

objeto de escudriñar la dinámica y los procesos de ésta y su relación con respecto a sus motivaciones particulares midiendo siempre su capacidad u oportunidad de influencia, de participación, de involucramiento y conectividad con otras personas e instituciones.

Es una toma de conciencia y de confianza de su rol como animador y transformador local, en términos de sus capacidades y compromisos con la transformación de la realidad territorial, comprendiendo la valorización de sí mismo como factor clave con influencia en el territorio en el marco de la ciudadanía: conocimiento de sus derechos y deberes, confianza en la participación, autoestima personal sobre el valor de su interés, reconocimiento de la presencia de otros actores para compartir visiones, disposición a comunicarse y actuar en los procesos del desarrollo territorial. Es lo que Gardner denomina en su obra *Inteligencias Múltiples* (2011) el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

Desde la escuela básica hasta el nivel universitario se deben desplegar estrategias de Investigación-Acción-Participativa (Villasante y otros, 2000) y el desarrollo de escenarios y prácticas de activismo cultural, social y político para acrecentar a la población en general. El activismo cultural, social y político en los territorios es un escenario muy importante para el aprendizaje e innovación de formas y estrategias de participación social en la dirección de acrecentar los actores sociales.

Escenario desde los espacios de diálogos

El proceso de análisis de este escenario apoyado por lo expuesto por Habermas (2003) y la investigación sobre Habermas efectuada por Díaz Montiel.

El diálogo intersubjetivo como proceso racional, puede hacer posible la construcción de nuevos mecanismos sociales que configuren los fines más justos, a través de mecanismos colectivamente consensuados, mediante ejercicios de argumentación, que conlleven a la construcción de un nuevo proyecto de vida social. Los preceptos moral-discursivos que funden dicho proceso, estarán dados por la propia fuerza del sentido intersubjetivo que da la capacidad de abrirse a la consideración de los fines de otros, para lograr la integración social construida desde la voluntad general. (2007, p. 9)

Este nivel es planteado desde una nueva forma de comunicación, la comunicación dialógica en el territorio, es decir, generando espacios de intercambio signados por la

confianza; el compartir de conocimientos, informaciones, capacidades y recursos; por la construcción de consensos y visiones compartidas; por interrelaciones horizontales. Resulta entonces, una comunidad de comunicación sujeta a las necesidades de cooperación y solidaridad humana.

Para el logro de esta fase es necesaria la capacidad de convocatoria, de asociatividad, de integración de visiones en consenso, de relatoría en la dirección de recoger los relatos emergentes, de tolerancia hacia la diversidad de opiniones y propuestas. Es un esfuerzo en la dirección de la construcción comunitaria del futuro territorial desde una visión compartida.

En el proceso dialógico es clave el capital social grupal y/o institucional, asociado con el actor local y la capacidad interpretativa de la realidad para concretar sus aportes en el encuentro sujetos-sujetos. La capacidad de influencia en los espacios de diálogo es directamente proporcional a los niveles asociativos de cada participante o interesado, - grupos de intereses- para imponer o negociar sus propuestas de transformación.

Para ello, es necesario alcanzar ciertos rangos de organización y de aprendizaje en la participación social, de canales de participación y de cultura asociativa poniéndose a prueba la capacidad de influencia, o sea, es decir, su capacidad comunicativa-convencimiento, de negociación, de construcción de consenso o manejo de conflictos aprendida en el primer escenario. Gardner (2011) lo denomina el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Los espacios de diálogo entre actores clave de la sociedad para construir estrategias de desarrollo público-privadas como importantes y necesarios para desarrollar iniciativas integrales y sostenibles. Destacando que, en la actualidad, las estructuras sociales y económicas están tan relacionadas entre sí que las acciones de unos actores repercuten en las de otros.

Esta perspectiva, sugiere que el dialogo sea interpretado como una herramienta universal usada y probada por las sociedades del mundo antiguo y ahora con más intensidad y pertinencia en la contemporaneidad para superar los conflictos y construir consensos, específicamente para superar la fragmentación social y política. Los espacios de diálogo entre múltiples actores son un instrumento vigoroso para promover, formular e implementar políticas públicas.

Escenario de las redes de comunicación

El territorio definido como un conjunto de comunidades o sectores donde cada comunidad o sector constituye un espacio de diálogo intersubjetivo unidos en intereses comunes en la globalidad territorial. A estas unidades geográficas o de intereses son denominadas los nodos y, su interrelación, red de comunicación-acción del territorio.

El territorio, desde esta perspectiva, es un sistema de interrelaciones formales e informales activadas a los fines de comunicar, dialogar y consensuar los intereses concurrentes desde la diversidad de los actores locales, donde los fines, la intensidad y la institucionalidad de esta conectividad en red define su carácter específico. Los fines de esta red de comunicación-acción territorial es concertar e integrar la visión global del territorio, es decir, la visión consensuada del desarrollo territorial.

Las redes de la dimensión social en el talento territorial integran, no sólo a los sujetos como actores locales protagónicos sino, además, acuden a ésta, las voces y motivaciones de las comunidades organizadas derivadas de los diálogos intersubjetivos sectoriales interconectados a través de una malla invisible conformada por nodos y conectores (información y decisión).

Desde el pensamiento de las redes exige una nueva postura intelectual, de pensamiento y acción del actor local, quien debe ampliar su visión hacia la complejidad que este modelo emergente expresa. Las redes en la dimensión social permiten encuentros transversales y descubrimientos de nuevos actores sociales en otras comunidades o territorios con posibilidades y aspiraciones de ser reconocidos en sus intereses particulares y colectivos como parte de un tejido invisible estableciendo un novedoso protagonismo social.

Este escenario de aprendizaje del actor local, en el marco de las teorías de las redes, es muy pertinente porque las redes sociales son instrumentos de reposición o reconstrucción del tejido social, sobre todo, en la crisis del Estado centralista, de los sistemas de partidos, de los gremios y sindicatos, entre otras formas asociativas de la sociedad intermedia en las relaciones del Estado y la sociedad.

Algunas conclusiones

Las redes como organizaciones emergentes frente a los procesos de fragmentación derivadas de la globalización y de la misma crisis del Estado centralista ocupan un lugar

muy significativo en la definición y consolidación de los actores locales, exigiendo desplegar esfuerzos hacia el desarrollo del pensamiento reedificado, de metodologías de construcción y administración de redes sociales-territoriales vinculadas con los procesos del desarrollo territorial.

Los actores locales desde su inteligencia intrapersonal definiendo su condición particular y sus motivaciones ante la posibilidad de interconectarse con otros actores. En una segunda, relacionar sus particularidades personales con la inteligencia interpersonal del sujeto, capacidades para las interrelaciones, que definen la eficiencia para interactuar en los espacios de diálogo sujeto-sujetos mediante la empatía como aptitud-fuerza para lograr la conexión interpersonal y, en la tercera fase, incorporar al análisis la conectividad intercomunidades o inter territorios mediante las redes sociales.

Referencias

- Albuquerque, Francisco y Pérez, Sergio (2013). Desarrollo Territorial: Enfoques, Contenido y Políticas. Programa Enfoque sobre el Desarrollo Territorial: Banco Interamericano de Desarrollo. EE.UU.
- Dematteis, Giuseppe y Governa, Francesca (2005). Territorio y Territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLOT. En: Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. N° 39 – 2005, España. (Pp. 31-58). Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1161234.pdf> consulta: 23/09/2015.
- Díaz, Zulay (2007). J. Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. En: Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. Volumen 12 N° 39, Venezuela. (Pp. 47-72). Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27903904.pdf> consulta: 15/08/2010.
- Fernández, Oscar (2008). Pierre Bourdieu: ¿Agente o Actor? Pierre_BourdieuBLOG. Extraído de <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/pierre-bourdieu-agente-o-actor-oscar.html> consulta: 18/10/2017.
- Gardner, Howard (2011). Inteligencias Múltiples. Editorial Paidós Ibérica. España. García, Ester (2007). El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política. En Revista Andamios, Volumen 3, N°.6. Junio. México. Extraído de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008 Consulta 19/10/2017.
- Vázquez-Barquero, Antonio (2017). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. Ediciones Investigaciones Regionales. España.
- Villasante, Tomas, Montañés Manuel y Martí Joel (2010). La Investigación Social Participativa: Construyendo Ciudadanía. Editorial El Viejo Topo. España.

JUSTICIA CON EQUIDAD EN LA REPRESENTACIÓN POLÍTICA DE LA DEMOCRACIA ARGENTINA

Damian Andrés Canton Gardes

a. ¿Qué es la Democracia?

Para comenzar estas reflexiones acerca de la equidad y la representación política en el actual espacio público argentino, cabe mencionar e identificar los principales rasgos de la concepción clásica y moderna de Democracia. En sus orígenes durante el 355 a.c. la idea de la democracia resulta novedosa para garantizar la horizontalidad y la representatividad del pluralismo que existe en el "pueblo" superando así, otras formas tradicionales como fueran los sistemas de dominación basada en autoritarismos o personalismos arbitrarios.

En un modo sintético, puede sostenerse que el concepto de Demos o Pueblo, es entendido como el conglomerado de habitantes de la Polis, que excluía a extranjeros, mujeres y esclavos. Ahora bien, el ciudadano, o componente individual del Demos es, quien cuenta con los atributos suficientes para ser parte del Demos a la vez, quien oficia de garante para participar y debatir acerca de los asuntos públicos o del Pueblo. Estos atributos se obtienen a través del ejercicio de la virtud, producto del trabajo constante entre el exceso y el defecto (Camps, 2005: 16) y que permitirá asumir las tareas de la Polis o Políticas.

De esta manera, queda conformado un espacio en el cual los ciudadanos virtuosos, o en búsqueda de serlo, intentar consensuar, persuadir o dirimir en torno a temas comunes y que, a su vez, tendrán que ver con la responsabilidad de conducir el destino de la Polis hacia el Bien Común.

Dado al crecimiento del Demos en cuanto a su diversidad y heterogeneidad como en el plano demográfico, las versiones modernas recogen esta tradición, pero se vincula más bien con la idea de "consenso" que otorgue legitimidad al sistema político expresado a través del derecho al voto. Aquí la representación queda expresada a través de la aparición de los partidos políticos quienes a través de sus líderes, ocupan un lugar prioritario en las asambleas. Según Messner (1976) una democracia de este tipo cuenta con: soberanía del pueblo, tanto cuanti como cualitativamente todos sus miembros gozan del derecho al voto, una mediatización por medio de sus representantes, la existencia de un Parlamento, presencia de partidos políticos, vigencia de Derechos y de Constitución, división de poderes y el control por parte de los ciudadanos en el ejercicio de dichos poderes (Acebo Ibañez y Brie, 2006: 112).

Así conformado, los ciudadanos virtuosos se inscriben modelos representativos que, en base al consenso y el dialogo intentan conducir el destino de la Polis hacia el Bien Común. La democracia representativa queda comprendida como la forma de gobierno en la cual, los ciudadanos dan mandato, por medio del sufragio activo, a otras personas, para que en su nombre ejerzan el Poder Legislativo y el Poder Ejecutivo en las repúblicas presidencialistas, o el poder Moderador en las repúblicas parlamentarias (Osorio, 2019: 276). Aquí, caben las siguientes preguntas que nos acompañan hasta la actualidad en esta suerte de mutación y readaptación de la noción de Democracia: *¿Qué significa la ciudadanía? ¿Quiénes son los representantes legítimos de ese Demos? ¿Qué temas son los que convocan a estos representantes? O ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de consenso y como se lograría la justicia y la equidad?*

b. Las nuevas implicancias entre Pluralismo y Democracia

Para responder, aunque sea de manera muy simplista a estos profundos interrogantes, puede sostenerse que el desarrollo de la noción de ciudadanía ya deja de algún modo, la idea de virtud aristotélica para ocupar el lugar de la "justicia". Es decir, que ser ciudadano en términos de Adela Cortina implica reunir un sentido de pertenencia y un sentido de justicia donde "la ciudadanía es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de una comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia" (Cortina, 2009: 30). Este sujeto

ciudadano, ya no queda comprendido como un ente individual sino que queda cubierto en términos de una "amistad cívica" o una "razón cordial" (2007).

Ahora bien, se definen al menos cuatro modelos de ciudadanía compatibles a modelos representativos que se pueden caracterizar de la siguiente manera:

-Libertarismo: Desde la propuesta de Nozick, la noción de justicia supone una condición de ciudadano, como cliente protegido por un Estado mínimo que otorgue rienda a las libertades individuales evitando así, cualquier condicionamiento político "donde sólo es legítimo un Estado mínimo, cualquier otro más extenso, lesiona y viola los derechos del hombre" (Nozick, 1988).

-Liberalismo: Aquí en los conceptos de Locke, el ciudadano individual cabe su concepción como un sujeto autónomo que debe ceder parte de su libertad como parte de su búsqueda por el fin individual (Locke, 1991). Rawls, incluye que, debido a las desigualdades sociales, culturales o económicas propias de las sociedades modernas es necesario incluir el principio de diferencia en favor de los sectores más desfavorecidos y velar por la equidad, representada en el velo de la ignorancia (Rawls, 1995).

-Republicanismo: Proveniente de la tradición de Rousseau, aquí se construye la base de un ciudadano "soberano" e intersubjetivo con capacidad de constituir un sujeto colectivo (Rousseau) donde la justicia proviene de una voluntad general. Habermas, habrá de incorporar que, dada la imposibilidad de construir modelos vinculantes para todos al estilo aristotélico, tiene que dejarse lugar a la conformación de consensos legítimos que denomina un "patriotismo constitucional" (Habermas, 2001: 23). Para este autor, las diferencias que se observan en relación a diversos colectivos identitarios, tienen que ser consideradas casi de manera transitoria hasta que se reestablezca el modelo igualitario republicano (Idem, 160). El juego republicano consiste en una suerte de doble pertenencia; aquí cada uno puede vivir simultáneamente con dos identidades, puede ser un miembro de su propio país, a la vez que un extraño en él" (Idem, 180).

-Comunitarismo: aquí, el ciudadano es ante todo un ser social, y su identidad proviene de su pertenencia inmediata y conformada a partir de una serie de narraciones que pasan de generación en generación, entendido en términos de ¿qué voy a hacer?, si puede contestar a la pregunta ¿de qué historia o historias me encuentro formando parte? (MacIntyre, 1987: 24). Los valores que se ponen en común, provienen desde una tradición

comunitaria histórica y no son negociables. Autores como Sandel, Taylor, MacIntyre o Walzer sostienen que la equidad consiste en que existan vías de representación comunitarias que se consideren de manera proporcional independientemente de los miembros que conforman cada comunidad. Así, surgen los modelos plurinacionales o multiculturales que adoptan formas de escaños reservados entre otros ejemplos.

c. ¿Qué dice el “terreno” en el relato de las comunidades no-argentinas del espacio público?

Como tercer punto de este ensayo, se comparte algunos resultados, que desde el año 2018 se encuentra en desarrollo, del Proyecto de Investigación denominado “Pluralismo, Democracia y Ciudadanía en Argentina” donde el equipo de trabajo, desde el enfoque cualitativo, ha entrevistado a más de 150 hombres y mujeres de diferente rango etario cuyo único criterio consistía en no contar con un sentido de pertenencia exclusivo “argentino”. Así, se ha desarrollado una muestra con pueblos wichis, mapuche, comechingones, guaraníes, qom y tehuelches mientras lo propio con colectivos inmigrantes venezolanos, peruanos, bolivianos, paraguayos, chilenos y uruguayos.

A continuación, se han seleccionado fragmentos de los colectivos más representativos que permiten identificar, al menos de una manera más bien simplificada, cuáles pueden ser los modos con los cuales se ubican en términos socio políticos (o éticos) dentro del espacio público argentino.

Primero, se menciona un modelo que puede asociarse el tipo “republicano”, según lo que se ha descrito en párrafos anteriores como es el caso de estas dos mujeres peruanas quienes, desde el macrismo o el kirchnerismo asumen la vía de la participación e inclusión política en la estructura democrática argentina:

“Yo siempre he dicho lo siguiente, yo milito para el PRO, yo milito para la gestión. Hace diez años que milito. Siempre he sido muy crítica y siempre han aceptado. Me ha gustado que me han escuchado, porque soy muy crítica de la gestión también. En cuanto al tema de los barrios el exigir, hacerle un juicio para poder traer los servicios, es la única manera, no soy yo, es un colectivo, somos muchos los que necesitamos, más allá de que yo los necesite los necesitan muchas personas también. Yo creo que todos

tenemos derecho a vivir dignamente" (Carmen – peruana – Ciudad de Buenos Aires).

"Nosotros nos congregamos con unas compañeras más a hacer una asociación de mujeres peruanas refugiadas. (...) Después fue creciendo como una asociación más consolidada, las personas que llegaban iban a la presidenta (Cristina Kirchner), iba tomando mucha fuerza, viajaba mucho y la actividad era en la casa de ella, yo me quedaba en casa de ella, y ahí atendíamos los casos de los migrantes" (Doria – peruana – Ciudad de Buenos Aires).

En segundo término, puede distinguirse un modelo más bien "Libertario" donde se prioriza el rol individual en desmedro de una mayor preocupación por el bien colectivo reducida a escasa o nula participación política, como el siguiente extracto donde se observa una postura esquiva a la participación ciudadana más allá de la "seguridad":

"Lo que me preocupa es la seguridad en el barrio donde estamos... Pero no me parece que Evo venga a hacer cosas políticas acá. Bolivia queda allá. Acá tenemos un equipo de futbol con otros bolivianos de Santa Cruz, La Paz, Cochabambinos, Oruro, Incahuasi y no pasa nada... acá estamos en otro lado y hay que dejar de lado las cosas de la política. Me preocupa cómo está la política en Argentina, pero más, como te digo el tema de la inseguridad" (Mario – boliviano – Córdoba).

En tercer lugar, puede considerarse un enfoque del "separatismo" entendido como la posibilidad de vivir con propias fronteras y una autoridad política de carácter legítimo bajo la forma del cacique que debe ser recuperado:

"Mira, esa cosa yo no sé si podría ser así, pero nosotros vivimos en este Chaco grande, Chaco boliviano, Chaco argentino y para nosotros pueblos originarios unía toda la costa de este río hasta Viamonte, yo digo que hay mucha gente que se han ido y están todos sus paisanos y ahí nadie dijo nada, nadie tiene problema de eso. Viven tranquilos. (¿Su Nación es el Chaco?)

Si. Como si estuviera acá, y muchos de los que vienen allá (de otras regiones o países como Bolivia) y viven acá. No tienen ningún problema. Acá son la misma comunidad.

(...)

Y otro que esto últimos años, hay gente que está dividida... yo hace un par de años... en el 96 solo había un solo cacique en las comunidades. Y hoy por hoy los políticos han dividido las comunidades.

Entonces acá, te digo, creo que hay más o menos entre trece o catorce caciques.

En todas las comunidades. Hay en esas cosas ya no se puede hacer nada. Así que plantean una cosa, que el otro que no está de acuerdo. Y así... es muy difícil. Es muy difícil. Antes se decidía una sola persona. Un solo cacique. Y si ese cacique decía aquí, nosotros no vamos a ir por allá. Todos estaban de acuerdo" (Juan Rivero – Cacique Wichi – Chaco).

Por último, puede identificarse ciertos rasgos que pueden ser asociarse a un cierto "comunitarismo" donde se prioriza la pertenencia primaria a una comunidad de referencia pero en el contexto de una Constitución.

"Los hermanos estamos diseminados por todo lo que es el territorio de Brasil, Paraguay, Uruguay, Argentina y Bolivia (...) El presidente nuestro que hemos de respetar actualmente es la hermana Claudia Farias que fue elegida a nivel Asamblea, digamos esto, porque si o si es la máxima autoridad y la toma de decisiones son las Asambleas. Van a decir todas las políticas internas, políticas de cambio...

Siempre hay temas para tratar como medioambientales, territoriales, lo que tiene que ver con educación, con todos los tipos de temas para poder trabajar con los ministerios, que estrategias usar, como trabajar, especialmente con el financiamiento. Todo lo que pueda surgir a nivel internacional, se llama a los miembros de todas Campin y que son reconocidos por el Ministerio de cada Nación.

(...)

Queremos nuestro reconocimiento en igualdad de oportunidades.
Queremos nuestra auto determinación. Queremos poner en práctica nuestra
práctica cultural ancestral” (Héctor – Guaraníes – Jujuy).

En términos de sentido de pertenencia “no argentino” y el sentido de acción “político” entre los cuales se pueden establecer dos tipos de ejes que son: Interrelación con el Estado nacional argentino y el grado de autonomía política de los que se desprenden al menos, cuatro posibles posicionamientos de cada uno de los colectivos escogidos.

<i>Inserción en la estructura del Estado</i>	+	Republicana (Peruanos)	Comunitarista (Guaraníes)
	-	Libertaria (Bolivianos)	Separatismo (Wichis)
		-	+
<i>Autonomía política</i>			

Tabla 1. Niveles de participación política

Citados los cuatro enfoques de ciudadanía con mayor relevancia en términos de definición y aplicación que puedan articular las nociones de pluralismo y democracia en búsqueda de la equidad y la justicia. En ello, se reconoce una cierta afinidad por parte de las poblaciones migrantes por el republicanismo del tipo partidista y un marcado interés por el comunitarismo por parte de ciertos colectivos originarios. A su vez, el liberalismo encuentra eco en la base del “proyecto individual” y del y algo similar ocurre con la propuesta de vivir en propias comunidades con independencia del Estado.

Consideraciones finales

Este ensayo, se intentó definir los principales rasgos de la idea clásica y moderna de Democracia, trayendo como aspectos que interpelan en las actuales sociedades plurales, el rol que legitima la figura de los ciudadanos y la representación política.

La idea de un Liberalismo “con equidad” como un “liberalismo preferencial” parecen quedar relegados en los extractos que se han investigado y absorbidos por la dinámica de “doble pertenencia” vigente en el actual sistema democrático o con la participación activa

desde el sentido intersubjetivo o comunitario. Esto no reniega con las demandas legítimas de la reparación de los pueblos indígenas como las crecientes solicitudes de formalización por parte de los colectivos migrantes, sino que busca comprender maneras de definir el sentido subjetivo de convivencia en un mismo territorio.

En ello, identificar la búsqueda de la construcción de un sentido de pertenencia común, donde "lo argentino" no se ofrezca como un todo indisoluble sino como un espacio intermediario entre diversas referencias comunitarias indígenas o migrantes, puede constituirse como una manera, aunque incipiente, de establecer nuevas pautas que favorezcan el reconocimiento del pluralismo como una forma concreta de justicia.

Referencias

- Acebo Ibáñez, E. y Brie, R. (2006). *Diccionario de Sociología*. Buenos Aires, AR: Claridad.
- Camps, V. (2005). *El sentido del civismo. Civismo: las claves de la convivencia*, 15-21. Disponible en: http://www.publicacions.bcn.es/b_mm/ebmm_civisme/015-021.pdf
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid, ES: Alianza.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid, ES: Nobel.
- Habermas, J. (2001). *Más allá del Estado nacional*. Madrid, ES: Trotta.
- Locke, J. (1991). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. Madrid, ES: Espasa.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Messner, J. (1976). *La cuestión social*. Madrid, ES: Rialp.
- Messner, J. (1967). *Ética social, política y económica a la luz del derecho natural*. Madrid, ES: Rialp.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y Utopía*. México, ME: FCE.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Madrid, ES: FCE.