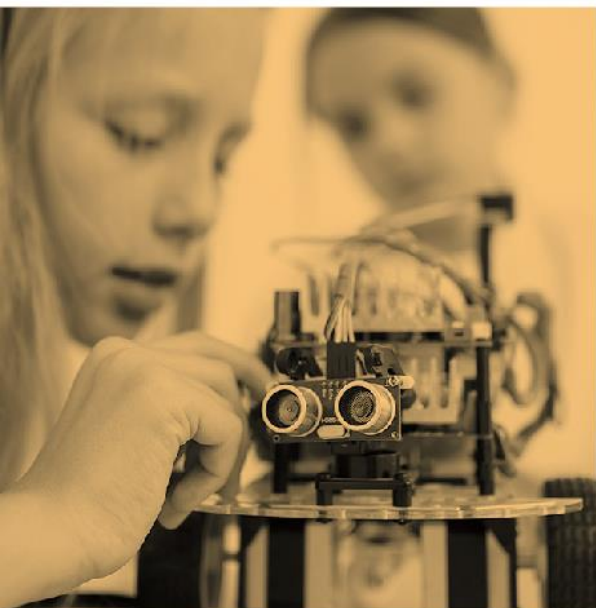


Hugo Echevarría, Cecilia Tosoni (Eds.)

EDUCACION Y SOCIEDAD

XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA

Río Cuarto, 3 y 4 de noviembre de 2022



ei

EDICIONES DEL ICALA

Hugo Echevarría / Cecilia Tosoni (Eds.)

EDUCACION Y SOCIEDAD

*XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación
ICALA - Río Cuarto, 3 y 4 de noviembre de 2022*

 **Ediciones del ICALA**

Echevarría, Hugo Darío
Educación y sociedad / Hugo Darío Echevarría ; Cecilia Tosoni. - 1a edición
especial - Río Cuarto : Del Icalá, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-1318-48-3

1. Educación. 2. Educación a Distancia. 3. Educación Ciudadana. I. Tosoni,
Cecilia. II. Título.
CDD 370.13

Fecha de catalogación: 11/10/2022

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2022
© Ediciones del ICALA
Río Cuarto - República Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley.

ÍNDICE

<i>Diego Fonti</i> Personas gramaticales y discurso público en la relación educativa	9
<i>Néstor Luis Osorio</i> Educación y comprensión. El hombre y su inserción en el mundo	16
<i>Cecilia Tosoni</i> Inclusión educativa, relaciones de poder y subjetividad	23
<i>David Sibio</i> Libertad y ciudadanía. En torno a una experiencia de educación en derechos humanos	30
<i>Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo</i> ¿Es posible formar ciudadanía universal?	36
<i>María Milena Quiroz</i> Escuela y vida: el día a día y lo imponderable. Una mirada filosófico-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza	45
<i>Ana Rocchietti, Alicia Lodeserto, Francisco Jiménez</i> Plurinacionalidad de la cultura	55
<i>María Luisa Rubinelli</i> Oralidad, escritura y memoria	62
<i>Iván Valderrama Aguayo</i> Rol directivo en la construcción de proyectos educativos interculturales: algunas claves para su análisis	69
<i>Guillermo Recanati</i> La artesanía o arte popular latinoamericano como “arte periférico”. Aportes para la reflexión y el debate en el ámbito académico	78
<i>María Laura Gili, Graciana Pérez Zavala, Milena Lucero</i> Herencias sociales y memorias territoriales en el departamento San Martín (provincia de Córdoba)	85
<i>Maria Noelia Galetto, Sofía Avalor Montes</i> Las otras infancias de América Latina. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica	92
<i>Graciela Teresa Quiroga</i> Filosofía para el Trabajo Social. Una mirada hermenéutica en torno a los debates del estatus epistemológico del Trabajo Social	100

<i>Isabel María Gualtieri, Ayelén Lavagnino</i> Una mirada transversal en la formación docente a partir de temáticas emergentes	108
<i>Rosana Cecilia Chesta</i> ¿Cómo aprenden quienes se están formando para enseñar? Desafíos en tiempos actuales	115
<i>Fabiana Sacchi, Verónica M. Piquer, Sabrina M. Matos, Julieta Bértola</i> Ciudadanía intercultural y justicia social en la clase de inglés de escuela secundaria: Creencias de una docente y análisis de libros para la enseñanza	123
<i>María Elena Cagnolo</i> Como nos “ayornamos” a esto de la presencialidad y virtualidad	131
<i>Ana E. Cocco, Rita E. Maldonado</i> Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje	137
<i>María de los Ángeles André</i> Algunas notas sobre la educación virtual	144
<i>Susana Otero, María Elisa Crowe, Agustín Sartuqui, Lucía Terradas</i> La utilización de las TIC en educación superior (presencial-virtual-a distancia)	149
<i>Gabriela Sergi, Agustín Federighi</i> Impacto de los medios en la opinión pública estadounidense durante la Guerra de Vietnam. Un análisis sociocrítico de la imagen	156
<i>Rebeca Mariel Martinenco</i> Fotopoemas digitales en educación secundaria	162
<i>Amparo A.T. Suárez, Rocío B. Martín, Arabela B. Vaja</i> Reflexión sobre las comunidades de prácticas artísticas y los aspectos emocionales inherentes	169
<i>Liliana Guiñazú</i> Muñequita de pasta. Lo femenino en la década del 50	175
<i>Marta Isabel Crabay</i> Infancias y desarrollo: el desafío de materner	184
<i>Santiago Raúl André</i> El rol de la psicología social y cómo entendemos la percepción del otro	193
<i>Marta Isabel Crabay, Hugo Darío Echevarría</i> Crianza y comunidad. Un estudio investigativo con docentes de Nivel Inicial	197
<i>Sabrina Belén Zárate</i> Representaciones sociales acerca de las infancias: las voces de los protagonistas	207
<i>Hugo Darío Echevarría</i> La investigación bibliográfica	215
<i>Silvana Ponce, Verónica Piquer</i> La relevancia de los factores afectivos en torno a la escritura en lenguas extranjeras. La interrelación entre creencias y emociones de estudiantes y docentes	223

<i>Analía R. Cuello</i> La prosocialidad y su aporte en la formación de los profesionales de la salud en pos del logro de prácticas más humanizadas	231
<i>María Beatriz Ricci, Mariana Giovanardi, Lidia Raquel Pierpauli, Sofía Lilian Postillone</i> Otras economías: las economías social y popular solidarias. Una posibilidad de inclusión de sectores vulnerables.....	239
<i>María de los Ángeles André</i> El doble discurso de las naciones emergentes con economías capitalistas	246
<i>Rosana Irene Zanini</i> Educación y medioambiente. Aspectos a revelar de parte de las organizaciones públicas y privadas para alcanzar una gestión sustentable	252
<i>Ana Laura Medina</i> El poder transformador de las mujeres en la economía y las comunidades. Mecanismos para asegurar derechos, experiencia de trama emprendedora en la ciudad de Río Cuarto	261
<i>Lucy Pelliza</i> La cultura como inversión y vector de desarrollo estratégico en la educación.....	268
<i>María Beatriz Ricci, María Laura David, Juan Manuel Benegas Prado Loyo</i> Educación y conciencia social: ¿Qué compramos cuando adquirimos productos alimenticios?	274
<i>Agustina María Manavella</i> Aspectos contextuales promisorios para el aprendizaje del oficio. El caso de un taller en refrigeración	281
<i>Ernesto Olmedo, María Fernanda Rebughini</i> Frontera sur de Córdoba: Movilización militar, partidarios y prisioneros de guerra en el contexto de las invasiones inglesas al virreinato del Río de la Plata (1806-1807)	289
<i>Juan Manuel Benegas Prado Loyo, María Beatriz Ricci, María Laura David</i> El etiquetado frontal de los productos alimenticios y su vinculación con la ética y responsabilidad social empresaria	296
<i>Mónica Analí Re, Ruth Ramallo</i> Desarrollo territorial y capital social. Estado de la cuestión	303
<i>María Fernanda García, Eliana B. Criado, Alina Ceballos</i> Una historia del ferrocarril en Córdoba	309
<i>Margarita Guerrero de Loyola</i> Información y educación en salud: responsabilidad y cuidado de sí	315
<i>Diego Benegas Loyo, Mariana Núñez, Alfredo Antonio Prieto, Carolina Rey, Antonella Scala</i> Enseñar en pandemia. Las prácticas pedagógicas en el área metropolitana de Buenos Aires durante la epidemia de covid-19.....	321

<i>Miriam Beatriz Berlaffa, Jazmín Mosquera, María Eugenia Ochoa</i> Prácticas sociocomunitarias y pandemia. Interrupción y metamorfosis	328
<i>Marta Piretro, Daiana Yamila Rigo, Daniela Ivana Kowszyk, Alejandra Elizabeth Gastaldello</i> Aprendizaje y enseñanza en tiempos de pandemia: Experiencias y emociones de estudiantes y docentes	335
<i>Santiago Raúl André</i> ¿Cómo impacta la psicología comunitaria en la actualidad?	343
<i>María Luz García</i> Vulnerabilidad y violencia en el nivel inicial. Resultados preliminares de un estudio exploratorio	349
<i>María Paula Juárez</i> Relatos de mujeres sobre salud, enfermedad, cuidado y atención. Concepciones y prácticas en perspectiva de historias de vida... ..	358
<i>María Paula Juárez, María Noelia Galetto, Sonia de la Barrera</i> En tiempos de coronavirus y desigualdades: Transitando la interpelación del par “inclusión/exclusión” para pensar la educación y la salud en clave de derechos	365
<i>María Noelia Galetto, María Alejandra Benegas, Adriana Vizzio, Anabel Verhaeghe</i> La presencia de la educación y la salud pública en una relación discontinua en sectores vulnerados. Análisis desde el pensamiento socio-crítico	374
<i>Myrian Rosa Rubertoni, Vanesa Alejandra Sosa</i> Organizaciones para personas con discapacidad e inclusión educativa	383

PERSONAS GRAMATICALES Y DISCURSO PÚBLICO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

Diego Fonti

En los sistemas democráticos con participación efectiva, donde las discusiones públicas constituyen un momento esencial para la legitimación de decisiones y leyes, aparecen a menudo situaciones complejas debido a la multiplicidad de creencias, valoraciones y cosmovisiones de quienes participan en la comunicación. Ellas son parte insoslayable del mundo de la vida de los sujetos, y están garantizadas por instituciones modernas en aspectos relativos a la libertad de creencia, de expresión y de configuración de la propia vida. Pero la esfera pública requiere una formación para que la participación realmente contribuya a la formación de una voluntad compartida. Eso permitiría identificar las condiciones y límites legítimos en la expresión de las comprensiones propias, porque la multiplicidad hace muy difícil establecer acuerdos abarcativos. También implica que no se trata solo de un acuerdo de compromiso sino de una verdadera búsqueda una voluntad transversal, que apunte a una situación mejor en los diversos aspectos en juego.

A la luz de esta complejidad, propongo abordar algunas cuestiones centrales en Habermas sobre la comprensión de las personas gramaticales, los aspectos del mundo que comunican, y las disposiciones y actitudes que requieren. Los roles de individualización subjetiva, constitución de la socialidad e identificación de aspectos objetivables del mundo están ligados a esas posiciones de los diversos pronombres personales. Permiten tipos de afirmaciones y demandan actitudes particulares. La educación reflexiona sobre esas condiciones y genera habilidades, pero sobre todo compromete a la ciudadanía en el comportamiento comunicativo. Este trabajo tiene por objetivo reconocer dichas condiciones y los sentidos que habilitan, ensayando además sus posibilidades en la educación.

Personas gramaticales: disposiciones y actitudes

A partir de diversas tradiciones recreadas bajo su propio proyecto, Habermas ha prestado atención al rol y uso práctico de las personas gramaticales en la experiencia comunicativa. Es importante estudiar cómo se presentan, qué aspectos abordan y qué disposiciones al mismo tiempo requieren y pueden generar los enunciados desde las diversas posiciones personales, ya que el lenguaje no solo transmite información sobre el mundo, sino que es además parte ineludible de la subjetivación personal, la comprensión y el acuerdo socializador. En la práctica comunicativa pueden identificarse una serie de exigencias en el uso de cada persona gramatical, y las condiciones de configuración de los individuos en su autocomprensión y de la socialización en la interacción. También los modos de participación que se habilitan en las diversas personas y las condiciones requeridas para las afirmaciones “objetivables” sobre el mundo dependen de una práctica adecuada de esas posiciones.

En *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas muestra, siguiendo a Mead, que la comunicación requiere y genera ciertas actitudes entre quienes interactúan. (Habermas, 1992, p. 21) Es un paso para salir de la filosofía moderna de la conciencia individual a partir de la interacción entre hablantes. (Habermas, 1992, p. 11) Además de otros aspectos fundamentales, como el no reduccionismo de su noción de comportamiento y de los modos de significación, Habermas expone la relación fundamental de las tres personas gramaticales en la interacción. Cuando se asumen roles comunicativos de hablante-oyente, se coordinan las perspectivas intercambiables de participación y comienza la constitución de objetos del mundo como objetos para la comunicación. Esa actitud objetivante progresivamente aprendida, que corresponde a la perspectiva del observador, requiere al mismo tiempo la capacidad de entender afirmaciones intencionales, exigencias y sentidos contextuales. Aparece una estructura que distingue comunicante, receptor y otro neutro observador, u “otro generalizado”, así como cierta regulación para esa actividad comunicativa, como se ve ya en las relaciones infantiles del juego.

Entre quien habla, quien es aludido, su reciprocidad, y el tercero, hay un sistema de interacciones y referencias “que los pronombres personales expresan, de un yo a un tú y a un él, o a un vosotros y a un ellos; y a la inversa, los otros se relacionan conmigo, en su papel de segunda y de tercera persona” (Habermas, 1992, p. 55). Se reconoce la actitud performativa en la relación intersubjetiva de las dos primeras personas, y la actitud neutral

de la tercera persona; también se ven perspectivas y posiciones diferentes por la pertenencia a un grupo. Esto permite tomar la actitud del *alter* para comprender sus perspectivas y expectativas, así como la actitud objetivante respecto de lo nombrado en tercera persona. Expresión propia, coordinación y solidaridad, y transmisión de contenidos, van ubicándose en esta secuencia. Subsisten ambigüedades, pero el aprendizaje permite usar y reconocer “los papeles significativos de primera, segunda y tercera persona y las correspondientes actitudes (expresiva, de conformidad con las normas, y objetivante) del hablante” (Habermas, 1992, p. 97). La comunicación tiene esta estructura que se aprende e identifica en la praxis.

Si la modernidad insta un paradigma de la conciencia o del sujeto -que le da primado a una epistemología de objetivación del mundo externo al sujeto mediante la actividad consciente-, el paso a la posición intersubjetiva advierte la importancia de la comunicación en el proceso de configuración del mundo y de la propia subjetividad. También toma aportes de la fenomenología sobre el mundo de la vida, como configuración originaria a partir de una praxis relacional y no a partir del fundamento en la autoconciencia reflexiva. (Habermas, 1993, p. 372) En el paradigma de la conciencia, el sujeto tematizaba en tercera persona todo objeto del mundo, incluyéndose, llevando a una auto-tematización al nivel de los objetos y a una relación dominante respecto del mundo. Pero si esto se revisa desde la actitud y práctica de quienes participan de la comunicación, relacionándose en primera y segunda personas, y construyendo una perspectiva de tercera persona mediante esa interacción, entonces la relación no es más sujeto-objeto, sino una construcción que incluye la perspectiva de los demás. Esto enriquece las reglas y normas de interacción, también promueve desarrollos en las ciencias y prácticas sociales. Ya no es preciso apelar a un fundamento previo universalmente reconocido o a una autorreflexión clara y objetivante de la conciencia, sino identificar las prácticas comunicativas, en concreto aquí el rol de las personas gramaticales, y las condiciones que revelan. Así “se explica por la estructura del propio medio lingüístico” que haya un efecto individuante en la socialización mediada por el lenguaje, que al mismo tiempo provee una “perspectiva del hablante” en las diversas posiciones, por ej.: ante la segunda persona, donde no puede desprenderse de su lugar incanjeable ni refugiarse en el anonimato u objetivación de la tercera persona, sino que es donde debe “entablar la pretensión de ser reconocido como ser individuado” (Habermas, 1990, p. 230).

Yo, primera persona singular, es la perspectiva del agente. A diferencia de la perspectiva en tercera persona, que podría describir lo que el agente hace, dice o quiso decir, el yo puede aseverar algo y expresar o tender hacia algo con sus palabras. (Habermas, 1990, p. 67) En afirmaciones de primera persona está implicada la veracidad de su afirmación, sea sobre su vivencia de los estados de cosas como sobre sus respuestas internas ante las mismas. Es algo importante, porque en cualquier discusión no sólo tienen peso los elementos descriptibles, sino también las intenciones o comprensiones que requieren otras expresiones. No basta con cerciorarse de estar identificando y nombrando un mismo aspecto, sino además es preciso interpretar bien las intencionalidades en la expresión. En este punto Habermas retoma aportes de Austin y Searle. Así, la relación con la segunda persona implica como criterio el cumplimiento correcto o incorrecto de las expectativas normativas, que varían según la referencia a la que estemos aludiendo y lo que querramos expresar al respecto. (Habermas, 1990, p. 128) Aparece un criterio de verdad por identificación común de rasgos accesibles a quienes se comunican, pero se demanda también veracidad y corrección, porque de otro modo sería imposible la comunicación, por ej.: si alguien afirmase no ver lo que toda una comunidad está constatando.

El yo no es solo una relación de individuación numérica o autoconciencia, o el punto referencial de autoidentificación, tampoco indica solo el acceso privilegiado a la interioridad. La primera persona es sujeto de oraciones que realizan, actuando interpersonalmente con la segunda persona. (Habermas, 1990, p. 228) Frente al otro, el yo se auto-cerciora viendo cómo sus pretensiones son reconocidas por ese otro, tanto las de su identidad como la de sus afirmaciones. Y es condición previa a la aceptación de la validez de las afirmaciones de alguien que sea “tomado en serio por el destinatario como alguien que puede orientar su acción por pretensiones de validez”. Así asumen mutuamente el valor de personas capaces de comunicarse de modo legítimo y de ejercer su libertad particular “en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido” (Habermas, 1990, p. 229).

Si tenemos en cuenta que comunicarse incluye como finalidad entenderse (comprensión y acuerdo), entonces se exigen ciertas actitudes de parte de quienes se comunican. Las diversas pretensiones de validez incluyen obligaciones; si no se cumplen, queda anulado o pervertido el entendimiento. Es necesaria una actitud realizativa para los actos ilocucionarios en el vínculo de la primera con la segunda persona, que no solo constate, sino que apunte a entenderse con un interlocutor. (Habermas, 1990, p. 134) Esta actitud

realizativa incluye el reconocimiento de la propia individualidad y de la persona interlocutora, pero también que ambos estamos conectados y separados por modelos de lenguaje y culturas. (Habermas, 1990, p. 202) El yo y su pertenencia genera barreras, pero el intercambio permite elevarse y posibilita una vuelta crítica y responsable sobre los propios compromisos a la luz de las exigencias, afirmaciones y comprensiones de los demás.

En cuanto a las personas gramaticales en plural, el nosotros tiene la característica compleja de embeber al yo en una relación aporosa con el mundo de la vida cotidiana, aparentemente evidente. (Habermas, 1990, p. 49) La comunicación permite diferenciar entre las afirmaciones sobre el mundo objetivable y las establecidas en nuestro grupo social, aunque no siempre son claros los límites. Ante Rorty, que ve el origen de la objetividad en un tipo de intersubjetividad dada en la forma de vida compartida, contingente y contextual, Habermas entiende que esto conlleva dificultades serias. No lograría el paso a una tercera persona que sopesa afirmaciones entre comunidades diversas con una perspectiva “allende las prácticas de justificación que a nosotros nos resultan habituales y que nos distancia de ellas” (Habermas, 1990, p. 178). Esa objetivación o idealización no implica objetivismo ni idealismo, sino una perspectiva para ofrecer alternativas con criterios argumentados, que vuelva sobre y explicita las pretensiones de validez correspondientes. Estas pretensiones podrían ofrecerse a *ellos*, como un horizonte de valoración. Tomarse en serio el “ellos” implica no sólo saber de la estructura de lenguaje y de la fusión gadameriana de horizontes –nuestro y de ustedes–, sino suponer un mundo compartido, la legitimidad de otras visiones y la responsabilidad de evaluarlas con criterios que no sólo dependan de “nuestra” tradición, para que puedan ellos aprender de nosotros y viceversa. (Habermas, 1990, p. 179)

Aportes para los procesos de aprendizaje y la discusión pública

Luego de exponer los roles que la práctica comunicativa identifica en el uso de las personas gramaticales, queda la cuestión su función para indagar el mundo de la vida y la educación para la comunicación democrática en un contexto plural. Se trata menos aquí de ofrecer un método que de exponer las condiciones que parecerían necesarias a la hora de pensar cualquier método concerniente a los aspectos involucrados en las discusiones públicas en condiciones actuales. Un ejercicio posible para ello es volver a lo que Habermas

ha destacado los últimos años sobre el mutuo aporte que proveen tradiciones religiosas y espacios del conocimiento para los procesos de aprendizaje, y desde allí pensarlos a la luz de las condiciones para la comunicación democrática.

Esas tradiciones a menudo son un elemento del *mundo de la vida*, que en la resignificación más abarcativa de Habermas significa el horizonte y base de certezas vitales intersubjetivamente compartidas, comunicables por parte de los sujetos socializados de un grupo, que a la vez posibilita y regula la comunicación y genera condiciones correlativas de sentido. (Habermas, 2019b, p. 402) Aunque incluye cierta comprensión pre-predicativa, como en Husserl (Habermas, 2019b, p. 561), ya Humboldt lo vinculaba con el lenguaje y la superación del paradigma dualista de sujeto y objeto, o de mundo fenoménico y mundo inteligible. La comunidad hablante puede vincularse con e indagar críticamente, por un lado, el propio *Lebenswelt*, y por otro los estados objetivables de cosas. (Habermas, 2019b, p. 454) Esto parecería apuntar a un relativismo -lenguaje y mundo de la vida se dan de modo particular-, pero cuando consideramos que esa constitución lingüística y esa articulación sucede en todo ser humano, aparece la posibilidad de interacción entre diversas proveniencias. Sucede como al contraponer lenguajes, que implican cada uno una totalidad pero caracterizada por una porosidad que les permite interactuar. (Habermas, 1990, p. 202)

Ya sucedió que a partir del intercambio comunicativo de tradiciones pudo haber un aprendizaje mutuo y la transformación de algunos rasgos en la comprensión del mundo de la vida propio (por ej. religiosos), en cómo marcaba a los sujetos, y en las exigencias que surgían de esa comprensión. (Habermas, 2019b, p. 562) Aunque los análisis en clave de historia de la filosofía no son abundantes en Habermas, *Auch eine Geschichte der Philosophie* es una excepción notable. Y un aporte valioso en esta obra es su reconstrucción del modo en que el aporte de las personas gramaticales, las pretensiones de validez, las actitudes y condiciones que revelan, etc. fueron parte importante en los procesos de aprendizaje por la interacción mutua de creencias y conocimientos. Sólo cabe aquí mencionar algunos hitos de esos procesos en relación a las personas gramaticales. Habermas (2019^a, p. 212) ve, por ej., en el paso -difícil de identificar desde nuestras condiciones actuales- del mito que afirma al rito que actúa, un momento performativo de relación entre las dos primeras personas gramaticales. Ve también en Agustín una transformación del platonismo, porque la primera persona se descubre desde la convocatoria de la segunda. (Habermas, 2019b, p. 194) Esa atención a la primera persona,

no desde la contemplación y la anamnesis sino, desde la práctica comunicativa, impulsa un proceso filosófico de aprendizaje, que permitirá a otros pensadores, por ej. Humboldt, reconocer aspectos como simetría, intercambiabilidad y representación, en una práctica donde la primera persona admite su relación con la segunda, con la que, sin una objetivación absoluta, asumen también la posición de la tercera para valorar cómo se ven “desde fuera” sus afirmaciones. (Habermas, 2019b, p. 460)

Restan aspectos esenciales por indagar. La cuestión de la configuración del nosotros, ustedes y ellos tiene notables dificultades y componentes imprescindibles de tematizar, como son la manipulación sistémica (que podría hacer que una mayoría “vea” algo determinado que no está ahí), el reconocimiento (o su falta naturalizada) y los contextos sociohistóricos son algunos de esos temas que vuelven sobre las condiciones y actitudes identificadas en el uso de las personas gramaticales singulares. Además, vuelta la posición habermasiana sobre el propio Habermas, se detectan los puntos ciegos que su propio *Lebenswelt* dificulta ver y que sólo emergen desde la comunicación. El análisis debería incluir otros marcos de lenguaje, como sucede, por ej., en lenguas nativas que distinguen y conjugan con otras personas gramaticales. Finalmente restan los aspectos volitivos, el cinismo y la indiferencia, incluso después de la identificación de las condiciones y actitudes mencionadas; y los aspectos sobre la decisión, cuando subsiste la falta de acuerdo o necesidad (aducida al menos por un sector respecto de otro) y ante la necesidad de una acción determinada.

La vuelta sobre estos componentes en el ámbito educativo, como un objeto de tematización a la luz de las personas gramaticales, muestra que la racionalidad es inseparable de la interacción pública. (Oelkers, 1988, p. 594) La práctica educativa es un espacio público que al mismo tiempo recibe ya las tensiones entre los discursos y sus pretensiones, y contribuye ya (o no) a su conformación como práctica comunicativa.

Referencias

- Habermas, J. (1990). Pensamiento postmetafísico. México: Taurus.
Habermas, J. (1992). Teoría de la acción comunicativa II. Madrid: Taurus.
Habermas, J. (1993). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus.
Habermas, J. (2019a). Auch eine Geschichte der Philosophie I. Berlin: Suhrkamp.
Habermas, J. (2019b). Auch eine Geschichte der Philosophie II. Berlin: Suhrkamp.
Oelkers, J. (1988). “Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis?”, Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, 579-599.

EDUCACIÓN Y COMPREHENSIÓN. *El hombre y su inserción en el mundo*

Néstor Luis Osorio

Uno de los daños colaterales que causó el COVID-19 fue el que afectó a la educación en el mundo. Pero visto desde otro ángulo, la pandemia puso en evidencia una serie de problemas de la educación que se venían anunciando desde años atrás en la mayoría de los países. Argentina no es una excepción y en líneas generales podemos dar nuestra idea en una corta lista de problemas de la educación (seguros de que son muchos más), y que consideramos los más generales:

- a. El índice de fracaso y abandono escolar en aumento cada año.
- b. Las continuas reformas educativas hechas por los políticos de turno, remiendos que no corresponden a un previo plan de estudios.

Esto ha generado a nivel de gobierno escolar:

- c. Un sistema pensado para 'conformar' a padres y autoridades.
- d. Excesiva politización de la educación.
- e. Desconfianza en los profesionales de la educación.

A nivel de trabajo áulico:

- f. Se castiga el error sin tener en cuenta que se puede 'aprender del error'.
- g. No se fomenta y aprovecha la creatividad ni la curiosidad de los estudiantes.

A nivel de gobierno:

- h. Es necesario 'pensar' un cambio en el sistema educativo fuera del partidismo político y la necesidad de conseguir resultados inmediatos.
- i. Necesidad de un espacio en el que los docentes y especialistas discutan, diagramen y desarrollen un Plan de Educación a partir de la problemática que ellos viven en argentina.

Pero obviamente todo esto depende de poner en claro el 'qué' se quiere hacer con la *Educación*. Si se responde que al finalizar el ciclo escolar buscamos la inserción del egresado en el mundo del trabajo, este recorte nos permite simplificar el problema desde el punto de vista del fin que se quiere alcanzar. Pero desde la comprensión 'mundo del trabajo', su inserción presenta otra mirada.

En efecto, nuestro mundo ha alcanzado un nivel de conectividad y relación que muchos jóvenes deciden emigrar a otros países en busca de mejorar su vida con las posibilidades que allí se ofrecen, sin más obstáculo que un pasaje en avión. Incluso profesionales argentinos lo hacen, indicando que el producto de la educación argentina no es malo, pero... también queda claro que no hay trabajo para un gran número de jóvenes de nuestro país.

Lamentablemente los resultados de la Prueba Pisa de 2019 fueron catastróficos para Argentina. Comparada con otros países de la región sólo superó a Paraguay y quedó bajo de Brasil, Uruguay, Colombia, Perú y Ecuador. Esto mostró una fuerte caída en la calidad del servicio educativo en Argentina, pero: ¿qué significa esto?

En este trabajo teorizaremos respecto de uno de los problemas que se dan en la educación y sus consecuencias.

Un problema: cuál es el fin de la educación

Una deuda de la República Argentina es que, luego de emanciparse de España, no trabajó en un plan de educación para el nuevo país. Recordemos que al fin de la guerra de la independencia no se estableció un sistema de educación, sino que las provincias, de acuerdo a su autonomía, mantuvieron el propio, que por lo general era el usado durante la colonia. Aunque hubo cambios, éstos no apuntaron a explicitar el fin en educación. Por ejemplo, Rivadavia, durante su gobierno, aplicó el método lancasteriano de educación en la provincia de Buenos Aires, pero no porque quisiera lograr un fin, sino porque pensaba que era el mejor sistema educativo para la forma de vida de la provincia de Buenos Aires. Años después, la Constitución Nacional de 1853 no fue una excepción: en el artículo 5 estableció el derecho de educar y enseñar, pero como responsabilidad de los gobiernos provinciales. Aun cuando en el inciso 16 del artículo 67 estableció como una atribución del Congreso el dictar planes de instrucción general y universitaria, no se definió qué se entendía por educación ni el fin que se buscaba con ella.

Tampoco Sarmiento se ocupó del qué y para qué de la educación. Durante su presidencia llevó adelante un programa que se ocupó de actualizarla; por ello incorporó las prácticas de los países que estaban a la vanguardia en su tiempo. También construyó unas 800 escuelas de primeras letras que duplicó la matrícula de estudiantes. Si le sumamos el fomento de la inmigración, puede concluirse que necesitó más docentes, por lo que incorporó educadoras estadounidenses y científicos europeos para estudios de biología, en 1862, como Germán Burmeister. Enorme esfuerzo de Sarmiento, pero que no deja en claro cuál era su fin. Es conocido lo que pensaba del gaucho, de los indios y de los europeos, y de lo que buscaba con la llegada de inmigrantes; pero no está claro el papel de la educación.

Demos un ejemplo de lo que en otros países se buscó lograr con la educación: “Siempre nos hemos enorgullecido, y con buenos motivos, del amplio acceso a la enseñanza para todos y del papel que tenido esta instrucción pública en el fomento de la asimilación de los recién llegados a nuestra sociedad, evitando la fragmentación y la dispersión, y capacitando a personas de diferentes medios culturales y religiosos para vivir juntas en armonía” (Friedman, 1979, p. 212). Si tenemos en cuenta que Friedman se refiere a la educación en los Estados Unidos, podemos afirmar que no se cumplió lo que se buscó alcanzar. Sin embargo, es claro su propósito: “amplio acceso a la enseñanza para todos”, y así lograr la “asimilación de los recién llegados a nuestra sociedad, evitando la fragmentación y la dispersión...”. Es decir, el inmigrante recién llegado sería asimilado a la sociedad norteamericana con la instrucción pública. Esta asimilación por medio de la enseñanza conformó la base de la nueva mano de obra barata, que olvidaba su origen y se asumía nuevo norteamericano. Esto sólo era posible si se daba en un contexto de paz, es decir, se capacitaba “a personas de diferentes medios culturales y religiosos para vivir juntas en armonía.”

Esta propuesta tiene cierta ‘actualidad’ si tenemos en cuenta el desplazamiento de grandes masas de gentes que, por distintas razones se van (algunos huyen) de sus países de origen, en busca de un lugar donde comenzar de nuevo con su vida. En los países en que son admitidos existen programas de educación y enseñanza de la lengua y cultura para su adaptación. Entiéndase que es para los que son admitidos, no para los que ingresaron de manera ilegal.

Argentina ha cobijado una enorme cantidad de inmigrantes, pero sin una política destinada a incorporar a los recién llegados con trabajo, educación y un desarrollo urbano que permitiera su adaptación.

Pero volvamos a nuestro tema; teorizar sobre un problema de la educación. Vamos a plantear un fin para dar un marco al problema: El egresado del ciclo escolar completo debe estar capacitado para su inserción en el mundo del trabajo. Esto significa que quien egresa debe poseer una preparación tal, que la comprensión de 'mundo de trabajo' lo oriente y permita acceder a un trabajo en su sociedad. En caso contrario, esa comprensión debe orientarlo en la busca de una actividad donde alcance su realización, en especial si para ello debe marchar a otro país.

Ponemos de relieve la 'comprensión', porque a partir de ella el sujeto toma una decisión respecto del 'mundo del trabajo'. Como herramienta, la comprensión es una destreza y/o habilidad para alcanzar el entendimiento de lo que nos rodea. Como *proceso* es el instrumento por el que se decodifican los mensajes y se elaboran significados que nos permite lograr el concepto, la idea; en definitiva, la apropiación de los conocimientos que otros han construido y transmitido. En nuestro país, la comprensión debe trabajarse a nivel aula con la dedicación que ésta necesita, porque ocupa un lugar fundamental en el proceso de socialización y de apropiación de saberes del estudiante. En este sentido la 'comprensión' es un problema clave de la educación, veamos por qué.

Comprensión: la herramienta que cambió al hombre

Poder hablar es algo que nos parece propio de los seres humanos, pero no siempre el hombre habló. En la evolución, desde los primeros homínidos, recién en el *homo sapiens* encontramos el lenguaje como la 'causa' de nuestro desarrollo. En el caso de los Neanderthales, los gestos combinados con algunos sonidos conformaron un lenguaje muy limitado. Será el Cro-Magnon, primer hombre moderno al que su morfología le permitió un invento que produjo una revolución en el lenguaje, y de ello un cambio social y cultural: la Sintaxis.

Nos hemos referido al *Homo Sapiens* y su división en Neanderthal y Cro-Magnon, porque la aparición del lenguaje moderno con su sintaxis es la herramienta de comunicación por excelencia. Hoy existe una gran variedad de lenguajes que van desde el natural -es decir, un idioma- hasta los lenguajes formales –matemáticos-. Los usamos sin darnos cuenta de

su importancia, pero es uno de los desarrollos que le permitió al hombre dominar el mundo. En esto incluimos la 'comprensión', pues lenguaje y comprensión se implican mutuamente, y son el resultado de siglos de evolución. Al respecto, los estudios que se realizaron sobre el cráneo fósil de un Neanderthal encontrado en La Chapelle-aux-Saints, en Francia, por Philip Lieberman, lingüista de la Universidad de Connecticut, y Edmund Crelin, anatomista de la universidad de Yale, permitieron reproducir la estructura del aparato vocal. Es el paso del aire por la nariz, la boca y la garganta, el que produce el habla mediante la apertura y cierre de las mismas, de manera compleja, a fin de variar los tonos producidos por la laringe. Los trabajos mostraron que el hombre de Neanderthal carecía de un tipo moderno de faringe, la cavidad situada detrás de la boca y encima de la laringe. Por ello, el hombre de La Chapelle-aux-Saints no podía articular ciertos sonidos, siendo su repertorio muy pobre. El Cro-Magnon presentó una uniforme analogía con el cráneo de los hombres actuales, igual capacidad cerebral, y la configuración física necesaria para construir diversos tipos de lenguaje. Lieberman y Crelin señalan que las cavidades oral y nasal, la larga faringe y la flexibilidad de su lengua, le permitieron formar y emitir sonidos de mayor variedad. Hablar es una característica adquirida que se desarrolló con el uso, y por ello el hombre moderno es el único ser viviente que puede morir por asfixia a causa de alimentos retenidos en su tráquea, dado que su faringe debe servir además como vía hacia el tubo digestivo. (Lieberman, Crelin y Klatt, 1972, p. 287 – 307)

Si nos preguntamos por el acto de hablar, hay que señalar que es muy complejo: "El acto mínimo de habla presupone que el hablante tiene que asociar en un objeto un conjunto de diversas sensaciones y acciones y unirlos a una imagen sonora determinada. (...) El aislar un objeto y contemplarlo como diferenciado, guardarlo en la memoria inmediata, almacenarlo en la memoria profunda y asociar una imagen sonora a ese objeto así diferenciado, de tal modo que el objeto evoque el sonido, y el sonido el objeto, es el presupuesto mínimo de un lenguaje" (Delgado, 1999, p. 40-41).

Esto también nos muestra lo complejo del proceso de comprensión. Comprender es un acto de la interioridad que implica el proceso de creación de un concepto que se desarrolla intelectualmente en el receptor de un mensaje, basado en datos aportados con anterioridad por el emisor y los propios del receptor. Este proceso no es pasivo: consiste en aislar, identificar y unir de forma lógica los datos externos con la interpretación que se dispone de esos datos. A manera de definición estipulativa entendemos que la comprensión es la

destreza o habilidad para alcanzar un entendimiento de todo lo que nos rodea. Como proceso, la comprensión es el instrumento por el que se elaboran significados que nos permiten alcanzar conceptos, ideas y, en definitiva, el conocimiento.

Comprensión e inserción en el mundo

¿En qué consiste la comprensión como problema de la educación? En que lo complejo del acto de comprender reside en la apropiación del conocimiento que otros han construido y transmitido, y de cómo reproducirlo. Esto necesita de una actividad intelectual basada en destrezas de la comunicación, como la lectoescritura. Hacer propio el conocimiento no es inmediato, requiere de una actividad continuada durante un lapso de tiempo. En cuanto a la producción de conocimientos, suele ser una profesión en el caso de los científicos.

Ahora estamos en condiciones de proponer otra definición de comprensión como: la habilidad o destreza que se adquiere con la realización continuada de una actividad intelectual para alcanzar el conocimiento.

Hemos señalado las complejidades del acto del habla y de la comprensión; a ellos se sumó otro instrumento: la escritura, que aseguró la perdurabilidad del conocimiento al liberar a la memoria de una gran carga de contenidos. En efecto, la escritura permitió que el conocimiento producido quedara registrado para todos los hombres que poseyeran esta herramienta. Su origen fue la protoescritura con símbolos ideográficos, que representan mensajes simples, que entre los primeros hombres pudieron indicar un lugar de caza, agua, peligro u otros. No son escritura, se debe esperar algunas centurias para que ésta se desarrolle.

La invención de la escritura y la presencia de registros escritos autóctonos marcaron el final de la prehistoria y el inicio de la historia. Los estudios arqueológicos indican que Sumeria, Egipto y China fueron las tres primeras culturas que emplearon la escritura. Este desarrollo no se produjo a la vez en el mundo, ni fue empleado para el mismo propósito.

Los sumerios fueron los primeros en tener una escritura hacia el 3300 a. C. que evolucionó desde los pictogramas a una escritura grabada en tabletas de arcilla llamada cuneiforme. Se ha encontrado gran cantidad de tabletas, incluso el archivo de un monarca, lo que indica que la escritura se dedicó a la administración, el culto y a la literatura.

Egipto desarrolló su escritura de jeroglíficos entre el 3200 y el 3000 a. C., pero su primer alfabeto se dio hacia el 1800 a.C., por lo que los jeroglíficos quedaron para las pirámides.

El testimonio más antiguo de escritura china fue gravado en el caparazón de una tortuga hacia el 6000 a. C. Pero por ser un ideograma, se duda que sea una escritura como la sumeria. China tuvo siempre ideogramas, igual en la actualidad.

Resumiendo, el hombre descubrió el habla, lo que permitió perfeccionar la comprensión, y con la escritura produjo todo lo que hoy disfrutamos. Desde que el hombre habló y escribió tuvo el dominio sobre la materia. Se organizó en sociedades y creó ciencia, energía, industrias, economía, etc.

La comprensión como problema de la educación está en que si no se desarrolla se limita. Muchos estudiantes leen, pero no comprenden lo leído, copian contenidos que no entienden y usan una lengua con un léxico pobre en palabras y en expresión oral.

Si se desea lograr que un estudiante aprenda comprensión y pueda insertarse en el mundo, los docentes deben trabajar cuatro destrezas básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir, porque sin ellas se dificulta la comunicación y su inserción. Una persona necesita al menos una de ellas para la vida en sociedad.

Actualmente los estudiantes disponen de una tecnología que pone a su alcance, desde una biblioteca virtual, a contenidos científicos de calidad; si el docente los guía y asesora lograrán la destreza de la comprensión. Por ello, los resultados de la Prueba Pisa de 2019, a los que aludimos, muestran incapacidad para usar los contenidos memorizados y resolver problemas; en nuestras escuelas no se enseña a conocer. Pero si diésemos un giro y pusiésemos la comprensión como el fin de la educación, sería muy difícil que un estudiante fracasara. Pero esto implica una mirada muy distinta a la educación, a la labor docente en el aula y a la idea de aprobar el curso y pasar al inmediato superior, es decir, una escuela no graduada.

Referencias

- Delgado, F. (1999). *Cuando el hombre comenzó a hablar*. Alfinge: Revista de filología. ISSN 0213-1854, N° 11, pags. 27-43 Disp. en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=105839>
- Friedman, M. y R. (1993). *Libertad de elegir*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, RELACIONES DE PODER Y SUBJETIVIDAD

Cecilia Tosoni

La inclusión de las PcD (Personas con Discapacidad) en la vida social surge como demanda de distintos grupos que demostraron las condiciones de subordinación y dependencia en la que se encontraban, particularmente, en Inglaterra y en Estados Unidos en los años 70. (Palacios, 2008) Sus reclamos pusieron en evidencia los supuestos del modelo de rehabilitación que consolidaba su opresión. Tener que negar, disimular o modificar su condición como forma de incorporación a la sociedad 'normal' evidenciaba una situación de menosprecio, de desventaja e incluso de hostigamiento por ser diferentes. Sus demandas por la igualdad de oportunidades y la autonomía en la toma de decisiones se cristalizaron en la necesidad de reconocimiento de derechos ciudadanos por parte de los Estados.

El modelo social de comprensión de discapacidad surge como resultado de estas demandas por la aceptación de la diferencia y el reclamo por igualdad de oportunidades frente a la discriminación, Segregación e institucionalización que consolidaba el modelo rehabilitador amparado en las ciencias médicas. Fundamentalmente, distingue la *deficiencia* o diferencia individual de las *barreras sociales*. (Palacios, 2008) La sociedad discapacita a quienes no considera 'normales', haciéndolos más dependientes, institucionalizándolos, obligándolos a negar su diferencia y buscar ser como otros. Este paradigma de la discapacidad plantea la necesidad de reorganizar la educación, de modo que se deje de lado la segregación que implica una educación especial y se asuma la inclusión como principio. La educación inclusiva toma como eje la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas, teniendo en cuenta sus diferencias y propiciando el desarrollo de sus capacidades.

La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) promovió la adopción del modelo social de la discapacidad exigiendo a los Estados modificar las leyes y normas derivadas para adecuarlas a sus principios. (Palacios, 2008) Los valores que la organizan son *dignidad, autonomía e independencia*, de los cuales se derivan los principios de no discriminación, participación plena en la sociedad, respeto por su diferencia propias de la condición humana e igualdad de oportunidades. Incorporada a la legislación argentina en 2008, la Convención generó un proceso normativo dirigido desde el Estado nacional y las provincias para modificar la legislación vigente, la inclusión educativa estuvo en el centro de las atenciones.

Para la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes se establecieron una serie de reglamentaciones nacionales y provinciales. La inclusión escolar se entiende como la regla general, a excepción de quienes tienen un déficit que les impide incorporarse a las actividades habituales. Los procesos son complejos, involucran a distintos profesionales, suponen la coordinación de diferentes instituciones y, particularmente, conminan a las familias a la búsqueda de diagnósticos precisos, la asistencia a terapias específicas y a conseguir los apoyos necesarios. En muchos casos, los procesos de inclusión surgen a partir de la detección de problemas de aprendizaje. Experiencias de fracaso escolar disparan la búsqueda de diagnóstico del déficit para brindar los apoyos y adaptaciones necesarias. En la Facultad de Educación UNCuyo desde 2019 a 2021, llevamos adelante el proyecto de investigación *Desigualdades socioculturales, clasificaciones escolares y experiencias formativas de niñas y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza* (UNCuyo SIIP 06/H180), dirigido por la Dra. Magdalena Tosoni. Junto con docentes de Educación Especial (Prof. Cecilia García y Prof. Florencia Urquiza) indagamos sobre los procesos de inclusión escolar que se llevan adelante en escuelas de sectores populares a partir de entrevistas en profundidad a distintos agentes educativos.

En este sentido, consideramos que era necesario repensar las políticas educativas referidas a la inclusión escolar, atendiendo al contexto socioeconómico y político en el que se desarrollan, a los procedimientos que despliegan, a la forma en la que involucran a los niños y las niñas, a sus familias, a los docentes, directivos y profesionales de distintos organismos, a las organizaciones de la sociedad civil. Asimismo, reflexionar sobre los efectos que provoca en el modo de reconocerse como sujetos de cada uno de ellos. Entendemos que en la experiencia cotidiana escolar se articulan relaciones de poder y

modos de subjetivación de los distintos agentes educativos a partir de los procesos de inclusión escolar desarrollados en la puesta en práctica de las normativas vigentes.

Inclusión educativa y relaciones de poder

Para complejizar nuestra perspectiva de análisis seguimos la propuesta de Alfredo Veiga-Neto y Maura Corcini Lopes, centrada en reconocer el carácter histórico político de los procesos de inclusión/exclusión, y problematizar la inclusión escolar tematizando su carácter universal y neutral. (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2013) Es decir, considerar que la inclusión escolar propuesta por las medidas de gobierno no es simplemente una implementación de principios morales universales que reconocen el derecho a la educación de las PcD en igualdad de oportunidades, sino que suponen relaciones de poder propias de la *gubernamentalidad* neoliberal, no discutidas y en algunos casos no percibidas.

Estos autores proponen analizar las políticas de inclusión escolar como forma de ejercicio del poder, un poder distinto del que se ejerce con la institucionalización o el encierro de las PcD. (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2013) Comprenderlas como el direccionamiento que realiza el Estado a partir la potenciación de la vida de los individuos. Esta forma de ejercicio del poder, es definida como *gubernamentalidad*, en la medida que tiene como objetivo la población, implica la intervención mínima pero calculada del Estado, y supone el direccionando de los individuos a la maximización de sus potencialidades. Las prácticas de *gubernamentalidad* consisten en dirigir la conducta de los otros contando con su libertad. No requiere del encierro, sino de la aceptación del otro, reclama su autogobierno. La *gubernamentalidad* es una forma particular de gobernar la conducta de los hombres, que extiende la racionalidad económica a la comprensión de otras actividades educación, trabajo y relaciones de pareja, y que modula a los sujetos en cuanto sujetos de interés. Esta forma particular de comprender al individuo se desarrolla en occidente particularmente en los últimos decenios y fue promovida por el neoliberalismo norteamericano. (Foucault, 2007)

En este sentido, Alfredo Veiga Neto y Maura Corcini Lopes (2012) señalan que en la actualidad los discursos sobre la inclusión exhortan por medio de un imperativo categórico a ser abiertos, a reconocer las fragilidades, las desventajas de otros considerados excluidos de los bienes sociales. Además, nos corresponsabilizan junto con el Estado de la inclusión por la educación, la salud, la empleabilidad y la permanencia de todos en la vida social, a

partir de discursos sobre derechos. En última instancia, estos conminan a llevar adelante acciones sobre los otros y sobre nosotros mismos a partir de considerarlos excluidos o incapaces de autoconducirse.

En el marco de los *Estudios de gubernamentalidad*, Kamila Lockmann busca comprender las prácticas de inclusión y los saberes vinculados a ellas en la actualidad como estrategias para el direccionamiento de la conducta de los sujetos, gerenciando riesgos que podrían producir en la vida social. Estas prácticas no operan por medio de la *exclusión por eliminación o segregación* como en la antigüedad o la Edad Media europea, ni por medio de la *inclusión por reclusión* en instituciones cerradas como en la modernidad, sino por medio de la *inclusión por circulación en espacios abiertos*. (Lockmann, 2016) La *inclusión por circulación* no resalta la diferencia para aislar o menospreciar, sino que la elogia para que sea aceptada, particularmente, en las escuelas. Se incluye a partir de la circulación en distintos ámbitos como el educativo, el cultural, el deportivo, el económico y el de la salud. En la actualidad, si bien las instituciones cerradas no han desaparecido, sufren un proceso de reconfiguración, atentas a los distintos contextos. Asimismo, se multiplican los proyectos educativos en distintos ámbitos sociales. Desde el Estado, se promueven estrategias de gobierno dirigidas a todos los sujetos (*normales/anormales*), que buscan la circulación de las PcD, al mismo tiempo que incita a la aceptación de la diferencia y a la tolerancia. Las medidas de inclusión se dirigen no solo a las PcD, sino que implican también una serie de directrices para quienes son considerados *normales*. Se configuran así nuevas subjetividades, señala Lockmann, más sensibilizadas, más tolerantes, mientras quienes son *diferentes* transitan por los distintos espacios sociales.

Procesos educativos y configuración de la subjetividad: las mamás

A partir de las entrevistas realizadas pudimos esbozar algunas conclusiones respecto a los procesos de inclusión que se llevan adelante en las diferentes instituciones educativas y los efectos que producen en quienes participan. En este trabajo presentamos el caso de las madres.

La inclusión es un proceso complejo; salvo discapacidades severas, tiene al fracaso escolar como inicio del reconocimiento de la diferencia. Como señala S. Morel, este hecho hace que los alumnos comiencen *su carrera de pacientes*. Ya que, pese a que las reglamentaciones se fundamentan en un modelo social de la discapacidad, sus pautas

implican *prácticas individualizantes* de identificación del déficit del niño/a y la búsqueda de adaptaciones, apoyos y terapias para que alcance los logros del nivel. (Morel, 2015) Así se responsabiliza a la familia para que en su tránsito por distintos especialistas encuentre qué impide al chico o chica alcanzar los logros escolares esperados. Las madres dan cuenta de los innumerables estudios, de su concurrencia a médicos, psiquiatras, psicólogos a los que llevan a sus hijos o hijas en busca de una respuesta que justifique una atención particularizada a la que tienen derecho. En las escuelas comunes, la inclusión se vive con reparos, porque en muchas ocasiones las docentes y directivos esgrimen no contar con las herramientas necesarias y responsabilizan a los padres por la búsqueda del diagnóstico y la realización de acciones que generen la inclusión.

Las niñas o niños no son encerrados como antaño, circulan por distintos espacios: la escuela común, la especial, los institutos, los especialistas, las terapias, las diferentes actividades sociales como cumpleaños, peluquerías, los medios de transporte entre otros. Son las familias, particularmente, las madres, quienes con conciencia de la diferencia, con conocimiento de las implicancias del diagnóstico recibido se empoderan en la defensa de los derechos de sus hijos y motorizan la circulación por distintos espacios, no solo el educativo. Las madres son quienes llevan a los niños o niñas a los distintos especialistas, quienes les acompañan a las terapias, eligen acompañantes terapéuticos y también quienes conversan con docentes, transmiten diagnósticos, avances y retrocesos, expresan dificultades y logros cotidianos. La responsabilización impuesta a las madres desde los procesos de inclusión educativa también las empodera. En sus relatos, señalan que se constituyen en promotoras de derechos, asumiendo una tarea de inclusión en una sociedad que se segrega, discrimina y subordina a quienes son distintos. Gracias a su tenaz tarea, generan nuevas actitudes de respeto y tolerancia; otros aceptan las diferencias o, al menos, son interpelados por ellas. Es su mayor logro, según afirman. Sin embargo, la situación les genera conflictos y cansancio.

Nos parece importante señalar que este tipo de “inclusión por circulación por espacios abiertos” se caracteriza por: a) justificarse en discursos centrados en derechos, b) responsabilizar a la familia por el destino de sus hijas o hijos c) promover su tránsito por espacios abiertos, d) mantener prácticas individualizantes centrada en la detección del déficit por parte de profesionales de la salud y e) invisibilizar el sufrimiento de quienes atraviesan estos procesos que suponen un gran esfuerzo del niño/a y su familia. En este

sentido, en las entrevistas, las madres dan cuenta de las experiencias de discriminación que han sufrido sus hijos o hijas en los primeros años de la escolaridad común, cuando no se reconocía su diferencia o mientras estaban realizando los estudios necesarios para identificar el déficit. Algunas cambiaron a hijos o hijas de escuela, otras discutieron con docentes y directivos, exigiendo atención y contención para ellos.

Conclusiones

Entendemos que es importante repensar la inclusión educativa, necesitamos ampliar la mirada. No solo analizarla como una estrategia escolar más o menos lograda (*inclusión escolar*); o concebirla como un problema social (*inclusión/exclusión social*), en el cual el Estado interviene de forma inocua; tampoco simplificarla como implementación de principios morales que los distintos agentes educativos deben asumir como propios. En este sentido, pretendemos problematizar la inclusión educativa como parte de una política de Estado, en la medida que, desde las normativas vigentes, se direccionan la vida de los distintos sujetos involucrados. Los marcos regulativos vigentes imponen la inclusión, tal como lo afirmó la supervisora en una entrevista: “*No nos queda otra que incluir.*” Así, la inclusión aparece como un imperativo de las políticas educativas, muchas veces fundamentada en un principio moral que refiere a prácticas históricas de segregación y encierro, lo cual hace pensar que es una solución a la discriminación y el sometimiento de las PcD. Sin embargo, la inclusión como política educativa implica procesos complejos y contradictorios, en la medida en que muchas veces encontramos prácticas que consolidan una *inclusión excluyente*, o formas sutiles de discriminación que se vinculan al trabajo extra de las familias, el esfuerzo de los niños y niñas y la necesidad de ser iguales a otros, pues su permanencia en instituciones de educación común lo implica.

Finalmente, consideramos que estamos ante procesos de inclusión educativa con características de “inclusión por circulación en espacios abiertos” que implica una nueva forma de dirigir la conducta de la población por parte del Estado, en el marco de lo que se denomina la *gubernamentalidad*. (Lockmann, 2016) Prácticas que se caracterizan por reconocer a los individuos como sujetos de derechos, como ciudadanos que pretenden direccionar su conducta mediante sus propias elecciones, que afectan no solo a las PcD, sino a todos aquellos con quienes se encuentran que son conminados a ser más tolerantes y flexibles. (Corcini Lopes, Lockamnn y Hattge, 2013) También hay prácticas que obligan a

las familias, en particular a las madres, a evitar los riesgos que el fracaso escolar implica, a asegurar que sus hijos o hijas, con sus diferencias, asuman conductas no disruptivas socialmente. A partir de estas prácticas que las responsabilizan, encontramos que ellas se subjetivan de un modo particular, empoderándose como promotoras y defensoras de los derechos de sus hijos o hijas. De manera que, asumiendo como propios los discursos centrados en los derechos, se autoafirman para demandar a otros agentes involucrados en los procesos de inclusión educativa: docentes, directivos, otros profesionales su efectiva realización.

Referencias

- Corcini Lopes, M., Lockmann, K., & Hattge, M. (2013). Políticas de Estado e Inclusão. *Pedagogía y saberes*, N° 38, 41-50.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lockmann, K. (2016). As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação*, 19-36.
- Morel, S. (2015). La medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares. *RASE Revista de la Asoc. de Sociología de la Educación*, Volumen 8 n° 3 <http://rase.ase.es>, 321-334.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Veiga-Neto, A., & Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R. Cortes Salcedo & D. Marin, *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (págs. 105-125). Bogotá: Bogota humanas.
- Veiga-Neto, A., & Corcini Lopes, M. (2012). A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *Pedagogía y Saberes* N°36, 57-68.

LIBERTAD Y CIUDADANÍA.

En torno a una experiencia de educación en derechos humanos

David Sibio

Una digresión rousseauiana

Hay un conocido pasaje autobiográfico de la vida de Jean-Jacques Rousseau que narra que, camino al Castillo de Vincennes (donde permanecía detenido su amigo Denis Diderot), lee en *Le Mercure de France* un anuncio con el tema que ese año proponía para su concurso la Academia de Dijon: si el progreso de las ciencias y las artes había contribuido a corromper o a depurar las costumbres.¹ La respuesta fue la primera obra importante de Rousseau, titulada *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1751), que además resultó ganadora. No nos detendremos en un análisis pormenorizado del texto, solo mencionaremos su tesis central: las ciencias y las artes han sido las guirnaldas de flores que adornan las cadenas de hierro que someten a los hombres. Son las artes, las ciencias y las letras las que hacen que los hombres lleguen a amar su estado de servidumbre, ahogando el sentimiento original de libertad pre-existente a la vida social.²

Al leer la propuesta de la Academia de Dijon, Rousseau dice haber tenido una “iluminación” de la que si hubiera podido escribir un cuarto de lo visto y sentido en ese momento, habría podido mostrar las contradicciones del sistema social, los abusos de nuestras instituciones sobre seres humanos que son naturalmente buenos pero que por las instituciones y los gobiernos mal constituidos devienen perversos.³

El presente trabajo recoge el espíritu del diagnóstico y, también, el de su respuesta al problema del sometimiento: establecer los principios del derecho político que nos lleven a un ejercicio de la libertad ciudadana entendida como autonomía. En este sentido, podemos

afirmar que, en retrospectiva, lo que nos motivó fue *qué hacer* para formar ciudadanos que adhieran libremente al contrato social democrático. Es decir, cómo formar ciudadanos que legislen como soberanos lo que deben obedecer como súbditos.

Conscientes de la digresión rousseauiana, entendemos, sin embargo, que en un contexto de democracias que son asediadas por la lógica neoliberal, el planteo de una educación para la autonomía tiene más vigencia que nunca. En esta línea, considerando que el artículo 75, inciso 22 de nuestra Constitución Nacional les da jerarquía constitucional a los tratados, pactos y declaraciones internacionales de derechos fundamentales, es imperioso educar en derechos humanos para combatir apropiaciones de la idea de libertad que no tienen en cuenta la igualdad (“sin la cual la libertad no puede existir”⁴) y que, por lo tanto, no son más que un ejercicio de dominación: la libertad sin igualdad es la libertad del más fuerte o de los más aventajados sobre los más débiles de nuestras desiguales sociedades contemporáneas. Cuando se afirma que «la libertad de uno termina donde comienza la libertad de otro» o: “que «los derechos de unos terminan donde empiezan los de los demás», no se expresa más que una abstracción inexistente en la complejidad de los entramados de derechos y obligaciones. No existen límites precisos e idénticos a través del tiempo. Hay que ver qué derechos están en juego en cada caso y de qué manera están lesionados. No hay más que pensar en que los valores de libertad e igualdad pueden ser reconocidos de manera abstracta, pero en los hechos, cuando interactúan entre sí, se producen desequilibrios que conducen o bien a la pérdida de libertad o bien a la pérdida de equidad. Unos y otros derechos están en permanentes tensiones y conflictos que requieren una evaluación constante para su articulación y priorización. Sobre los derechos pueden establecerse principios, como el principio jurídico “a favor del más débil” (*favor debilis*), que no termina de tener el reconocimiento debido” (Flax, 2016, p. 31).

Esa “abstracción inexistente” supone que la libertad o los derechos son algo que los individuos pueden apropiarse: “la libertad es mía”, “el derecho es mío”, “esto es mío”.⁵ ¿Qué podemos hacer para no reforzar el curso de la historia de la desigualdad que Rousseau ilustró con la escena de la apropiación en el segundo *Discurso*?⁶ En todo caso, lo cierto es que la libertad es el resultado de una articulación de derechos que eventualmente pueden entrar en conflicto uno/s con otro/s, y que requieren una instancia reflexiva, que implica una ciudadanía con capacidad de agencia.⁷ De allí la importancia de la educación en derechos humanos.

Ciudadanía y DDHH

La educación en derechos humanos es imprescindible para la formación ciudadana y el ejercicio de la libertad entendida como autonomía. Un ejercicio de la ciudadanía que no atiende a sus derechos fundamentales (que deben comprenderse como parte de una conquista permanente y progresiva, y no meramente como una dádiva) conlleva no solo el riesgo de someterse a formas de opresión vinculadas con una subjetividad heterónoma sino también a formas de anomia que obstaculizan el ejercicio de las libertades básicas y el desarrollo humano que requiere una cultura democrática. En otros términos: la educación en derechos humanos es condición necesaria y, a la vez, condición de posibilidad para la formación de una ciudadanía que se comprende democrática. En este sentido, las instituciones educativas tienen un rol central que requiere incorporar la perspectiva de la educación en derechos humanos. Cuando hablamos de *educación en* derechos humanos no nos estamos refiriendo a la *enseñanza de* los derechos humanos. La educación *en* derechos humanos se realiza a través de actividades (pueden hacerse en diferentes materias de la vida escolar) de modo transversal y desde una edad temprana, evitando que haya incoherencias entre contenidos, objetivos y prácticas. Educar en derechos humanos no se reduce únicamente a *informar* sobre contenidos característicos de la ciudadanía y de sus derechos fundamentales, sino a *formar* en coherencia con lo que se pregona para una sociedad justa, libre y democrática. En otras palabras: sostener que la discriminación racial o cualquier tipo de discriminación no es deseable para la convivencia democrática no puede estar acompañada de gestos, actitudes y actividades que se perciban y sean efectivamente discriminatorias. Por ello, incorporar la perspectiva de una educación en derechos humanos debe afectar a toda la vida institucional y formar parte de los consensos que constituyen, en el caso de las instituciones educativas, el proyecto educativo institucional (PEI).

Voluntariado universitario en DDHH

En los años 2016 y 2017 se llevó a cabo una experiencia de educación en derechos humanos posibilitada por un programa de voluntariado universitario en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Parte de lo que decimos más arriba pertenece al marco teórico escrito por Javier Flax en el libro de actividades producido para la experiencia. El material de 57 páginas, titulado *Jóvenes y derechos humanos*, fue editado por la editorial

de la UNGS con una tirada de 500 ejemplares y, además del marco teórico, contó con un texto titulado “Reconocimiento y derechos humanos” de la profesora Yésica Rodríguez, y una serie de actividades de taller producidas por los profesores David Sibio, Agustín Segesdi, Sebastián Kempel y Javier Flax. Las actividades proponían ejercicios prácticos para trabajar en el aula con estudiantes de escuelas medias de la Provincia de Buenos Aires. Cada ejercicio tocaba uno o varios tópicos relativos a los derechos humanos y fueron distribuidos entre los profesores de “Filosofía” y “Política y ciudadanía” de las escuelas en las que se llevó a cabo la experiencia, y entre los voluntarios que llevaron adelante los talleres. Los voluntarios se formaron en el “Seminario sobre derechos humanos” que se dicta dos veces al año (una vez por semestre) de manera continua en la UNGS. También contaron con la formación de la materia “Filosofía del derecho y ciudadanía”, dictada por Javier Flax en el Profesorado de Educación Superior en Filosofía de la misma universidad. El material producido fue aceptado y puesto para descarga gratuita en la RedBioética/UNESCO (Ver Bibliografía).

La educación como problema político

Una de las preguntas políticas fundamentales es: *Quis custodiet ipsos custodes?*, que puede traducirse como: ¿quién vigilará a los vigilantes? o ¿quién custodiará a los custodios? Lo que esta pregunta expone es -a nuestro juicio y tomando en cuenta el marco teórico de la propuesta *Jóvenes y derechos humanos* (2016)- el vínculo necesario entre política y educación: solamente formando una ciudadanía con capacidad de agencia se puede ejercer el control ciudadano del gobierno y de las fuerzas de seguridad. Para que haya un Estado bien instituido (es decir: uno donde haya libertad *con* igualdad, y podamos establecer vínculos de justicia) se requiere de ciudadanos y ciudadanas que estén dotados y dotadas “de razón práctica y autonomía suficiente para decidir qué tipo de vida quiere[n] vivir, que tiene[n] capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que se encuentran a su disposición y que se siente[n] responsable[s] por los cursos de acción que elige[n]” (O'Donnell, 2003, p. 29).

Si, como explica Flax (2016), a pesar de que en distintos países se siguieron distintas secuencias en la conquista de los derechos, el hecho de no haber conquistado primero los derechos civiles no obstaculiza la posibilidad de una progresiva conquista de otros derechos. Se puede revertir una secuencia histórica usando los derechos políticos como

punto de apoyo para alcanzar otros derechos humanos. En este sentido, “el acceso a unos derechos potencia las posibilidades de acceder a otros mediante una acción recíproca. En la práctica, la conquista de unos derechos es la plataforma para la conquista de otros, en la medida en que sean adecuadamente aprovechados. Sin embargo, [...] para el desarrollo de las capacidades de agencia mejorar las condiciones económicas es condición necesaria pero no suficiente. Se requiere al mismo tiempo de un enorme esfuerzo en el campo educativo para posibilitar un desarrollo cognitivo elemental y un correlativo desarrollo moral (en el sentido de Lawrence Kohlberg, 1998). En consecuencia, se requiere avanzar simultáneamente en ambos sentidos: 1) en la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales; y 2) en realizar un esfuerzo en la educación en derechos humanos” (Flax, 2016, p. 22).

Volviendo a nuestra digresión rousseauiana, si bien en el actual contexto neoliberal ¿pospandémico?, la desigualdad se ha agudizado a escala planetaria (se redujo el número de los que más tienen, y se amplió el número de los que menos tienen), el solo hecho de mejorar las condiciones económicas de las grandes mayorías no es suficiente para revertir el sometimiento al capital concentrado. Como pudo verlo Rousseau en su primer *Discurso*, hay modos de sujeción más sutiles, menos evidentes, que las cadenas de hierro. En este sentido, desarrollar (en paralelo al mejoramiento de las condiciones económicas de las grandes mayorías) la educación ciudadana requiere un esfuerzo en la educación en derechos humanos para formar ciudadanos que puedan ejercer su libertad efectiva, asumiendo que ésta no es una mera abstracción o una consigna, ni un objeto apropiable, sino que remite a un entramado (muchas veces conflictivo) de derechos fundamentales, que son exigibles y hacen a la condición humana. Y ese fue, nada más y nada menos, el objeto de la experiencia que aquí brevemente expusimos y procuramos llevar adelante.

Notas

1. El pasaje de la “iluminación de Vincennes” se narra en la segunda carta a Malesherbes del 12 de enero de 1762, en el libro VIII de las *Confesiones* (1770) y en el tercer paseo de las *Ensoñaciones de un paseante solitario* (1778).
2. *Discurso sobre las ciencias y las artes* (2010, p. 173).
3. Ver “Jean-Jacques Rousseau, las ciencias, las artes y los vicios del hombre mal gobernado” de Vera Waksman (2006).
4. Rousseau, J.-J., *El contrato social* (2017, p. 62).
5. Como lo opuesto a la “apropiación”, Diego Tatián ensaya sobre la noción de “lo impropio”. Ver *Lo impropio* (2012).

6. Nos referimos al inicio de la “Segunda parte” del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755) de Rousseau, donde podemos leer: “El primero al que, habiendo cercado un terreno, se le ocurrió decir *esto es mío* y encontró gente lo bastante simple como para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos, miserias y horrores habría evitado al género humano aquel que, desenterrando los postes o rellenando el foso, hubiese gritado a sus semejantes: guardaos de escuchar a este impostor! ¡Estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y que la tierra no es de nadie!” (2008, p. 101).

7. Un *agente* es “alguien que está normalmente dotado de razón práctica y autonomía suficiente para decidir qué tipo de vida quiere vivir, que tiene capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que se encuentran a su disposición y que se siente responsable por los cursos de acción que elige” (O'Donnell, 2003, p. 29).

Referencias

- Flax, J. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía y los derechos humanos. En D. Sibio (coord.), *Jóvenes y derechos humanos* (págs. 7-35). Los Polvorines: UNGS. Disponible en: https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2021/02/CiudadaniayDesarrolloMoralJovenesDDHH_01.pdf
- O'Donnell et al. (comps.) (2003). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Discurso sobre las ciencias y las artes* (Trad. Mauro Armiño). Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Trad. Vera Waksman). Buenos Aires: Prometeo.
- Rousseau, J.-J. (2017). *El contrato social* (Trad. Gabriela Domecq). Buenos Aires: Colihue.
- Tatián, D. (2012). *Lo impropio*. Buenos Aires: Editorial Excursiones.
- Waksman, V. (2006, 17 de noviembre). Jean-Jacques Rousseau, las ciencias, las artes y los vicios del hombre mal gobernado. *Ramona. Revista de artes visuales*, 66, 26-30. Disponible en: http://70.32.114.117/gsdll/collect/revista/index/assoc/HASH016a/e508b447.dir/r66_08nota.pdf

¿ES POSIBLE FORMAR CIUDADANÍAS UNIVERSALES?

Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo

“Se necesita asumir que los docentes somos un espacio concreto de formación, actores claves para pensar y poner en marcha cualquier cambio educativo”
(Bromberg, A. M., Kirsanov, E. y Longueira Puente, M., 2007, p. 6).

Introducción

La frase que encabeza este escrito nos deja en la autorreflexión acerca de la posibilidad de una educación ciudadana universal. Esa educación que, desde una profusa legislación nacional, provincial e internacional, prescribe el ideal de inclusión de las identidades más diversas.

En este sentido, educación y formación ciudadana se ensamblan para demandar a los diferentes Estados la calidad, igualdad y equidad de oportunidades para favorecer la instrucción integral, dialógica y pacífica de la ciudadanía a todos los seres humanos del mundo.

Sin embargo, “El campo educativo ha visto debatirse sobre él una sucesión casi ininterrumpida de procedimientos aplicacionistas que reniegan de su especificidad” (Castorina, 2018, p. 13). La advertencia de este investigador nos contuvo para revisar la educación y la formación de ciudadanos/as transnacionalmente.

Por lo expresado, en esta oportunidad, nos detenemos en una acepción de educación y una perspectiva sobre la posibilidad de formar ciudadanos desde la universalidad. Finalizando con algunas ideas que nos impulsan para continuar repesando esta cuestión que abarca diversidad de posicionamientos que pueden argumentarse desde otros enfoques. Comenzamos entonces, brevemente, por una acepción sobre educación.

Sobre la educación

En el año 1996 consideramos a la “Educación como práctica social socio-histórico-cultural que se orienta hacia valores y en la que se involucran distintos actores” (Buzzi y Squillari, p. 73). Por aquel entonces vislumbramos que acertar una definición sobre este constructo apela a una multirreferencialidad que basamos en las ciencias sociales y las humanidades. En la cita se puede advertir el encastre de factores que inciden para arribar a una definición de educación.

Especialmente, a esta altura del siglo que nos toca transitar, donde los contextos educativos se reconocen como formales, informales y no formales, mientras que desde el año 2019 la modalidad presencial se ha visto a veces complementada y otra corrida de la escena por la virtualidad.

No obstante, siguiendo a Castorina (2018) y su revisión del “marco epistémico” (p. 19) -ME-, observamos que, en su estudio centrado desde la investigación, nos advierte que los ME se encuentran en continua comprobación.

En esta verificación confluyen fuentes que provienen de distintos razonamientos y se orientan a construir conocimientos interpelados por la práctica cotidiana, los valores y las condiciones socio-culturales que, sin poder explayarnos sobre cada uno de ellos, comparten conceptos asentados en el inicio de este ítem, tratando de ubicarnos en una noción de educación. Advirtiéndolo, de igual modo, la dificultad de adjetivarla desde una sola perspectiva. Particularmente, porque también se une con la cultura, los valores, los saberes, las creencias y el tejido de cada sociedad.

¿Será que la educación tiene una base territorial? Nos interrogamos abiertamente y, por ende, sus componentes varían según el territorio donde ella se aplica. Influyendo, asimismo, ethos, contextos y modalidades además de los ME que acompañan los movimientos del razonamiento de todos los implicados en la empresa de educar.

Por ello, acordamos con Castorina (2018), que el aplicacionismo y el reduccionismo en este avistaje no tienen lugar; más bien, “que es posible habrá que ver -cómo- hacer una integración articulada de la actividad educativa con la psicología cultural, el constructivismo renovado y las didácticas disciplinares” (p. 20), con la relevancia de continuar la disputa de concebir la educación y la acción de formar desde el debate remanido acerca de lo “aplicacionista, lo cultural interactuando con lo biológico y un ME interesante planteado

desde un sistema dialéctico de relaciones, tal como se encuentra en el pensamiento de Vigotsky” (Castorina, 2018, p. 22).

En definitiva, sin profundizar en los ME, advertimos que las discusiones en investigación impregnan prácticas educativas y, de igual modo, el pensamiento de quienes formamos y qué concepción de educación asumimos en el momento de aplicar modelos que guían nuestras tareas académicas.

Lo cierto, cavilamos, es que una cosa es intentar establecer una idea de educación y otra llevarla a cabo exitosamente -como si se tratara de un método con pasos precisos- al campo de formación de modo eficaz.

Por eso, insistimos, edificar una construcción de qué es la educación se torna complicado. Todos los elementos citados y los nominativos de: saberes, conocimientos, valores, procedimientos, aptitudes, competencias, herramientas, actitudes, etc., deberían, al menos, tenerse en cuenta para aseverar que atendimos la complejidad de una voz en revisión y maleable.

Ya conscientes de las fortalezas y debilidades en el momento de hablar de educación, aceptamos la necesidad de hallar vías interdisciplinarias que coadyuven para conciliar: oportunidades, igualdad, equidad, cambios de ME, sociedad, subjetividades, lenguajes, disciplinas, territorios, cultura y valores.

Tal vez el pensamiento flexible, los intercambios dialógicos entre docentes (usamos este término en general) y aprendices nos permita sentar los cimientos de un paradigma inacabado de educación para erigir colaborativamente la formación de ciudadanos/nas sensatos/as.

En palabras de la UNESCO (2020). Comprender que la educación “es un instrumento poderoso”; más allá de las vaguedades y ambigüedades de su concepto, para lograr cerrar o entornar hendijas que fomenten la unidad sostenible que conduzca al desafío que: la formación ciudadana funde una realidad mundial.

Y, entre puentes de: ideales, razonamientos, oportunidades, condicionamientos endógenos y exógenos nos retamos a madurar la posibilidad de una región socio-cultural impulsando la idea que nos inspira desde el inicio: ¿es posible formar ciudadanos/as universales?

La formación de ciudadanía universales

El interrogante que usamos como nexo ensayando responder la pregunta que utilizamos como cierre provisorio de complejidad del punto anterior, nos empuja a indagar e indagarnos sobre esta potencialidad.

Para ello, sosteniéndonos en los breves argumentos esgrimidos hasta aquí, respetando la extensión, y en la experticia de un trabajo cooperativo, colaborativo e interdisciplinar; aunamos voces para asomarnos desde las percepciones planteadas a un pensamiento que centró nuestra atención.

Beech (2018), desde una perspectiva de educación que puede transferirse a otros contextos, señala: “El aporte de la educación formal a la formación de ciudadanos y ciudadanas es clave para contribuir a la cohesión social. Esta tarea siempre ha estado en el centro de los sistemas educativos” (p. 32).

Las palabras del autor, nos remiten a lo que ya dijimos; toda vez que las circunstancias variadas y variables de la educación impactan en la cohesión del tejido social y ambas ocupaciones constituyen centros de cuidado en los sistemas educativos y en los demás lugares donde circula la abundancia normativa nacional e internacional. Ambos aspectos dan cuenta de la animosidad por atender ambos aspectos.

Asimismo, la cohesión del tejido social, tiende a la integración de todas las identidades signadas por un territorio trascendiendo fronteras singulares.

Pero Beech (2018) sube su apuesta en la formación de ciudadanía ubicándolas en un mundo “cosmopolita” que es reto continuo para la “escuela en la Argentina”. Destacamos de su investigación, entre otros aspectos que incluimos más adelante, esta afirmación: “Sin embargo se trata de un desafío que está lejos de considerarse resuelto. En primer lugar, porque la formación ciudadana es dinámica. Es decir, que los objetivos de la formación y los modos de abordarlos varían a medida que cambian las condiciones empíricas y los valores de la sociedad. Es evidente que el tipo de habilidades que una persona necesita para aprender a convivir con otros es muy diferente en la actualidad, comparado con los momentos fundacionales de nuestro sistema educativo. En segundo lugar, la formación ciudadana es uno de esos problemas que algunos autores llaman retorcidos. Se trata de problemas que nunca pueden resolverse del todo” (p. 32).

¡Menuda aserción! Conviene aclarar que este investigador es argentino y coincidimos que nuestro sistema educativo en sus inicios se fundó en lo que conocemos como

“normalidad” e, indubitablemente, las condiciones, valores, necesidades territoriales para la verdadera cohesión social han mudado y prosiguen mudándose conforme avanzan las insuficiencias y satisfacciones de un grupo o comunidad nacional y transnacional.

Los ME de Castorina (2018), escuetamente desarrollados, nos parecen una muestra correcta de cómo los movimientos de la razón impulsaron e impulsan acciones y omisiones, según nos posicionemos, para llevar adelante la potencialidad innata de las individualidades para reproducir o producir modelos que *mutatis mutandis* posibiliten el cometido de convivir o vivir con otro/a que difiere en experiencias, valores, cultura, posición socio-económica-educativa, metas, oportunidades, igualdad y equidad.

Todo lo dicho nos permite asentir, con Beech (2018), que la formación ciudadana es un problema arduo.

Por eso, coincidiendo nuevamente con este autor, entendemos que la formación de ciudadanía no se agota en una mera definición del vocablo o de determinar un espacio curricular formal para la solución del dilema. Porque: “La formación ciudadana es lo que le da sentido a toda la escuela” (Beech, 2018, p. 33); y en esto de buscarle sentido llegamos a solicitar un plus a la educación.

Enlazando estos términos problemáticos atinamos a volver a revisar a Beech (2018), animando con él: “Lo que es evidente es que las condiciones de conectividad han cambiado mucho: si en algún momento la idea de incluir a toda la humanidad; sonaba inverosímil en la actualidad el flujo de imágenes, ideas, personas y capitales genera una situación en la cual la conectividad entre la humanidad parece ser mucho más factible, al mismo tiempo que la idea de fronteras geopolíticas (territoriales) que coincidan con fronteras identitarias fuertes parecen mucho más difícil de sostener” (p. 33-34).

Si tenemos en cuenta que el artículo de Beech se publicó en el año 2018, suena premonitorio de lo que anticipamos en el apartado anterior, cuando señalamos la relevancia que desde el año 2019 cobró la modalidad virtual. Anexando la pregunta sobre la afectación para formar ciudadanías en un mundo que se nos presenta habitualmente como un resquicio favorable o desfavorable, según la ubicación que cada implicado/a transite.

Haciendo un recorte del escrito de Beech (2018), nos parece atinada su indicación de “abrir la jaula curricular” (p. 35). Entendiendo que, al abrirla, la enseñanza y el aprendizaje de todas las disciplinas de un sistema escolar, tienen que admitir el acompañamiento de un

posicionamiento ético transversal, “es decir que las disciplinas no están exentas de valores y que por lo tanto los contenidos de una escuela no son neutrales” (Beech, 2018, p. 36).

Por ello, agregamos un nuevo cuestionamiento de la mano de este investigador: ¿lo que incorporamos como saberes, conocimientos, habilidades, competencias, etc., a nuestras disciplinas es relevante para la formación de ciudadanos/as globales? Pero, también es menester detenernos para autoevaluarnos sobre: “¿cómo lo estamos enseñando? (Beech, 2018, p. 36)

Quienes formamos futuros/as formadores/as de ciudadanías acordamos, como adelantamos al comienzo, que la enseñanza de la normativa jurídica es necesaria, anexando la política educativa y lo social.

Pero el eco de Beech (2018), nos demanda en este vínculo entre educación y formación ciudadana un esfuerzo más. Un esfuerzo que: uniendo estrategias de enseñanza y de aprendizaje, identidades, representaciones internalizadas, cuide que nuestras incursiones en este campo no queden en discursos idealistas; sino que enseñemos a plasmar lo dicho en hechos.

Hechos simples y cotidianos, que tienden a mostrar a nuestros aprendientes que en la profesión y en la vida diaria existen intersticios donde hay que decidir. Este momento, parafraseando a Beech (2018), son comunes a todas las subjetividades y en esta área de formación nos sitúan en un sinfín de dudas que trascienden lo “bueno y lo malo” (p. 37).

Porque en cada acción, omisión y encuentro con el otro -asumiendo, ahora, que es otro cosmopolita- rara vez quedamos con la certeza que los sucesos implicados en estos encuentros respetaron identificaciones, necesidades y condiciones mundialmente diferentes. ¿Contenidas en la Argentina? Sí, Beech. (2018).

Aunque admitiendo, es imposible afirmar que en las decisiones y acciones de todos los que compartimos el escenario educativo de “formación ciudadana en la globalidad, hemos dado cuenta del desafío de la cohesión social en la enseñanza y el aprendizaje de una formación ciudadana cosmopolita, promoviendo prácticas reflexivas y críticas que interpelen los conflictos morales de un otro universal” (Beech, 2018, p. 37).

Mientras nos reconcentramos en nuestro interrogante inicial, los nuevos que nos acompañan a partir de este estudio bibliográfico y la perenne tensión entre lo prescriptivo y el hacer, aceptamos el convite de proseguir repensando la formación de ciudadanía universal, concretándola.

Reflexiones finales

El recorrido vertiginoso sobre temáticas complicadas e imbricadas como educación, contextos, modalidades, currículo, normativas, avistajes de marcos epistemológicos, formación reflexiva y crítica sobre una ciudadanía global, que abarque oportunidades, igualdad y equidad, vertebrada sobre dilemas morales, reflexiones de eticidad... nos deja en el umbral de afirmar que la ciudadanía universal es incierta para formar.

No obstante, como formadores, nuestra visión es optimista. Seguimos embanderando la riqueza de la educación como práctica socio-cultural. Todo lo dicho sigue asentándose en las ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, los aportes de Beech (2018), demandan ampliar este cuadro y abrazar todas las disciplinas de una institución o espacio educativo para este designio.

Ello, requiere añadir un componente más: la formación de ciudadanos globales o universales, exige mayor empatía, experiencias, acciones concretas que muestren fehacientemente que lo prescripto se puso en marcha; por si no podemos solucionar, sí paliar limitaciones reales situados con otro diferente que puede sostenerse en la cohesión del tejido social de manera semejante a como intento hacerlo yo.

Será que: “un problema como el de formar buenos ciudadanos y ciudadanas no tiene un final, no existe tal cosa como un momento que podamos considerar el problema resuelto. En parte porque no todos estaremos de acuerdo en exactamente qué requiere ser un buen ciudadano y en parte porque es un aspecto en el cual siempre se puede estar mejor. En definitiva, entonces la formación ciudadana por definición no tiene un punto y final, es un proyecto nunca terminado que requiere un trabajo permanente, tanto a nivel individual como colectivo” (Beech, 2018, p. 32).

Evocando la inquietud que planteamos en el título concordamos que la completitud de un encargo tan pretencioso -como divisamos- no admite un punto y final. Este rasgo es común a las características de la educación. Ella también constituye un deseo inacabado como todas las propuestas que están rubricadas por distintas discusiones; que se anexan al dilema dibujando aportes, nuevos enfoques, algún avance más. ¿Solución? Es el aliento para continuar problematizándolas y problematizándonos.

Es asumir con valentía, que todavía quedan trayectos para atravesar con vigor e inspiración; ya que, expuestas las disyuntivas de un asunto, estimamos que se puede y se debe persistir insistiendo desde la educación en hallar la riqueza de: teorías, herramientas,

acciones... también la consideración que indiquen otros itinerarios para seguir despuntando la unión de la teoría y la práctica ancladas en la metacognición de vivencias cosmopolitas.

Resumiendo: ese “como” de Castorina (2018) y de Beech (2018), que embeben las prácticas educativas en ciudadanía y en ciudadanía universal. Sin resignarnos damos un pasito más de la mano de Beech (2018), recomendando que: “... debería promoverse un debate que se sumerja en la complejidad de las decisiones morales cotidianas en las cuales muchas veces hay valores y derechos de diferentes grupos en conflicto” (págs. 37-38). Esas diferencias que la UNESCO (2020), llama: “Educación como un instrumento poderoso” para equiparar.

Para los/as educadores/as este desafío ya está internalizado. Nos mantiene en vilo. Todavía hay viabilidad de continuar el trayecto. Por eso, parafraseando a Beech (2018), recobramos mojones para atemperar este impasse de encuentro con el otro: iniciar, repetimos, con la enseñanza de normas abstractas para después trasladarlas a experiencias concretas. Desde aquí se hacen visibles para docentes y aprendices; a partir de allí realizar prácticas reflexivas y críticas sobre experiencias sobre inequidades locales y globales, también sobre las consecuencias de nuestras acciones y si es posible realizar otras. ¿Qué sucedería?

Precavidos que no existen recetas, intrépidos en la búsqueda de asentimientos en interferencias intersubjetivas, sabemos que no podemos afirmar que hay una manera de formar ciudadano/as universales. Previendo que formar ciudadanías en la actualidad, es tan complicado como apresurar un criterio único sobre: educación o pensar esa sociedad local que nos lleve a una globalidad más justa, igualitaria, equitativa y vivencial.

Por todo lo manifestado, aun quedamos expectantes y volvemos a exhortar: “Se necesita asumir que los docentes somos un espacio concreto de formación, actores claves para pensar y poner en marcha cualquier cambio educativo” (Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente, 2007, p. 6). En esta cita está el empeño de adjudicarnos el puesto; nos resta un último cuestionamiento: ¿Quién/es nos acompañarán?

Referencias

Beech, J. (2018). Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita: desafíos para la escuela en Argentina. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. (1), 32-38. [https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/\(29-06-2022\)](https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/(29-06-2022)).

EDUCACION Y SOCIEDAD

XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALE - Río Cuarto, 3 y 4 de noviembre de 2022

- Bromberg, A. M., Kirsanov, E. y Longueira Puente, M. (2007). A modo de presentación. En *Formación profesional docente. Nuevos enfoques* (págs. 6-8). Argentina: Bonum.
- Buzzi, C. y Squillari, R. (1996). PERSPECTIVAS ACTUALES DE UNA VIEJA RELACIÓN: EDUCACIÓN-PSICOLOGÍA. En *2das. JORNADAS DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES*. (págs. 73-89). Río Cuarto. Córdoba. Argentina: Departamento de Imprenta y Publicaciones Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Castorina, J.A. (2018). EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. EL APLICACIONISMO DE LAS DISCIPLINAS, LAS NEUROCIENCIAS EN PARTICULAR. *Anuario Digital de Investigación Educativa*. (1), 13-31. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar>. (29-06-2022).
- UNESCO. (2020). *El derecho a la educación*. Dispon. en <https://www.unesdoc.unesco.org/es>. (24-06-2022).

ESCUELA Y VIDA: EL DÍA A DÍA Y LO IMPONDERABLE.
Una mirada filosófico-educativa de escuelas primarias
del sur de Mendoza

María Milena Quiroz

1. Introducción

La siguiente investigación explora y atiende algunas preocupaciones sobre la escuela primaria pública y la forma en que se habita. En principio, tales inquietudes fueron distinguidas durante la tesis de maestría en educación. Luego, y a partir de esta, se advirtió de las tensiones entre las presencias y las ausencias escolares. Es decir, aquello que se ve de forma evidente, todo aquello que encauza a la comprensión moderna de la pedagogía como función y objetivo escolar de desarrollo y progreso. A su vez, aquello que queda fuera del rango de lo evidente: personas, palabras, gestos, preguntas y que se podría denominar como lo ausente desde la lógica oficial.

A partir de aquí surgió esta investigación, que se propone producir conocimiento crítico acerca de las formas de habitar la escuela a partir de la construcción de un marco teórico que toma en consideración las categorías de pedagogía de la presencia (Gumbrecht, 2005) y pedagogía de la ausencia (De Sousa Santos, 2006) como nociones que habilitan la deconstrucción de saberes, prácticas y tiempos pedagógicos para otras formas de habitar la escuela.

Gumbrecht (2005) sostiene que la presencia es un movimiento hacia adelante para el encuentro con las cosas y puede pensarse como la experiencia de vincularnos al mundo.

Bárcena (2012, p. 25) explica que la tradición filosófica dominante en educación configuró la práctica pedagógica como “una mera construcción racional de la realidad educativa, a la que somete a un examen racional a partir del establecimiento de una

'distancia crítica' con su objeto de conocimiento". Para albergar la presencia como condición necesaria de un pensamiento educativo, el autor propone una ruptura con tal tradición racional e invita a considerar una pedagogía de la presencia, en la que se asume una relación poética, como acontecimiento, entre la presencia y la realidad.

En el mismo sentido, De Sousa Santos (2006, p. 20) propone pensar la racionalidad que subyace en el pensamiento actual dominante. Habla de una razón "indolente" (De Sousa Santos, 2006, p. 20), la cual es predominante en el pensamiento moderno y se caracteriza por ser perezosa, ya que contiene principio y fin, se cree exclusiva y única. Critica esta racionalidad y propone la reconfiguración de saberes, sujetos y prácticas en torno a lo ausente.

A partir de estos autores se elucida que una pedagogía de la presencia presupone una pedagogía de la ausencia. Es decir, implica abordar el pasado no como olvido, la memoria no desde la omisión, las periferias y los quiebres de los espacios como lugares de presencia y ausencia. Invita a visibilizar diferentes voces de mujeres, niños/as, puesteros/as, docentes y familias del sur.

Se parte del supuesto que la escuela moderna asume la función de formar seres para el progreso y el crecimiento acumulativo. La práctica pedagógica de la escuela pareciera desvinculada de las experiencias cotidianas y de la producción de modos de ser, de saber y de habitar el mundo que provienen de la vida diaria contextual. Sin embargo, estas experiencias contienen la fuerza y vitalidad política para vincularse con otros/as, irrumpir y hacernos presentes.

Particularmente este estudio se propone visibilizar los modos existentes de habitar las escuelas primarias, diseñar herramientas teóricas que permitan hacer visible las tensiones entre presencias y ausencias en el espacio escolar y formular algunos aportes que habiliten nuevas miradas de la educación escolar.

El mismo se inscribe en dos escuelas primaria públicas del sur de Mendoza y durante su desarrollo algunas categorías se tornaron necesarias. Las categorías de pedagogía, comunidad de indagación, Buen Vivir y colonialidad. Estas iniciaron y acompañaron el trabajo de campo, y el Buen Vivir/Vivir Bien es el motivo de este escrito.

La siguiente comunicación compartirá algunos avances de esta investigación. En especial, la vinculación vida y escuela, nociones que algunas veces se entrelazan, se mezclan, se unen; otras veces se desunen, se delimitan y se separan por completo. Se

puede decir que existen intersticios en la comprensión de los contornos de la vida de la comunidad en la escuela y de la vida de la escuela en la vida de la comunidad. Ante ello, nos proponemos expandir y explorar dicho vínculo en clave con lo propuesto por el concepto andino de Buen Vivir/Vivir Bien.

2. Metodología

Se tomó como marco las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2006), que proponen pensar la traducción de otros tiempos, prácticas y saberes por fuera de la racionalidad instrumental de la modernidad. Como metodología de trabajo el diálogo y las comunidades de indagación (Kohan y Olarieta (Coord.), 2013). No aparece en la lista de referencias Las cuales tienen por sentido el construir conjuntamente un espacio horizontal de diálogo conducido/orientado en la escuela. En este marco, los dispositivos de análisis están constituidos por las narrativas surgidas en el trabajo con dos comunidades educativas: una rural y otra urbana. La elección de ambas comunidades se sustenta en la búsqueda de voces no hegemónicas del sur mendocino.

El trabajo de campo se inició a finales del año 2019 y se organizó en tres movimientos basados en los objetivos del proyecto. El primer movimiento, se propuso observar cómo se habita la escuela, y si presenta marcas de colonialidad; para ello se rescató las principales fuentes escritas de la escuela y se dialogó abierta e informalmente para familiarizar a la comunidad educativa sobre el proyecto (Notas de campo). El segundo movimiento se propuso indagar las características de las prácticas pedagógicas y la relación entre saber y sujetos para pensar los modos propuestos e instaurados de encuentros educativos de y en la escuela. Para ello, se llevó a cabo entrevistas abiertas e individuales a docentes. El tercer movimiento conformó una comunidad de indagación con docentes, niños/as y miembros de la comunidad a fin de pensar juntos/as algunas necesidades o temas emergentes de la escuela.

Por otro lado, para analizar la información obtenida se tomaron algunos aportes del diseño propuesto por la Teoría Fundamentada. Específicamente, el diseño denominado por Charmaz (2006); constructivista el cual reconoce el papel activo de quien investiga en el proceso de análisis la información obtenida. Por ello, las interpretaciones de los datos emergen de la relación entre quien investiga y el campo.

A continuación se describirá y contextualizará teóricamente el Buen Vivir/Vivir Bien, y luego se mostrarán algunas de las relaciones encontradas en las escuelas estudiadas en torno a este concepto y su matiz diferencial en vinculación a la noción construida en Ecuador y Bolivia.

3. Buen Vivir/Vivir Bien

El Buen Vivir o Vivir Bien remite a la cosmovisión de los pueblos ancestrales de Los Andes Sudamericanos. Actualmente, se configura como una ética basada en la convivencia de todos los seres con la tierra. Este concepto ha sobrevivido en el tiempo, en los pueblos originarios, y se ha fortalecido estos últimos años con los movimientos sociales y las comunidades indígenas con su participación política y social. En especial, los Estados de Ecuador y Bolivia lo rescatan para pensar una alternativa de organización social y jurídica respecto del Estado moderno tradicional y el avance del capitalismo.

Surge de una gran discusión que envuelve a diversos países, comunidades, universidades, instituciones, movimientos y corrientes de pensamiento. Sin duda, es un concepto complejo. Etimológicamente, el Buen Vivir o Vivir Bien provienen del Quechua y el Aymara, dos de los principales idiomas precolombinos.

El Buen Vivir en Quechua es entendido como *Sumak Kawsay*. Tal término se traduce en español como lo hermoso de la vida, la vida de las personas es bonita o las comunidades tienen características de vida.

El Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) asumió el concepto como: “el *sumak kawsay* viene de dos palabras kichwas: *sumak*, que se interpreta como plenitud, armonía y *kawsay* que es vida. Esto se traduce como buen vivir (*Alli kawsay*)” (Guandinango Vinueza, 2013, p. 23). El *Alli Kawsay* se tradujo en su derivado quechua *Sumak* y *Kawsay* como: vida digna, saber vivir, saber convivir, vivir en equilibrio, entre otros.

Bolivia también rescata el concepto desde la cultura e idioma andino aymara, donde Vivir Bien significa *Suma Qamaña*. El profesor de estudios andinos Xavier Albó (2009) sostiene: “*Qamaña* es ‘habitar, vivir [en determinado lugar o medio], morar, radicar’ y *qamasiña*, ‘vivir con alguien’. *Qamaña* es también el nombre que se da al lugar abrigado y protegido de los vientos, construido con un semicírculo de piedras, para que, desde allí los pastores, mientras descansan, cuiden a sus rebaños” (Albó, 2009, p. 26).

El *sumak kawsay* y el *suma qamaña* son una visión, discurso, paradigma o ideología actual, basada en la propuesta de las ancestrales comunidades de los Andes y fundada en la idea central de convivir de modo armonioso con la naturaleza y todos los seres vivos en el planeta.

El concepto y su práctica continúan en construcción a pesar de haberse consolidado como política de estado en ambos países, y propone construir en conjunto un otro vivir, basado en el equilibrio, en la armonía con la tierra y los demás seres vivos.

El antropólogo Salvador Schavelzon (2015) realiza un análisis del concepto pos-constituyente, y sostiene que éste supera sus fronteras etimológicas originales y viene siendo traducido por las organizaciones políticas como un puente entre el Estado y las comunidades.

Si bien hay una cultura andina común, la pregunta es: “¿Se trata de llegar al estado o de descolonizarse del mismo? ¿Descolonizar es llegar y ocupar los lugares antes cerrados a los indígenas o es otra cosa?” (Schavelzon, 2015, p. 183).

La pregunta del antropólogo invita a pensar este trabajo y en la línea de Katherine Walsh, que cita el autor, abrir “la posibilidad de pensar con otras filosofías, cosmovisiones y modos de relaciones colectivas de vida no centrados en el individuo ausente” (p. 187) y en qué medida esta idea se separa de la matriz colonial.

Si se asumiera el Buen Vivir como perspectiva que interpela la escuela, sería oportuno abrir el espacio para dialogar y pensar en qué medida es posible dar pasos en dirección del autoconocimiento, indagar acerca de: ¿Quiénes somos? ¿Qué cosas determinan nuestra forma de ser? ¿Podríamos ser de otro modo? ¿Por qué? ¿Cómo? Y también establecer algunos caminos teóricos/prácticos para comprender la vinculación entre pedagogía, vida, política, colonialidad, experiencia de pensar con otros/as, preguntarse sobre la condición en el mundo y el conocimiento, etc.

4. Escuela y vida: el día a día y lo imponderable

Vida y escuela, como anunciamos al comienzo de este andar, algunas veces se mezclan, se integran, se unen, y otras veces se des-unen, se delimitan y se separan por completo. La vida del estudiante se hace presente en la escuela y también la escuela en la vida del estudiante, por lo cual existe una interrelación de sentido, expectativas y necesidades mutuas.

De modo general se espera que la escuela ofrezca herramientas para desarrollarse y vivir bien (insertarse en el mundo laboral), y la escuela espera que sus estudiantes se escolaricen, tengan buenas notas, avancen en la escolaridad, cumplan lo solicitado para vivir mejor y crezcan.

Desde la perspectiva del Buen Vivir/Vivir Bien, categoría con la que ingresamos al trabajo de campo, la vida es la posibilidad del ser humano de crecer, pensar, conocer, sentir, vincularse, habitar y construir cooperativa y colectivamente en la tierra. Es un otro vivir, basado en el equilibrio y la armonía con la tierra y los demás seres vivos, en contraposición con el proyecto moderno capitalista, colonial y eurocéntrico.

En Ecuador y Bolivia encontramos los antecedentes de Buen Vivir /Vivir Bien como ejes de conformación del Estado Pluricultural y su función. De manera fuerte y clara, y debido a la organización de grupos indígenas presentes, la traducción de este concepto ha sido llevada a cabo en estos países con el objetivo de practicar otra constitución y organización política de desarrollo sustentable, de convivencia y vida común con otros/as y la tierra.

Para muchos pedagogos/as latinoamericanos/as críticos/as, el fin de la educación en la región es el Buen Vivir/Vivir Bien. Es el camino y la experiencia pedagógica de encuentro con otros/as, la cual busca recuperar la relación de armonía y cuidado de la tierra. Es dar lugar desde la educación a vivir bien como proyecto social, cultural y político. A su vez, esta visión aspira a reconfigurar los lazos comunitarios de la región, rotos por el colonialismo y el capitalismo.

La lectura y la recepción de este concepto varían en América Latina, cuya acogida en el sur mendocino y, especialmente, en las escuelas estudiadas, podemos rescatar a partir de las siguientes voces:

El maestro (...) tiene que ver con un sueño, el sueño de tocar la vida de otros y hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir. Más allá que ese alumno que uno está educando no sé si va a ser abogado, ingeniero o barrendero, pero que sea feliz (Docente 3, 2020).

—La escuela se vive día a día, como eso que te dije, con esas cosas imponderables. La propuesta pedagógica siempre trata uno que sea de la forma más atractiva posible, que tanto el docente como el alumno que transita por ahí se sientan cómodos y felices, y sientan que está aprendiendo. Tanto nosotras en nuestro rol de docentes y los chicos en su rol de alumnos e integrar por supuesto a los papás, a los celadores como equipo de trabajo. Y están los imponderables (Entrevista Docente 3, 2020).

–El Buen Vivir para todos ha sido muy estático y para abajo este tiempo
(Entrevista Docente 4, 2020).

La idea de Buen Vivir aquí remite, por un lado, a la felicidad, a sentir lo que se aprende, a estar cómodo/a, y eso se distancia del proyecto moderno escolar de formar para ser alguien (abogado, ingeniero o barrendero) con la expresión: “más allá”.

El proyecto moderno escolar se centró en un sujeto ausente, uno que no está o no existe en muchos casos: un buen estudiante autómatas, que atiende a todo sin cuestionar, obedece, responde lo que se solicita en los términos explícitos, etc. Un estilo de máquina que válida las prácticas de aprendizaje dominantes.

Podemos decir que, en las escuelas analizadas, el Buen Vivir se dilucida en la forma de presencia, de experiencia de la presencia en la escuela como vida feliz, justa y posible. Idea y proyecto que se constituyen día a día, los cuales no se encuentran escritos aún, sino que están en construcción como anhelo y deseo.

Por otro lado, podríamos preguntarnos si se percibe también como un Buen Vivir ausente cuando se expresa “estático y para abajo” en contexto de pandemia. Esta idea incita a pensar que algunas circunstancias afectan de manera integral la vida y cierran las posibilidades para que sea feliz. ¿La convivencia con lo hostil de manera continua clausura la vida?

La traducción del Buen Vivir para la pedagogía crítica se basa en la construcción de la vida con otros/as en convivencia con la tierra. Su principal objetivo es crear un tiempo/espacio colectivo que coloque en tensión las estructuras económicas, de poder, de comunicación y políticas globales. La pedagogía en clave Buen Vivir propone el cambio del paradigma del “ser civilizado” por el de “ser feliz”. Este plantea que el desarrollo de un individuo es por medio de la cooperación y la diversidad cognitiva, es decir, supone diferentes maneras de conocer y de considerar lo que es digno de ser conocido. Para esta visión, una persona aprende colectivamente y sienta las bases del progreso por el cultivo cultural, social, personal y comunitario. (De Sousa Silva, 2013, p. 472)

La primera docente resalta el Buen Vivir como manera, modo, condición de vincularse y habitar la escuela: estar feliz con todos/as.

El ser feliz se encuentra vinculado a una disponibilidad para comprender el mundo, la realidad y los/as otros/as con los que cohabitamos para crear nuevas subjetividades. También se vincula con cierta presencia: estar, mostrar, construir, posibilitar en tanto

tenemos derecho a pensar la vida y la existencia fuera de las marcas coloniales. Una docente dice: “Presencia es brindarles un proyecto de vida a los chicos. Mostrarles la vida” (Docente 1, 2020).

Carlos Skliar (2021) realiza una lectura en voz alta sobre la fragilidad de la vida. Dice que nuestro mundo de hoy no es seguro, no es aquel de instituciones firmes, de avances, crecimientos, progreso, desarrollo y democracia. Es otro mundo, aislado de sí mismo, en el que el sujeto está confinado al adentro, sentado y obligado a pensar la ruptura entre el sujeto y el mundo.

No es algo que nos agarra desprevenidos/as, ya que intuíamos que el proyecto moderno en sus extremas formas de exclusión, violencias e injusticias organizaría un mundo sólo para algunos/as. El no compartir y el desconocimiento del tiempo presente aparecen hoy, y nos perturban, sostiene Skliar (2021). La lógica occidental impuesta ya no tiene recetas, ni verdades y nos muestra la inferioridad a la que nos habíamos acomodado. Acabamos creyéndonos nuestra propia invalidez de la palabra, de aquello que no se ha compartido aún, como región, continente y culturas subalternas excluidas, marginadas y violentadas.

Skliar (2021) dice: observamos y sentimos hoy la fuerza y la irrupción del saber, de la existencia y del lenguaje. El autor nos dice algo mucho más profundo, para nuestro trabajo: “las formas de estar siendo se escapan a la identificación”. Ya los reconocimientos establecidos no nos identifican, por ello la lógica está más enfocada en lo que somos siendo y no tanto en el ser. ¿Y qué somos siendo? ¿O creemos que somos siendo?

Somos tiempo, vivencia de vida en el tiempo y tiempo en la vida, que no nos podemos abandonar a la suerte. (Skliar, 2021) Lo ausente en nosotros, lo que parece ausente, es la presencia de lo que no somos y, por ello, todo parece estático y para abajo.

Lo que está fuera del espacio y del tiempo normal escolar hoy reclama vida para ser, para pensar, experimentar y construir otro tiempo. Por ello la escuela se torna el encuentro de las palabras con la propia historia de vida. En este caso: con “hacer que la vida de otros sea un Buen Vivir”.

Reflexiones finales

La relación vida y escuela presenta contenido el tiempo, la memoria, el olvido, las narrativas, la presencia, la ausencia, ¿qué es lo justo en la escuela?, ¿qué es lo justo en el aprendizaje?, el reconocimiento, el valor, “lo que somos siendo” en la vida, lo que queremos

ser, la vida que no podemos abandonar a la suerte. Todos estos elementos, sus tensiones, constituyen dicha relación y su complejidad. Todo ello nos permite apreciar la condición inacabada de la subjetividad. Es decir, que en definitiva somos siendo.

En síntesis, el Buen Vivir/Vivir Bien para Ecuador y Bolivia remite a una organización social política, ya que formula las bases de una constitución plurinacional que afirma otra forma de vínculo con los/as otros/as y la tierra. Parecería ser que la traducción (De Sousa Santos, 2006) de este concepto en las escuelas del sur mendocino presenta un matiz diferencial. Dado que en Argentina el Buen Vivir no está incorporado en la constitución como base de la convivencia, advertimos una suerte de desplazamiento hacia la subjetividad. El Buen Vivir en las escuelas del sur remite a estar cómodo, bien y feliz, como una condición centrada en la vida individual que deja en segundo plano la comprensión de las relaciones con una forma política de Estado. Se basa en la experiencia subjetiva cotidiana (presencia-ausencia) que supone transitar el tiempo y el espacio día a día donde se encuentra el Buen Vivir y lo imponderable. Es decir, supone una tensión entre un impulso que ofrece vida, “mostrarles la vida” en la escuela, y aquel que clausura las condiciones para ella “estática y para abajo”.

Referencias

- Albó, X. (2009). Suma Qamaña = El Buen Convivir. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, 25-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791259>
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 25-57. <https://doi.org/10.14201/10354>
- Cerletti, A. y W. Kohan (1996). ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 31-32, 50-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf.
- Contreras Domingo, J. y N. Pérez de Lara (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ed. Morata.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*. Colección: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso. Buenos Aires: Clacso. Disp. en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso. Disp. en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Buenos Aires: Clacso. Disp. en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/181.pdf>
- De Sousa Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del Buen Vivir/Vivir Bien y la construcción pedagógica del día después del desarrollo. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (Tomo I) (pp.469-507). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Fábregues, S. y M. Paré (2007). Reseña Charmaz, Kathy (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. *Papers. Revista de Sociología* 86, 284-287. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>

- Guadinango Vinueza, Y. (2013). Sumak kawsay - buen vivir: comprensión teórica y práctica vivencial comunitaria, aportes para el ranti ranti de conocimientos. (Tesis de maestría, FLACSO Sede Ecuador). Disp. en Repositorio Digital Flacso Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5629>
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.
- Kohan, W. y Olarieta, F. (Coord.) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Quiroz, M. (2016). La escuela como lugar de Buen Vivir: Magia y Traducción. [Tesis de maestría publicada en el repositorio del programa PPGE.] Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Disp. en <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1637>.
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Quito: Ediciones Abya-Yala/CLACSO. Disp. en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se /20160202103454/Plurinacionalidad.pdf>
- Skliar, C. [Voces de la educación, revista de acceso abierto] (4 de mayo de 2021). *De las presencias y de las existencias en educación: Tiempos, lugares y formas de hacer escuelas*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=N3kQdCoSMTE>.
- Soneira, J. (2007). La teoría fundamentada en los datos de Glasser y Strauss. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 152-173). Buenos Aires: Ed. Gedisa.

PLURINACIONALIDAD DE LA CULTURA

Ana Rocchietti, Alicia Lodeserto, Francisco Jimenez

Introducción

Hasta el último tercio del siglo XIX, la cultura y las culturas fueron nacionalizadas; es decir, las naciones surgidas del pensamiento moderno procuraron imponer y alcanzar en su seno una sola cultura: la cultura nacional. La misma se componía de elementos “seguros”, en el sentido de proponer una dimensión ético–política y lingüística anclada en la lengua y en la historia aparentemente común y valiosa para vivir en conjunción en el interior de sociedades que, en general, surgieron de la colonización o la guerra. A partir de las dos últimas décadas del siglo XX, esto se transformó. Se reconocieron como de valía la diversidad, la pluriculturalidad, la interculturalidad y, finalmente, en el comienzo del XXI, la plurinacionalidad.

El pensamiento jurídico – político que anima el presente social tiene varias líneas de acción y, sobre todo, una genealogía que habría que dilucidar.

Este trabajo ofrece perspectivas sobre este proceso y extrae implicaciones que pueden mostrar contradicciones en estas tendencias y tensiones. Abordará 1. La cultura y su lugar social hoy, 2. La cuestión nacional y sus derivaciones, 3. La interculturalidad atravesada por la nación.

La cultura

Si bien la sensibilización hacia lo que este nombre denota es antigua (las costumbres de una sociedad): comenzó a finales del siglo XIX (E. B. Tylor sería el inventor) y adquirió estatus científico a comienzos del XX con Bronislaw Malinowski y Fran Boas, que le dieron el contenido de conjunto de todo aquello que los hombres hacen y en lo que creen,

materializados en su forma de vivir, en sus tradiciones y en sus logros particularmente tecnológicos. La cultura se tornó una dimensión que debía estudiarse por acercamiento, proximidad, relativismo, tolerancia y convivencia durante el tiempo necesario como para tomar en cuenta en qué consistía, especialmente en los caseríos o campamentos de los pueblos todavía no subsumidos en el mundo social moderno. Para ellos surgió una nueva disciplina: la etnografía (luego convertida en Etnología, Antropología cultural, Antropología Social, Folklore, etc.).

Sigmund Freud puso un matiz perturbador con su ensayo *El malestar en la cultura* (1930), argumentando que ella es represión y sublimación: impide que nos amemos demasiado (como en el incesto o en el vínculo de los amantes), que nos matemos entre nosotros mismos y que proyectemos en ella nuestros contenidos inconscientes idealizados.

Bastante más adelante (décadas de los setenta y ochenta del siglo XX), la cultura devino “significado”, “sentido” y “sobrentendido” (Geertz, 1987). Nunca quedó claro cómo diferenciarla de la ideología. (Althusser abordó el tema distinguiendo una y otra: Simplificando, la ideología interpela, en cambio la cultura no. Ella constituye una herencia, hasta cierto punto, incuestionable).

Más recientemente se instituyó una afirmación interesante: no hay culturas diferentes, hay historias diferentes. (Bensa, 2015) Esta afirmación terminaría con el concepto de cultura para contrastar conjuntos humanos.

La existencia de otras maneras de vivir y otras creencias, especialmente si son muy diferentes a la propia, impone ciertos resguardos: desconfianza, racismo, discriminación, dominación, admiración, imitación, expropiación. Todas ellas posibilitan la colonización, la extirpación de idolatrías y la explotación económica. Si bien grandes masas humanas fueron absorbidas como proletarios en los sistemas nacionales, hubo identidades resistentes o simplemente languidecientes. De ese modo se pudo conseguir una *cultura* nacional, es decir, una super-estructura de ideas y tradiciones obtenida e impuesta por hegemonía de clase.

Todo parecía logrado, pero en la lucha política de facciones resultó que la misma dialéctica política que excluía o consideraba contingentes de resistencia cultural terminó por volverlos actores nuevos y, en algunos países, estratégicos para el desarrollo nacional. Un caso es Bolivia, otros casos son Ecuador, Chile y Argentina. Cada uno de ellos con

diferentes modalidades, intensidades y resultados. ¿Se trata de un cambio de perspectiva o de un cambio de paradigma? Obviamente, lo último.

A sabiendas o no, con intenciones de deconstrucción del nacionalismo o simplemente como ejercicio intelectual, la cultura adquirió una centralidad que podría interpretarse como proyección de la antropología científica a otros campos de conocimiento y de pensamiento. Pero es seguro que se trata de más que eso: la cultura ha transitado hacia el campo político y a la par de las políticas de la cultura emergió la cultura como herramienta política. Este tránsito tiene implicaciones para el ordenamiento jurídico y político del universo social humano.

Nacionalización de la cultura

En Occidente, al finalizar el siglo XVIII, hubo profundos cambios en el ordenamiento social e institucional. Tomó forma el Estado moderno, que dio lugar a un mayor desenvolvimiento y poder a la sociedad civil, secularizó las relaciones sociales y adquirió un papel de árbitro antes que de soberano absoluto. Al menos, en teoría esto tuvo un nivel de concreción dispar, pero lo cierto es que el llamado Antiguo Régimen caducó. Esa institucionalidad suponía que era racional que la sociedad bajo su dominio fuera homogénea en lengua y cultura “nacional”.

El nuevo paradigma, colocado bajo la denominación de multiculturalidad o pluriculturalidad en los tempranos años noventa del siglo pasado, implica que existe una *cultura de partes*, sostenidas por colectividades que la sostienen a su manera y que –en principio- la sociedad nacional debiera tolerar o, incluso, alentar. Este pensamiento de clase fue tomando la forma de interculturalidad, porque la *Nación* tomaba un modelo de *plurinacionalidad*, dando jerarquía de *nación* a las colectividades con cultura propia. Su proceso histórico deviene de la necesidad de asimilar las luchas, básicamente etno-campesinas y urbanas por la identidad cultural dotada de derechos reconocidos y otorgados. Supone la nacionalidad de “muchas culturas”, una sociedad nacional “plural” y una asociación “nacional” de muchas culturas, garantizada por una constitución. La temática es continental pero se abordará el caso más avanzado: Bolivia.¹

El procedimiento que se habrá de seguir es el que propone Norberto Bobbio en su examen del fascismo. Lo denomina analítico – histórico, y consiste en la reconstrucción del concepto, en este caso de interculturalidad, a partir de las oposiciones en las que se

encuentra en el campo conceptual de la política y de un examen del proceso en el que adquiere carácter de régimen, es decir, su realización histórico-institucional concreta. (Bobbio, 1998) Para eso es necesario centrarse en tres aspectos: 1. Proceso institucional del Estado, 2. Proceso ideológico y 3. Tipo de cultura emergente y contingente que deviene de ambos.

Proceso institucional del Estado Plurinacional

El Estado Plurinacional de Bolivia nació de la revuelta popular, exhibiendo una potencia que se calificó de *plebeya* (García Linera, 2008), y de una orientación que pareciera haber dado preeminencia al campesinado en el marco de reivindicaciones antiguas. (Rivera Cuscanqui, 1998; Poupeau, 2014). Confluyeron, entre 2000 y 2009, diversos sectores con una base común de acción popular: rechazo del modelo neoliberal y ascenso de la ideología indianista. Los intelectuales de elite con inclinación hacia la izquierda se dedicaron a comentarlo, y en la asamblea popular la Iglesia católica ejerció su influencia, desplegando la interculturalidad como una nueva evangelización de la cultura. Cada sector o fuerza política intentó darle forma institucional.

Proceso ideológico

En el caso de Bolivia, el indianismo político tuvo sus fuentes políticas en el katarismo y en lo que puede denominarse reinaguismo (por Fausto Reinaga). A pesar de haber sido minoritario durante mucho tiempo (casi un pensamiento folklórico o de intelectuales aymaras periféricos), después de las guerras del agua y del gas de fines del siglo XX y principios del XXI, se movilizó, adquiriendo centralidad a pesar de una opinión pública dividida. La Asamblea Constituyente del 2009 lo consagró en una pieza jurídica novedosa en ese país y en América Latina. No obstante, sus contenidos tienen fuerte vínculo con el pensamiento de Chiapas. (Villoro, 2015) Se trata de una construcción política ambivalente que combina pluralidad nacional, nacionalismo étnico y civilidad.

Siguiendo a Bobbio, los opuestos ideológicos necesarios estarían dados por Estado monoétnico o mononacional (o de etnicidad abstracta) y Estado Plurinacional; cultura nacional y culturas con carácter de nación (aymara, quechua y 34 más) y cultura aymara versus otras culturas (incluida la mestiza).

La cultura y las culturas están invocadas, tanto en el plano de las costumbres, la lengua y sus respectivas manifestaciones “materiales” como básicamente en el de las ideas. Se inscribe en el plano historicista, en el cual la cultura se encuentra en perspectiva ontológica e ideacional, cuya genealogía se puede seguir hasta la escuela historicista alemana. Los conjuntos humanos que denota (habitualmente llamados “comunidades”) son de naturaleza orgánica y presumiblemente antiguos. Sólo en esta etapa histórica adquieren autonomía y poder político (o luchan por él). Por esa razón tienen carácter de *pueblos*.

En el caso boliviano, la cultura nacional y las culturas de las parcialidades no son totalmente opuestas en el caso boliviano, porque el nacionalismo (sentimental o razonado) predomina en la población. Mucha gente ha migrado desde el campo a las ciudades y conservando su identidad se asimila al ambiente nacional se puede afirmar, incluso, que el nacionalismo es la ideología de todos.

Estos opuestos (Estado, culturas o pueblos) requieren, tanto en sentido lógico como práctico, un enlace (para continuar viviendo juntos). Allí se encuentra el lugar de la interculturalidad. Ella permitiría la comprensión y la tolerancia mutua, pero también evitaría la guerra civil.

Interculturalidad contradictoria

Este esquema contiene una contradicción fundante: la cultura debe ser inmovilizada (al menos para poder ser reconocida) de algún modo para ser “cultura”, es decir, expresada y continuada por la tradición; de lo contrario, los derechos obtenidos van caducando por desaparición de los actores que la sostienen. Los ítems de identidad pueden estar en la forma de trabajo comunitario, en la modalidad ancestral de tenencia de la tierra, en las ropas, en la lengua, en el formato de las viviendas, en las fiestas, en las comidas, en los relatos, en las devociones, etc. Las masas bolivianas pueden ser escindidas en tres contingentes fundadores: los obreros, los campesinos y los “populares” (estratos bajos de la pirámide social) de visibilidad diferenciada. (Ferreira, 2010, p. 10) Esas masas conforman también una *nación*: la nación proletaria. Entonces, los originarios o indígenas: ¿Son *nación* antes que proletariado? Puede considerarse que sí. ¿Constituyen una fuerza centrífuga? Es posible que sí.

Quizá hubo dos momentos históricos (o al menos cronológicos) en los que internamente, y de manera fundante, tuvo lugar un cambio en la forma de imaginar la convivencia entre

diversidades separadas por racismo y explotación (económica y social): el pacto con Barrientos (de carácter nacionalista) y la Asamblea Popular de 1971. Por el primero, el campesinado se alió a los militares; por el segundo, se reorganizó en forma sindical – contestaría en un contexto de migraciones hacia La Paz y de transformaciones de clase y de cultura. Las nuevas elites sindicales se tornaron kataristas y tomaron consciencia de que el Estado nacional era neocolonial (o, al menos, muchos de sus actores). Así surge la CSUTCB (Confederación sindical Unificada de Trabajadores Campesinos de Bolivia). (Rocchietti y Lodeserto, 2019)

Pareciera que en la evolución del desarrollo de acontecimientos, tanto sindicales como civiles, la elite dirigente vio en la interculturalidad la vía para obtener gobernabilidad y convivencia de facciones políticas y “pueblos”. Sin embargo, la interculturalidad tiene problemas de insuficiencia. (Cruz Rodríguez, 2013) Se podrían enumerar las siguientes desde la perspectiva de la práctica que supone: 1. En qué consiste, 2. Cómo realizarla, 3. Dónde advertir sus resultados, 4. Cómo comprometer a las partes que involucra y 5. Su asimetría latente.

Estas cuestiones surgen porque tiene naturaleza difusa. En primer lugar, requiere definir sus componentes o partes activas, es decir, sus actores. ¿Quién realiza la interculturalidad (si se trata de un conocer y actuar “desde adentro”), aceptando o pactando con la perspectiva de los actores (comunidades, pueblos) y manteniendo todo el tiempo la reflexividad? Es claro que se lleva el tema al campo de la educación (especialmente la intercultural bilingüe), pero no se advierte su definición política. No es claro el procedimiento para llevarla a cabo, dado que consiste prácticamente en una actitud, y se convierte en un obstáculo para que se vuelva una herramienta con la finalidad de mediar en la relación entre el Estado, la sociedad y sus parcialidades étnicas. Podría decirse que existe casi una imposibilidad de articular un contrato intercultural. Finalmente, se encuentra la asimetría implícita; una especie de supuesto, según el cual debiera producirse una compensación por la dominación colonial, demarcando como sujetos de ella a los pueblos indígenas: por ser precedentes, por ser mayoría y por haber sido dañados de distinta manera.

Conclusiones

Se están produciendo transformaciones importantes en la organización de la estructura política de las sociedades latinoamericanas, y uno de los sectores con mayor posibilidad de

imponerlas son los pueblos indígenas u originarios. Eso no significaría necesariamente alcanzar los objetivos de autodeterminación que buscan muchos de sus líderes o de lograr su independencia económica y territorial. La plurinacionalidad advierte sobre un reconocimiento y un apartado de derechos especiales, pero es insuficiente para configurar una estructura política basada en la culturalidad múltiple y en el puente intercultural. Y eso se debe, antes que nada, a que busca fundamentos en la idealidad y no en la clase (social), que es la clave de las formaciones sociales como la boliviana.

Notas

¹ Los autores han realizado trabajo de campo en torno a este tema en La Paz, Sucre y San Borja; en el primer caso con intelectuales aimara y en el último con intelectuales chimane.

Referencias

- Bensa, A. (2015). Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana. México: CíFondo de Cultura económica.
- Bobbio, N. (1998). Ni con Marx ni contra Marx. México: Fondo de cultura Económica.
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Estado Plurinacional, interculturalidad y autonomías indígenas: Una reflexión sobre el caso de Bolivia y Ecuador. *Revista Via Iuris*, número 14: 55 – 71.
- Ferreira, J. (2010). Comunidad, indigenismo y marxismo. Un debate sobre la cuestión agraria y nacional-indígena en los Andes. Con un abordaje crítico de conceptos como cultura e interculturalidad. La Paz: Palabra Obrera.
- García Linera, A. (2008). La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia Buenos Aires: Prometeo.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- Poupeau, F. (2014). La identidad aimara. Herencias y contribuciones de una construcción política. En G. Lommé, De la política indígena. Perú y Bolivia. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos: 41 – 70.
- Rivera Cusicanqui, S. (1998) [1984] “Oprimidos” pero no “Vencidos”. Las luchas del campesinado aimara y quechwa. 1900 - 1980.
- Rocchietti, A. y A. Lodeserto (2019). Cultura y Estado: contextos turbulentos para entender el Estado Plurinacional de Bolivia. *Cultura en Red*, Año IV, volumen 5, junio: 28 – 60.
- Villoro, L. (2015). La alternativa. Perspectivas y posibilidades de cambio. México: Fondo de Cultura Económica.

Oralidad, escritura y memoria

María Luisa Rubinelli

Aunque las modificaciones que el uso de la oralidad ha ido sufriendo por el empleo de tecnologías actuales, Guzmán (1997a, p. 77) afirma que “entre las distintas formas de oralidad, el discurso narrativo tradicional sigue ocupando un lugar de importancia en estas sociedades, tal vez porque se trata de una tarea de productividad colectiva que moviliza algo muy profundo”. Nos referiremos a relatos sobre las desventuras sufridas por personajes que han transgredido normas comunitarias y que son, por tanto, penados. Pueden ser castigados en vida (como ocurre, por ejemplo, con enfermedades y otros casos) o luego de ocurrida la muerte. Entonces la condena se materializa en la exclusión del personaje del ciclo de los difuntos, así como de la convivencia con los vivientes, de cuyo mundo ya no forma parte. De esa manera, el/la condenado/a vagan en soledad, de la que solo los podrá salvar la solidaridad de un viviente que los ayude a reparar la falta cometida. Cabe aclarar que esa reparación debe realizarse en el mundo de los vivientes, antes de poder partir hacia el de los difuntos.

Terrón de Bellomo (1997, p. 10-27), siguiendo a Todorov y otros especialistas que centran su atención en relatos fantásticos literarios, y refiriéndose a textos escritos por autores de la región, menciona algunas características de los mismos: promueven la incertidumbre al introducir hechos que escapan a las leyes de causalidad, se emplean secuencias elididas, por lo que el silencio provoca inquietud, se abre la posibilidad de existencia de otras realidades y de supresión de fronteras espacio-temporales, aparece la ambigüedad, se produce la ruptura del orden natural de tiempo, espacio e identidad en el mundo cotidiano (idea tomada de A. M. Barrenechea), se crea una realidad cotidiana que muestra grietas. La autora no descarta, sin embargo, que esos textos sean analizados desde perspectivas mitológicas, religiosas u otras.

Son relatos que se transmiten oralmente, en contextos familiares o de cierto nivel de confianza entre los participantes. En algunos de esos relatos suelen narrarse experiencias personales o protagonizadas por conocidos, que se constituyen en referentes que otorgan mayor credibilidad a lo narrado. En ocasiones se relatan acontecimientos contemporáneos al tiempo de la narración o que señalan una ruptura entre el tiempo en que acontecieron los hechos referidos y el presente en que son narrados, aunque se señala la inclusión en una continuidad histórica, en tanto lo antes ocurrido es reconocido como obra de los antepasados.

En los textos analizados aparecen “expresiones indexicales” o “connotadores” (Blache y Magariños, 1992, p. 32): “marcas significantes o características perceptuales (...) sobre agregadas a la lengua en que se narra, y / o al tema de la narración, y / o a la situación de comunicación (...) Su presencia permitirá relacionar los mensajes a diferentes situaciones de comunicación y (...) el ordenamiento de los connotadores empleados, posibilitará identificar la estructura de la comunicación, (...) su código”. Esos indicadores interesan como marcas de aproximación de texto y contexto.

En los relatos que analizamos hallamos frecuente empleo de *comparaciones*, que -al igual que los demás recursos- no son menos usados en las conversaciones cotidianas. Las *onomatopeyas* empleadas remiten a sonidos habituales e identificables por sí mismos y como referentes a situaciones a las que aluden, generalmente imbricadas con creencias cuya vigencia se reconoce. Son un recurso más de remisión al contexto conocido por los miembros de la comunidad, o de inclusión del mismo en el relato, como si la perspectiva dinámica y holística de la realidad que encontramos en las concepciones andinas hallara en las onomatopeyas una forma plástica de expresarse, a través de conjuntos de sonidos. Como diría Guzmán (1997, p. 144), quien se refiere al ritmo poético de villancicos de la Quebrada de Humahuaca, mediante las onomatopeyas “se distorsiona la palabra, se alargan los fonemas, se enfatizan los acentos (...) Los personajes (...) se definen, participan de una escena viva (...) La polifonía permite agregar suspenso y acción al modo de narrar los hechos”. Parece emerger el sustrato quechua en el uso de las onomatopeyas.

El habla coloquial es asimismo muy rica en el empleo de *metáforas*, las que se registran con frecuencia en las narraciones analizadas, ejerciendo función de síntesis. Eco señala: “nos interesa la metáfora como (...) instrumento de conocimiento que añade y no que sustituye”, porque “aparece dentro de un tejido cultural existente, la semejanza y diferencia

de las propiedades expresadas (...) se establecen (...) desde redes de interpretantes; la producción de la metáfora y su interpretación da lugar a la reestructuración de dicho universo en nuevas semejanzas y diferencias” (Braga, 2002, p. 191). Es “el instrumento que permite entender mejor el código (...) Este es el tipo de conocimiento que puede proporcionarnos” (Eco, 1990, p. 228).

En algunos relatos la *descripción* es realizada con precisión de datos, que posibilitan la ubicación temporo-espacial. Según Palleiro (1992, p. 11), “la alusión (...) a situaciones y a tareas cotidianas es un recurso de acercamiento, que facilita a los oyentes la eficaz decodificación del mensaje, mediante el ejercicio de conexiones analógicas con su propio entorno (...) Transforma el hecho narrativo folklórico en acto de afirmación de la identidad grupal”. Este recurso, así como la inclusión de nombres de miembros de la comunidad narrante en calidad de actantes, señala una fuerte incorporación de aspectos contextuales de la realidad cotidiana, del contexto situacional, reforzando la validez de las creencias grupales.

Las *preguntas retóricas*, además de tender a mantener la atención de quienes escuchan, intentan implicarlos en la afirmación de la legitimidad de las creencias que sostienen el sentido de lo narrado. También puede considerarse que ponen en primer plano la apelación al interlocutor, en situación interactiva de diálogo.

El empleo de *diminutivos*, permanente en el lenguaje cotidiano, indica la relación de trato familiar entre los personajes del relato. Los llamados diminutivos, en realidad expresan afecto en lenguas como el quechua y el aymara, y no necesariamente disminución de tamaño. (Cerrón-Palomino, 1994, p. 98) Guzmán (2004, p. 117) sostiene que “la tendencia al uso del diminutivo es tan abundante en el dialecto kechuizado del noroeste argentino (...) hallamos casos de doble diminutivo. Por ej. *urpillita* del kechuwa urpi = paloma + lla = sufijo diminutivo kechuwa + ita = sufijo diminutivo español”. Otro ejemplo que aporta la misma autora, que forma parte de los usos lingüísticos que la región comparte con gran parte de América Latina, es el empleo de diminutivos en demostrativos (“estito”) y en adverbios (“ahicito”) (1997, p. 65).

La *redundancia*, la insistencia, refuerza la importancia de lo dicho, que debe ser comprendido sin dejar lugar a dudas. Pisanty (1995, p. 38) sostiene que la redundancia refuerza el proceso de “cooperación textual (...) para mantener firmemente en el recorrido tanto al orador como al oyente”. A falta de un texto escrito al que engancharse, el narrador

debe recapitular continuamente aquello que ya ha dicho, para refrescar su memoria y la del público". Mediante la frecuente recurrencia a la fórmula "*dicen*" – se subraya la autoridad de quien narra, haciéndola descansar en la de quienes han narrado por primera vez el suceso en cuestión, en sentido similar a lo que ocurre cuando se vuelve a narrar lo que una autoridad familiar o un antepasado contó antes. Pero esta expresión también puede indicar un distanciamiento del narrador respecto al contenido del discurso, desplazando hacia la comunidad el valor testimonial que otorga validez al relato.¹

En nuestros relatos es muy frecuente la alternancia de uso de distintos tiempos verbales, lo que según Palleiro (1992, p. 16) "otorga al relato una profundidad constructiva, que permite focalizar y poner en relieve determinados núcleos temático-composicionales". A través de esos usos se destacan actitudes de implicación o distanciamiento del sujeto, expresadas a través de las formas verbales empleadas.

Guzmán (1997, p. 30) advierte la presencia del kechuwa en -entre otras estructuras sintácticas- la preferencia por el empleo de gerundios "que en su forma española deja filtrar el sentido fuertemente durativo del tiempo andino". Y Terrón de Bellomo (2007, p. 93) sostiene que la "presencia del quechua en el castellano [en la región] consiste en una relación de tensión constante entre una y otra lengua, que está subyacente y genera un entramado de características singulares".

La espacialidad implicada en los tiempos verbales es muy significativa porque en esta concepción no es posible hablar de la dimensión temporal como separada de la espacial. El concepto de *pacha* -básico en los Andes de la región, por su incidencia religioso-ritual- las implica a ambas. También es frecuente la aparición de otros indicadores del posicionamiento del narrador: *deícticos*, *referencias: espaciales, temporales o históricas*, *aspectos de las formas culturales regionales (comidas habituales, producciones características de la región andina, instrumentos de trabajo muy valorados por la necesidad de su empleo, actividades, costumbres, estrategias de acercamiento al tema de interés en la conversación, modalidades de organización social y económica, creencias, antropomorfizaciones* (es habitual, especialmente entre la población campesina que los fenómenos naturales sean personificados), *asimilación de acciones humanas a las de los animales* (u otros elementos de la naturaleza), *metamorfosis* (los difuntos se convierten en duendes; las mujeres incestuosas en mulas, los condenados en palomas, etc.). Bausinger (cit. Lozada, 1994, p. 154-156) caracteriza al *contexto situacional* como "escenario entero

de la narración (...) [pero] la situación es un horizonte demasiado estrecho para definir toda la estructura del acontecimiento de narrar". El contexto más amplio es el social, y aparece manifiesto a través de una parte de sí: el texto.

Habermas –desde un análisis fenomenológico-hermenéutico- explicita la relación en sentido incluyente de: situación, contexto, horizonte y mundo de vida, requerida por la interpretación; y Ricoeur destaca la función referencial y la autotranscendencia de todo texto. Entendemos que es preciso considerar la dimensión histórica del relato. La categoría de "universo discursivo", de Arturo Roig, ofrece un referente teórico adecuado para ello. El contexto social, que incluye los situacionales, se encuentra surcado y constituido por redes intertextuales que expresan y alimentan la dimensión cultural, que -a su vez- no puede ser pensada sino históricamente.

Un texto siempre remite a otros, sin los cuales no sería posible interpretar sus significaciones. La formación de redes intertextuales, en dimensión sincrónica, refiere a los demás textos de producción contemporánea de un grupo (el que se identifica diferenciándose de otros, y manteniendo semejanzas y relaciones con esos otros diferentes); y en dimensión histórica, refiere a lo vigente del legado de generaciones anteriores, lo que forma parte de una tradición. A la dimensión histórica incumben las transformaciones experimentadas por ese legado, que mantiene su carácter dinámico.

Blache (1988, p. 11) sostiene que el texto, construido como estrategia comunitaria de respuesta a incertidumbres de su propia existencia, se inscribe dentro de la concepción de mundo del grupo, directamente ligada a las marcas identitarias que ese grupo asume como propias, porque "es tradicional, tiene arraigo en el pasado de un grupo (...) La tradición no es (...) estática e inmutable sino un caudal (...) basado en experiencias previas sobre la manera [de] un grupo de dar respuesta y vincularse a su entorno social"

En estos relatos, tanto en su dimensión sincrónica como diacrónica se reconoce un carácter complejo y dinámico; retoman parte del legado tradicional -y lo transforman- al incorporar expresiones de su contexto socio-cultural que para los narradores/oyentes revisten significación relevante, y facilitan la interpretación de los textos, reforzando la vigencia de los relatos y actualizándolos simultáneamente, en un movimiento doble.

Mediante el relato se realiza un juego de construcción que la comunidad opera en relación consigo misma, lo que le permite recuperar distintos aspectos suyos y de su concepción de la realidad, y reafirmar su vigencia a través de las transformaciones. Al

tratarse de un proceso dinámico, a la autoimagen que la comunidad construye de sí se irán incorporando las variaciones por ella operadas, produciéndose a veces efectos contradictorios.

La referencia a los aspectos mencionados, a los que se podrían agregar muchos otros, tiene como propósito acceder a la complejidad presente en este tipo de textos, que circulan y son recreados por sucesivas generaciones en la región NOA. Esta narrativa, así como complejos rituales que se practican anualmente en relación con diferentes actividades, y los múltiples lenguajes expresivos (música, plástica, teatro, poesía y otros) vigentes explicitan gran riqueza de conocimientos y de modalidades de expresión de los mismos. A ello se suma la minuciosa capacidad de observación y la gran cantidad de conocimientos acerca de los diversos seres criados por la Madre Tierra, entre los cuales se encuentran los humanos, que los niños y las niñas desarrollan.

Los niños y las niñas que van conformando su identidad en el seno de estas culturas no pueden ser descalificados como poseedores de “bajo capital cultural”, como se ha escuchado afirmar a más de una autoridad educativa de distintos gobiernos y gestiones. Son depositarios y recreadores de un capital cultural diferente, que es ignorado y desvalorizado por las instituciones reconocidas por el Estado.

Llegan a la escuela formados en la comunicación oral, el aprendizaje realizado en un ambiente familiar en que se enseña y se aprende mediante el relato y la praxis continua - que siempre incluye dimensiones simbólicas-, en ambientes en que interactúan de manera dinámica seres diversos con los que es preciso relacionarse de manera adecuada, para mantener el equilibrio entre ellos. Enfrentarse a códigos tan distintos a los de la oralidad como los de la escritura cuando, especialmente los niños de ámbitos rurales, no provienen de hogares en que se practique habitualmente la lectura ni la escritura como forma de comunicación, implica enorme complejidad.

En la comunicación oral no se utiliza la puntuación que requiere la escritura, los signos que indican pausas ni los de entonación o de expresión. La gestualidad, el empleo de deícticos y la referencia a contextos situacionales hacen prescindibles recursos que la escritura exige. Es muy posible que esos niños narren oralmente sin problemas, secuenciando correctamente. Pero al hacerlo por escrito se presentan obstáculos que requieren respeto, dedicación y esfuerzos de parte del docente.

Terrón de Bellomo sostiene que la oralidad, más allá de conformar una estrategia de resistencia al olvido y a la sumisión a formas de comunicación hegemónicas, no se constituye ya en un término dicotómico a la escritura, sino que ambas son empleadas como formas de conservación y recreación de la memoria colectiva. La escuela debería acompañar ese proceso, pero para eso es necesario que el Estado asuma brindar formación acorde a los docentes.

Notas

¹ “Bajo la forma de un discurso indirecto, cuyo enunciador se identifica con la coralidad polifónica de la voz grupal (...) se atribuye el valor de autoridad testimonial de convalidación de una creencia (...) [se reemplaza] la subjetividad del narrador único por la intersubjetividad de la voz comunitaria” (Palleiro, 1992, p. 21). Ong (2000, p. 61) sostiene que una expresión como “por lo que Ud. dice’ en (...) personas no plenamente alfabetizadas indicaría que delegan la responsabilidad de las generalizaciones abstractas en el otro, (...) su escaso conocimiento de la escritura los lleva a privilegiar “el mundo humano vital de relaciones personales directas [a] un mundo de abstracciones puras”.

Bibliografía

- Blache, M. 1988 “Folklore y cultura popular” *Revista de Investigaciones Folklóricas*. No. 3. Buenos Aires.
- Blache M. y Magariños, J. A. 1992. “Enunciados fundamentales tentativos para la definición del concepto de Folklore: 12 años después” *Revista de Investigaciones folklóricas*. No. 7. Buenos Aires
- Braga, M. L. 2002. “La teoría semiótica de Eco”, en Zecchetto, Victorino (coord.). *Seis semiólogos en busca del lector*. Buenos Aires. La Crujía.
- Cerrón-Palomino, R. 1994. *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La Paz. CIPCA.
- Eco, U. 1994. *Signo*. Barcelona. Labor.
- Guzmán, F. 1997a. “Silencio, oralidad y creencia”, en Guzmán, F. y otros. *El lenguaje es memoria*. Jujuy. Universidad Nacional de Jujuy.
- Guzmán, F. 1997b. “Callar para decir” en Guzmán, F. y otros. Ob. Cit.
- Guzmán, F. 2004. *Memorias del paisaje*. Jujuy. Universidad Nacional de Jujuy.
- Lozada, F. 2002. “Análisis crítico de las nociones de contexto y significación” *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy* n.18.
- Ong, W. 2000. *Oralidad y escritura*. Buenos Aires. FCE.
- Palleiro M. I. 1992 *Estudios de narrativa folklórica* Buenos Aires. Rundi Nuskin Editor.
- Pisanty, V. 1995. *Cómo se lee un cuento popular*. Buenos Aires. Paidós.
- Rubinelli, M. L. 2014. *Los relatos populares andinos*. Buenos Aires. Biblos.
- Terrón de Bellomo, H. 1997. *El cuento fantástico en Jujuy*. SSJ. Ediunju.
- Terrón de Bellomo, H. 2007. *El saber de los relatos*. Córdoba. Ferreyra Editor.

ROL DIRECTIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES: ALGUNAS CLAVES PARA SU ANÁLISIS

Iván Valderrama Aguayo

Una de las principales tensiones que debe enfrentar el sistema educativo contemporáneo hace relación con su capacidad para desarrollar prácticas sustentadas en el diálogo, la interdependencia y la equidad, como bases pedagógicas, en contextos cada vez más heterogéneos.

La necesidad de analizar crítica y propositivamente las prácticas desarrolladas por los directivos escolares en contextos donde convergen imaginarios diversos se hace imperiosa, en cuanto en su posición de gestores de espacios, prácticas y ethos de sus respectivas comunidades educativas: estos son quiénes están llamados a liderar los esfuerzos en la construcción de prácticas y escuelas democráticas e interculturales.

Considerando esto, la investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas directivas que pudieran favorecer la creación de comunidades pedagógicas interculturales en contexto mapuche, implementadas por los miembros del equipo directivo de la “Escuela Gaspar Cabrales” de Los Álamos (Bío Bío, Chile).

Marco teórico: sobre la interculturalidad

Existe la necesidad de establecer alguna conceptualización respecto de la comprensión de ‘lo intercultural’, dado el desproporcionado uso y abuso de dicho enfoque, el cual se ha ido transliterando desde un posicionamiento ético-valórico-ontológico, a una adjetivación con una marcada función socio instrumental. (Walsh, 2005) De este modo, pareciera ser que bastaría asociar el adjetivo intercultural a las diversas prácticas, instituciones o

mecanismos, tanto del Estado como de los grupos particulares, para subsanar casi por arte de magia las intestinas disputas que surgen en los colectivos humanos. Todo esto sin ir al fondo respecto de cómo dichas diferencias son jerarquizadas en sistemas de valores, estructuras económicas y cosmovisiones rechazadas o no reconocidas por parte del imaginario oficial, convirtiendo a una gran parte de personas y grupos humanos en “no-sujetos” de la historia, coartando sus posibilidades de existencia. (Fanon, 1999)

Posicionarse de un lado u otro de la línea que demarca lo intercultural de lo no intercultural parte, no desde la adopción de modelos monolíticos y autárquicos, sino desde la configuración de una matriz propia que se auto asume como no definitiva. (Cruz, 2013) La interculturalidad, proponemos, se nutre desde tres principales desarrollos, que, de acuerdo a su contexto, definen los principios fundantes de una ontología y filosofía del ser intercultural. El primero de estos concibe “al otro” reduciéndolo a dos imaginarios homologables: El imaginario migrante y el imaginario suburbano (Aguado, 1991; Goodson, 1991); de ahí que las respuestas que se dan ‘al problema intercultural’ se alinean con una visión subsidiaria y benefactora del Estado, según la cual, los principales problemas a resolver son las posibilidades de acceso, mejora en la calidad de vida y oportunidades de trabajo para los otros. (Rawls, 2004)

A la segunda orientación –que, siguiendo a Ferrao (2010), quien históricamente ha dialogado con el vecino del norte- la llamaremos *interculturalidad norteamericana*. Tiene como base los postulados crítico-deliberativos y entiende ‘lo intercultural’ como un proceso de vía en donde sujetos atomizados y grupos socialmente constitutivos según sus imaginarios particulares dialogan dentro de un marco socio-normativo reglado. Esta forma de concebir los procesos interculturales otorga una eventual oportunidad a las prácticas de mediación y diálogo entre imaginarios mixtos. (Bárcenas, 2007)

El último de los desarrollos teóricos surge desde las luchas indígenas por el reconocimiento y la propia validez como actores sociales integrantes y co-creadores de la sociedad en su conjunto. Esta orientación supone la comprensión de lo intercultural como un campo de disputas (Walsh, 2005), en el que se negocian las bases que configuran y sobre las cuales se construye el imaginario socialmente validado.

Directivos docentes

La figura del directivo escolar se ha posicionado cada vez más como un actor clave en la puesta en marcha de procesos que determinan una efectiva, sistemática y ascendente mejora en los aprendizajes escolares y los procesos de inclusión dentro de las distintas comunidades educativas. (Montecinos; Aravena; Tagle, 2016) De esta forma, se ha optado por observar y analizar el rol ya no del director a secas, como un elemento descontextualizado e independiente del resto de la comunidad educativa, sino el de los equipos directivos (Agencia de Calidad de la Educación, 2014) como conjunto de sujetos vinculados a objetivos en comunes, principios y mecanismos consensuados en acuerdo con la comunidad educativa en general, y actores privilegiados en su rol de activa vigilancia de los procesos de ejecución-observación-retroalimentación de prácticas escolares.

Formar directivos empoderados de su rol dentro de la orgánica escolar, capacitados y hábiles en herramientas de gestión y liderazgo pedagógico, con la necesaria autonomía para realizar toma de decisiones pertinentes al quehacer diario de sus establecimientos y que cuenten con un real respaldo y prestigio dentro del cuerpo docente se ha convertido en una necesidad real y urgente para asegurar la mejora de los diversos sistemas educativos del mundo. (Glasserman; Gavotto; Ramírez, 2016)

Metodología

La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, dado que ella está orientada al estudio y la comprensión en profundidad de un conjunto de complejos procesos ligados a los escenarios vinculados a la realidad social. (Osses; Sánchez, Ibáñez, 2006) Dentro de dicho paradigma, se optó por un enfoque de tipo interpretativo o hermenéutico, que se sustenta en la realización de análisis personales para comprender la realidad vivenciada por los sujetos, los cuales son agentes activos dentro de su marco de reproducción social. (Ruiz, 2003)

Las técnicas elegidas para la realización del trabajo de campo fueron, en un primer momento, la entrevista semiestructurada, pues a través de ella se puede conocer en mayor profundidad las opiniones y experiencias de los sujetos participantes. (Díaz; Torruco; Martínez y Valera, 2013) De forma paralela se desarrolló un trabajo etnográfico que fue sistematizado mediante notas de campo.

Los sujetos partícipes de la investigación fueron seleccionados en función al cumplimiento de los siguientes criterios: ser parte del equipo de gestión de la comunidad educativa Gaspar Cabrales; contar en su carga horaria escolar, un tiempo semanalmente destinado (mínimo 90 min.) a consejo de profesores y/o reuniones de equipo de gestión; contar con PEI vigente al año 2021.

El peso del análisis descansó en el material simbólico de los datos co-creados en diálogo por parte de los directivos escolares los cuales se vieron expresados en el discurso de los participantes. Con el propósito de resguardar y cautelar el anonimato de su identidad y opiniones, se acordó referenciarlos mediante nombres clave que los identificara. Dicho proceso se sintetiza en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla N°1: "Caracterización cuerpo directivo Gaspar Cabrales"

Código identificador	Cargo	Años de ejercicio directivo
Dir. N°1	Directora	2
Dir. N°2*	Administradora	4
Dir. N°3	Jefa UTP básica	15
Dir. N°4	Inspectora general	15
Dir. N°5	Orientadora	1
Dir. N°6	Coordinadora PIE	3
Dir. N°7	Jefa UTP media	2
Dir. N°8	Encargada Convivencia	2

*=Por razones de agenda no fue posible acordar hora de entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado el trabajo de transcripción de las entrevistas, el proceso de análisis de la información se desarrolló según el siguiente procedimiento: En la primera etapa se sistematizaron ciertos componentes lingüísticos propios al uso de muletillas y 'chilenismos'. Como segunda etapa se realizó la primera aproximación analítica comentando y categorizando los textos resultantes a fin de identificar los aspectos más reiterados y relevantes. Posteriormente se identifican y conceptualizan aquellas categorías a priori derivadas directamente de los objetivos de investigación, lo mismo respecto de sub-categorías emergentes derivadas de la información producida por los directivos. Sobre la base de las dimensiones y categorías se establecieron los significados compartidos y/o los elementos esenciales comunes que desde la experiencia pedagógica manifiestan los

docentes. Como último paso, se contrastó dicha sistematización con el cuaderno de notas de campos para determinar criterios de concordancia entre lo declarado y lo realizado en la praxis. Se obtuvo como síntesis de dimensiones y categorías de análisis la siguiente tabla:

Tabla N°2: Categorías de análisis

Dimensión relativa a...	Categorías
1.- Interculturalidad	1.1.- Construcción de prácticas interculturales
	1.2.- Aspecto cívico-ciudadanos de la interculturalidad
	1.3.- Conceptualizando 'lo intercultural' en la escuela
2.- Rol directivo	2.1.- El cómo; el dónde y el para qué de las prácticas interculturales
	2.2.- La efectividad puesta en tensión
	2.3.- Gestión y apertura al diálogo

Fuente: Elaboración propia

Resultados

1.1 Construyendo prácticas interculturales

Este eje articulador cobra especial importancia en cuanto la primera consideración relevada del análisis revela que 'lo intercultural', es atendido a partir del ejercicio sistemático, permanente y recurrente de prácticas como: "*La celebración del Wetripantu*"; "*la semana de las Artes*"; "*la semana del Inglés*"; "*el plan de Formación Ciudadana*"; "*el Programa PIE*"; "*los actos mensuales*"; "*el día de la convivencia escolar*"; "*la jornada de los pueblos originarios*"; "*actividades demostrativas relacionadas a lo mapuche*"; "*los debates escolares*"; "*la asignatura de mapudungun*"; "*las salidas pedagógicas*"; "*los recreos interactivos*" y finalmente, "*la celebración de fiestas patrias*" (Acciones observadas en el trabajo de campo e identificadas dentro de las narrativas directivas N°1; 3; 4; 5; 6; 7 y 8).

De este modo, lo característico, y su potencial mordiente problemática, resultaría de su eventual grado de modificación de la superestructura socio-culturalmente dominante. Dichas actividades responderían a la promoción y defensa de objetivos antes cívicos que interculturales en cuanto su *thelos*.

1.2 Aspectos cívico-ciudadanos de la interculturalidad

A partir de las prácticas antes señaladas se puede observar la presencia de racionalidades que homologan la construcción de proyectos pedagógicos interculturales a la promoción de valores cívicos, tolerantes y pro-respeto por el otro (Rawls, 2004). Se observa también la existencia de un incipiente (aunque inconsciente) fetichismo cultural (Žižek, 1998), puesto que en base a la parcelación de las relaciones sociales humanas es desde dónde, a decir de nuestras interlocutoras, deberían estructurarse dichas instancias de congregación como se desprende del siguiente testimonio “*debe ser considerado* (la promoción de proyectos pedagógicos interculturales) y “*resuelto*” como parte de la vida cotidiana, sin poner especial énfasis en las diferencias existentes entre los actores” (dir. N°3).

1.3 Conceptualizando ‘lo intercultural’ en la escuela

Al haber un muy amplio espectro de concepciones respecto a lo que se entiende por interculturalidad, dicha desavenencia teórica-epistemológica, se traslada al mundo de la praxis. De ahí que las prácticas que ‘para unas’ “*es considerada una instancia de promover la interculturalidad, no necesariamente lo es “para las otras”*” (dir. N°8). Se desprende de dichas palabras la necesidad de promover espacios de construcción de consensos entre lo que es y lo que no es una práctica intercultural concebida a la medida de las necesidades del contexto en que se aplican.

2.1 El cómo, el dónde y el para qué de las prácticas interculturales

A partir de esta categoría de análisis se observa en qué forma se da sustento al desarrollo proyectos educativos interculturales y desde qué argumentos justifican el despliegue de las estrategias antes mencionadas o formuladas como “*creadoras de interculturalidad*” (dir. N°8).

Se observa como primer significante el consenso respecto a que dichas prácticas “*ponen de manifiesto y celebran un fenómeno que habría estado siempre presente, pero pocas veces observado*” (dir. N°5). Es en la comunidad identificada como indígena donde “*se encuentra al otro con quién dialogar, con quién conversar*” (dir. N°8), en quién “*se puede entrar en su cabeza*” (dir. N°8).

La interculturalidad a ojos del quehacer directivo tendría una finalidad práctica. La enunciación de un leit motiv basada en la creencia internalizada que *“el otro está (convive) conmigo, necesariamente debemos entendernos para vivir en paz y lograr los objetivos de la escuela”* (dir. N°4 y dir. N°5). De esta forma, se expresa la tensión existente entre los objetivos declarados y las acciones implementadas para el logro de dichos objetivos.

2.2 La efectividad puesta en tensión

Se desprende de las narrativas de las miembros del equipo de gestión de la comunidad educativa Gaspar Cabrales relativamente nuevas (menos de 3 años de ejercicio profesional en el cargo directivo dentro de la comunidad educativa); reparos respecto a la efectividad y coherencia entre los objetivos declarados y el quehacer destinado a dar respuesta dichos objetivos que se observa, por ejemplo, en los siguientes testimonios *“yo creo que es poco el trabajo que se hace ahí* (refiriéndose al desarrollo y promoción de prácticas educativas interculturales) *o si es que se hace es en momentos en que el currículo lo exige”* (dir. N°7); *“no siento que lo que se haga sea como decirlo, algo suficiente”* (dir. N°6).

Más que encasillar como “erradas” las mentadas prácticas; se desprende de dichas narrativas los reparos en base al desconocimiento respecto a la progresión de dichas actividades dentro de la historia de la comunidad en cuestión y al mismo tiempo sobre los avances que se han logrado en la implementación de estas.

2.3 Gestión y apertura al diálogo

Se manifiesta en las narrativas de las interlocutoras como una necesidad en la búsqueda de coherencia, a partir de la armonía entre las postulados-prácticas desarrolladas o el aprendizaje mediante el fracaso de las mismas con los objetivos postulados, con lo que se pretende lograr. Para la atención de *“un fenómeno que no teníamos tan en consideración, a pesar que está presente”* (dir. N°3 y dir. N°5), ser críticos del propio actual se posicionarían como una necesidad que atender para lograr grados de coherencia cada vez mayor entre el qué, cómo, por qué y para qué se buscaría desarrollar la promoción de un proyecto educativo intercultural.

Conclusiones

A la luz del trabajo realizado se observa que los postulados teóricos y el quehacer de los directivos de la comunidad educativa Gaspar Cabrales plantean una irresoluta tensión entre la promoción de proyectos pedagógicos interculturales y la defensa de hábitos cívico-ciudadanos. Emerge una tensión basada en la subordinación a la idea de hábitos cívico-ciudadanos como máximo posible dentro del horizonte de prácticas y proyectos educativos interculturales. De este modo, se promueve el atender bien a partir de la promoción de valores pluralistas a estudiantes mapuches como máxima del quehacer directivo.

Los alcances últimos, tanto de las prácticas como los procesos normativos a priori interculturalizadores desplegados, estarían directamente limitados por los supuestos teórico-epistemológicos oficiales desde/en los cuales se originan. Tomar conciencia de los matices conceptuales, y, por tanto, de las posibilidades efectivas de desarrollo que las distintas concepciones de lo intercultural hacen, se eleva como una condición *sine qua non* para la promoción y el desarrollo de proyectos educativos críticos.

Ser consciente que lo normativamente impuesto debe atenderse en su carácter de 'piso mínimo exigido' antes que la totalidad de escenarios posibles, sustentará el proceso de ampliación necesario para que el centro educativo, de acuerdo a sus posibilidades y necesidades contextuales, desarrolle releve y fomento prácticas educativas destinadas a desarrollar de forma contextualizada, proyectos educativos interculturales críticos.

¿Qué objetivos se debiesen perseguir en la escuela?; ¿Cuál sería el devenir posible? Son preguntas que escapan de los límites del trabajo presentado, pero se plantean como nuevas líneas proyectivas a seguir trabajando. Con esto, decimos que la promoción y el desarrollo de proyectos educativos interculturales se configura a sí mismo como un campo en donde se entre-tejen disputas por el poder entre una cultura oficial y subculturas que oponen resistencia desde sus propios locus enunciativos; de este modo, lo intercultural vendría a configurarse como una potencia rupturista a partir de la cual desplegar el desarrollo de nuevos escenarios/modelos socio-educativos.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Tres miradas al liderazgo directivo. *Apuntes sobre la calidad de la Educación*, 2 (14).
- Bárceñas, I. (2007). El hombre como pliegue del saber: Foucault y su crítica al humanismo. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 14, núm. 1, marzo-junio, pp. 27-37, Universidad Autónoma del Estado de México, México

- Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M.; Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Ferrao, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Glasserman, L.; Gavotto, O.; Ramírez, N. (2016). El papel de la gestión del director escolar en el programa Mi Compu.Mx. *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), pp. 91-108.
- Montecinos, C.; Aravena, F.; Tagle, R. (2016). Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez M., F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España, Artes Gráficas Rontegui
- Žižek, Z. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en Jameson, F. y Žižek, S., *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Barcelona, España, Paidós

LA ARTESANÍA O ARTE POPULAR LATINOAMERICANO COMO “ARTE PERIFÉRICO”.

*Aportes para la reflexión y el debate en el ámbito
académico*

Guillermo Recanati

Introducción

En el presente trabajo partimos de la hipótesis de que la estética popular latinoamericana ha sido históricamente invisibilizada por el poder hegemónico cultural, económico y político heredado de Europa, que afortunadamente se está revisando en toda América Latina. Y es desde esta estética popular en la que se produce la mayor cantidad de arte en las clases populares y que fue y sigue siendo ignorada por la academia y, obviamente, por las políticas públicas y educativas que (salvo algunas excepciones) favorecen la reproducción del considerado “arte mayor”, negando durante más de quinientos años el arte popular que lleva en las culturas nativas, originarias y mestizas de Latinoamérica una impronta ancestral, ritual, simbólica y utilitaria.

En la historia moderna occidental se ha desacreditado al artesanado, en general, utilizando, de manera análoga, los parámetros de la valoración platónica en el ámbito intelectual del argumento racional (*episteme*) de la mera opinión (*doxa*), o, dicho de otro modo, se ha considerado al “arte oficial”, “culto” o “académico” como auténtico modo de producir “arte”, en detrimento de otras expresiones artísticas vulgares o populares.

A partir de estos presupuestos, llevamos a cabo un análisis deconstructivo histórico crítico, a fin de develar los mecanismos ideológicos colonialistas de poder/saber que se incrementaron luego de la mirada/praxis denigrante de los cuerpos (de esclavos e “indios”) desde el “descubrimiento” de América. Partimos de la base epistémica de que los europeos

denigraron/sometieron los cuerpos de los nativos y de los esclavos (y, a partir de ahí, todo su “mundo”), los utilizaron como “cosa” y los manipularon, los consideraron herramientas de trabajo u objeto de placer sexual. Así pues, en la lógica del colonizador –post-sometimiento– queda claro que de esas “cosas” (a la mano) no podría haber surgido jamás una “obra de arte”, de la “fealdad” no puede surgir lo “bello”. En los estereotipos distorsionados del dominador no hay lugar, pues, para otros modos estéticos.

Por último, ensayamos algunas reflexiones críticas, a modo de aportes para el debate académico pertinente.

1. Histórica división (moderna europea) del arte

En su texto *La invención del arte. Una historia cultural*, Larry Shiner afirma que nuestro modo común de entender el arte es consecuencia del sistema del arte del siglo XVIII, en donde se llevó a cabo una división dual entre ámbitos aparentemente opuestos: entre las bellas artes y el arte popular o artesanía, entre la contemplación/goce refinado y el placer sensible común en entornos funcionales y populares. (Shiner, 2004; Fernández Gómez, 2008) En tal concepción del arte, el modelo “contemplativo extático” (justificado por Kant) demandaba la desvinculación del espectador de todo contexto. Nacía, de esta manera, un nuevo modo de goce especial que se oponía al placer “cotidiano” de lo práctico, útil y/o entretenido. Para Shiner, el factor decisivo que desencadenó esta dramática división fue la oposición entre placer y utilidad. (Shiner, 2004; Fernández Gómez, 2008)

A lo largo de dos mil años, el arte significó toda actividad humana llevada a cabo con habilidad y gracia; no obstante, en la modernidad europea tal concepto sufrió la descomposición entre las “bellas artes” (incluyendo a la poesía, la música, la arquitectura y la pintura), por un lado, y la artesanía o arte popular (la fabricación de utensilios, de calzados, de vestimenta, contar cuentos, representaciones populares, etc.), por otro.

Las “bellas artes” se constituyeron a partir de esta época en la materia de inspiración y de genio, y, por lo tanto, en objeto del goce refinado; por su parte, la artesanía pasó a considerarse la manifestación de las habilidades del artesano, quien, siguiendo ciertas reglas logra un producto para el uso o para entretener a las “personas comunes” (Shiner, 2004).

En el siglo XIX –tal como señala Fernández Gómez–, con el advenimiento, la consolidación y la generalización de los museos, las salas para conciertos, las exposiciones

de arte, etc., se favorecería aún más la oposición entre el arte y la artesanía o arte popular, el goce (estético) y la utilidad, otorgándole características espirituales y trascendentes a los primeros y denostándose aún más a las tareas artesanales excluyéndolas y oponiéndolas al arte propiamente dicho. Más adelante, algunos movimientos del siglo XX, se esforzaron por superar tal dicotomía, aunque en general fracasaron al ser absorbidos por el arte “oficial” o institucionalizado. (Fernández Gómez, 2008)

En la actualidad, en el uso cotidiano, perdura, sin demasiada toma de conciencia ni inquietud crítica, la división entre arte y artesanía y entre artista y artesano, desvinculándose la preocupación estética de los placeres vulgares y/u ordinarios y de lo útil.

Cabe insistir en que, antes del siglo XVIII, los términos artista y artesano se utilizaban de manera indistinta y se consideraba artista no sólo a quien realizaba una “obra de arte”, sino al carpintero, al herrero, al modisto, al costurero, etc. (Shiner, 2004). Señala Shiner que antes de esta época “no existían artistas y artesanos, en el moderno sentido de estos términos, sino artesanos/artistas que construían sus poemas o sus pinturas, sus relojes y sus botas, de acuerdo con una *techné* o *ars*, es decir, un arte/artesanía. Pero a finales del siglo XVIII ‘artista’ y ‘artesano’ se convirtieron en términos opuestos. ‘Artista’ vino a querer decir creador de obras de arte mientras que ‘artesano’ significó mero hacedor de algo útil o entretenido” (Shiner, 2004, p. 24).

2. La artesanía/arte popular o “pseudo arte latinoamericano”

En América Latina la división/exclusión del arte fue anterior, original/originante y más profunda y radical que la que sucedió luego en Europa a partir del siglo XVIII en este ámbito. Aquí tal división/exclusión se dio de hecho por la “lógica” de la conquista (“ego conquiro”) desde los comienzos de la misma y luego se consolidó, claro está, de manera circular, por lo sucedido en el mencionado siglo.

La “conquista” y “colonización”, entre otras dominaciones, tuvieron que ver también con la dominación de los cuerpos. En primer lugar, nos referimos a la “dominación sexual”; ese “ego moderno violento, guerrero, conquistador”, también es un “ego fálico”. Abusa de las mujeres indias, las maltrata, secuestra, cosifica. Las víctimas son niñas, doncellas, mujeres casadas abusadas ante los ojos de sus esposos. (Dussel, 1994; Recanatí, 2018) Ese “ego fálico” constituye la “totalidad mundana” en donde la mujer es únicamente un objeto de satisfacción, o sea, un “no-yo” (no-falo, castrada). Frente a la “Totalidad-yo-masculina”, la

mujer sólo debe ocupar el rol de “pasividad”, ya que se trata del “no-ser” dominado. (Dussel, 1977) Esa violencia erótica forma parte de la “dominación del mundo de la vida” de los pueblos originarios.

El “indio” varón, a su vez, es sometido, esclavizado o asesinado, mientras el “conquistador” somete a su mujer y la embaraza (amanceba). La relación jamás se legalizaba; el “conquistador”, por lo general, contraía matrimonio con una española. En palabras de Enrique Dussel: “Se trata del cumplimiento de una voluptuosidad frecuentemente sádica, donde la relación erótica es igualmente de dominio del Otro (de la india). Sexualidad puramente masculina, opresora, alienante, injusta. Se coloniza la sexualidad india, se vulnera la erótica hispánica, se instaura la doble moral del machismo: dominación sexual de la india y respeto puramente aparente de la mujer europea. De allí nace el hijo bastardo (el ‘mestizo’, el latinoamericano, fruto del conquistador y la india) y el criollo (el blanco nacido en el mundo colonial de Indias)” (Dussel, 1994, p. 51).

Así como fue sometido el cuerpo de la mujer “india” a fin de satisfacer los placeres sexuales del “conquistador”, de igual modo, el cuerpo del varón “indio” se convirtió en instrumento de enriquecimiento (monetario) de los europeos. Éstos comenzaron a adorar al nuevo “dios” del Mundo occidental y cristiano, el “dios-capital” para quien ofrecían como sacrificio los cuerpos de las nuevas “víctimas inmoladas”: los “indios”. Así pues, “la economía como sacrificio, como culto, el dinero (el oro y la plata) como fetiche, como religión terrena (no celeste), semanal (no sabática, como indicaba Marx en *La cuestión judía*) (Marx, 2004) comenzaba su rumbo de 500 años” (Dussel, 1994, p. 52). Emergía así un sistema económico nuevo, donde la corporeidad sometida del “indio” (como también del esclavo africano) era “subsumida” en la totalidad de dicho sistema como “mano de obra barata” (Dussel, 1994; Recanati, 2018).

Algo similar acontecía con los esclavos negros: “en Cartagena de Indias, lo mismo podía acontecer en una colonia inglesa, portuguesa o francesa, se desnudaban a los africanos, hombres y mujeres, y eran colocados en lugares visibles, en el mercado. Los compradores palpaban sus cuerpos para constatar su constitución, palpaban sus órganos sexuales para observar el estado de salud de mujeres y varones; observaban sus dientes para ver si estaban en buenas condiciones, y según su tamaño, edad y fortaleza pagaban en monedas de oro el valor de sus personas, de por vida. Luego eran marcados a fuego. Nunca en la historia humana, en tal número y de tal manera Cosificados como mercancías, fueron

tratados miembros de raza alguna. ¡Otra gloria de la Modernidad!” (Dussel, 1994, p. 154, nota 154).

A partir de la conquista, la colonización implicó el desprecio de la corporeidad del indio y del esclavo negro, de su materialidad, de su cotidianeidad y, por lo tanto, también el desprecio de sus representaciones y manifestaciones artísticas. De lo *a-morfo* o lo *de-forme*, según la lógica eurocéntrica colonialista, no puede surgir una *forma* que determine la esencia de la obra de arte. Incluso las esculturas de vírgenes y santos que los jesuitas enseñaban a esculpir a los indios imitando las imágenes importadas de Europa con la supuesta “forma indiana” eran copias de lo europeo, de su cultura, de sus creencias, de sus tradiciones, de la construcción histórica de la cristiandad. Y decimos cristiandad y no cristianismo, porque el proceso expansionista colonizador se dio luego del “descubrimiento de América”, cuando Europa (y todo lo europeo –incluido el arte –) se constituye como centro.

¿Qué podía ser desde esta lógica la “artesanía o arte popular” de los pueblos precolombinos, sino pseudo-arte o arte periférico?

Por último, cabe destacar (e introducir como tema para una próxima investigación) que en la artesanía o arte popular latinoamericano se da una especie de “estética obediencial” (Dussel); el artista no trabaja solo, no es sólo su percepción de la realidad expresada en la obra de arte, sino las vivencias de la comunidad las que se hacen presente: el artista “obedece”, porque es fiel a ese mundo de la vida sagrado, vital, común.

3. Resistir desde la exterioridad

El hecho de estar fuera del “mundo eurocéntrico” (y de los derivados centrismos posteriores) implica estar fuera de toda relación entre sujeto y sujeto, implica una cosificación del otro, el otro es aquello que se puede manipular, comercializar, descartar, etc. Además, tal exterioridad, pobreza y cosificación son comprendidas desde el sistema como producto externo del mismo, de su ignorancia, “vagancia”, pereza, pasividad. Pero lo más grave es que esa lógica elaborada desde el centro se ha impuesto al mismo colonizado, imponiendo y colonizando también el mundo de la vida y contaminando incluso el arte que se produce en la periferia (la autopercepción distorsionada).

No obstante, el arte, y el “arte popular” de manera particular, es la mejor vía de resistencia, y, de alguna u otra forma siempre surge el reclamo, la lucha, la autoafirmación. Si en otros ámbitos (político, religioso, literario, pedagógico, etc.) las culturas latinoamericanas no se han dejado avasallar totalmente, sino que han resistido históricamente, lo mismo ha sucedido en el arte y la artesanía como modo de reafirmar lo propio, lo “nuestro”, la vida cotidiana, las costumbres/tradiciones, las creencias, las experiencias, etc. Es en la cotidianeidad en donde se dan esas vivencias más profundas de la vida del ser humano, no en los grandes acontecimientos, celebraciones o rituales extraordinarios, multitudinarios, solemnes. Es en la vida vivida ordinariamente, diariamente, allí vive el que vive y muere el que muere, aunque su muerte es vida en la comunidad que tiene memoria y que no oculta ni olvida, ni disfraza, en la obra de arte que manifiesta el horror del sufrimiento y la muerte, pero que al ser compartida abre un ámbito enorme, infinito de esperanza.

Según Orlando Morillo Santacruz “...el arte popular se convierte en una fuente lingüística productora de símbolos que se revierte en actitud contestataria, blasfema o revolucionaria frente a los convencionalismos progresistas, instrumentales o consumistas de la sociedad, que son efímeros y superficiales” (Morillo Santacruz, 2016, p. 101).

A modo de conclusión

Liberarnos de aquellos prejuicios malsanos -propios de la cultura instrumental que nos han denigrado junto a las diferentes expresiones artísticas populares- es una obligación que nos permite soñar con auténticos cambios socio-culturales. Para lograrlo es necesario revalorizar la artesanía o arte popular, ya que a través de ellos podemos dejar de encandilarnos con los “espejos de colores” de los grandes relatos modernos, y dar lugar a los innumerables pequeños relatos locales y contingentes que nos permiten criticar desde otra/s óptica/s el reduccionismo histórico del que hemos sido víctimas. (Morillo Santacruz, 2016) Resulta necesario, pues, colaborar desde el ámbito académico en la toma de conciencia crítica, con el fin de liberarnos de tales prejuicios nocivos de la barbarie civilizatoria que hemos heredado de la modernidad.

Paradójicamente, el ámbito académico, en particular, ha sido muchas veces un escenario propicio para que la colonización del mundo de la vida continuara con buena salud a lo largo de los siglos. Resulta, pues, necesario y urgente revisar las categorías, los

prejuicios, las prácticas académicas, etc., a fin de liberarnos de tal división/exclusión que nos impide “gozar” de las infinitas riquezas de nuestro arte popular latinoamericano. Debería ser, pues, desde este ámbito –privilegiado para tal toma de conciencia– desde donde comencemos con dicha crítica/autocrítica a fin de ofrecer este aporte a las futuras generaciones en pos del auto-reconocimiento liberador.

Referencias

- Dussel, E. (1977). Filosofía ética latinoamericana III. De la Erótica a la Pedagógica. México: EDICOL.
- Dussel, E. (1994). 1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Conferencias de Frankfurt. Octubre 1992. La Paz: Ed. Plural editores – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSA.
- Fernández Gómez, R. (2008). “La estética invisible del arte popular”, en Puelles Romero, L.; Fernández Gómez, R., Suplemento XIII, “Estetización y Nuevas Artes”, Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 41-54.
- Marx, K. (2004). Sobre la cuestión judía. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Morillo Santacruz, O. (2016). “Arte Popular y crítica a la Modernidad”, en Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte, Vol. 11, N° 18, enero – abril 2016, 95-105.
- Recanati, G. (2018). Ética, Política y Religión en el pensamiento de Enrique Dussel. Río Cuarto: Ed. ICALA.
- Shiner, L. (2004). La invención del arte. Una historia cultural. Barcelona: Paidós.

HERENCIAS SOCIALES Y MEMORIAS TERRITORIALES EN EL DEPARTAMENTO SAN MARTÍN (PROVINCIA DE CÓRDOBA)

María Laura Gili, Graciana Pérez Zavala, Milena Lucero

Introducción

Este artículo se inserta en un proyecto de investigación¹ que tiene por meta reconocer en la memoria colectiva del departamento San Martín de la provincia de Córdoba (República Argentina) los elementos más destacados del patrimonio histórico-cultural inmaterial local. Por esta razón focalizamos la mirada analítica en las narrativas de historiadores, escritores locales y, especialmente, en los relatos orales de vecinos de la región. Para delimitar a esta última tomamos como referencia el nodo Villa María - Villa Nueva -por las similitudes históricas y vínculos sociales, económicos y culturales de sus poblaciones- pero ampliamos o achicamos la escala territorial según las trayectorias sociales registradas. Ellas permanentemente tensionan las jurisdicciones municipales, departamentales y provinciales mientras construyen itinerarios geográficos anclados en herencias sociales contrapuestas. Aquí presentamos algunos ejes de sentido asociados a las mismas.

Por ello sostenemos 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). Sólo en apariencia se presentan compactos, evidenciando una de las consecuencias del excesivo uso del patrimonialismo, a saber, la homogenización y la uniformidad social. (Gili y Pérez Zavala, 2016) 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 su posición económica, trayectorias laborales, lugar de residencia

o procedencia familiar. A ello se suma una noción patrimonialista de la cultura que pondera 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.

Desde esta óptica implementamos acciones conducentes a delimitar los conceptos y las estrategias metodológicas más apropiadas para toma de relatos (entrevistas semi-estructuradas) y la confección de los registros que se derivan de su producción (audiovisuales, fotográficos, escritos). Es decir, la conservación de las narraciones a través de formatos digitales, la desgravación de su contenido (formato escrito), la identificación de ejes de sentido y la solicitud de permisos de publicación a los testimoniantes. A lo dicho se suman las búsquedas y catalogaciones de documentación escrita, cartográfica y fotográfica localizada en archivos públicos y, especialmente, privados-familiares. Con estas acciones buscamos contribuir a la preservación de la cultura inmaterial local. Debemos aclarar que entre los relatos orales de vecinos adultos entre 55 y 90 años que se registraron, se encuentran: descendientes de pobladores antiguos inmigrantes (siglo XIX), trabajadores ferroviarios jubilados, inmigrantes italianos y españoles, arquitecto, docentes de escuelas públicas, trabajador de la construcción, trabajadores de oficios tradicionales (soguería), trabajadora del sistema de salud, amas de casa, comerciantes.

Relatos orales, patrimonio cultural y disputa territorial

Bertaux (2005, p. 9) aporta la distinción entre historia de vida y relato oral. El último es una forma de entrevista narrativa en la que el investigador solicita a quien ofrece su testimonio de vida, narrar toda o una parte de su experiencia. Y así, los relatos de vida, pueden permitir análisis en términos de:

“[...] relatos de prácticas en situación, en los 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).

En publicaciones anteriores señalábamos que, el relato oral, es testimonio de una realidad distante en tiempo y espacio, que al ser registrada adquiere valor documental, se vuelve objeto de estudio e interpretación (Gili 2022, p. 13). Por esta razón, las narrativas aportan un nuevo reconociendo a las formas de la herencia social local y regional como

expresiones artísticas, educativas y oficios tradicionales. En este sentido, los temas destacados y recurrentes entre los relatos orales que registramos a los vecinos de la ciudad remiten a: Villa María y Villa Nueva a inicios del siglo XX; inmigración italiana y española; recuerdos de cautivos cristianos en tiempos de la frontera indígena; urbanismo y sanitarismo; mercados; actividad comercial; docencia en escuelas públicas; Festival de Peñas (orígenes y desarrollo, diseño y construcción del anfiteatro); trabajo ferroviario; sistema de salud pública a finales del siglo XX; construcción del Barrio Industrial o Belletti; construcción del centro comercial de Villa María; ascendencia étnica; subalternidad, trabajos domésticos y jornaleros rurales; migraciones campo-pueblos- ciudades intermedias; dictadura y gobiernos militares.

La experiencia de registro de relatos orales en localidades del departamento General San Martín sirve de ejemplo sobre las posibilidades y potencialidades de la cultura inmaterial para incrementar el registro y conocimiento de la cultura local. En los relatos sobre memorias de la cotidianeidad de vínculos familiares, experiencias laborales y de migración regional, trayectorias laborales de profesionales liberales, de comerciantes o de docentes de escuelas públicas; se expresan contextos sociales que dieron origen o reprodujeron formas y prácticas específicas, más allá del relato sobre la experiencia individual que le hace de soporte. Y emergen los ejes de sentido de la cultura local vivenciada por los vecinos: con hábitos de ruralidad, con aspiraciones de ascenso social, con anhelos de profesionalización, con nostalgias de las experiencias de los inmigrantes italianos y españoles arribados en la primera mitad del siglo XX, hacedores de la primera urbanidad en discusión y tensión política e ideológica por las maneras de construir la comunidad en gestación, con una marcada migración regional por trabajo y por educación, y, finalmente, el constante deseo por patrimonializar la cultura dejando marcas del presente al futuro próximo y lejano, tanto de la cotidianeidad como de las experiencias particulares como del hacer socio-político contemporáneo (Imagen 1).



Imagen 1. Grupo de trabajo de la fábrica de heladeras y cocinas Estudio C. Veneranda en la ciudad de Oliva, 1955. Gentiliza de un entrevistado residente en Villa Nueva, Córdoba, en 2019.

Sobre el recorrido inmigrante de su padre, una entrevistada relató que este llegó desde España a Buenos Aires hacia 1900 aproximadamente. En el puerto lo destinaron a Pehuajó, provincia de Buenos Aires, desde donde vino a Villa Nueva por referencias laborales y añadió

“...hay un gallego en el sur de Córdoba que da trabajo... Y se vino a Villa Nueva dejando atrás un trabajo donde lo maltrataban. Aquí trabajó como recibidor de trigo, en Arroyo Cabral, transportado en chatas. Trabajaba para la Casa Villasuso” (Entrevista a A.B. 03/10/2018).

Cuando escribimos la historia local/regional, no buscamos significar un relato anecdótico, de cosas y espacios pequeños, descriptivo, acumulativo de hechos y acervos locales. El desafío es lograr hacer una descripción densa (Gili 2022, p. 12). Este concepto es de Gilbert Ryle y lo retoma el antropólogo Clifford Geertz (2005, p. 21) con la intención de desentrañar los aspectos no visibles de la cultura: “lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz 2005, p. 20) y que adquieren significado y sentido por su estudio contextual.

Más allá de que cada palabra, frase o fragmento remita a una experiencia individual la misma entrama en prácticas socio-culturales intergeneracionales que incluyen tanto criterios de clasificación de los vínculos sociales como concepciones específicas sobre los usos del territorio habitado/diputado.

Por ejemplo, la narrativa histórica de Villa María da cuenta de una ciudad con orígenes inmigrantes, fuertemente vinculada al tendido del ferrocarril y al desarrollo del modelo agro-exportador, con un trazado urbano proyectado por sus primeros pobladores según áreas de actividad (comercial, cívica, religiosa, deportiva), dividida por la vías del tren, con áreas barriales que fueron surgiendo con el crecimiento urbano y su diferenciación social, con conflictos ideológicos, partidarios y religiosos, manifiestos en las primeras décadas de existencia del poblado y proyectados en el curso del siglo XX.

Al observar el área fundacional de la ciudad de Villa María, rodeada por cuatro boulevares en cuyas adyacencias se fueron construyendo los barrios, es posible ver que, en este sector se concentran la mayor cantidad de monumentos y referencias históricas locales, provinciales y nacionales, es el centro de atención de la actividad pública local en el orden político, comercial y socio-cultural (Gili *et al* 2006, p. 439) y lo ha sido históricamente. Las políticas monumentalitas privilegian el patrimonio arquitectónico disminuyendo el capital social actual. Sobre los espacios pensados y los espacios vividos, uno de los entrevistados, especialista en urbanismo, relataba:

“Y mira, antes la ciudad estaba prácticamente dentro de los cuatro bulevares, y entonces era una ciudad muy fácil. Ahora lamentablemente con los lotes que han hecho han destruido a la ciudad. Fíjate que el urbanismo, una ciudad debe tener para que funcione bien, 150 habitantes por hectárea, Villa María no llega a los 20 habitantes por hectárea. Entonces Villa María es una ciudad costosísima, pero tiene solución. Hice un trabajo, lo tengo completo. Que posiblemente, no se, alcance a hacer algo. Digamos... tenes que dejarte de joder con los loteos que hay, porque... cuantos kilómetros de pavimento tenes que hacer con esa diferencia. De los 20 habitante por hectárea que no llega a los 150, cuantas cañerías tenes que poner, cuanto tiene que moverse la gente para ir a trabajar... pero digamos, hay teorías de grandes urbanistas, que tiene solución, hay que, no hay que agregarle más problemas e ir acomodándolo. Para que en plazo de 40, 50 años sea una ciudad que funcione perfectamente. Villa María tiene todas las posibilidades. Villa María y Villa Nueva tendría que estar juntas si es la misma cosa. Pero Villa Nueva si no se hace nada va a quedar como la villa vieja. Después te voy a enseñar algo del trabajo” (Entrevista A. I. 16/08/2018).

Los relatos orales nos acercan a las expresiones del sentir común sobre los bienes culturales, arquitectónicos, artísticos o paisajísticos. Y nos permiten recuperar los hechos que forman la trama oculta de la memoria colectiva. (Gili 2022, p. 15) Los estudios contemporáneos sobre representaciones simbólicas e imaginarios urbanos señalan que se pueden reconocer más de una ciudad en cada centro urbano: la *ciudad construida* (compuesta por edificaciones, calles y avenidas, plazas, plazoletas, etc.), la *ciudad relacional* (aquella de los intercambios y relaciones sociales, familiares, de amistad, comerciales, etc.) y la *ciudad imaginada* (la que crea cada habitante en su experiencia vivida). (Hernández, 2003)

Pero también, monumentos y proyectos sobre cómo ordenar el futuro son expresión de la lucha política y pública. En ese sentido, los estudios críticos del patrimonialismo se orientan a la despatrimonialización de los bienes culturales, desenmascarando el valor simbólico asociado a sectores de poder que estos encierran. El patrimonio cultural no existe por sí mismo sino cuando un grupo de personas le otorga significado, se apropia dándole valor cultural y social a determinados elementos de la cultura material y simbólica de la sociedad a la cual pertenecen. (Hernández Llosas, 2006, p. 22) Por ello, identidad, memoria y patrimonio cultural son conceptos vinculados.

Para finalizar

Desde la década de 1970, los estudios patrimoniales se abordan en términos de los conflictos sociales e intereses sectoriales que condensan los bienes culturales, tanto materiales como inmateriales. Situación que los enlaza con las problemáticas sobre la memoria social y la oralidad porque, al decir de López Morales y Vidargas (2011, p. 15), todo objeto o bien material tiene añadido significados y sentires que responden a las identidades locales y a experiencias comunitarias vividas. Con el aditamento, como expresa Ricoeur, que el tiempo posee un carácter destructor: “el paso del tiempo conlleva inevitablemente una acumulación de ruinas” (1999, p. 9).

En nuestra investigación procuramos revisar la historia del departamento San Martín a través del registro de la memoria colectiva de sus habitantes actuales y de su narrativa histórica. Buscamos así recuperar relatos orales de sus pobladores (en especial de Villa María- Villa Nueva), para analizar en ellos las representaciones presentes y ausentes de la historia social. Con la pretensión, además, de conocer la valoración que la comunidad hace

de su patrimonio cultural: cómo está considerado, cómo lo protege (ámbitos administrativo y vecinal), qué se decide conservar.

El análisis de las entrevistas realizadas nos permite plantear posibles ejes de sentido, los cuales contribuyen a ofrecer una nueva sistematización de las expresiones culturales materiales y simbólicas, reconociendo formas de la herencia social hegemónicas, latentes y en disputa. A su vez, el carácter integral que se observa en la construcción del patrimonio cultural queda reflejado en las *identidades urbanas* (en especial en Villa María), visibles en su patrimonio arquitectónico, en la memoria territorial, contribuyendo a generar escenarios urbanos híbridos.

Nota

¹ Proyecto de investigación: Patrimonio histórico-cultural inmaterial local Registro de herencias sociales en relatos orales. Departamento San Martín, Provincia de Córdoba, Secretaría de Investigación, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María (2020-2022). Res. Rec. Nº: 384/2021. Directoras: María Laura Gili - Graciana Pérez Zavala. Integrantes: Milena Lucero, Virginia Tissera, Augusto López, Nicolas Mariantoni, Candela López, Manuel Blanda, Joaquín Costantino.

Referencias

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Gili, M. L. (2022). Patrimonio inmaterial, relatos orales y herencias sociales. Reflexiones sobre el registro de la cotidianidad. En M.L. Gili y G. Pérez Zavala (comps.). *Cultura viva, historia oral y patrimonio cultural inmaterial. Estudios de casos en investigaciones en el Departamento General San Martín (Provincia de Córdoba, República Argentina)* (págs. 9-39). Buenos Aires: Aspha.
- Gili, L. y G. Pérez Zavala (comps.) (2016). *Herencias Sociales. Memoria e Identidad*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María, El Mensu.
- Gili, M. L., Tamagnini, M., Pérez Zavala, G., Ghione, P., González, M. y N. Orpianesi (2006). Monumentos y plazas: espacios de visualización de las representaciones colectivas. El caso de Villa María, una ciudad de la pampa gringa. En S. Sullivan, Caraballo Perichi, C. y E. Carvajal Salinas (eds.) *La dimensión social del patrimonio* (págs 436-440). Buenos Aires: Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio, Grafica Laf SRL.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, T. 2003. La investigación y la gestión cultural de las ciudades. Pensar Iberoamericano. Revista de Cultura. Nº4. Junio/septiembre. [en línea] <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric04a03.htm>
- Hernández Llosas, M. I. (2006). Diversidad cultural, patrimonio e identidad en Argentina. En A. Donini (ed.) *La dimensión social del patrimonio* (págs. 19-30). Buenos Aires: CICOP.
- López Morales, F. y F. Vidargas (2011). *Itinerarios Culturales: Planes de Manejo y Turismo Sustentable*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

LAS OTRAS INFANCIAS DE AMÉRICA LATINA. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica

Maria Noelia Galetto, Sofía Avalle Montes

Si tuviésemos que pensar un nombre para el collage que armamos diríamos
“Los otros rostros de las infancias latinoamericanas. Los rostros invisibilizados y,
muchas veces, negados de nuestros niños y niñas...”⁽¹⁾



Los rostros de:

La niña que recita con amor y ternura en aymara, su lengua materna...

La niña mapuche que nos habla de su infancia y de sus deseos por "jugar feliz en su territorio y no tener que esconderse"...

Los hermanos que narran cuán compleja es su vida en las favelas de Brasil...

La niña peruana que reclama *soñar como nosotros*...

Juanito Laguna, una obra inspirada en los cientos de niños y niñas que el artista encontró en las villas miseria o barrios periféricos humildes de la ciudad de Buenos Aires desde los años 30 y que siguen existiendo...

Fidel, un niño boliviano, que migró a Río Cuarto y, en el documental "El Imperio de los Colores", cuenta su vida y la discriminación que *sufre* en la escuela...

La Pequeña Francisca, un cuento de la comunidad indígena Tulián de San Marcos Sierras (Córdoba) en el que una niña y su abuela dialogan sobre la llegada de los españoles a su territorio y cómo fueron *perdiendo* sus danzas, sus lenguas, sus ceremonias y sus ofrendas...

... ESTAS Y TANTAS OTRAS INFANCIAS LATINOAMERICANAS...

Esas *otras* infancias viven día a día realidades atravesadas por procesos de desigualdad social y diversidad cultural. Estas infancias están *teñidas* de *silencios*, *invisibilizaciones*, *marginalidades* y *vulneraciones*. Estas infancias son, muchas veces, *negadas*.

Presentación

En este trabajo haremos algunas reflexiones acerca de las *otras* infancias latinoamericanas y los aportes de la interculturalidad crítica, entre ellos, en los espacios educativos para pensarlas desde la comprensión y el reconocimiento.

Como se observa en las imágenes, las infancias están, por lo general, atravesadas por desigualdades sociales y diversidades culturales. Ellas habitan los márgenes, las periferias y los sectores vulnerados de la sociedad; son consideradas *otras*, es decir, se construyen desde las *otredades* socio-culturales, y sobre ellas *recaen imágenes negativas* que, la mayoría de las veces, son naturalizadas y, por ende, no se problematizan.

La *otredad* o *alteridad*, que surge del contacto cultural y remite constantemente a él, hace posible captar el fenómeno de lo humano de un modo especial. (Krotz, 1994) Para pensar las realidades que estamos analizando nos parece pertinente hablar de la construcción de las *otredades* desde las diversidades y las desigualdades, por lo que, diríamos, la alteridad surge del contacto socio-cultural; en consecuencia, dice el autor, la *alteridad* siempre se refiere, en relación con la pertenencia grupal propia, a *otros*, quienes son considerados miembros de una cultura, herederos de una tradición, representantes de una colectividad y tienen una forma de vida diferente de *otros*.

Ambas somos Profesoras de Educación Inicial y las temáticas vinculadas con las infancias nos interpelan profundamente. Desde nuestras experiencias y vivencias como docentes en jardines maternos y de infantes de sectores vulnerados de la ciudad de Río

Cuarto y como investigadoras en espacios de nivel inicial, atravesados por procesos de diversidad y desigualdad, hemos advertido que las infancias, muchas veces, son consideradas como *otras*. Por ejemplo, los niños y niñas migrantes de países latinoamericanos *pobres*; de comunidades indígenas; de sectores populares; de familias monoparentales; etc.

Al respecto, concebimos las infancias como construcciones sociales, políticas, históricas y educativas, y las entendemos como múltiples, ya que hay tantas infancias como niños y niñas quepan en ellas. Hay tantas infancias como rostros podemos ver a nuestro alrededor. Consideramos fundamental pensar y repensar cómo construimos, ya sea desde la negación o desde el reconocimiento, las *otras* infancias de América Latina.

Las preguntas que orientan el trabajo son: ¿Cómo son nuestras infancias latinoamericanas? ¿Qué infancias son construidas desde las otredades? ¿Cuáles son los aportes de la interculturalidad crítica para reflexionar sobre eso? ¿Cómo pensar la educación desde el reconocimiento de las infancias?

En el escrito abordamos, en primer lugar, las infancias latinoamericanas invisibilizadas y negadas, es decir, las *otras* infancias; en segundo lugar, las propuestas en el marco de la interculturalidad crítica para desnaturalizar las situaciones de exclusión y negación, y pensar las infancias desde la valoración, la comprensión y reconocimiento, entre ellos, en los espacios educativos. Y, por último, las reflexiones del trabajo.

Reflexiones sobre las *otras* infancias latinoamericanas: sus negaciones, silencios e invisibilizaciones

Hablar de las infancias y pensarlas en plural nos permite dar cuenta de sus diversidades, de sus distintas dimensiones y complejidades, permeadas por muchas inequidades, injusticias y exclusiones. Interrogarse por las infancias latinoamericanas, según Redondo (2021), es una tarea de carácter urgente y que nos involucra a todos y todas, principalmente a nosotras como educadoras de nivel inicial y como formadoras de futuras y futuros docentes de educación inicial. Esto implica, dice la autora, reflexionar sobre el presente histórico, social y cultural -y, nosotras agregaríamos, sanitario- que vivimos en América Latina y, además, comprender en clave política nuestra propia condición humana.

En este sentido, las perspectivas socio-antropológicas y educativas nos invitan a desnaturalizar y deslegitimar las imágenes y las concepciones negativas y estigmatizantes

acerca de las *otras* infancias, atravesadas por procesos de diversidad y desigualdad, que son *invisibilizadas y silenciadas*. Esas *otras* infancias se ven reflejadas en el collage: las infancias indígenas, migrantes, de sectores vulnerados, etc. Infancias que son silenciadas, invisibilizadas y, la mayoría de las veces, negadas.

Al pensar en las comunidades de sectores populares y en situación de pobreza aparecen las infancias como grupo social silenciado, entre otras cuestiones, debido a que son parte de sectores sociales históricamente excluidos económica, social y culturalmente; además, se desconoce su condición de sujeto capaz de comprender críticamente sus realidades y de actuar para transformarlas. (Melto y Muñoz Rodríguez, 2020) Los sectores vulnerados, muchas veces, son construidos por los discursos hegemónicos desde la carencia, la criminalización, la estigmatización y la negación. (Melto y Muñoz Rodríguez, 2020, Redondo, 2021)

Asimismo, en los discursos, prácticas y vínculos, los pensamientos infantiles, la mayoría de las veces, son invalidados: se les confieren la noción de “ocurrencia”, lo cual anula toda significatividad y transformación. Las infancias transitan sus días en un “todavía no”, asumiendo la incapacidad de alcanzar la adultez, aunque sus modos de ser y estar en el mundo se encuentran *moldeados* por los mismos adultos, asignándoles características como fragilidad física, vulnerabilidad emocional y el desarrollo intelectual en proceso, que refuerzan su asistencia, su tutelaje y el designio de niñez como objeto pedagógico. (Lewkowicz, 2004)

De esta manera, las infancias se consolidan como sujetos pasivos, sin voz y desdibujados de su carácter de actor social y político, *encubriendo* la exclusión y la segregación vivenciada cotidianamente por parte de las estructuras sociales, culturales, políticas, educativas y económicas más amplias. Así se configuran sus presencias a la luz de la negación de derechos y la desvalorización de sus experiencias de vida en paralelo a las ausencias de oportunidades y reconocimientos.

Sin embargo, las infancias múltiples y plurales *irrumpen* al interior de la vida cotidiana escolar y la sociedad para consolidar convivencias y coexistencias basadas en el amor, la humildad, la escucha, la comprensión y el reconocimiento, apostando por condiciones de vida más justas, equitativas, dignas y humanas para todas y todos los sujetos. Entonces, nos preguntamos: *¿Qué aportes hace la interculturalidad crítica para pensar y repensar las infancias latinoamericanas?*

Apuestas, en clave de interculturalidad crítica, para el reconocimiento de las *otras* infancias

Adentrarse en las infancias latinoamericanas nos lleva a pensar y repensar en sus historicidades y su contextualización, entendiendo que en la interacción entre sujetos las identidades socio-culturales se configuran como relacionales, contrastantes y en constante transformación. (Colángelo, 2003) Las infancias *irrumper* en la vida cotidiana como interlocutores válidos que reclaman por su enunciación como sujetos sociales y políticos, que construyen, reproducen y transforman el mundo de acuerdo a sus contextos, intereses, necesidades y saberes, escribiendo y reescribiendo a diario sus propias historias personales y colectivas, asumiéndose como coprotagonistas de sus modos de estar, ser y vincularse con el mundo. Asimismo, en la curiosidad por conocer, inquietarse y preguntar se deconstruyen, muchas veces, las estructuras aprehendidas y fielmente transmitidas por los adultos, en las que la necesidad de jugar y relacionarse con sus pares redefine sus subjetividades y la comprensión hacia sí mismos, manteniendo viva la ilusión, magia, aventura y esperanza de que otros universos son posibles. Esto nos invita a pensar a las infancias en y con el mundo. Un mundo que las valore, las comprenda, las reconozca y genere espacios, como la escuela, con el fin construir otros futuros para nuestras infancias.

Se trata de imaginar -por ejemplo, desde la escuela- “lo posiblemente otro”, “lo humanamente otro”, al instalar la posibilidad siempre abierta de inauguración de un nuevo comienzo de la historia. (Redondo, 2015, p. 157) ¿Y qué mejor que pensar esos comienzos desde el nivel inicial?

Educar desde la comprensión, la escucha, la amorosidad y el reconocimiento es una práctica que expresa un modo de estar en el mundo y representa la manera de asumir un compromiso *urgente* con las infancias latinoamericanas. (Redondo, 2015, 2021)

Nosotras consideramos que, en este sentido, es indispensable recuperar los aportes de la interculturalidad. La interculturalidad nos invita a reconocer y valorar las identidades personales, sociales, culturales y políticas de los sujetos, entre ellos, de las infancias. (Rubinelli, 2020) Se pretende, por medio del diálogo intercultural, fomentar el conocimiento, la valoración y la comprensión de las singularidades de cada niño y niña: sus identidades, sus saberes y sus conocimientos, sus lenguas, etc. Desde esta perspectiva, se busca el reconocimiento, el encuentro y el enriquecimiento entre *unos* y *otros*.

En relación con esto, Walsh (2020) refiere a la perspectiva de interculturalidad crítica, a la cual adherimos, que propone reflexionar acerca de los discursos y prácticas cotidianas para deslegitimar relaciones de dominación, exclusión y opresión. En este sentido, se cuestiona el modelo societal actual, ese modelo que, muchas veces, naturaliza y es partícipe de las situaciones y las experiencias de exclusión, opresión e invisibilización de las infancias. Desde esta perspectiva, se parte del problema estructural colonial-racial, es decir, se parte de problematizar y desnaturalizar las imágenes negativas construidas sobre los *otros* por ser considerados *diferentes* y *diversos*. (Walsh, 2020)

Podemos decir, entonces, que la interculturalidad crítica y de praxis decolonial, según la autora, es un proceso decolonial que pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial del poder, la histórica idea de raza (como instrumento de clasificación y control social) y el desarrollo del capitalismo mundial que se inició como parte constitutiva de América. La interculturalidad como proyecto y proceso, como *norte a seguir*, busca la construcción de modos *otros* de poder, saber, ser y vivir. Es importante retomar los aportes de esta perspectiva de interculturalidad para pensar y repensar los espacios educativos. Tenemos que “desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental” (Lara Guzmán, 2015, p. 227). Hay que repensar escuelas *otras*, es decir, escuelas de las pluralidades, en las que converjan y se reconozcan múltiples voces, posturas y experiencias, para que por medio de lo educativo se construyan, para las infancias, maneras *otras* de ser y habitar el mundo. Escuelas *otras* que, desde la humildad, la amorosidad y la escucha, comprendan y reconozcan la pluralidad de infancias en clave de derecho.

A modo de reflexión: Abrazando desafíos para repensar las infancias

A partir de las reflexiones realizadas en este trabajo consideramos que es necesario pensar y repensar las infancias latinoamericanas en múltiples sentidos. Nuestros niños y niñas tienen mucho que decirnos, tenemos que aprender de ellos y ellas y estamos convencidas que, para lograrlo, es menester apostar por sus reconocimientos, coparticipaciones y valoraciones.

Es importante devolverles a esas *otras* infancias el reconocimiento arrebatado, un reconocimiento que, a su vez, los considere protagonistas. No es una tarea sencilla porque provoca irrupción, deconstrucción, sensibilización, indignación y desconocimiento hacia las

estructuras aprehendidas, las relaciones de poder y jerarquía, y las voces que se consideran válidas. Sin embargo, consideramos que promover la autonomía, coparticipación y derechos de los sujetos, entre ellos, los niños y niñas permitirá construir convivencias más justas, equitativas y democráticas, como nos invita la perspectiva de interculturalidad crítica.

Consolidar una escuela *otra* se anuncia como una deuda insoslayable, problematizando los saberes y los aprendizajes que quedan por fuera de lo curricular, que no se *adecuan* a ciertos lineamientos que, muchas veces, no corresponden con las diversas realidades generando tensiones identitarias en las trayectorias educativas que son el reflejo de las negaciones continuas hacia modos de estar, ser y vivir con los demás. Correr el velo que expulsa ciertos conocimientos deja entrever el abandono que subyace hacia existencias que reclaman ser reivindicadas y reconocidas.

Es necesario *agrietar y destruir* los cimientos que oprimen la emancipación, abriendo puertas hacia la transformación y la siembra decolonial, hacia modos *otros* de estar, ser y vivir con los demás.

Estas reflexiones nos invitan a seguir preguntando y repreguntándonos sobre las infancias latinoamericanas: ¿Qué hacemos ante los rostros de los niños y niñas que habitan nuestro collage de fotos? ¿Cómo actuamos ante las desigualdades, injusticias y vulneraciones de derechos hacia las infancias? ¿Cómo las infancias son silenciadas, negadas y vulneradas? ¿Cómo desnaturalizar y problematizar esas realidades en la sociedad, en general, y en los espacios educativos, en particular? ¿Cómo transformar esas realidades haciendo a las infancias partícipes y escuchando sus voces? Y ¿Cómo empezar a edificar las bases de “un mundo en el que quepan muchos mundos”?

Notas

1. El collage “*Los rostros de las otras infancias latinoamericanas. Los rostros invisibilizados y, muchas veces, negados de nuestros niños y niñas*” nosotras lo armamos a partir de fotos que tomamos de documentales, canciones, un cuento, etc.

2. “Un mundo donde quedan muchos mundos” (Fotografía). Iberoamérica Social. Disp. en: extraída de <https://iberoamericasocial.com/un-mundo-donde-quepan-muchos-mundos/> (10/05/2022).



(2)

Apostamos y abrazamos "un mundo en el que quepan muchos mundos", como reclama ese niño...

Apostamos y abrazamos un mundo que valore, comprenda y reconozca la pluralidad de infancias...

Cuánto camino por andar y desandar...

Referencias

- Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Ponencia presentada en la Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. Serie: Encuentros y Seminarios. Disp. en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf> (10/05/2022).
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4 (8), 5-11.
- Lara Guzmán, L.G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombia de Educación: Educación e Interculturalidad en América Latina. Retos y perspectivas*. 69, Universidad Pedagógica. Disp. en Nacional. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260> (10/05/2022).
- Lewkowicz, I. (2004). ¿Existe el pensamiento infantil? En *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 125-133). Buenos Aires: Paidós.
- Melto, L. y M. Muñoz Rodríguez (2020). Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos construidos con niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2 (4), 89-104. Disp. en <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/52> (10/05/2022).
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s). Entre lo social y lo educativo. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 153-172. Disp. en <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744009.pdf> (10/05/2022).
- Redondo, P. (2021). Infancias: modelo para armar. Las infancias como principiantes de lo imposible. *Ciclo de clases magistrales [video]* Disp. en <https://www.youtube.com/watch?v=jhx09fVhu0o&t=600s> (10/05/2022).
- Rubinelli, M. L. (2020). Alteridades interpelantes. En Michelini, D. J., C. Basconzuelo, G. Pérez Zavala y N. Galetto (Eds.) *Conflictos sociales y convivencia democrática* (pp. 16-18). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Walsh, C. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (2), 171-194.

FILOSOFÍA PARA EL TRABAJO SOCIAL.

Una mirada hermenéutica en torno a los debates del estatus epistemológico del Trabajo Social

Graciela Teresa Quiroga

1. Introducción

La tesis, bajo la dirección de la Dra. Dorys Noemí San Miguel (UNSL) tiene como objetivo principal de investigación precisar las nociones que permitan la redefinición de la especificidad del Trabajo Social delimitando la diferente naturaleza ontológica de su objeto de estudio y de intervención, permitiendo así contribuir a potenciar su estatus epistemológico.

Ante la ambigüedad tanto conceptual como de carácter metodológico que se vislumbra en la realidad disciplinar del Trabajo Social se habilitan procesos de debates e interrogantes que, desde lo epistémico, no alcanzan a potenciar su espacio epistémico, y que lo vinculamos a un débil “estatus epistemológico” y a diversos problemas en las nociones que no permiten definir su objeto de conocimiento con mayor precisión, entre otros aspectos.

En las debilidades de las perspectivas científicas encontramos los indicios para la profundización de los presupuestos epistemológicos y reafirmamos la hipótesis principal de esta investigación, que es posible avanzar en el debate del estatus epistemológico del Trabajo Social a partir de precisar, desde un marco hermenéutico, su objeto de estudio y de intervención con su diferente naturaleza ontológica escasamente identificada.

El objeto de estudio y el objeto de intervención son partes de un mismo proceso de conocimiento, donde suele pasar inadvertida la implicancia entre ambos. Es allí donde la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer contribuye a comprender la concepción empírica del objeto de intervención y develar dicha implicancia.

2. Marco Teórico

En la exégesis realizada desde Argentina por Alayón (1981, p. 42) nos encontramos que, sobre un total de 72 veces que es mencionada la profesión bajo la categoría de Trabajo Social, se la designa como 'Profesión' en 14 casos, como 'Disciplina' en 11 y como 'Tecnología social' en 8. El resto se reparte entre otras 23 categorías, además de 7 casos incluidos como 'sin precisar'. Esta ambigüedad que identifica el autor nos devela que el Trabajo Social puede ser considerado como una profesión relativamente joven. A nivel mundial se constituye como tal, entre fines de mil ochocientos e inicios de mil novecientos. En Latinoamérica, Chile en 1925 plantea el surgimiento profesional con la fundación de la primera escuela de Trabajo Social. (Castañeda, 2011, p. 1)

Desde el contexto mexicano, García *Salord* (1986, p. 10) emprende concretamente el cuestionamiento epistémico de la profesión, estableciendo que existen sobre el estatus epistemológico del Trabajo Social aspectos puestos en consideración: por un lado, el Trabajo Social no es una ciencia básica; al carecer de objeto teórico propio no constituye un campo teórico autónomo; por otro lado, apela a diferentes ciencias en el proceso de elaboración de sus teorías de intervención. En otra perspectiva, el Trabajo Social es considerado tecnología, y, en tanto que tal, aplica a la modificación de la realidad ciertos discursos teóricos; el saber hacer es una forma diferente de saber. (Follari, 1993, p. 15)

Por otra parte, las perspectivas que enfocan el desarrollo de la especificidad profesional exhiben efectos prácticos concretos a nivel profesional al buscar un reposicionamiento más simétrico de los profesionales respecto de los representantes de otras profesiones; un mayor estatus de la profesión en la medida en que se logre una actuación cada vez más precisa, eficaz y fundamentada frente a los problemas que constituyen su objeto; una mayor incidencia de la intervención profesional en la dinámica social y en la conflictiva social que abordamos. Y finalmente su consecuencia será obtener mejores condiciones para negociar espacios, salarios y decisiones. (Aquin, 1994, p. 2) De esta manera, la autora se refiere al estatus profesional, lo que le permite hablar de una actuación cada vez más precisa, a diferencia de la búsqueda de esta tesis, que es potenciar el estatus epistémico del Trabajo Social de intervención. En nuestra hipótesis principal se afirma que el estatus epistémico proviene de los elementos constitutivos de esa especificidad como precisar el objeto de conocimiento

La CELATS (1983, p. 100) se pronunció, desde hace tiempo, señalando que el Trabajo Social no posee un objeto de estudio definido, sino un objeto de intervención que de forma tácita se transforma en su objeto de estudio, pero no se presta demasiada atención a esta diferenciación. Desde Mario Quiroz (2000, p. 33), el objeto de estudio del Trabajo Social podría ser definido como “lo Social”, o podría ser entendido como “la realidad social” considerando a Melano (2001, p. 59), “el dónde”, el “lugar” sobre el cual se estudia.

En esta investigación se torna un objetivo central delimitar la especificidad del Trabajo Social, retomando discusiones en torno a su objeto de estudio y el objeto de intervención con diferente naturaleza ontológica. El objeto de estudio para el Trabajo Social no se presenta como algo dado, sino como una construcción. El objeto de estudio es el “Qué del Trabajo Social”, que debe definirse desde lo teórico, lo objetivo y las relaciones conceptuales, y que finalmente es provisorio. En este sentido, al concebir al objeto de conocimiento como una relación construida teóricamente y en torno a la cual se articulan explicaciones acerca de una dimensión de lo real está planteado como “una relación problemática no evidente, hipotetizada por el investigador” (Travi, 2006, p. 28). En esta visión está presente el bagaje teórico, el que permite alejarse, establecer una cierta distancia con el objeto empírico y en este proceso construir nuevas relaciones.

En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que el objeto de intervención se encuentra implicado también como parte del objeto de conocimiento: lo dado, la realidad social del sujeto, constituyendo una familia o una comunidad; es el objeto empírico. Es el “donde”, el lugar en el que las herramientas de interpretación de la realidad están ubicadas y cobran sentido. El objeto de estudio y el objeto de intervención son parte de un mismo proceso de conocimiento que se presentan en forma complementaria y se retroalimentan en un continuo devenir.

Estas consideraciones acerca del objeto de conocimiento cuando se dirimen en el ámbito de las ciencias sociales se ven limitadas, y es allí donde es imprescindible la apertura hacia la hermenéutica en el sentido tradicional gadameriano. La visión de Contrera (2010, p. 159) introduce la hermenéutica en tanto perspectiva de análisis e intervención para el Trabajo Social, implicando un cambio en la relación sujeto-objeto; el investigador se ve exigido a involucrarse con el objeto de estudio, y, a la vez, a distanciarse para poder cumplir con su rol. En consecuencia, su lógica epistémica es descriptiva, la descripción refiere a que la palabra “hermenéutica” aparece en el siglo XVII, designando la ciencia o el arte de la

interpretación, y hasta fines del siglo XIX adopta generalmente la forma de una doctrina que intenta indicar reglas para dicha interpretación. (Contrera, 2010, p. 144).

La crítica básica que Gadamer dirige en contra de las concepciones positivista, lingüística e historicista de la ciencia social radica en que todas estas concepciones han olvidado la historicidad del sujeto, esto es, han alienado al sujeto del contexto histórico que le corresponde, y han olvidado también que este contexto histórico es producto de una tradición que ha legado al presente un conjunto de prejuicios que, lejos de ser obstáculos para conocer el pasado, constituyen el vínculo entre presente y pasado. (Velasco, 2000, p. 82)

La apertura filosófica que reconocemos en las Ciencias Sociales, como lo hace Llarens (1993, p. 39), va a constituir un camino interesante en la contextualidad Latinoamericana al promover un enfoque Socio-Existencial para el Trabajo Social. El desafío es ejercer para la profesión que tuvo sus fuentes teóricas en un cientificismo propio de la época, desde la posibilidad que otorga la apertura del existencialismo hacia lo contextual y cotidiano de los sujetos.

En las debilidades de las perspectivas científicas encontramos los indicios para la profundización de los presupuestos epistemológicos que ofrece la hermenéutica gadameriana al Trabajo Social, y que nos permitirá develar implicancias y la retroalimentación entre el objeto de estudio y el objeto de intervención con su diferente naturaleza ontológica y el diferente estatus epistémico a que conducen.

3. Metodología

Las estrategias de argumentación están direccionadas a lograr la profundización y una mayor comprensión de los procesos hermenéuticos propuestos por Hans-Georg Gadamer, que permitirán dar mayor precisión a la especificidad del Trabajo Social, problematizando el objeto de estudio e intervención, en tanto objetos de conocimientos de diferente estatus epistémico.

El campo de investigación de este trabajo corresponde a la Filosofía de la Ciencia. El carácter teórico de la presente tarea de investigación requiere una minuciosa y exhaustiva tarea de selección de la bibliografía, que llevamos adelante a partir de un abordaje crítico-interpretativo. Por ello se presentan a continuación las herramientas y estrategias de análisis:

Para la selección de la muestra se tendrán en cuenta criterios para la búsqueda sistemática de literatura científica propuestos por Sandelowski y Barroso (Díaz y Moreno, 2015), considerando el fenómeno de interés y las características de los estudios primarios: el año de publicación, el sitio donde fue publicado y el diseño búsqueda sistemática a cumplir con los siguientes pasos: 1) Búsqueda en las bases de datos. Se consideran buscadores de textos científicos: Google Académico- Link: <https://scholar.google.com.ar/>; Academia.edu- Link: <https://www.academia.edu/>; Repositorio de material didáctico (UNQ) Link: <https://repositorio.uvq.edu.ar/>; Enciclopedia de filosofía- <https://plato.stanford.edu/>; Repositorios institucionales de tesis terminadas: a. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/48> b. <http://sedici.unlp.edu.ar/> c. <http://ru.ffyl.unam.mx/> d. <https://gredos.usal.es/handle/10366/68521/discover>.

Revistas especializadas: Revista Margen de Trabajo Social; Link: <http://cecies.org/articulo.asp?id=398>; Sitios para descargar libros Genesis: <http://gen.lib.rus.ec/> sci-hub: <http://sci-hub.tw/>.

2)-Preselección de artículos por tiempo de publicación, diseño del estudio, título y Abstract: publicaciones actuales 3)-Traducción oficial de los artículos publicados en idiomas diferentes a la lengua materna de la autora.

4. Pregunta central de la investigación

Para definir el problema de investigación nos formulamos los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos constitutivos contribuyen a precisar la especificidad del Trabajo Social? Y al problematizar la diferente naturaleza ontológica del objeto de estudio y de intervención, así como sus vinculaciones, nos preguntamos: ¿Es posible potenciar el débil estatus epistémico del TS?

5. Objetivos de investigación

El Objetivo General de la tesis: Precisar la especificidad del Trabajo Social en torno a sus elementos constitutivos, problematizando su objeto de estudio e intervención, desde un marco hermenéutico.

Entre los Objetivos Específicos desarrollamos:

(a) Reconocer qué elementos constitutivos define el sentido de la especificidad en el Trabajo Social

(b) Delimitar aspectos esenciales en el objeto de estudio del Trabajo Social estableciendo su vinculación, implicancias y posible retroalimentación al objeto de intervención u objeto empírico profesional.

(c) Desarrollar para el Trabajo Social de intervención un sentido de la experiencia hermenéutica en términos dialógicos que permita comprender las diferencias epistémicas entre el “pensar y el “hacer”.

(d) Determinar condiciones de potenciación en el estatus epistemológico que disminuyan ambigüedades en los procesos de conocimiento del Trabajo Social.

7. Plan de trabajo y etapas previstas

Durante el primer año están previstas las siguientes actividades:

- a. Lectura y fichaje de bibliografía principal y secundaria
- b. Formulación y contrastación de hipótesis
- c. Reconstrucción de Tesis y revisión de la trama argumentativa
- d. Escritura de la introducción o estado de la cuestión
- e. Diseño principal del Índice de contenidos e inicio de escritura de Tesis

Durante el segundo año están previstas las siguientes actividades:

- a. Escritura, revisión y reescritura de Tesis
- b. Distribución por capítulos y conclusiones
- c. Relectura y revisión de Tesis
- d. Presentación de Tesis

8. Avance de la investigación

La investigación, según el trabajo propuesto, presenta avances en relación a las siguientes actividades:

- a. Cuestión metodológica: Lectura y fichaje de bibliografía principal y secundaria
- b. Ajustes en la contratación de la hipótesis central del estudio
- c. Diseño principal del índice de contenidos e inicio de escritura de tesis correspondiente al capítulo 1.

9. Resultados parciales

El trabajo de reconstrucción y argumentación de la tesis de estudio iniciado en relación y con mayor profundidad al capítulo 1: es posible inferir que, en relación a las expectativas

iniciales respecto al proceso de lectura y revisión de bibliografía principal y secundaria, dicha tarea ha demandado un trabajo de precisión analítica de varios estadios que resultan significativos respetar a los fines del lograr una adecuada tarea de análisis bibliográfico (discurrir en criterios de inclusión y exclusión bibliográfica que involucra: lectura, revalorizar ideas principales de cada aporte bibliográfico, vinculación con la temática central de estudio, elaboración de esquemas conceptuales y resúmenes).

Este proceso debe complementarse con el posterior inicio de escritura que ha significado un espacio de atención y compromiso en relación al tiempo que se dedica, haciendo lugar a las posibilidades y limitaciones que durante dicho proceso es posible contemplar.

Respecto a los resultados parciales, aún es apresurado realizar algún esquema de los mismos, debido al estado de avance en el que se encuentra el estudio.

Referencias

- Alayon, N. (1981). *Definiendo el Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Aquin, N. (1994). ¿Por qué desarrollar la Especificidad? *Revista de Trabajo Social y ciencias sociales*. U. Del Valle, N 2., pp 1-7.
- Aquin, N. (1996). La relación sujeto–objeto en Trabajo Social: Una resignificación posible, en: *La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- Alywin de Barros, N. (1981) El objeto de Trabajo Social. *Revista Trabajo Social* N°8., pp. 5-12. Pontificia Universidad Católica. Chile.
- Balzer, C. (2002). El sentido de diálogo en Hans-Georg Gadamer. *Teología*, 80(2), 93-111. Disp. en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053477>
- Carrillo, J. M. (2006). *Fundamentos del Trabajo Social: Trabajo Social y Epistemología*. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Castillo, R. Z. (2012). Pensar, repensar y seguir pensando al Trabajo Social. *Revista Margen* N° 65., pp. 1-10. Universidad de Concepción. Chile.
- Contrera, V. L. (2010). Trabajo Social Familiar: Incorporación de la Hermenéutica como Posibilidad de Co-Transformación. *Revista Perspectivas Sociales- Social Perspectives primavera/spring*. Vol. 12 No. 1., pp. 141-163.
- Contreras, A. (2018). El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer. *Idios*, (28), 128-156. Disp. en de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572018000100128&lng=en&nrm=iso
- Fernández Labastida, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario Filosófico*, (39), 55-76. Disp.en <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/15946/VFERNAN-DEZ.pdf>
- Follari, R. (1982). *Interdiscipliniedad*. México: Universidad de Azcapotzalco.
- Follari, R. (1993). Acerca de la Epistemología del Trabajo Social de Boris Lima. Las imposibilidades de un texto. *Revista Acto social* N° 3., pp. 4-15. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método I*. España: Ediciones Sígueme, S. A.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y Método II*. España.: Auto presentación de HGG Salamanca.
- Gadamer, H. G. (2017). *Los caminos de Heidegger*. España: Herder Editorial.
- Gadamer, H. (1998). Oír, ver, leer. En *Arte y verdad de la palabra* (pp. 69-81). Barcelona: Paidós.

García Salord, S. (1986). *La especificidad del Trabajo Social*. México. UNAM.

Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.

Llarena, C. Ch. (1993). Fenomenología. Diálogo con una Trabajadora Social. *Revista Acto Social* N° 5., pp. 35-40.

Pereira, V. R. (2019). El potencial de figuras hermenéuticas en el Trabajo Social contemporáneo: construcción de un filtro de análisis comprensivo aplicado a algunos textos disciplinarios. La Plata, Bs. As.: Universidad Nacional de la Plata.

Travi, B. (2007). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Viveros, E. F. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. Universidad Católica Luis Amigó. Colombia: Fondo Editorial Funlam.

UNA MIRADA TRANSVERSAL EN LA FORMACION DOCENTE A PARTIR DE TEMATICAS EMERGENTES

Isabel María Gualtieri, Ayelén Lavagnino

Fundamentación

La práctica docente se encuentra inmersa en una dinámica de cambio que supone la aparición de nuevas aproximaciones teóricas, el surgimiento de demanda social para intervenir en distintos ámbitos y el esfuerzo de definir nuevas líneas de actuación. En pocos años ha cambiado totalmente la visión de la forma de construir nuevos conocimientos, por lo que la formación didáctico-pedagógica debe aspirar a que el futuro profesor de Geografía sea un educador que comprenda el contexto en que lleva adelante su tarea, conozca las características, necesidades y contextos de sus estudiantes, se adapte a la realidad, sea capaz de diseñar un programa de trabajo eficaz e innovador de su disciplina bajo nuevos paradigmas, planificar procesos de aprendizaje con variedad de estrategias, reflexionar sobre la propia práctica docente, trabajar de manera colaborativa con diferentes profesionales, entre otras.

Flexibilidad, configuraciones de apoyo, aulas heterogéneas, Educación Sexual Integral y estereotipos de género son sólo algunos de los términos que se manifiestan a menudo en los últimos tiempos en los diferentes niveles e instituciones educativas.

En el área de formación docente, específicamente desde las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía, nos encontramos en un debate permanente en torno a “las prácticas”: dejar de considerarlas como única instancia final de aplicación de lo aprendido en el recorrido formativo científico-disciplinar de los estudiantes para dar paso a un trayecto transversal y diverso que contemple experiencias de articulación entre teoría-

práctica-teoría, a partir de diferentes propuestas, situaciones y miradas dentro contexto profesional, áulico, social, emocional y heterogéneo real.

Frente a este escenario, en el profesorado se intenta brindar herramientas a los estudiantes para que se desempeñen no sólo en contextos semejantes a los que estudian y se han formado, sino en aquellos diferentes que denotan particularidades en sus abordajes al involucrar a otros actores, otras instituciones y diversos profesionales.

El análisis de las vivencias, miedos, inseguridades y cuestionamientos de los alumnos en su formación como futuros docentes y demandas de recientes graduados fue lo que motivó a trabajar con temáticas de interés en la formación docente actual, que fomenten el conocimiento de determinadas problemáticas, consideradas “emergentes” como así también posibles líneas de acción y concientización a partir de espacios de reflexión, en busca de posturas críticas, significativas y responsables.

Bajo esta perspectiva, se intenta dar lugar a procesos formativos dinámicos y flexibles que promuevan la intervención en experiencias de vinculación con el futuro contexto profesional y que los estudiantes puedan encontrar, a lo largo de su trayecto formativo, posibilidades de observación, diseño e intervención que promuevan no sólo el aprendizaje y la revisión de marcos conceptuales, sino la reflexión en torno a sus propias concepciones acerca de diversidad, perspectiva de género, heterogeneidad en la educación y la profesión misma para la cual que se forman.

Algunos objetivos planteados son: Contribuir en la formación de los futuros Profesores de Geografía a través de herramientas conceptuales y recursos didácticos para el abordaje de temáticas emergentes en el ámbito escolar; favorecer el trabajo entre equipos de cátedra de diferentes carreras e instituciones para generar alternativas de trabajo que atiendan a la diversidad; motivar aprendizajes significativos a partir de la elaboración de propuestas didácticas, entre otros.

Se busca también reconocer y generar espacios que tiendan al conformación de configuraciones de apoyo entre los equipos de cátedras, docentes del nivel secundario, docentes de educación especial, psicopedagogos y autoridades escolares para diseñar sitios de trabajos flexibles y contextualizados que permitan generar estrategias de aprendizaje acorde a las necesidades del alumnado y contribuir a la formación de docentes reflexivos a través del trabajo colaborativo.

En este marco, nuestra experiencia pretende favorecer un trabajo articulado, colaborativo, inter-cátedras, inter-carreras e inter-institucional, que promueva la reflexión entre todos los actores involucrados y responda a la necesidad de la transversalidad de la práctica en todo su paso.

Metodología de trabajo

La propuesta estuvo orientada a una serie de actividades, virtuales en los años 2020 y 2021, y presenciales en el año 2022, para abordar temáticas emergentes en educación; entre ellas se acordó trabajar en dos ejes principalmente como fueron la Inclusión dentro de la escuela y la Educación Sexual Integral.

La metodología de trabajo comprendió no solo la revisión y lectura de bibliografía específica, científico-disciplinar-legal, sino también la realización de talleres, paneles y Práctica Socio Comunitaria (PSC) como espacios de formación e intercambio.

En 2020 y 2021, en contexto de emergencia sanitaria por Covid 19, se trabajaron diferentes momentos de formación de manera virtual al interior de las cátedras, y de manera compartida con alumnos y docentes de otros profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. Dadas las características de los contenidos y la pluralidad de los estudiantes, las actividades estuvieron orientadas al desarrollo de discusiones, exposiciones dialogadas, abordaje de material bibliográfico, audiovisual, desarrollo de actividades vivenciales y lúdicas como formas de apropiación de contenidos y metodologías a tener en cuenta para dar educación sexual en diferentes niveles educativos en contextos formales y no formales.

Otra instancia de trabajo se llevó adelante bajo el formato de Panel, entendido el mismo como un espacio de reunión, de intercambio recíproco de saberes de estrategias participativas y construcción colectiva del conocimiento; en el mismo intervinieron cuatro profesionales, expresando sus puntos de vistas y posterior discusión y reflexión a través de la intervención de todos los participantes. Se abordaron temas como: roles y funciones de las instituciones que albergan y acompañan a estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad y heterogeneidad, dinámicas y organización de los tiempos escolares, importancia de la organización de espacios de reflexión, propuestas pedagógicas flexibles en la enseñanza centrado en las experiencias pedagógicas de las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI).

Algunas de las líneas de acción mencionadas formaron parte una propuesta de Práctica Socio Comunitaria de manera colaborativa entre las cátedras que integran la curricula del Profesorado de Historia y el Profesorado en Geografía de la UNRC, un colegio Secundario y una escuela Especial de la Ciudad de Rio Cuarto. Entre las actividades llevadas adelante se pueden mencionar observación participante en el territorio escolar en pareja pedagógica (alumnos de historia con alumnos de geografía) e intervenciones parciales, diseño de propuestas de enseñanza desde ambas disciplinas, puesta en común, espacios de debates internos, diseño de propuestas de enseñanza análisis y selección de herramientas de inclusión, entre otros.

¿Cómo y por qué abordar ESI en Geografía?

La sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 de octubre de 2006 estableció el derecho de los niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos de todo el país. El enfoque integral, como instancia de formación docente, no significa la eliminación de la dimensión biomédica, sino que propone su tratamiento de manera más amplia, concibiendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto del entramado de dimensiones biológicas, afectivas, sociales, históricas, culturales, psicológicas, éticas y subjetivas.

La provincia de Córdoba, a través del Ministerio de Educación, en el marco de la responsabilidad del Estado, reafirma su compromiso de implementar la Ley de Educación Sexual Integral, preocupado y ocupado por la promoción de los Derechos Humanos. Esto implica dar cumplimiento al Art. 1 de la Ley 26.150, que establece: “todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal”.

De esta manera, el Estado reconoce a la educación sexual como un derecho; por lo tanto, la discusión acerca de la misma debe atender a todas las personas, sin discriminación de etnia, sexo, credo u orientación sexual; además, debe ser científica y precisa, pues implica la salud de las personas, y la salud es un derecho humano.

La escuela representa el ámbito donde resuenan dichos debates, por lo que resulta necesario contar con herramientas renovadas, y ante los tradicionales paradigmas de educación sexual, la ESI se muestra como una propuesta novedosa e integral de enseñanza sobre la sexualidad.

La Geografía es una ciencia social; por ello resulta pertinente que la misma aborde la dimensión espacial de la sexualidad, ya que ésta se constituye como instancia de la totalidad social. En consecuencia, la Geografía Escolar puede desempeñar un papel importante y específico en la enseñanza respecto a la sexualidad en su extensión socio cultural.

Se considera fundamental propiciar espacios como ámbitos de aprendizajes para deconstruir estereotipos de género y ejercer nuestros roles profesionales desde un lugar más humano, brindando herramientas que faciliten los procesos de diseño y planificación de proyectos vinculados a las temáticas tratadas y factibles de ser abordados en los diversos ámbitos de trabajo de los futuros profesores.

Es necesario que cada alumno, futuro docente, realice reflexión permanente sobre sus propias creencias vinculadas a la sexualidad, sobre la educación sexual recibida y sobre los mandatos patriarcales que inconscientemente, pueden tener incorporados.

Esta formación de los/las estudiantes en temáticas de género, sexualidad y derechos, no sólo aporta a su formación personal en una sociedad que así lo demanda, sino también en la labor docente con nuevos desafíos en contextos áulicos actuales.

¿Por qué trabajar Inclusión Educativa en la Formación Docente del Futuro Profesor de Geografía?

La Resolución Ministerial N°1.825 de la Provincia de Córdoba, de diciembre de 2019, explicita la importancia de nuevas configuraciones que garanticen una escuela inclusiva, como derecho mediante un acompañamiento en la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad a través de la planificación conjunta entre docentes de nivel secundario y docentes de educación especial. En este sentido, no se prevé que sea el alumno el que debe adaptarse a la propuesta curricular, sino que el currículo debe ser abierto y flexible, desarrollando configuraciones de apoyo, de modo que se pueda atender a las distintas inquietudes y capacidades.

La Ley de Educación Nacional 26.206, en su Art. 11° inciso e, establece que “se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan” y el Art. 79° sostiene la necesidad de “enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores

socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación asegurando una formación de calidad con igualdad de posibilidades”.

Estos enunciados responden a una problemática observada en la escuela secundaria que tiene que ver con situaciones de fracaso escolar, donde se trabaja bajo un formato de escuelas del siglo XX, con poblaciones estudiantiles del siglo XXI, quienes en su diversidad no pueden desarrollar plenamente sus capacidades desde propuestas de enseñanzas homogéneas.

Quienes trabajan en instituciones educativas tienen la tarea de conocer las normativas vigentes, como así también, comprenderlas, promoverlas y gestionarlas, lo que implica su lectura permanente, la toma de posición y la divulgación de manera continua y sistemática, entre ellos la importancia de revalorizar los roles y funciones de las instituciones que albergan y acompañan a estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de situaciones de discapacidad y heterogeneidad, dinámicas y organización de los tiempos escolares, importancia de la organización de espacios de reflexión, propuestas pedagógicas flexibles en la enseñanza centrado en las experiencias pedagógicas de las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI).

Reflexiones finales

Desde las propuestas que planteamos en el marco de las cátedras que conformamos es nuestra intención que la práctica sea, al decir de Sanjurjo (2009), un modelo de resonancia colaborativa, un problema y responsabilidad de todos, que permita pensar en conjunto entre todos los que estamos involucrados en este proceso de socialización profesional.

Con esta propuesta se les ofrece a los distintos actores espacios de reflexión, donde tienen la posibilidad de investigar su propia práctica, para modificar, debatir, tomar postura, decidir y proponer acciones de trabajos innovadores, creativos y colaborativos.

La idea de trabajo logró generar espacio de reciprocidad entre niveles formativos, movilizandolos a situaciones reales del ejercicio profesional en las aulas del nivel secundario, permitiendo a los alumnos y profesores la identificación y análisis de los contextos, representaciones y tensiones entre los conocimientos teóricos adquiridos y el quehacer cotidiano del trabajo docente en las aulas, como así también compartir saberes,

experiencias de trabajo y espacios de reflexión con profesionales de diferentes áreas del conocimiento.

En la práctica docente se reconstruyen imágenes, se ponen en juego valores, representaciones, experiencias y saberes específicos que posibilitan en los futuros profesionales de la educación cambios en sus teorías implícitas desde una identidad profesional que intenta ser reflexiva y crítica.

Referencia Bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Borzani, M.J. (2018). De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho. Rosario: Homo Sapiens.
- Casado Muñoz y Lezcano Barbero. (2012). Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Fernández Caso, M. y Casas Vilalta, M. (2004). Renovando contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. Recuperado de: <http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-renovandoLosContenidosEscolares-1454227.pdf>
- Ley Nacional Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26. 150/06. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. y Pugliese Solivellas, V. (2020, 26 de mayo). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio educativo. Revista de Extensión Universitaria. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/8967>
- Ministerio de Educación. Presidencia De la Nación. (2010). "Educación Sexual Integral para la Escuela Secundaria I" Serie de cuadernos ESI.
- Ministerio de Educación. Presidencia De la Nación. (2013). "Educación Sexual Integral para la Escuela Secundaria II" Serie de cuadernos ESI.
- Moreno, M. y Mastrolorenzo, C. (2021) Geografía y Educación Sexual Integral. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos. Milena cacerola. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Edic. Homo Sapiens. Rosario. Argentina
- Yuni, J. (2018). Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

¿CÓMO APRENDEN QUIENES SE ESTÁN FORMANDO PARA ENSEÑAR?

Desafíos en tiempos actuales

Rosana Cecilia Chesta

Introducción

Los gobiernos nacionales y provinciales de Argentina tomaron decisiones relacionadas con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) para contrarrestar la grave situación epidemiológica producida por la pandemia del Covid-19. El grupo de estudiantes en estudio asistió durante los años 2020 y 2021 a una educación superior que se vio obligada a funcionar de manera virtual, donde el vínculo educativo se generó a través de encuentros sincrónicos y asincrónicos mediados por las pantallas. Esto favoreció aprendizajes como: participar en Google meet, exponer temas compartiendo power point, elaborar videos para mostrar actividades a grupos hipotéticos de niños, generar links de YouTube, trabajar colaborativamente a través del drive, etc. Las prácticas presenciales correspondientes a 2º y 3º año se resolvieron con dispositivos como acercamiento a las instituciones y a los grupos clase a partir del diálogo virtual con directivos y docentes, elaboración de planificaciones, construcción de recursos didácticos para que las docentes orientadoras de sala implementaran y, análisis de las devoluciones que estos docentes les realizaron acompañadas de registros audiovisuales de los procesos vivenciados por los niños y niñas. Hoy se advierte que estas trayectorias educativas signadas por la situación epidemiológica, repercuten en el actual cursado de la práctica de 4º año, por no contar con experiencias de observación de docentes en ejercicio, vinculación entre la teoría y la práctica y posibilidad de realizar intervenciones en el contexto.

Ideas que nos orientan

Entendemos a los patrones de aprendizaje desde Vermunt, quien vincula las concepciones de aprendizaje y las motivaciones del estudiante como elementos que actúan de forma directa sobre las estrategias de regulación, y, de manera indirecta, sobre las estrategias de procesamiento. Las estrategias de regulación o plano epistemológico incluyen las concepciones y motivaciones, y orientan a las estrategias de procesamiento o plano de la acción, generando las vías más factibles para el aprendizaje. Es así como las creencias acerca de cómo, por qué y qué nos motiva a aprender lleva a la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, las que producen la acción con el objeto de obtener unos resultados de aprendizaje que no siempre coinciden con el logro de las metas planteadas. Vermunt indaga en este modelo de regulación del aprendizaje y da cuenta de los componentes que caracterizan cuatro modelos de patrones de aprendizaje: dirigido al significado, a la aplicación, a la reproducción y no dirigido (García-Ravidá, 2017). Esos patrones agrupan a los estudiantes de acuerdo a diferencias significativas en el modo en que conciben, materializan y hacen propios sus procesos de aprendizaje. Explica que puede considerarse tanto la perspectiva del estudiante como quien aprende, como la posición del docente como quien enseña, de acuerdo a sus propios patrones como aprendiz. Encuentra influencias de los patrones de aprendizaje en el rendimiento académico, en la capacidad de adaptación a los cambios y en lo que acontece en los procesos de aprendizaje.

En relación a esto, las funciones ejecutivas son definidas por de la Barrera y Rigo (2019) como las que accionan un conjunto de herramientas cognoscitivas que acontecen durante los procesos de aprendizaje, las agrupan en frías o calientes, las primeras relacionadas con dominios más estrictamente cognitivos y las segundas con dominios más emocionales. Ardila (2008, p. 45) llama a las funciones ejecutivas relacionadas con el dominio cognitivo propiamente dicho *funciones ejecutivas metacognitivas frías*, y a las relacionadas con el control emocional las denomina *funciones ejecutivas emocionales, motivacionales o calientes*. De allí que las autoras vinculan a las funciones ejecutivas con las estrategias que se llevan a cabo al momento de aprender contenidos e información, las que pueden ser comprendidas como procedimentales, intencionales, esforzadas, voluntarias, esenciales y facilitadoras.

En este marco emerge la metacognición como la capacidad para reflexionar sobre los propios pensamientos y comportamientos, identificando habilidades como el conocimiento y conciencia de sí mismos, cuestiones que se desarrollan en la adolescencia y corresponden a un subsistema de control dentro del sistema cognitivo, cuya premisa es supervisar, planificar y regular sus procesos, con un alto nivel de monitoreo por parte del sujeto para autorregular y desarrollar estrategias para mejorar su cognición. El modo en cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos se vincula con el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo y con el conocimiento de las estrategias que se utilizan. El propio funcionamiento cognitivo se refiere al conocimiento acerca de sí mismo como sujeto de aprendizaje, las metas, estilos personales, enfoques hacia el estudio, atribuciones de éxito, fracaso académico y el conocimiento de las tareas. En tanto que el conocimiento de las estrategias que se utilizan se refiere a aquellas cuestiones que el sujeto advierte como fortalezas al momento de estudiar.

Rigo y Lubomirsky (2020) dan cuenta de cómo los estudiantes universitarios viven un proceso de adaptación a la cultura universitaria y al conocimiento académico, donde tienen que persistir en el tiempo para lograr sus metas. En un estudio de campo indagan en los factores contextuales que inciden en los vínculos entre procrastinación y el proceso de desvinculación- vinculación académica. Los resultados les indican que los estudiantes que se auto perciben con poca participación, falta de interés, bajo monitoreo de sus propios procesos de aprendizaje, poca claridad en la comunicación de sus metas y expectativas, y poco modelaje de sus contextos instructivos tienen una mayor tendencia a la procrastinación que los estudiantes más comprometidos en las manifestaciones afectivas, cognitivas, conductuales y agénticas, lo que incrementa sus posibilidades de sostenerse en la trayectoria educativa y así alcanzar la meta de recibirse. Estos factores contextuales pueden tener incidencia en el compromiso académico, que Rigo, Bechero, Irusta y Amaya (2020) definen como un meta constructo integrado por las dimensiones, afectiva, cognitiva, conductual y la agencia. En la dimensión cognitiva aparece la utilización de estrategias personalizadas por parte del estudiante para regular la toma de decisiones ante el aprendizaje. En la conductual, aparecen aquellas cuestiones observables en las estudiantes ligadas al esfuerzo y el logro en relación a su participación en las actividades educativas. En lo afectivo emerge el grado de identificación de los estudiantes con la

institución educativa, sus vínculos con los docentes y grupos de pares, sus actitudes hacia el ámbito escolar, el aprendizaje, su interés por el trabajo en el aula. Por último, en la dimensión de agencia es donde se personaliza el aprendizaje de los estudiantes, haciendo alusión a la faceta proactiva en su proceso de aprendizaje, donde se identifican cuestiones como su habilidad para establecer metas, sus maneras de comportarse, de sentir y pensar de manera autónoma, de acercar al aula iniciativas y colaboraciones para modificar y personalizar su contexto instructivo de acuerdo a sus objetivos y metas educativas. Esto último tiene un efecto positivo no solo sobre el propio estudiante, sino que al generar intercambios en el grupo y con los docentes se modifica para bien el ambiente de la clase.

Rinaudo (2014), recuperando el enfoque socio cultural de Bruner, adhiere a la idea que las actividades humanas tienen lugar en contextos culturales, mediadas por el lenguaje y otras herramientas simbólicas o materiales, y que es necesario conocer el desarrollo histórico para una mejor comprensión. Expresa que el cometido más importante de la empresa educativa debería ser el que los estudiantes puedan construir su identidad, se sientan capaces de pensar y ser coherentes con su hacer, desarrollen la capacidad de hacerse cargo, sintiéndose responsables en el logro de sus metas en lo personal, lo social y lo laboral. Reconociendo a la educación en contexto, nos acerca el concepto de los contextos poderosos de aprendizaje, como aquellos que deberían reunir las características necesarias para apoyar a los estudiantes en sus actuaciones autogestionando los tiempos, en el desarrollo de la capacidad de intervenir en los diálogos que a ellos les interesan acerca del mundo material y social; en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan participar plenamente en las comunidades y entornos de los que se forma parte.

Consideramos que, al tensionar y problematizar conceptos como factores contextuales, compromiso académico, patrones de aprendizaje, funciones ejecutivas, metacognición y contextos poderosos de aprendizaje podremos inferir algunas tendencias relacionadas con la implementación de las preguntas del “Inventario de Patrones de Aprendizaje” y del “Cuestionario socio demográfico”, e interpretarlos en la articulación con las situaciones y condiciones contextuales.

Acerca de los instrumentos utilizados

En el cuestionario socio demográfico se pregunta acerca de los factores personales y contextuales (edad, género, esfuerzo, dedicación al estudio, el rendimiento académico y expectativas con respecto al cursado del espacio curricular).

En el segundo instrumento, denominado Inventario de Patrones de Aprendizaje, se indaga acerca de las concepciones de aprendizaje, los motivos y las actitudes frente al estudio, las estrategias de procesamiento y de regulación. Es una versión más corta del original (ILS de Vermunt 1998) adaptado por Martínez-Fernández & García-Orriols (2017) para ser aplicado a muestras de estudiantes universitarios. Contiene 60 enunciados relacionados con los estudios y la forma de estudiar. Para resolverlo se utiliza una escala tipo Likert, donde los aspectos relacionados con estrategias van desde (1) que corresponde a “lo hago rara vez o nunca” a (5) “lo hago siempre”; los aspectos relacionados con los motivos para estudiar se valoran desde (1) “totalmente en desacuerdo” a (5) “completamente de acuerdo”.

Las áreas se relacionan con las estrategias de procesamiento de la información, las estrategias de regulación, las orientaciones de los aprendizajes y los modelos mentales de aprendizaje, es decir, cómo se concibe el conocimiento.

Características socio demográficas de la muestra en estudio y primeras tendencias en los patrones de aprendizaje

El grupo, constituido por veintitrés estudiantes, está conformado por el 95% de mujeres y el 5% de varones. Sus edades oscilan entre los 23 a 50 años. El 60% se encuentra en la franja etaria 20 a 29 años (14 estudiantes), el 35% en la de 30 a 39 años (8 estudiantes), y el 5% en la de 50 a 60 años (1 estudiante).

La mayoría de los estudiantes consideran al estudio como la tarea principal, pero indican que además trabajan, tienen otras ocupaciones y cargas familiares (ser ama de casa o tener personas a cargo).

Al pedirle a cada estudiante que evalúe su trayectoria educativa en términos de éxitos o fracasos, todos adhieren a la primera denominación, expresando que es por su dedicación, responsabilidad, voluntad, constancia, perseverancia, por la ayuda del grupo de pares y de docentes.

Cuando se les pidió a los estudiantes una puntuación a su esfuerzo y dedicación al aprendizaje, para relacionarlo con la nota promedio de su trayectoria educativa, se advierte que la mayoría considera entre 8 a 10 el promedio del esfuerzo que realizan, en tanto que la nota promedio ronda entre el 7,50 y el 9.

Con respecto a las expectativas de los estudiantes en cuanto al cursado del espacio curricular Práctica IV, solo un estudiante no contesta este ítem y corresponde a un recursante. En el resto aparecen cuestiones como: realizar las prácticas de manera presencial en una sala de jardín de infantes, aprobar el seminario para recibirse, llevar a la práctica lo aprendido en la formación docente inicial, aprender a trabajar en la sala, adquirir nuevas herramientas para el desempeño en la sala, superar los miedos e inhibiciones, aprender a ingresar al sistema público de educación como docente y, aprender a trabajar con niños con dificultades.

Los patrones de aprendizajes encontrados como primeras tendencias del estudio exploratorio son los dirigidos a la reproducción y los dirigidos al significado, lo que encuentra coincidencias con de la Barrera, Rigo, Ricetti (2019).

Consideraciones finales

De acuerdo a los emergentes que han ido surgiendo en la agenda de clase de 2022, con una realidad educativa distinta a la que dejamos en la presencialidad a fines de 2019, con cambios acontecidos durante los años 2020 y 2021, abrimos la posibilidad de darle continuidad a búsquedas e inquietudes que se presentan como posibles puertas que se abren en la educación superior hacia una mejora de su calidad. Entendemos que una alternativa consiste en problematizar las experiencias novedosas de práctica profesional docente en los Profesorados de Educación Inicial, acontecidas de manera forzada durante la situación epidemiológica, para recuperar aquellos aspectos que han sido viables, repensar los obstáculos presentados y diseñar aquellas innovaciones que, en el presente contexto, puedan colaborar en la promoción de aprendizajes significativos de los estudiantes.

Como docentes dedicados a la formación de futuros docentes de educación inicial nos proponemos favorecer altos niveles de motivación académica y, nos planteamos cómo promover en los estudiantes de práctica los procesos de autorregulación en sus procesos de aprendizaje.

Desde el respeto al derecho a la educación y, entendiendo la complejidad áulica desde configuraciones heterogéneas, como docentes consideramos necesario diseñar estrategias que acompañen a los estudiantes en su contexto, a través de diversas instancias de retroalimentación con devoluciones formativas.

Concluimos, que la tendencia en los patrones de aprendizaje se relacionan con las características situacionales que se reflejan en el estudio socio demográfico que evidencia simultaneidad de tareas a las que se dedica el estudiante, no solo lo académico sino que también está presente el trabajo y el ser sostén de familiares, pero la claridad en la meta a alcanzar el título como modo de promoción social, el trabajo colaborativo con el grupo de pares, las condiciones pedagógicas contextuales de la institución y su equipo docente son buenos aliados junto al esfuerzo constante para sostenerse en los procesos de aprendizajes lo que lleva a la obtención de buenos resultados.

Formular nuevas pautas para futuras experiencias educativas en el nivel superior para promover que los estudiantes se involucren con sus propios procesos educativos y puedan autogestionar sus entornos educativos con la finalidad de ajustar la propuesta con sus intereses y la meta a alcanzar (Rigo, Bechero, Irusta y Amaya, 2020) dan cuenta de los múltiples interrogantes que tenemos acerca de cómo podrían impactar en los procesos de implicación de los estudiantes. En el grupo de los estudiantes estudiados aparecen construcciones individuales, pero, a la vez, compartidas en torno al sostenerse en el compromiso con su trayectoria educativa. Coinciden en la necesidad que los estudiantes que tengan dificultades sean acompañados durante el cursado y reformulen sus metas desde la agencia personal, diseñando un recorrido académico en favor del compromiso, en que se recreen los contextos educativos, se expanda el aula y se creen lazos con la comunidad.

Referencias

- Elisondo, R., de la Barrera, M.L., Rigo, D.Y., Kowszyk, D.I., Fagotti Kucharski, E., Riccetti, A., Siracusa, M.R. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 225-244. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5800>
- De la Barrera, M., Rigo D. (2019) Funciones ejecutivas y metacognición: un diálogo entre la neuropsicología y la psicología educacional. *Revista de investigación Cronía* 15 (19) : 38-49. Disp en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/126362/CONICET_Digital_Nro_99457cbb-d18c-4148-9c1b-369ef1de965c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- de la Barrera, M., Rigo, D. y Riccetti, A. (2019). La investigación en Patrones de Aprendizaje en Argentina: conformación de perfiles en estudiantes de Educación Superior. *Revista Colombiana de Educación*, 77: 1-31. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011) Res. N° 93. Prácticas profesionales docentes.
- García-Ravidá, L. (2017). Patrones de aprendizaje en universitarios Latinoamericanos: Dimensión cultural e implicaciones educativas. Capítulo II. Tesis Doctoral, UAB. <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Marco Referencial de las Capacidades Profesionales Docentes. https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/la-inmersion-en-la-practica-y-la-preparacion-para-ensenar/upload/Marco_referencial_de_capacidades.pdf
- Rigo, D. y Lubomirsky, A. (2020) Factores situacionales asociados a la desvinculación académica. Vínculos entre procrastinación y compromiso en estudiantes universitarios. Congreso Nacional e Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión" – Facultad de Psicología | UNC.
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. y Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>, disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/11544/10307>
- Rinaudo, M (2014) Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras (163-206) En Rinaudo, M., Paoloni, P., Fernández, A. Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. Cuadernos de Educación. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

CIUDADANÍA INTERCULTURAL Y JUSTICIA SOCIAL EN LA CLASE DE INGLÉS DE ESCUELA SECUNDARIA: CREENCIAS DE UNA DOCENTE Y ANÁLISIS DE LIBROS PARA LA ENSEÑANZA

Fabiana Sacchi, Verónica M. Piquer, Sabrina M. Matos, Julieta Bértola

Ciudadanía intercultural y justicia social

El concepto de ciudadanía intercultural y la educación para la ciudadanía intercultural tienen una amplia trayectoria en el campo de las lenguas extranjeras, enfatizando el rol de la enseñanza de lenguas en el desarrollo de personas y sociedades más inclusivas y democráticas. (Byram et al., 2017; Byram et al, 2020; Porto & Byram, 2015) Byram (2008) describe principios de la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas conformados por diferentes axiomas y características. Algunos de los axiomas propuestos son: a) *experiencia intercultural*, que ocurre cuando hay un encuentro entre personas de diferentes grupos sociales y culturales, b) *ser intercultural*, que involucra la reflexión y acción sobre dicha experiencia intercultural y c) *educación para la ciudadanía intercultural*. Este último axioma implica facilitar en las clases de lenguas experiencias de ciudadanía intercultural, el análisis y la reflexión sobre ellas y el trabajo con otros en actividades sociales y/o político-democráticas. Asimismo, plantea crear aprendizaje/cambio en el individuo a nivel cognitivo, actitudinal y de comportamiento, en la autopercepción y en las relaciones con otros.

A su vez, algunas de las características de la educación para la ciudadanía intercultural son: la comparación (juxtaposición); la conciencia del trabajo con el Otro (que inicialmente es percibido como diferente); la creación de comunidades de acción y comunicación supranacional y/o con personas de diferentes grupos socioculturales; la toma de conciencia sobre la propia identidad y la consideración de aspectos tanto cognitivos como afectivos y de comportamiento.

Los principios de la educación para la ciudadanía intercultural están en estrecha relación con los objetivos de la educación para la justicia social, que promueven la participación social de todos los grupos socioculturales de manera equitativa, a través de procesos democráticos, inclusivos y colaborativos. (Adams & Bell, 2016) Según Nieto (2010), la educación para la justicia social debe promover el pensamiento crítico para el cambio social y 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” (Nieto, 2010, p. 46).

En Argentina, estas ideas están incluidas en los lineamientos ministeriales para la enseñanza de lenguas extranjeras en los "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios" (NAP), que enfatizan el desarrollo del pensamiento crítico y de la interculturalidad, propiciando así “la participación activa en procesos democráticos y contribuy[endo] a la educación para la ciudadanía y la paz” (2012, p. 12).

Creencias docentes y materiales para la enseñanza de inglés

Sabiendo de la importancia del rol docente en la promoción de saberes y valores democráticos e interculturales, es necesario comprender las creencias docentes con relación a la educación para la ciudadanía intercultural y la justicia social. Las creencias han sido definidas por Barcelos como:

una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros. (Barcelos, 2014, en Kalaja et al., 2015, p. 10)

Las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera influyen en la toma de decisiones sobre sus prácticas docentes, desde la “planificación hasta la evaluación de la clase, pasando por la puesta en práctica de la misma” (Woods, 1996, p. 134).

Además de estudiar las creencias docentes, indagar sobre los materiales de enseñanza es de suma importancia a la hora de analizar la ciudadanía intercultural y la justicia social en la enseñanza de lenguas. Garton y Graves (2014) destacan el rol de los materiales para

la enseñanza en la clase de inglés e indican que “una de las razones de la popularidad de los libros de texto para la enseñanza es que proporcionan un conjunto de actividades claras y lineamientos que docentes y estudiantes pueden seguir” (Garton y Graves, 2014, p. 8). Lopez Barrios y Villanueva de Debat (2014) distinguen entre libros para la enseñanza del inglés *globales* (para la enseñanza en cualquier parte del mundo), *localizados* (libros ya existentes adaptados a un contexto local) y *locales* (diseñados para países/regiones específicos). Estos autores explican que cuando los libros son locales o localizados, pueden proponer comparaciones interculturales que contribuyan “a desarrollar la ciudadanía democrática al ofrecer oportunidades para que los estudiantes fomenten el pensamiento crítico, reconozcan y respeten la diversidad y la otredad” (Lopez Barrios y Villanueva de Debat, 2014, p. 44).

El estudio

Se utilizó un diseño cualitativo descriptivo de estudio de caso con los objetivos de: 1) indagar sobre las creencias de una docente de inglés de escuela secundaria sobre la educación para la ciudadanía intercultural y la justicia social, y sobre la selección y uso de materiales para la enseñanza en su curso de tercer año, 2) analizar los materiales utilizados por esta docente en torno a ciudadanía intercultural y justicia social.

La participante fue una docente de inglés de nivel secundario con 29 años de experiencia en docencia. El estudio se enfocó en su curso de tercer año en una escuela secundaria pública de la ciudad de La Carlota, Córdoba. Se llevaron a cabo dos entrevistas semi-estructuradas con la docente en el año 2021. Para el análisis de las entrevistas, se utilizó la técnica de análisis de contenido a partir de categorías inductivas (emergentes). Asimismo, se analizaron los materiales utilizados por la docente para la enseñanza de inglés en su curso. Se seleccionaron tres unidades de los libros “*On the Pulse Starter*” (Editorial MacMillan, 2014) y “*On the Pulse 2*” (Editorial MacMillan, 2014) para el análisis debido a que estas unidades constituyeron el principal material de clase que la docente usaba en ese curso. Se analizaron las unidades: “5: Cities and Towns” y “6: Wildlife” en “*On the Pulse Starter*” y “2: Music and TV” en “*On the Pulse 2*”.

Se utilizó la técnica de análisis del contenido y se crearon categorías de análisis deductivas teniendo en cuenta el marco teórico sobre ciudadanía intercultural y justicia social. Considerando los axiomas y características propuestas por Byram 2008, las cinco

categorías creadas fueron: *experiencia intercultural*, *reflexión intercultural*, *compromiso intercultural*, *identidad intercultural* y *yuxtaposición de culturas*. En torno a justicia social, las categorías fueron: *visibilización de estereotipos*, *inequidades sociales*, *pensamiento crítico* y *agencia* (adaptadas de Nieto, 2010).

Resultados y discusión

Creencias de la docente

En relación con las creencias de la docente, se pudieron identificar creencias sobre factores contextuales en la enseñanza del inglés en la escuela secundaria. Las principales creencias identificadas se relacionan con la presencia de cursos numerosos, falta de tiempo para la realización de actividades y complicaciones en el contexto de enseñanza remota de emergencia en pandemia.

Con respecto a la enseñanza del inglés, las principales creencias que surgieron se relacionan con la importancia de la gramática, del vocabulario y de la habilidad de lecto-comprensión. La docente destacó la relevancia en sus planificaciones de la enseñanza de la habilidad de lecto-comprensión por sobre las demás macro habilidades de la lengua (escritura, escucha, habla), tal como lo manifiesta en la siguiente cita:

Tenemos cinco ejes principales. El vocabulario es uno, el conocimiento de la gramática es otro. [...] Vocabulario, gramática, comprensión... la lectura es muy importante para nosotros, la escucha y la producción escrita, que eso es lo menos relevante para nosotros en estos niveles que estamos dando. Apuntamos principalmente a la comprensión lectora, que es el objetivo principal que tenemos de lograr. (Entrevista 1)

En cuanto a la ciudadanía intercultural, la docente reportó creencias favorables hacia la posibilidad de incluir temáticas y materiales culturales en la clase inglés. Sus creencias se relacionaron con aprender sobre diferentes formas de vida.

¿Qué entiendo yo de ciudadanía intercultural? Bueno todo lo que puedas aprender y conocer acerca de las culturas en otros países, otras civilizaciones, o modos y formas de vivir. Por eso siempre en inglés se trata de la interculturalidad porque los textos y los temas que uno va presentando siempre tienen que ver con el concepto de otra cultura o de otras formas de vida, de distintos modos digamos. (Entrevista 2)

En cuanto a la justicia social, la docente relacionó el concepto con palabras como “inclusión” y “acceso”, haciendo referencia principalmente a la integración de estudiantes con discapacidades y a las complejidades en las adaptaciones curriculares.

Finalmente, con relación a la selección de los materiales para la enseñanza del inglés, la docente indicó las razones que llevaron a la selección del libro *On the Pulse* para todos los cursos de tercer año de la institución educativa. Los criterios fueron: formato, variedad de temas, simplicidad de actividades y accesibilidad económica.

[a]spectos económicos era uno, era un libro accesible para todos los chicos, o para la mayoría. Nos gustó la simplicidad de las actividades y cómo estaban planteadas, el orden de los temas. (Entrevista 1)

El análisis de las creencias indica que la docente percibe el contexto de enseñanza en el curso de escuela secundaria como limitante para desarrollar algunas habilidades y más propicio para la enseñanza de gramática, vocabulario y comprensión lectora principalmente. Estos resultados coinciden con los de un estudio llevado a cabo en escuelas secundarias de Río Cuarto y región para conocer las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés de docentes y estudiantes de quinto año. Los resultados indicaron que los docentes creen que, debido a factores contextuales, los aspectos lingüísticos siguen teniendo prevalencia en el currículum de inglés de escuela secundaria. (Piquer & Sacchi, 2018)

En lo que refiere a las creencias de la docente sobre ciudadanía intercultural, se identifican creencias favorables hacia la integración de aspectos culturales en la clase de inglés. Sin embargo, sus creencias se relacionan con una perspectiva más bien tradicional de la enseñanza de cultura y no reflejan la concepción de ciudadanía intercultural en la que se enmarca este estudio. Por su parte, las creencias sobre justicia social en educación, principalmente se centran en favorecer la integración de estudiantes con capacidades diferentes, sin hacer referencia a otros grupos socioculturales (diversidad de clase social, género, raza).

Ciudadanía Intercultural y justicia social en el material para la enseñanza

En relación con la *experiencia intercultural*, las unidades *Cities and towns* y *Wildlife* proponen escasas instancias de encuentros con personas de diferentes grupos sociales y culturales, y se centran en actividades turísticas tales como conocer e interactuar en lugares

de vacaciones o visitar lugares (ciudades, parques). Aunque en la unidad *Music and TV* se incluyen instancias de encuentros con personas de distintos grupos sociales y culturales, los textos y actividades se refieren principalmente a productos culturales relacionados al entretenimiento (música, cine, televisión). Sin embargo, esta unidad incluye un texto informativo sobre un coro de niños sordos que da lugar al encuentro con un grupo sociocultural diferente al de los estudiantes.

Un resultado relevante es la inclusión de textos sobre lugares del mundo dónde el inglés no es la lengua nativa, sino que se usa como lengua de comunicación global. Es decir, el inglés se constituye como la lengua elegida para posibilitar la comunicación en encuentros con personas de diferentes grupos sociales y culturales. Por ejemplo, en la unidad “Cities and Towns” se incluyen ciudades de Argentina como Buenos Aires, Jujuy y Bariloche, y de América y Europa como Río de Janeiro y Barcelona. Por su parte, en la unidad “Wild Life” se presenta la vida silvestre en continentes como África y países como Costa Rica y Argentina.

En cuanto a la *Identidad Intercultural*, en las tres unidades se ofrecen distintas instancias de participación de los estudiantes para reflexionar sobre su propia identidad y establecer conexiones con las experiencias interculturales propuestas. Por ejemplo, una de las actividades en la unidad “Cities and Towns” tiene como objetivo que los estudiantes hagan y respondan preguntas sobre sus posibles destinos de vacaciones. Esto demuestra que los estudiantes pueden hacer uso de los conocimientos propuestos en el libro y reflexionar sobre su propia identidad y contexto. Otro ejemplo se encuentra en la unidad “Music and TV”, donde los estudiantes tienen la posibilidad de compartir sus intereses particulares sobre música y televisión.

En torno a la *yuxtaposición de culturas*: esta categoría, aunque se encuentra en menor frecuencia que las mencionadas anteriormente, se ve reflejada en la sección “Comparando Culturas”, en donde se requiere que los alumnos comparen la cultura presentada con la propia. Un resultado significativo es la ausencia del desarrollo de *reflexión* y el *compromiso intercultural*.

Finalmente, con relación a justicia social, en las unidades se identificó la presencia de algunos estereotipos de clase socioeconómica, ya que en varias actividades se asumía la pertenencia de los estudiantes (usuarios del libro) a una clase social media-alta que tiene acceso a las situaciones propuestas por el libro, como viajar o ir al museo con frecuencia.

El análisis de las unidades indica que carecen de los componentes esenciales para el desarrollo de la ciudadanía intercultural y la justicia social. Los resultados muestran que en las tres unidades analizadas hay limitadas oportunidades de experiencias interculturales, de reflexión, de comparación crítica de experiencias de distintos grupos sociales y culturales y ausencia de propuestas que propuestas de acción. Los resultados sugieren que el material analizado refleja una perspectiva superficial y turística de la cultura que parece asignarles a los estudiantes el rol de consumidores de la misma.

Conclusión

El análisis de las creencias de la docente participante y de los materiales que utiliza para la enseñanza de inglés en tercer año de escuela secundaria no parecen estar en línea con los principios de la educación para la ciudadanía intercultural y para la justicia social que desde hace décadas se plantean como relevantes en la enseñanza de lenguas a nivel nacional e internacional.

Dado el rol central que muchos docentes le otorgan a los libros de texto en la enseñanza de inglés (Garton & Graves, 2014), es esencial la reflexión y análisis en torno a los contenidos para el desarrollo de la ciudadanía intercultural y la justicia social que éstos proponen. Asimismo, sabiendo de la importancia de las creencias para entender las decisiones docentes (como la selección y adaptación de materiales), es necesario ofrecer instancias de reflexión docente sobre sus creencias, así como instancias de formación continua sobre educación para la ciudadanía intercultural y justicia social, y las maneras en que se puede llevar a cabo en el contexto de escuela secundaria.

Referencias

- Adams, M., & Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I, Han, H., & Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Porto, M., & Yulita, L. (2020). Education for intercultural citizenship. En S. Laviosa y M. González Davies (Eds.), *The Routledge handbook of translation and education* (pp. 46–61). Routledge.
- Garton, S., & Graves, K. (2014). Materials in ELT: Current issues. En S. Garton y K. Graves (Eds.). *International perspectives on materials in ELT* (pp. 1-15). Palgrave- Macmillan.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohothie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave- Macmillan.

- Lopez Barrios, M., & Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. local: Does it matter? En S. Garton y K. Graves (Eds.). *International perspectives on materials in ELT* (pp. 37-52). Palgrave- Macmillan.
- Ministerio de Educación (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritario de lenguas extranjeras*. Consejo Federal de Educación.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed). Routledge.
- Piquer, V., & Sacchi, F. (2018) El rol de la cultura en la clase de inglés: Creencias de docentes y estudiantes. *Revista Abordajes*, 6(12), 627-638. Disp. en: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/712>
- Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *AJAL*, 3(2), pp. 9-29. Disp. en: <https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/177>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.

COMO NOS “AYORNAMOS” A ESTO DE LA PRESENCIALIDAD Y VIRTUALIDAD

María Elena Cagnolo

Para la realización el presente trabajo se va a profundizar, indagar y producir un texto acerca de algunos de los temas trabajados en la historia de la EAD, mediaciones tecnológicas, contextos institucionales y normativas, investigación y evaluación en la EAD, etc. En el presente trabajo se realizará un desarrollo a lo largo de la historia desde el desarrollo de la implementación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto de educación a distancia. Esto será desde 2022 hasta la actualidad; se realizará un recorrido tal vez rápido para poder hacer la historia que se ha tenido en distancias como una alternativa de educación, y en donde también entran en juego algunos de los valores que traen los estudiantes para inscribirse. Esta última parte se realizó con encuestas

Desarrollo de una realidad que no nos esperábamos y el uso de otras alternativas

Para comenzar dicho desarrollo esta producción tendrá en cuenta la trayectoria e historia de la educación a distancia en la universidad y dentro de la facultad en particular, donde antes desde lo presencial se trabajaba muy diferente a distancia. Allí se realizaban teóricos y prácticos. Eran como dos cosas separadas, pero que se unían en los parciales y en los repasos de las materias antes de rendir los dos parciales. La pandemia modificó todas las formas de cómo se daba clase, las consultas y los exámenes, y donde cada docente cumplía un rol y el estudiante otro.

Lo que me parece tema interesante es el giro que se dio con esta enfermedad, ya que a partir de esta pandemia se gravaron teóricos, los prácticos se realizan por meet, evelia o

team, y ya no se acompañaba a los estudiantes en forma presencial como se estaba acostumbrado a realizarlo; ahora todo se hacía desde fuera de la universidad por los diferentes trabajos de cátedra y de investigación que se desarrollaron. De hecho, es una tarea diaria por ser profesora de historia en dicha casa de altos estudios, en donde uno cuenta lo que investiga, los hechos o las situaciones que luego serán reflejadas en la sociedad, pero desde un contexto muy distinto a lo presencial. Porque todo nos cambió de un día para el otro.

A nivel mundial se comenzó a realizar una educación de manera diferente a estar en las aulas, así que comenzamos a explicar que el hombre siempre tuvo una gran curiosidad por todo lo que lo rodeaba y no conocía. El hombre comienza a adaptarse al afuera -es una forma de llamar al medio que lo rodea-, lo cual está ligado a la forma de hacerse con cosas que él necesitaba, por ejemplo, la comida, luego el fuego, también las armas que fueron en principio de piedra hasta llegar a hacerlas de hierro y con pólvora. Luego pasamos a una edad media en donde la religión era la que se ocupaba de formar a los jóvenes nobles y príncipes, donde la educación se encontraba planificada, coordinada y unificada. “Es en el renacimiento que empiezan a aparecer los primeros sistemas públicos escolares, para luego pasar a la revolución industrial para que se realice más grande y se alfabetiza a toda la población existente hasta ese momento” (Bruner, 2002), lo cual tiene que ver con que en esta etapa se lleva adelante una educación estandarizada, donde cualquier persona puede asistir a una escuela. Porque se necesitaba una mano de obra estandarizada, lo que nos está diciendo allí es que todas las personas debían saber lo mismo y de la misma forma, era entonces un aprendizaje en masa. Quedaba bien en claro los niveles por los cuales debían pasar los niños y los jóvenes, en donde las etapas eran la primaria, la secundaria y la terciaria. Allí se hacía con un orden a seguir para llegar a alcanzar los diferentes niveles educativos, los cuales eran que, una vez realizada la primaria, se pasaba a la secundaria, y así sucesivamente, en donde los estudiantes debían realizarlo en una enseñanza estratificada y por niveles.

Pasaron muchos años y muchas maneras de enseñar, en donde estuvo vinculada la pedagogía como una forma de aprendizaje, en la cual ponía el hincapié en los alumnos, que era para quienes los maestros y profesores estaban frente al aula. Donde además de enseñar también estaba el conocimiento, que es algo que está en constante movimiento y adaptándose; donde para poder realizar los cambios en los niños y jóvenes se necesita

comenzar primero con las cuestiones pedagógicas y luego pasamos a la era digital. Pero como llevamos adelante dichos cambios, es lo que vamos a ir descubriendo más adelante. Toffer y Toffer 2006 (p. 99), indica: “un sistema de riqueza diferente a arribado, el cual está impulsado no solo por cambios dramáticos en nuestra relación con tiempo y espacio, sino con un tercer y profundo fundamento, el conocimiento”.

Pero a lo largo del tiempo han pasado muchos hechos históricos y sociales que han revolucionado la humanidad, como la imprenta, la revolución industrial, etc.; me parece muy acertado destacar que la invención de la energía eléctrica es un avance para toda la humanidad. En una primera etapa se llevó a cabo la iluminación de las casas y las calles, como también de las fábricas, que comienzan a realizar sus producciones con electricidad y no más con carbón, por ser una fuente que se estaba agotando. Y la segunda parte -que se torna mucho más importante en el siglo XX y más aún el siglo XXI-, con el desarrollo de las técnicas digitales por medio del descubrimiento de la world wide web, por lo que desde entonces todo se convierte en la era digital.

Cuando comenzó a utilizarse el modo a distancia, se atribuye el desarrollo de la modalidad como tal a partir de los años 60, por crecientes demandas formativas de la sociedad en la educación y la importancia cada vez mayor en una educación continua que sirviera a quienes se dedicaban a utilizar la parte de distancia o la no presencialidad. Este tipo de enseñanza comienza siendo por correspondencia o por telecomunicación.

Luego se comienza a utilizar la radio, y tiempo después la televisión, como una forma de llegar a los estudiantes que vivían en los campos o pueblitos muy alejados de las escuelas y las zonas más pobladas. Estos fueron los únicos medios que tuvieron al alcance los docentes rurales para poder comunicarse con los estudiantes. A ello se le sumó el aprendizaje flexible y el de inteligencia de aprendizaje flexible, que fueron los antecedentes de la educación a distancia que estamos realizando desde el 2003, durante la pandemia de COVID-19 y en este proceso de transición post pandemia.

La automatización y la digitalización -y ahora el internet- nos han llevado a realizar múltiples tareas gracias a los beneficios de conexión, como los televisores, los teléfonos, los microondas, lavarropas y también las computadoras. Es en esta última y en los celulares de alta gama, con mayor memoria y mejor tipo de conectividad donde el mundo tecnológico ha puesto su mirada para lograr hacer todo lo más digital posible. El autor Brunner menciona que parte de la base del conocimiento transmitido es “lento, limitado y estable, donde la

escuela se convierte en el único canal de información para lograr que entren en contacto con otros mundos. Donde desde allí podrán hacerse cada vez con más conocimiento” (Brunner, 2006). Lo que se debería realizar ante esta situación de cambio es pasar del sistema común al sistema digital, pero sin romper la dualidad de ambos sistemas, porque estos dos sistemas siempre se van a necesitar; aquí hay que hacer que ambos coexistan.

El problema que encontramos el último tiempo es la falta de elementos digitales -por ejemplo, computadoras- para que todos los alumnos puedan hacer los trabajos y realizar las clases desde el formato digital; para subsanar esto, estamos tratando de realizar -tanto en las escuelas como en las universidades- programas de acceso a la tecnología por parte del alumnado, pero ello no es fácil. En primera instancia, por la gran diferencia y distancias de lugares desde donde llegan los alumnos; además, por el sector económico del que provienen. Algunos de ellos disponen del celular, pero se complica el acceso a una computadora; en principio, algunos eligen estudiar desde el celular por su comodidad o tan solo por su situación actual, y luego comprenden que necesitan una computadora.

La era digital nos está llevando a que se realicen, por una u otra causa, casi todas las actividades áulicas desde una computadora y desde los tics, que es lo que más se está haciendo en este último tiempo. Pero antes de referirnos a ello, me parece importante hacer un recuento rápido de las cuestiones que tienen que ver con la educación, como una forma de que se flexibilicen los componentes que hacen a una educación estatificada para volverse más ágil tanto la forma de enseñar como la forma de aprender.

Desde el campo de la ciencia de la educación, se nos acompañará para flexibilizarnos mediante:

- Diversificación y ampliación de los estudios
- Necesidades educativas que tiene un país (por ejemplo, las universidades)
- Tener una educación permanente hacia el conocimiento, donde los profesores se deben continuar formando para instruir a los jóvenes, como así también los conocimientos que el educador transmite a los alumnos.
- Sistemas educativos innovadores y no tan arcaicos.
- El replantearnos si estamos educando bien a los estudiantes
- No olvidarse que la educación convencional también nos sirve, que es en ella donde se apoya la digital.

Por lo expuesto, este sistema nos permite que las distancias se reduzcan, tanto entre docente y docente, como así también entre docente y alumnos. Las distancias se han roto a partir de la utilización de recursos tecnológicos de comunicación, tanto en lo audiovisual como en los multimedia. También las grabaciones, las reproducciones, las imágenes y el sonido nos llevan a realizar otro tipo de educación que no habíamos vivido en nuestra universidad. Asimismo, con clases grabadas para que fuesen vistas luego por los estudiantes que no podían asistir cuando se dictaban los teóricos, y con clases prácticas de matemática, contabilidad o economía.

Esta modalidad comienza a gestarse en la facultad de Ciencias Económicas, siendo la primera en implementarlo en los comienzos del año del 2003, teniendo sus tres carreras a distancia, aparte de la modalidad presencial. Este desarrollo no fue fácil y tampoco contó con el dinero que se necesitaba para hacerlo, pero fue decisión del decanato primero, y luego del consejo directivo.

Se llevó a cabo esta modalidad de cursado, porque había un número importante de alumnos que no terminaba la carrera (de nuestra ciudad y de afuera). Una primera razón es porque conseguían empleo antes de recibirse o de terminar de cursar, y se les hacía complicado realizar las dos actividades. En segundo lugar, otros se casaban, se iban de la ciudad de Río Cuarto por los costos económicos o porque extrañaban; pero, más allá del porqué, importaba tratar de solucionar esta situación del alumnado. Lo relevante de este cursado para quienes trabajaban es que podían estudiar desde el lugar que ellos quisieran en vez de asistir a la universidad.

Una vez aprobado el proyecto de educación a distancia, se comenzó a trabajar con primer año, y luego se incorporaron los años subsiguientes. Por ello, las distintas cátedras tuvieron que realizar un material diferente para estos estudiantes de distancia. Al no tener la posibilidad de asistir a los teóricos, se comenzó a trabajar con los manuales realizados por la contenidita, luego se pasó a buscar los tutores que fueran los mismos docentes que realizaban los prácticos. Al principio todo parecía complicado por el hecho de que había un sistema nuevo, en el que casi nadie lo sabía utilizar; luego se sumaron los encuentros con los estudiantes y profesores, que se realizaban más de dos veces por cuatrimestre, más la consultas, y los parciales en forma presencial (estos eran según cada cátedra): aquí los alumnos solo regularizaban y venían a rendir los finales a nuestra facultad. La facultad de

económica comenzó a realizarlo con un sistema propio, pero más adelante UTI realiza un sistema para la universidad general, tanto para el nivel de grado como de posgrado.

Ese cursado a distancia tuvo varias modificaciones. Además, los docentes tenían más libertad para utilizarlo, porque antes lo realizaban los no docentes del área. Sumado a esto, se pudieron llevar a cabo autoevaluaciones, realizar trabajos en grupos y hacer cambios, siempre desde los tutores o los responsables de las materias. Dichas transformaciones fueron paulatinas y los cambios en el sistema fueron acompañados por pruebas, con nuevas y mejores modificaciones, que beneficiaron al sistema de distancia. Además, los alumnos tenían los foros como una herramienta donde ellos escribían para consultar algo, avisar y pedir, entre otras cosas. Entre las cosas más nuevas están las autoevaluaciones, donde se les dan pequeños trabajos prácticos a los alumnos para saber si estudian, que esto, en algunas cátedras, funciona como una nota más que se le coloca al alumno, y la realización de materias promocionales, pero su implementación quedó librada a cada cátedra.

Este sistema que estamos utilizando en económica fue un beneficio para los estudiantes cuando se lo introdujo; a lo largo de estos años ha ido creciendo y se está casi en los mismos números que tiene la presencialidad. Los años 2020 y 2021 han sido los que han hecho superar al número de los alumnos que asisten personalmente a la institución, lo cual nos dice que este tipo de educación vino para quedarse y formar parte del sistema educativo, en donde cada vez se van realizando cambios al programa y donde los estudiantes se han adaptado a ellos.

Lo que me parece interesante de este sistema de distancia es la forma de hacer las autoevaluaciones y de tomar los finales, porque da la posibilidad que tanto docentes como alumnos (esto no quiere decir que los estudiantes no se copien) puedan realizarlo donde no interesa los problemas de distancia y del lugar que sea el estudiante.

El sistema de distancia puede tener algunas cosas que hay que ajustarlas un poco más, pero está disponible para que se pueda utilizar en cualquier facultad con poca cantidad de alumnos como también con 1000; esto significa que la educación a distancia es una herramienta útil y que vino para quedarse, y que tanto los estudiantes como los docentes pueden utilizarla sin ninguna restricción. Todo ello surge de las experiencias docentes, porque se tenía experiencia de trabajar en distancia, pero lo que no se tenía en cuenta era

la masividad dentro de un sistema como se lo realizó en la pandemia. El sistema a distancia permitió que los alumnos no perdieran las materias, los días, el cursado y los finales.

Conclusión

En definitiva, la pandemia nos atravesó muy fuerte a nivel enfermedad y cursado. Algunas facultades sorteamos las dificultades con mayor tecnología y un sistema de alumnos a distancia. Se dispuso de un sistema que era utilizado para un fin: cubrir toda la presencialidad. Alumnos y docentes tuvieron que adaptarse al 100 por 100 a una nueva forma de clase.

Bibliografía

- Alvin Toffler y Heidi Toffler (2006), La revolución de la riqueza. REGIÓN Y SOCIEDAD / VOL. XXI / NO. 44. 2 México.
- Cuquierma, Uriel y Virgili Rubén. La tecnología al servicio de la educación tecnológica. Experiencia e investigación en la UTN. Edutecne 2010.
- García Aretio Lorenzo. Historia de la Educación a Distancia. UNED España. 1991
- Guido Luciana – Versino. “La Educación Virtual en las Universidades Argentinas”. Observatorio Sindical de Políticas Universitaria. IEC-CONADU. Junio 2012.
- Marco legal de la Educación a Distancia en Argentina Article June 2018.
- Nieto Haydeè y De Majo Oscar. Historia de la Educación a distancia en la Argentina (1940-2010)

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Ana E. Cocco, Rita E. Maldonado

Como consecuencia de la llegada inesperada de la pandemia COVID-19, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se vio modificado desde distintas perspectivas didácticas, procedimentales y de acceso a recursos tecnológicos. La accesibilidad a estos recursos tecnológicos se presenta de una manera paradójica. Por un lado, intenta generar inclusión de los más vulnerables al sistema educativo, ofreciendo cierta horizontalidad en el modelo de cobertura educativa. Por otro lado, las brechas socioeconómicas dejan fuera del sistema a muchos estudiantes que no pueden acceder a las herramientas tecnológicas.

Teniendo en cuenta estas premisas, como docentes de las Cátedras de Estadística, anualmente establecemos modificaciones graduales en los materiales teórico-prácticos utilizados basándonos principalmente en:

- Actualización de los recursos tecnológicos (anualmente se advierte el crecimiento en el uso de las herramientas tecnológicas) en la medida que sean accesible al grupo de estudiantes.

- Evaluaciones en diferentes formatos: escritas en papel, en archivos electrónicos, interpretación de resultados obtenidos de software (estas tres de manera individual) y la realización de un trabajo de campo (de manera grupal) que implica interacción con instituciones de nuestro medio. (Maldonado, Cocco, 2019).

Estas modificaciones se encuentran directamente relacionadas con los procesos de innovación educativa.

Al respecto, Lucarelli (2004) manifiesta lo siguiente:

“Entendemos a la innovación como una selección creadora, una manera diferente a la habitual en la organización y utilización de recursos humanos y materiales para alcanzar fines y objetivos definidos. Por tanto, toda innovación lo es (y se da) en relación a un determinado contexto”.

Los procesos de innovación implican una serie de intervenciones, decisiones y procesos que tienen cierto grado de intencionalidad y sistematización; tienen como propósito modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas a través de la incorporación de nuevos proyectos y programas educativos, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, la institución y la dinámica del aula. (Carbonell, 2000)

Como consecuencia de la pandemia, las universidades tuvieron que adecuarse a emprender un rápido y nuevo camino en los procesos de enseñanza, totalmente influenciado por las herramientas tecnológicas disponibles tanto por parte del docente como del estudiante. Podría decirse una “innovación forzosa”.

En este trabajo hemos puesto especial atención en la evaluación. ¿Cómo saber si, en realidad, los estudiantes están aprendiendo? Surgen así distintas modalidades de exámenes, combinando los saberes con las herramientas tecnológicas disponibles. Ejemplo: evaluaciones orales individuales mediante plataformas de videoconferencias, cuestionarios, resolución de casos por videoconferencia, autoevaluación, entre otros.

Evaluar los aprendizajes ha sido siempre una cuestión difícil, tanto para los docentes como para los estudiantes, debido a factores diversos; por ejemplo, la arbitrariedad en la adjudicación de un valor numérico, la complejidad de los instrumentos de evaluación, la comunicación de logros y dificultades, entre otros. Lo importante es que la utilidad de la información que se obtenga de la evaluación, y la devolución que se elabore, sean útiles, tanto al docente como al estudiante.

Según Barberá (2008), “la calidad de los procesos educativos en general y de los procesos educativos que implican el uso de las TIC, en particular, no puede hacerse en ausencia de un determinado modelo teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje que permita establecer los criterios de esa valoración”. O sea que el análisis de calidad surge de criterios de valor previamente definidos en el sistema educativo formal. Si pensamos detalladamente en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se desprenden muchas variables a considerar; por ejemplo: ¿Qué aprendieron durante el cursado de la materia, ¿Aprendieron lo que estaba previsto? ¿Qué influencia tuvieron los materiales educativos? ¿Qué claridad tuvieron las explicaciones del docente? ¿El estudiante leyó material adicional?

Surge así la necesidad de repensar la evaluación, permitiendo que afloren a la luz otras instancias y nuevas formas integrando las tecnologías que desarticulan lo que está preestablecido institucionalmente.

Teniendo en cuenta las resoluciones rectorales y académicas de nuestra universidad en el contexto ASPO, para la toma de las evaluaciones parciales se utilizó la plataforma institucional para videoconferencias, que es Ms-Teams, tomando medidas de seguridad para la verificación de la identidad y la protección de los datos personales de los estudiantes. Se utilizaron exámenes escritos de resolución sincrónica con respuestas cerradas y abiertas también de resolución sincrónica.

Los exámenes finales se sustanciaron de manera oral por la misma plataforma virtual. Centrando la atención en el desarrollo de los exámenes finales se compararon 2do y 3er llamado de Julio de los años 2021 y 2022.

Durante el año 2021 se evaluó a los estudiantes de manera virtual y durante el año 2022 de manera presencial. En ambas situaciones la modalidad fue oral, obteniéndose los resultados que se expresan a continuación. Es importante destacar que los estudiantes que se presentaron a rendir exámenes finales en el año 2022, iniciaron su carrera universitaria en 2020 en pandemia.

En el cuadro de abajo se resumen las condiciones de los estudiantes y resultados obtenidos en cada período:

Realizando una comparativa anual y una comparativa entre llamados, se destacan las siguientes apreciaciones:

En 2021 2do llamado, del total de inscriptos, asistió al examen sólo un 66%, habiendo aprobado un 60%. En lo que respecta mismo llamado, pero en 2022, la cantidad de inscriptos fue superior aproximadamente un 63% más que en igual período del año anterior, reflejando un incremento en el nivel de presentismo al 73%. Teniendo en cuenta que el porcentaje de estudiantes regulares inscriptos en el segundo llamado de 2022 fue del 53% y 71% para 2021, se observa que sólo resultó aprobado un 46%. Sintetizando, en la comparativa del segundo llamado de 2021-2022, el presentismo aumentó, pero el número de aprobados disminuyó.

EDUCACION Y SOCIEDAD

XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA - Río Cuarto, 3 y 4 de noviembre de 2022

2021 llamado 2					
Regulares	Libres	Total I	Aprobados	Ausentes	Desaprobados
25	10	35	21	12	2
71,43%	28,57%	100,00%	60,00%	34,29%	5,71%

2022 llamado 2					
Regulares	Libres	Total I	Aprobados	Ausentes	Desaprobados
31	28	59	27	16	16
52,54%	47,46%	100,00%	45,76%	27,12%	27,12%

2021 llamado 3					
Regulares	Libres	Total I	Aprobados	Ausentes	Desaprobados
17	7	24	16	7	1
70,83%	29,17%	100,00%	66,67%	29,17%	4,17%

2022 llamado 3					
Regulares	Libres	Total I	Aprobados	Ausentes	Desaprobados
1	33	45	9	16	20
26,67%	73,33%	100,00%	20,00%	35,56%	44,44%

Paralelamente, analizando el tercer llamado, en 2021, del total de inscriptos, asistió al examen un 70%, habiendo aprobado un 67%. En lo que respecta al mismo llamado, pero en 2022, la cantidad de inscriptos fue superior -aproximadamente un 75% más que en igual período del año anterior-, el nivel de presentismo fue similar (70%), y resultó aprobado solo el 20%, teniendo en cuenta que el porcentaje de estudiantes regulares inscriptos fue del 30% para 2022 y 70% para 2021.

Se registró un aumento significativo de estudiantes en condición de libres en 2022. Cabe destacar que, en su gran mayoría, este grupo de estudiantes comenzó a transitar la vida universitaria en plena pandemia, es decir de manera virtual. Se evidenció marcada expectativa por la modalidad de examen oral presencial y, en algunos casos, cierta dificultad en el proceso de adaptación a la modalidad presencial, lo que tiene su incidencia en un aumento de desaprobados en 2022. Si bien aparentemente el examen oral generó menos estrés de manera virtual que el presencial, también se pudo observar que el nivel de asistencia a los exámenes finales aumentó, lo que no implicó una mejora en las calificaciones.

Hay posturas de todo tipo valorando los pros y los contras de cada formato para evaluar, presencial o virtual. Si bien es cierto que la eficacia del aprendizaje presencial ha estado probada durante muchísimos años, el online ha producido que los estudiantes estén inmersos en un modo de educación más continua, provocando que los estudiantes lleguen al examen con los conocimientos más frescos y estables. Sin embargo, es posible que, a muchos de ellos, acostumbrados durante toda su etapa educativa a los exámenes presenciales, pueda resultarles complicada la concentración al pasar al formato online.

Asimismo, la modalidad de exámenes online no es del todo idónea para algunos estudiantes, ya que no todos cuentan con un espacio adecuado en el que concentrarse y realizar el examen, o no disponen de una conexión a internet que les permita realizarlo sin riesgo a perder la señal durante ese tiempo.

Según un informe publicado por la UNESCO en 2020, en general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa. En segundo lugar, las expectativas de los estudiantes son distintas si esperan matricularse, desde el principio, también cabe señalar que la educación a distancia requiere de mayor disciplina y compromiso por parte del estudiante, lo que quizás explique que ésta tenga más éxito entre de mayor edad, esto es, los de posgrado, frente a los de pregrado.

La experiencia presencial es particularmente importante para estudiantes vulnerables que frecuentemente han tenido menos oportunidades de interacción en ámbitos como el que ofrece un campus universitario, que les permite fortalecer sus habilidades sociales. Consideramos imprescindible realizar las devoluciones correspondientes a cada estudiante sobre los resultados de su evaluación y la resolución del examen mediante una reunión grupal. Al respecto, Litwin (1998) destaca que con devolución de la evaluación “Transformamos la evaluación en un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno, a partir de conocer la buena resolución –la del experto-, construyó su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades”.

La evaluación supone una retroalimentación permanente entre docente y estudiante, en el marco de una comunicación didáctica que aporta a la construcción del conocimiento. En

este nuevo contexto, con cambios de escenarios y tiempos alterados, se hace necesario asumir el desafío de ayudar a aprender en espacios de oportunidades “para que los estudiantes muestren lo que saben, sus aproximaciones al conocimiento y las construcciones de saberes” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 139).

Conclusiones

Acontecimientos diversos, situaciones contrapuestas y dificultades varias en contexto de pandemia permitieron a cada institución educativa encontrar nuevas oportunidades, invitando a cada protagonista a buscar lo que había detrás de cada acontecimiento. Fue desarrollándose una nueva forma de construir el conocimiento y, por ende, nuevas formas de evaluar. Evaluar necesariamente con la intervención de la tecnología.

Se produjo un repensar y redefinir la evaluación, dando lugar a otras posibilidades, utilizando herramientas tecnológicas y plataformas virtuales, en algunos casos colaborativas, que permitieron al estudiante realizar un recorrido diferente. Cada institución educativa modificó sus normas; en el caso de las universidades, muchas resoluciones plasmaron estas nuevas formas de evaluar. Sería importante que, más allá de que la pandemia actuó como disparador para reformular las prácticas evaluativas, se continúe trabajando sistemáticamente en las mismas para continuar enriqueciendo estas instancias.

Volver a la presencialidad no es sinónimo de abandonar totalmente las prácticas mediadas por tecnologías, sino que es necesario seguir evolucionando en el uso de las mismas para enriquecer la modalidad presencial, ofreciendo a todos los estudiantes un acompañamiento desde múltiples perspectivas en su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La Evaluación como oportunidad, Voces de la Educación. Argentina. Paidós.
- Barberá, E. (2008) Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis. España. Graò.
- Cano, E. (ed.) (2011). Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la Sociedad Red. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. <http://www.acuedi.org/ddata/F10985.pdf>
- Falcon, P. (2020). Presentación. En Falcón, P. (Coop), La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia, pp. 23-28. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Garbarini, L. (2020). Rueda Cin. Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19 [Informe].

- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause.
- Litwin, E. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina. Paidós Educador.
- Lucarelli, E. (2004). Las experiencias innovadoras en el contexto del aula universitaria, centradas articulación teoría-práctica. Argentina. Paidós.
- Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2014) Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época. Argentina. Paidós.
- Santos Guerra, M. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana. Madrid: Narcea
- 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.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

María de los Ángeles André

Los recursos tecnológicos informáticos, que devinieron en una condición indispensable para la educación para afrontar la pandemia del Covid- 19, han provocado una mirada sumamente interesante y de gran riqueza que, de ser bien instrumentada, conllevaría profundos cambios en la enseñanza en la actualidad. Si se tienen en cuenta diferentes factores, por ejemplo: la carencia de tecnología de algunos estudiantes, la optimización de los servicios de internet, el elevado costo del transporte público y privado tanto para los docentes como para los alumnos, el ahorro que le significaría al estudiantado el hecho de mantenerse en sus lugares de origen sin padecer el desarraigo y no verse en la situación de alquilar y afectar la economía parental o distraer su focalización en el estudio para solventarlo mediante un trabajo no siempre saludable para ellos, y el magro presupuesto histórico destinado a la educación se convierten en mejores oportunidades educativas. Una adecuada planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje aumentaría el éxito en los resultados a obtener en la formación de las nuevas generaciones.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la virtualidad no debe traer aparejada la falta de atención y seguimiento en la tarea educativa por parte de los docentes con respecto a sus alumnos. El conjunto de complejos procedimientos sistematizados que permiten la adquisición de conocimiento deben ser ampliamente diseñados con objetivos claramente definidos en las estrategias utilizadas por los docentes.

Arribar exitosamente a los objetivos propuestos para el óptimo desarrollo de las clases virtuales depende directamente de un diseño adecuado, planificado teniendo en cuenta un amplio abanico de recursos, estrategias y técnicas didácticas, que conllevan una modalidad propicia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos actuales de enseñanza-aprendizaje que giran en torno a los recursos de la virtualidad exigen un sistema de optimización en lo atinente a su flexibilidad y adaptabilidad. Para ello, se encuentran al alcance y disponibles un amplio universo de servicios y herramientas que posibilitan la interacción para la construcción de conocimiento. Los diseños didácticos autónomos virtuales de enseñanza-aprendizaje no proporcionan conocimiento suficiente, y la plataforma virtual aislada no genera un lugar motivacional de aprendizaje, situación que pone en evidencia la urgente demanda de un docente altamente capacitado que interactúe didáctica y pedagógicamente.

Actualmente se utilizan y mejoran nuevos modelos con el objetivo de maximizar las diversas posibilidades comunicativas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), en cuanto a las aplicaciones en tiempo real, los sistemas asincrónicos y de hipermedia distribuidos.

Éstas inciden en dos de las facetas primordiales de la educación superior durante el curso de la pandemia y a futuro, dado los escasos fondos destinados a la educación: en la urgencia de ampliar el acceso a más usuarios y en la 1 necesidad de recursos cada vez más eficientes para la tarea educativa a distancia.

En lo que respecta a los espacios virtuales en la educación superior, las instituciones universitarias se ven urgidas a la revisión de sus paradigmas, estructuras y funcionamiento frente a las potencialidades que brindan estos importantes progresos tecnológicos en lo que representa la educación a distancia de grado y de posgrado.

Los establecimientos de educación universitaria están sosteniendo un paulatino giro de gran impacto en la estructura del sistema educativo de la sociedad contemporánea, haciendo posible un fuerte desplazamiento desde la enseñanza presencial convencional en un espacio áulico hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo y a pensarse con la posibilidad de ser adquirido virtualmente de manera diferida.

La función social de las universidades en red constituiría un elemento primordial para las sociedades del conocimiento y accesibles para las sociedades en general, que demandan mejor capacitación y adquisición de saberes, que modifiquen desde una inserción laboral deficiente y deficitaria, a una exitosa.

Los Ámbitos Virtuales de Aprendizaje hacen posible la apertura de un abanico de frentes de desafíos a tener en cuenta tales como: modificaciones en los paradigmas y dinámicas de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto identitario del docente, interacciones

diferentes dentro del contexto educativo, por nombrar sólo algunas aristas del tema. El diseño de estas actividades de formación conlleva la acción de asumir el compromiso de tomar decisiones que ponen en la balanza al sistema pedagógico, a los destinatarios docentes y educandos, y las aun ignotas potencialidades de las innovaciones y de la tecnología.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria (y también en otros niveles educativos), debiera abrazar el objetivo de optimizar y maximizar los recursos que ya ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación de manera adecuada (y que seguramente tendrán más y novedosos desarrollos), que solamente se obtendrán mediante la exigencia de un rediseño de las diferentes alternativas metodológicas en la formación de las carreras de grado y de posgrado. Las mismas debieran caracterizarse por su flexibilidad y por la cooperación en el aprendizaje en red, poniendo especial énfasis en que éste se efectiviza en colaboración.

La función del profesor se convierte así desde la antigua concepción de proveedor del conocimiento hacia la direccionalidad de autogenerarlo, relación en la que se focaliza al alumno principalmente. El diseño de prácticas y políticas educativas centradas en los alumnos aumentan o disminuyen las cuestiones espacio-temporales en la educación a distancia. El docente interactúa, de esta manera, primero como persona y, en una segunda instancia, como especialista en su área de conocimiento, motivando en el usuario su madurez personal haciendo posible su aprendizaje y no solamente la adquisición de contenidos.

Consideraciones finales

La educación superior afronta en la actualidad la asunción de que el docente adquiera un nuevo rol en el sistema virtual, posibilitando, facilitando y optimizando la transmisión del conocimiento. Afrontar con profesionalismo esta dura tarea constituye el legítimo compromiso de cada docente con la educación contemporánea.

Las herramientas didácticas para diseños virtuales de enseñanza-aprendizaje en la educación superior no devienen en conocimiento y la plataforma virtual autónomamente no propicia un ámbito motivacional de aprendizaje; el compromiso de un docente capacitado que interactúe facilitando los desarrollos de cada acto pedagógico con diseños didácticos

creativos y que efectivice adecuadamente los recursos que pone a disponibilidad la plataforma virtual.

El eficiente empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación superior augura modernísimas promesas en lo que atañe a una mejor educación y con el valioso aporte de los recursos on-line, cuyas estrategias son las ya conocidas en la enseñanza presencial, pero adaptables y reformulables en los vastos recursos y oportunidades de la educación a distancia.

Es necesario crear comunidades de enseñanza-aprendizaje auténticas, que involucren a docentes y alumnos equitativamente en cuanto al derecho de propiciar los recursos de las sociedades del conocimiento y la enseñanza-aprendizaje que adquieren un espacio en ella. El formato didáctico de los amplios recursos virtuales de enseñanza-aprendizaje se apoya en una acción colectiva, que se focaliza en el estudiante aún más que en el docente y donde el conocimiento se concibe como un constructo social, que deviene en auspicioso por la interacción, la evaluación y la colaboración entre los actores intervinientes.

Referencias

Camacho Zúñiga María Guadalupe, Lara Alemán Yetty, Sandoval Díaz Gersan. Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos. Universidad Técnica Nacional. Recuperado de: <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1399-63cb.pdf>.

Delgado Fernández, Marianela; Solano González, Arlyne. Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2009. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR (PRESENCIAL – VIRTUAL - A DISTANCIA)

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

Introducción

La presente comunicación se desprende y es una continuación del proyecto presentado anteriormente, en 2021, en las XXVI Jornadas Internacionales Interdisciplinarias de ICALA: 'La aplicación del método de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales (CSE) y la Competencia moral (CM) en el entorno virtual y una mirada de la justicia como equidad'.

Por lo cual, desde lo conceptual se mantiene:

-La concepción del desarrollo de la conciencia (Piaget, 1973, Kohlberg 1964, Lind, 2007), las definiciones presentes de la comunicación a través de las nuevas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) (Romani, 2009), la definición de las competencias socioemocionales (CSE) (Bisquerra Alzina, 2003, p. 22) y la definición de la competencia moral (CM) (Kohlberg, 1964, p. 425).

-La fundamentación teórica con el aporte de la fenomenología-hermenéutica (Husserl, 1954; Heidegger, 1971; Walden-fels, 1997). En lo pedagógico-didáctico se mantiene el aporte de la *Ratio Studiorum* (Labrador, 2013) y las teorías psicopedagógicas actuales mediadas por las TIC.

El objetivo actual (2022) consiste en caracterizar la utilización de las TIC en el conocimiento, la relación con los vínculos afectivos y el futuro de las TIC en educación superior (presencial-virtual-a distancia), teniendo en cuenta el aporte de algunos docentes expertos (n=6) en educación superior (presencial-virtual-a distancia), mediante una entrevista semi estructurada, administrada entre febrero y mayo de 2022.

Los docentes considerados expertos son profesionales con reconocida trayectoria en educación superior, investigadores académicos en temáticas relacionadas al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), especialistas en formación de formadores con experiencia en capacitación, talleres, confección de guías didácticas o manuales con estrategias pedagógicas-didácticas dentro de un encuadre virtual en educación superior (presencial-virtual-a distancia):

-Las entrevistas se han administrado a dos docentes de educación superior, ambas Psicopedagogas y doctorandas en la Facultad de Psicología en USAL; el perfil de una de ellas es en psicoanálisis y constructivismo (Adriana Mecca)¹, la otra docente con perfil en neurociencias (Paula Barletti)².

-La entrevista se ha administrado también a una profesora de Historia Económica en E a D y en educación superior (M. Elena Cagnolo)³ de la Universidad Nacional de Río IV, Córdoba.

-La entrevista se ha administrado en forma conjunta a dos docentes (Alejandra Lamberti)⁴ y (Julieta Brizuela)⁵ que son profesoras de E a D en USAL, Buenos Aires.

-Finalmente, se ha administrado la entrevista a un docente que es profesor (Pablo Fernández Arias)⁶ de la Universidad Católica de Ávila, España.

Las preguntas en consideración aquí han sido las siguientes:

1) ¿Cómo se valora la adquisición/construcción/acceso al conocimiento mediante el uso de las TIC, tanto en lo presencial como en lo virtual?

2) ¿Qué relación guardan las TIC con lo afectivo, cognitivo y moral en el contexto de enseñanza-aprendizaje, en educación superior?

3) ¿Cuál es el pronóstico con respecto al uso de las TIC en el futuro, ya sea, dentro de una modalidad educativa presencial, virtual y/o a distancia?

4) ¿Cuáles son las TIC más usadas en educación superior? y ¿Qué TIC se comparten en educación presencial-virtual-a distancia?

Algunas citas seleccionadas de las respuestas dadas por los expertos a dichas preguntas

Las TIC con respecto al conocimiento

“Detrás de las TIC siempre hay un sujeto que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje... según su objetivo” (Adriana).

“Las TIC son herramientas que usadas de manera pertinente enriquecen el proceso educativo” (Paula).

“En la modalidad virtual todo es más rápido, pero no todos procesan igual y de la misma forma” (M. Elena).

“Hay diferencias en lo disciplinar... cada persona debe darle su impronta... de acuerdo a las diferentes condiciones coyunturales” (Julieta).

“Antes era más importante lo disciplinar... luego fue lo pedagógico y lo didáctico... ahora las tecnologías son un factor importante en la enseñanza-aprendizaje... es importante tener en cuenta las singularidades desde la tecnología” (Alejandra).

“La tecnología es una realidad... no podemos pensar en la adquisición del conocimiento sin la aplicación de las TIC... cada vez se van a ir implementando más” (Pablo).

La relación de las TIC con lo afectivo, cognitivo y moral:

“Tiene una vinculación absoluta...en todo aprendizaje a la base del intelecto están los afectos y la moral” (Adriana).

“A nivel cognitivo y moral las TIC favorecen las funciones ejecutivas en general...permiten mejores posibilidades de organización y planificación” (Paula).

“Todo depende de lo informatizado y el desarrollo que tenga el alumno...cada uno tiene diferentes tiempos para el proceso de aprendizaje” (M. Elena).

“Si tomamos en cuenta el modelo TIPAC... no hay nada en el hecho educativo que este desafectado de lo afectivo, emocional y lo moral” (Julieta-Alejandra).

“Creo que las TIC todavía están lejos del dominio afectivo y las competencias emocionales, estamos más en el aspecto cognitivo...nos falta el dominio psicomotor, afectivo...todavía no es claro que va ser el metaverso...es una de las grandes tecnologías que podría trabajar el tema psicomotor...” (Pablo).

Las TIC con respecto al futuro

“En la medida que se conozcan sus posibilidades van a ser más usadas...” (Adriana).

“Las TIC tomarán protagonismo a medida que los docentes se familiaricen con ellas” (Paula).

“En lo escolar y en lo social se van a ir utilizando cada vez más” (M. Elena).

“Echamos la culpa a la tecnología de problemas que son pedagógicos y didácticos... lo más importante es saber cómo enseñar” (Julieta).

“La tecnología *per se* no va a modificar la educación...Las TIC son imprescindibles pero la transformación viene por otro lado” (Alejandra)

“Creo que vamos hacia un modelo híbrido... algunas asignaturas serán completamente virtuales” (Pablo).

Opiniones sobre el uso de las TIC

“Todas las que se incluyan según la temática... la transmisión y enseñanza va a depender del sujeto que esté detrás y guíe el proceso...” (Adriana).

“En general son todas indicadas pues son innovadoras, abren al diálogo y al debate, organizan la información y permiten el intercambio permanente. Además, favorecen la creatividad y el pensamiento crítico” (Paula).

“Pienso que los trabajos grupales favorecen a los alumnos con respecto a su hacer... por ejemplo: al darles un *power point* incompleto para completar como estrategia didáctica...” (M. Elena).

“El trabajo colaborativo trae el beneficio del reconocimiento como potencialidad... en el auto aprendizaje son importantes las huellas que dejan... y los trabajos de meta cognición deben poder aplicarse con la lógica correcta...” (Julieta).

“En las capacitaciones suelen pedir herramientas didácticas pero el recurso es lo de menos...lo importante es cuál es el propósito para luego pensar en el recurso...el paquete del Drive es buenísimo para los trabajos colaborativos” (Alejandra).

“Recursos hay muchos, pero para el aprendizaje colaborativo virtual hay que pensar en el análisis que se va hacer...el objetivo a implementar...los encuentros presenciales aportan mayor conocimiento desde lo virtual” (Pablo).

Comentarios y reflexiones finales de los expertos

“Todo proceso de enseñanza-aprendizaje es dialéctico... y como dice Winnicott con respecto al juego ‘el sujeto pone en juego toda su personalidad’. En todo recurso hay detrás un guía sustentando el proceso” (Adriana).

“Los intercambios presenciales son la mejor oportunidad para el aprendizaje incluyan o no las TIC” (Paula).

“Todos van a ir utilizando lo virtual salvo los trabajos manuales” (M. Elena).

“En los procesos de enseñanza-aprendizaje se reclama a la tecnología problemas que tienen que ver con lo pedagógico y didáctico” (Julieta).

“La educación a distancia también aprendió muchas cuestiones que ayudo a definirse...al compararse con la presencialidad no daba lugar a los encuentros sincrónicos que ahora se da la posibilidad de incluirlos...” (Alejandra).

“Insistiría en optimizar en los cambios producidos... todo lo implementado tiene que quedarse... por ejemplo, el vínculo con el otro y las competencias emocionales que se desarrollaron... también habría que indagar en las deficiencias técnicas y habilidades blandas registradas” (Pablo).

A partir del análisis, descripción e interpretación de las respuestas dadas, en general por todos los entrevistados, se concluye lo siguiente

Con respecto a la vinculación de las TIC con el conocimiento, el aporte de los expertos señala que las TIC son herramientas que brindan inmensas posibilidades para potenciar lo pedagógico-didáctico, pero todo va a depender de la actitud y el conocimiento que el docente tenga de las TIC. En ese sentido, los estudiantes, al estar en un contexto de aprendizaje digitalizado, se integrarán en función de la enseñanza proporcionada por el docente.

En este sentido, la vinculación de las TIC con lo afectivo, cognitivo y moral, según el aporte de los expertos, se pueden mantener perfectamente, cualquiera sea la modalidad educativa. Los afectos representan siempre un motor en todo proceso dialéctico de aprendizaje. Es decir, en todos los ámbitos educativos: lo afectivo, lo cognitivo y lo moral dependerá, por un lado, de la vinculación que el docente logre tener con el estudiante, y, por el otro, la recepción por parte del estudiante dependerá de sí mismo, ya que las nuevas modalidades le exigirán una mayor participación activa en dicho proceso.

Si bien se acuerda, en la mayoría de los entrevistados, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se equipara con la modalidad presencial, sin embargo, también se acuerda en que las videoconferencias acortan las distancias y sostienen una presencia sincrónica importante que permite la continuidad del proceso mismo entre los involucrados. En la medida que se reconozca el aporte en lo pedagógico-didáctico de las TIC, estas van a ser cada vez más utilizadas en todas las circunstancias educativas y/o laborales.

Finalmente, con respecto a las TIC más usadas en educación superior, y las que se comparten en sus diferentes modalidades educativas (presencial-virtual-a distancia), se puede decir lo siguiente:

-Las TIC más usadas en 2020 fueron: *PowerPoint-Foro-Google form*.

-Las TIC que se han compartido además de las anteriores son: *Kahoot-Quizizz-Mentis-Padlet* que se incorporaron en 2021.

-Las TIC son herramientas que favorecen y potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier modalidad educativa, pero todo depende del conocimiento y el uso que hagan de las mismas los involucrados en la educación (docentes-estudiantes).

Ello amerita, por parte de cada docente, tanto una reflexión acerca del lugar de la educación superior, el lugar y el rol de los actores, la metodología y modos de evaluar, como promover las condiciones pedagógicas y didácticas necesarias para que la implementación responda a las expectativas sociales de formar moralmente a los ciudadanos del siglo XXI.

Notas

¹ Adriana Mecca es Lic. En Psicopedagogía Clínica CAECE con formación en psicoanálisis en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). En APA se desempeña como colaboradora del Departamento de Niños y Adolescentes. Lic. En Psicología Universidad del Salvador. Actualmente está cursando la Maestría en Psicoanálisis y el Doctorado en Psicología USAL-APA, ambas en la Universidad del Salvador. Es miembro del Staff de Profesionales de la Fundación Tiempo, Especialista en trastornos del aprendizaje desde un abordaje clínico psicoanalítico. Docente Titular Seminario Teoría Piagetiana en Posgrado Estimulación Temprana Fundación Tiempo. Escuela de Psicopedagogía Clínica (EPPEC), Centro Periférico de Salud Martínez (Municipalidad de San Isidro. Canal de Youtube: Adriana Mecca

² Paula Barletti es Lic. En Psicopedagogía por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Doctoranda en Psicología USAL. Titular del seminario de Psicología de los aprendizajes (perspectiva neurocognitiva) en la maestría de educación convenio Brasil (2013 – 2016). Docente Titular de cursos de Extensión sobre inteligencias múltiples, toma de decisión y talleres de reflexión y resolución de conflictos en el aula Universidad del Salvador (2015- Actualidad). Ponencia sobre Inteligencia Corporal y Marcador Somático en la 1º Jornada de Actualización en Entrenamiento, Salud y Aprendizaje Facultad de Medicina - Universidad del Salvador (2019). Ha dictado numerosos cursos como: *Fundamentos Neurología Pediátrica*, Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez (2005). *Jornadas Trastornos del Aprendizaje*, 5to Congreso Argentino de Pediatría General Ambulatoria (2010). *Fracaso Escolar y Funciones Cognitivas Superiores*, Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez (2011). *Usemos el Cerebro en el Aula: Introducción de Neurociencias y Aprendizaje*, Colegio Del Pilar (2015). *Teorías del Aprendizaje Aplicadas al Aula*, Universidad del Salvador (2015-2019). *Neurociencias y Aprendizaje*, II Jornadas Virtuales de Ética, Investigación y Práctica, Facultad de Psicología y Psicopedagogía (2021).

³ María Elena Cagnolo es Profesora de Historia de la Economía en la UNRC. Desde 2000 es Docente del ingreso, hasta el presente, donde se dan herramientas que los estudiantes utilizaran a lo largo de la carrera. Docente en la Facultad de Ciencias Económicas en las Cátedras de Historia Económica y Social y Metodología de las Ciencias. Resoluciones: 02/01, 52/01, 210/01,15/02, 90/02, 140/02, 14/03 y 142/03. Tutora en Educación a Distancia en la materia Historia Económica y Social de la Facultad de Ciencia Económica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, años 2003 y 2008. Colaboradora en la confección de las Guías

didácticas en Historia Económica y social con actividades para el cursado, editado por Unirio. UNRC. 2014 y modificada en el 2018. Colaboradora. Aurora Susana Gutiérrez, colaboradoras: Donadoni, Cagnolo y Re. Año 2002: pagina 72. Se utiliza como material distancia. ISBN: 950-665-209-0. Antecedentes en otras publicaciones, participación en Investigaciones y congresos académicos del 2012 a la actualidad.

4. Alejandra Lamberti es Licenciada en Letras por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Secretaria Académica del Programa de Educación a Distancia. Se encuentra a cargo de la Coordinación de Contenidos del Programa a Distancia de la Universidad del Salvador. Además, posee experiencia en el desarrollo, coordinación y evaluación de contenidos para la modalidad, en el manejo de plataformas virtuales (gestión de cursos), especialmente Moodle, Blackboard y E-ducative. Asimismo coordina proyectos de capacitación para docentes, académicos e investigadores de la Universidad del Salvador, y cuenta con especialización en instituciones como FLACSO, UTN y OEI Virtual Educa, las cuales se orientan a: el desarrollo de contenidos para cursos en la modalidad a distancia, en plataformas Moodle; la coordinación de equipos de docentes presenciales y de tutores de la modalidad a distancia; y la gestión y desarrollo de proyectos de capacitación docente. Así mismo es docente de Lengua y Literatura del nivel medio, donde se desempeña como Jefa de Departamento de Comunicación y Expresión y Referente TIC. También es coordinadora del Plan Global de Inclusión de TIC en el Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús (CABA).

5. Julieta Brizuela es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Profesora en Ciencia de la Educación (Universidad del Salvador). Cuenta con una Diplomatura Superior en Educación y TIC en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Actualmente se desempeña como Profesora en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, y es Colaboradora académica en la Universidad del Salvador. Dirección de Programas de Educación a Distancia -PAD (SIED) Universidad del Salvador. Profesora universitaria en la Universidad Metropolitana para el Trabajo (Carrera de Lic. en Educación Física). Consultora externa de instituciones de nivel medio y terciario.

6. Pablo Fernández Arias es Doctor en Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología por la Universidad de Salamanca (USAL). Se desempeña como miembro del grupo de investigación de Tecnología Educativa de la Universidad Católica de Ávila (UCAV). Su línea de investigación está relacionada con las metodologías y tecnologías activas de aprendizaje. Entre sus 50 artículos y ponencias: "Docente 4,0: la renovación del rol docente universitario ante la digitalización" 14/01/2020.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. 2003 Educación emocional y competencias básicas para la vida [Emotionaleducation and basiccompetenciesforlife] *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Heidegger, M.1960. *Sein und Zeit*. Tübinguen: Max Niemeyer. Verlag.1971. *Ser y Tiempo*. Traducción José Gaos México: F.C.E.
- Husserl, E. 1954. *Husserliana*, Haag. MartinusNijhoff. Hua III/I, IX, XI, XIX/2, XXIII.
- Kohlberg, L. 1964. Development of Moral Character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (edits) *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.
- Morán, Lourdes 2011. *Modelos de enseñanza en la formación on line: contrastes y transposiciones con la formación presencial*. Editorial Académica Española. ISBN-13 978-3846564523.
- Otero, Crowe & Sartuqui. 2021. La aplicación del método y una mirada de la justicia como equidad en el entorno virtual. En Micheliní, D.: Rocchietti, A. M.; Rubinelli, M. L (Eds). 2021. *Justicia como equidad*. ISBN: 978-987-1318-46-9 Río Cuarto. Córdoba: Ediciones del ICALA. <http://icala.org.ar/jornadas/Jornadas.html>
- Piaget, J. 1973. *Estudios de Psicología genética*. Bs.As.: Emece.
- 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).
- Waldenfels B. 1997. "Respuesta a lo extraño, rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva," *Daimon. Revista de Filosofía* 14:17–26.

IMPACTO DE LOS MEDIOS EN LA OPINIÓN PÚBLICA ESTADOUNIDENSE DURANTE LA GUERRA DE VIETNAM.

Un análisis sociocrítico de la imagen

Gabriela Sergi, Agustín Federighi

Adentrándonos en el siglo XXI, se podría afirmar que, sin duda alguna, el mundo de lo visual ha producido un gran impacto en nuestras vidas, tanto en lo profesional y académico, como en lo cotidiano. Hoy la imagen, en sus distintos formatos y medios tecnológicos, nos invade y transforma la forma en que percibimos la realidad y el mundo que nos rodea. De allí que el advenimiento expansivo e invasivo de las nuevas tecnologías ha desafiado a educadores y teóricos de la educación a reformular objetivos, metodologías, estándares y materiales para adecuar los aprendizajes de los estudiantes a las demandas actuales, replanteando nuevos paradigmas educativos orientados a diversificar las formas de acceso a la información y el conocimiento, como así también a fomentar el análisis crítico de los mismos. En la enseñanza de las ciencias sociales -y, particularmente, el de la historia-, el uso de soporte visual (fotografías, documentales, cine, etc.) ha contribuido a crear una dinámica áulica mucho más motivadora, participativa, interactiva y enriquecedora para el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Es así que en el contexto áulico, para la presente propuesta, la clase de historia de los Estados Unidos para las carreras de inglés de la UNRC, los estudiantes necesitan adquirir competencias específicas para el aprendizaje que integran habilidades lingüísticas y cognitivas con aquellas que involucran la crítica, la creatividad y la alfabetización visual. En esta asignatura, el aprendizaje está esencialmente anclado en la resolución de tareas a través de las cuales se requiere interpretar y evaluar contenidos culturales siguiendo un análisis socio-crítico de fuentes históricas (textos impresos, imágenes y audiovisuales). En este sentido, se puede decir que

el estudio de la imagen es determinante en el campo de la historia, ya que lo visual constituye un medio de registro de datos, eventos y experiencias, y cumple un rol auxiliar de trabajo y de transmisión de información. Pantoja (2010) presenta a la fotografía no sólo como un recurso ilustrativo y estético de la historia, sino también como un fenómeno complejo en el que confluyen muchos valores y aplicaciones, destacando su dimensión documental y como recurso didáctico para la disciplina. Por su lado, desde la historiografía, Peter Burke, especialista en el campo de la cultura visual, considera que las imágenes son fundamentales no sólo para comprender la sociedad en cuanto a la vida cotidiana o la cultura material, sino también el interior de la misma, es decir, mentalidades, imaginario, valores y principios. Como señala el autor, la revolución de la imprenta del siglo XV, la revolución industrial de la fotografía y el cine de los siglos XIX y XX, así como la revolución digital de este siglo, han hecho posible la omnipresencia de las imágenes en nuestras vidas. El objetivo de Burke (2005), en su obra "Visto y no visto", es discutir sobre el uso de las imágenes como documento histórico, advirtiendo de las trampas que esto conlleva. Para ayudar al historiador (o a quien estudia la historia) a salvar estas trampas e interpretar correctamente las imágenes, propone tres enfoques. A los dos primeros (uno con aportes de la psicología y el otro de la semiótica) los elige con grandes reservas; prefiere el tercero, el de la historia social y cultural. Se trata de estudiar la imagen, o series de imágenes en su contexto cultural, artístico, político y material de producción y de consumo. El reto del historiador es encontrar en qué sentido la imagen es fiable y en qué sentido no lo es, o cuánto hay en ella de real y cuánto de propaganda o de convención artística. Por ello, este autor apela a interpretar las imágenes con "el ojo de la época", esto es, como se ven en el momento de su creación. Para ilustrar tal complejo proceso, en su obra incluye imágenes de lo sagrado, del poder, de la sociedad y de acontecimientos históricos, y lo hace desde distintos soportes (pinturas, grabados, mapas, cerámicas, fotografías o películas), a partir de las cuales pretende mostrar el alto número de manifestaciones visuales que se han producido y archivado como "testimonios del desarrollo del espíritu humano a través de los cuales podemos leer las estructuras de pensamiento y representación de una determinada época" (Burke, 2005, p. 13).

En vista de esta perspectiva de análisis y de los requerimientos que se plantean para el aprendizaje de los contenidos histórico-culturales, esta comunicación intenta describir de qué manera la teoría de Burke (2005) se introduce en la clase de historia con el objetivo de

ampliar las habilidades académicas de los estudiantes de las carreras de inglés, al focalizar en el desarrollo de estrategias de interpretación y evaluación de la información no solo de los textos escritos sino también en formato visual. A modo de ejemplo, este trabajo intenta brevemente describir la implementación de un abordaje sociocrítico de fotografías y audiovisuales de imágenes sobre la Guerra de Vietnam, las que han sido particularmente seleccionadas por reflejar vívidamente momentos y escenarios icónicos del conflicto. Un objetivo del análisis es explorar el impacto que esas imágenes tuvieron en la formación de posicionamientos ideológicos en la sociedad norteamericana a lo largo de la guerra. Durante el proceso se deben identificar las categorías de Burke (2005), y esto se realiza a partir de la observación, la interpretación y la evaluación de los productos visuales, sus contextos de producción y aparición en los medios y las ideologías subyacentes. Además, se agrega una categoría ad hoc, vinculada con identificar el efecto producido por la imagen en la opinión pública norteamericana respecto de la guerra y las consecuencias en el accionar del gobierno. En otra etapa se requiere que los estudiantes elaboren, a partir de las visuales estudiadas, una cronología de eventos clave de la guerra, principalmente aquellos que fueron determinantes para el cambio rotundo de posicionamientos (de pro- a anti-bélico) por parte de distintos sectores sociales. Se debe mencionar, al mismo tiempo, que con este abordaje las actividades de la unidad didáctica tienen como objetivo final promover instancias de discusión, reflexión y crítica, y de producción creativa por parte del alumnado.

La elección de esta unidad didáctica sobre la Guerra de Vietnam para la propuesta radica en que es un contenido histórico que puede ser estudiado desde múltiples perspectivas, incluyendo una gran variedad de fuentes históricas, voces y miradas que aportan al análisis multifacético. Es sabido que esa guerra fue un suceso enmarcado dentro una de las últimas etapas de la guerra fría y condujo eventualmente a la catastrófica derrota de los Estados Unidos. Su inesperada longitud, su indefinición en el largo plazo, su costo económico y en vidas humanas, así como las tácticas destructivas utilizadas sobre la población civil, fueron factores de alto impacto para transformar la opinión de los norteamericanos hacia fines del conflicto. Una de las principales causas del involucramiento de EE.UU. fue su “temor” a que el comunismo se extendiera de Vietnam del Norte (bajo la esfera de influencia de China) a Vietnam del Sur, y, por efecto dominó, a otros países vecinos. Este largo conflicto - esencialmente una lucha de potencias mundiales- se remonta al momento en que la Unión

Soviética propuso la admisión de ambos estados, Norte y Sur, como una nación unificada en la ONU. Sin embargo, por su desacuerdo con la política comunista de Ho Chin Minh, EE.UU. rechazó la propuesta de admisión, establecido en el acuerdo de Ginebra, provocando un gran malestar al interior del territorio. Así se inicia una serie de acciones guerrilleras y actos de terrorismo en el Norte, que condujeron a que Diem, líder en el país del Sur, recibiera una abultada ayuda económica para luchar contra el Vietcong. Al intensificarse la lucha con el paso de los años, EE.UU. fue incrementando su colaboración, al principio con el envío de asesores militares, y luego con el suministro de armas y eventualmente de soldados. En fases avanzadas de la guerra se tomaron decisiones más arriesgadas, provocando mayor número de muertes, tanto de militares como de miles de civiles. La ofensiva del Tet, desencadenada en enero de 1968, marcó un hito destacado en el desarrollo del conflicto, constituyendo una victoria política para los comunistas, lo que precipitó el rechazo del pueblo survietnamita. (Huebner, 2005) En ese mismo año comenzaron las negociaciones en París para un tratado de Paz, por el cual el gobierno de EE.UU. intentó salir del conflicto de la manera más honorable posible, aunque no fue hasta el 27 de enero de 1973 que se firmaron los acuerdos de alto al fuego. Cuando la guerra llegó a su fin, en 1975, la catástrofe estaba a la vista: miles de caídos en batalla, 250.000 soldados survietnamitas, un millón de soldados del Vietcong y 58.220 bajas norteamericanas. Vietnam recibió sobre su territorio alrededor de 14 millones de toneladas de bombas, 50.000 toneladas de defoliantes, 250.000 toneladas de napalm sobre una superficie de apenas 40.000 km, lo que implicó un daño incalculable para la población, su economía y su ecosistema. Tristemente, aparte de la pérdida de millones de vidas, recursos naturales y monetarios, esta guerra provocó también un alto descontento, inclusive rechazo, de la población norteamericana sobre el manejo del conflicto por parte del gobierno, causando innumerables protestas en las calles del país que se tornaron cada vez más violentas. El cambio drástico fue esencialmente propulsado por la propaganda antibélica orquestada por la prensa del país. (Galindo, 2016) Esto evidencia como los medios de comunicación pueden influir significativamente en la perspectiva de análisis de los eventos en una sociedad y aún hacer cambiar la forma en la que se ven las cosas. En el caso de la Guerra de Vietnam, los medios de comunicación comenzaron a jugar, hacia fines de los sesenta, un papel preponderante, pudiendo revelar de manera más libre e independiente la realidad de ese conflicto. Para Merino (2018), Vietnam representó un punto de inflexión en

la cobertura mediática, ya que, por un lado, fue la primera guerra televisada, y, por otro lado, porque los medios fueron determinantes en modelar la manera en la que las personas se informaban sobre el conflicto y dimensionaron sus efectos. La televisión norteamericana logró imponer su influencia en la población a través de la prensa y la propaganda; las cámaras podían estar en cualquier parte y mostrarlo todo; por cierto, “para los ciudadanos americanos, las cosas no ocurrían hasta que no las contaba la CBS” (Merino, 2018, p. 25).

Uno de los formatos recurrentes en la construcción de la narrativa televisada de la guerra de Vietnam en las grandes cadenas estadounidenses fue el de los informes de guerra producidos desde el mismo lugar del conflicto. Durante la primera etapa, muchas noticias fueron censuradas por el gobierno norteamericano, pero las Ofensivas del Tet y la matanza de May Lai 4 (1968) marcaron definitivamente el final de las prácticas periodísticas en favor de la Casa Blanca. La cobertura del conflicto en el período 1964-1968 fue prácticamente guionado por el presidente Kennedy y sus colaboradores. También se contó con el apoyo de la prensa en los primeros años de la administración Johnson, quien estuvo más abocado a declarar la guerra interna contra la pobreza. Sin embargo, después del asesinato de Diem, la ineficacia de Vietnam del Sur en el manejo de la guerra llevó a una mayor intervención estadounidense con el envío de miles de armas y soldados. Esta escalada fue ascendente hacia una violencia exacerbada a través del uso de tácticas destructivas (bombardeos masivos a poblaciones de civiles y uso de químicos como el Napalm), lo que comenzó a desgastar la relación entre el presidente y los medios. (Delli Carpini, 1990)

Otro medio visual de gran influencia en la opinión pública fue la fotografía. Durante todo el conflicto se expusieron muchas imágenes, entre las que se pueden destacar la de un monje budista envuelto en llamas o la de un oficial survietnamita apuntándole a la cabeza de un soldado capturado del Vietcong, para finalmente ejecutarlo; no obstante, la de mayor impacto en la opinión pública fue la foto de “la niña del Napalm”, la cual fuera tomada por Nick Ut, y por la cual el fotógrafo ganó el premio Pulitzer en 1973. En la imagen se observa a varios niños corriendo y llorando, mientras soldados detrás de ellos solo permanecen pasivos mirando la escena. El punto central de la misma es la niña Kim Phuc, que corre abrasada y sin ropa gritando: “¡Quema!, ¡Quema!”, mientras huye de su aldea vietnamita en llamas. En ese momento, el fotógrafo de la “*Associated Press*” tomó la fotografía e inmediatamente llevó la niña al hospital, mostrando más humanidad que los militares testigos de la aberrante situación. Otra imagen muy influyente en la opinión pública fue

aquella captada después de que un avión del ejército survietnamita bombardeara con Napalm la población de Trang Bang, un ataque coordinado con el mando estadounidense con el fin de controlar el abastecimiento por carretera entre Camboya y Vietnam. Esta fotografía revelaba al mundo una de las consecuencias más devastadoras de la guerra y daba cuenta cómo los gobiernos involucrados decidían continuar sin importar el precio. Como ya se ha mencionado anteriormente, estas imágenes fueron disparadoras del enorme descontento de la sociedad norteamericana, el cual comenzó a crecer a niveles inesperados, acelerando la atmósfera hostil que fuera avivada por las protestas simultáneas del Movimiento por los Derechos Civiles de los afroamericanos, y las de otras minorías, tales como las mujeres y los homosexuales. Esto nos lleva a afirmar que los medios ocuparon un lugar central en el devenir de la guerra de Vietnam y en la atmósfera social reaccionaria de los años sesenta y setenta en los Estados Unidos, demostrando su poder y eficacia en la formación de la opinión pública.

En consonancia con lo expuesto, en la propuesta de análisis sociocrítico del material visual sobre Vietnam para la unidad didáctica referida, se plantean preguntas para la discusión y la reflexión, tales como: ¿Fue el ojo de la prensa un narrador omnisciente del suceso o se propuso distorsionar la realidad?, ¿Pudieron los medios reflejar el cambio de humor social de esos años?, ¿En qué momento exacto provocan el vuelco en la opinión pública?, ¿Fueron los medios una voz independiente o, al contrario, portavoces de la Casa Blanca, Hanoi o del movimiento radical antibélico?

A partir de estos interrogantes, los estudiantes deben elaborar en un escrito una cronología de hechos asociados a la selección de imágenes propuestas en la unidad de trabajo, analizar las reacciones de la población y evaluar los cambios producidos en la opinión pública desde el principio al fin del conflicto. Asimismo, en este proceso de análisis, deben caracterizar los vaivenes de las relaciones entre el gobierno y la prensa, identificar el origen del punto de inflexión en esa relación y finalmente evaluar las consecuencias políticas y sociales de ese cambio. Para concluir, la propuesta áulica descrita permite ejemplificar la importancia de la imagen para el aprendizaje de la historia en general y, en particular, para explorar y comprender el papel de los medios de comunicación en la cobertura de la guerra de Vietnam. Se asume que, desde esta perspectiva de análisis el alumnado, se podrá alcanzar un entendimiento más profundo sobre el rol de la prensa y su poder de alcance en el contexto histórico real y actual.

Referencias

- Burke, P. (2005). Visto y No visto. El Uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: A&M Gráfico.
- Delli Carpini, M. X. (1990). Vietnam and the press. En D. M. Shafer (Ed.), *Legacy: The Vietnam War in the American imagination* (pp. 125-156). Boston, MA: Beacon Press.
- Galindo, M. A. (2016). La intervención norteamericana en Vietnam: política exterior y estrategia (1950-1975). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21884>
- Huebner, A. J. (2005). Rethinking American Press Coverage of the Vietnam War, 1965-68. *Journalism History*, 31 (3), (pags.150-161)
- Merino, L. (2018). La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de las guerras contemporáneas. Estudio de casos: Guerra de vietnam, Invasión de Irak y Guerra civil de Siria. Barcelona: Universitat Abat Oliba CEU.
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. (pags.179-194). Tejuelo

FOTOPOEMAS DIGITALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rebeca Mariel Martinenco

Durante los meses de agosto a noviembre de 2019 se llevó a cabo una investigación de diseño en clases de Lengua y Literatura de 6to año de una institución de Educación Secundaria en Villa María, Córdoba. El objetivo del estudio fue promover la construcción de comunidades de escritores mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En este escrito se presentará un segmento de esta secuencia diseñada, correspondiente a la creación de fotopoemas.

Contexto

Las personas que participaron de este estudio fueron los estudiantes de 6to año de una institución privada de Educación Secundaria (con una edad media de 17,38 años), su docente de Lengua y Literatura y la investigadora. Desde el enfoque de diseño, el rol de la docente fue fundamental, ya que permitió realizar acuerdos para crear conjuntamente con la investigadora una secuencia didáctica e implementarlo en las clases. A los fines del presente escrito, se considerará sólo la primera parte del diseño, llevada a cabo durante el primer mes y medio de investigación.

El propósito de leer y producir literatura con fines específicos, contextualizados y situados condujo a crear una secuencia o diseño que culminó con la visita de la escritora María Teresa Andruetto a la institución. Por este motivo, durante el mes de agosto de 2019 se leyeron obras de la autora y luego, en septiembre, con la intención de recibirla rodeada de producciones inspiradas en sus escritos, los estudiantes crearon fotopoemas.

¿Por qué se eligió el fotopoema como microformato literario para trabajar en clases?

Un fotopoema es una forma de expresión artística visual que combina imagen o fotografía con palabras poéticas. Se construye a partir de una imagen o fotografía acompañada por una breve poesía. Es decir, involucra dos componentes.

El primero de ellos se trata de un texto poético breve, característico de las redes sociales en que los estudiantes transcurren sus días. En términos de Scolari (2019), este tipo de pieza textual breve forma parte de la *cultura snack*, junto con los tuits, los memes, los webisodios, entre otros. El autor emplea este concepto para referirse al modo en que consumimos nuestra cultura, igual que lo hacemos al comer papas fritas de manera rápida, sencilla y frecuente. Estos son contenidos que se crean para ser consumidos en espacios breves de la vida cotidiana, lo que antes se consideraba tiempos muertos: esperas, filas, pequeños recreos.

Hace algunos años existe esta tendencia de los microrrelatos poéticos principalmente en la red social Instagram, alcanzando gran preponderancia a nivel mundial con Rupi Kaur (@rupikaur_), quien con sus micropoemas en inglés suele considerarse pionera en estos formatos. En nuestro país es posible encontrar referentes como Juan Solá (@juansolaok) o Tamara Grosso (@tamaraestaloca).

Según Sánchez (2021), los microrrelatos o micropoemas no son nuevos o exclusivos de las tecnologías; incluso menciona obras de autores clásicos como Cortázar, García Lorca, Borges y otros. Sin embargo, han adquirido preponderancia y se han ido convirtiendo en un género diferenciado de manera más o menos paralela a la digitalización, debido a las posibilidades de creación, lectura y difusión que ésta brinda.

A pesar de la brevedad de estos pequeños textos que circulan en las redes sociales, ello no implica necesariamente que sean sencillos de interpretar. Por el contrario, como propone Eco (1979, en Scolari, 2019), al ser tan breves todo el contenido faltante que no incorpora el autor dentro del texto debe ser incorporado por el lector. Un modo de brindar más contexto para ayudar a la interpretación de quien lee es acompañar con una imagen y allí aparece el otro aspecto del fotopoema.

Con relación a este segundo componente, Flusser (1985, en Dutra *et al.*, 2019) explica que estas imágenes son posible de ser interpretadas y comprendidas por la mayoría de las personas, además de que muchas veces aumentan el impacto en el lector. Es decir,

empleando un lenguaje mixto (imágenes y palabras) claro, coherente y conciso, el fotopoema pretende generar ciertas emociones y sentimientos en quien lee. (Dutra *et al.*, 2019)

1. Fotopoema con imagen de la web



La experiencia

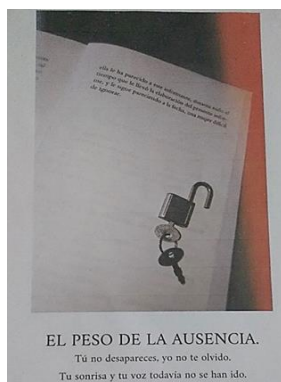
Luego de leer la novela *La mujer en cuestión*, de Andruetto, y de ver la conferencia que la autora dio en el *Congreso Internacional de la Lengua Española*, llevado a cabo en la ciudad de Córdoba, los estudiantes de 6to. año se dispusieron a crear fotopoemas inspirados en la novela leída.

Se realizaron 24 fotopoemas sobre diferentes temas: identidad, represión, dolor, familia, ausencias, entre otros. Dado que los estudiantes tuvieron libertad para elegir el formato de las producciones, algunas incluyen imágenes extraídas de la web, mientras que otras contienen fotografías (tomadas a sí mismos o a sus compañeros) editadas por los mismos estudiantes. Ellos decidieron agruparse o no para realizar la actividad, por lo que en ocasiones se organizaron grupos de hasta cuatro integrantes, mientras que otros trabajaron de manera individual. Incluso, algunos jóvenes, dado el disfrute que les generó la actividad, crearon más de un fotopoema.

Un punto en común en todas las producciones fue el empleo de herramientas y aplicaciones tecnológicas para realizarlas, ya sea para tomar fotografías, extraer imágenes de la web, buscar inspiración en las redes o combinar los dos componentes -texto y foto- en una única creación. Así se vislumbra de qué manera es viable encontrar tecnologías digitales posibles de ser incluidas en el contexto escolar, dado que ofrecen amplias oportunidades de colaborar con la promoción de situaciones reales de aprendizaje cercanas a la cotidianidad de los estudiantes. (Dutra *et al.*, 2019)

A continuación se muestran algunos fotopoemas. Con el fin de resguardar los rostros de los estudiantes, sólo se incluyen dos producciones que contienen imágenes extraídas de la web y una que contiene una fotografía sin rostro.

2. Fotopoema con imagen de la web



3. Fotopoema con fotografía de los estudiantes



En el momento de la visita de la escritora Andruetto a la institución de Educación Secundaria, dos estudiantes de 6to año presentaron a la autora la sección en que estaban expuestos los fotopoemas y explicaron el proceso mediante el que los realizaron.

Finalmente, como cierre de la secuencia o diseño creado con la docente, se propuso a los estudiantes realizar una autoevaluación, en la que consideraran criterios como proceso de producción, calidad del texto poético, adecuación texto-imagen, uso de TIC para realizar la actividad y trabajo colaborativo.

Además, se realizaron entrevistas en las que los estudiantes destacaron la novedad de realizar fotopoemas, y varios de ellos expresaron sentirse orgullosos de su producción, incluso llegando a enmarcar el fotopoema luego de la presentación para exponerlo en sus hogares. Respecto al uso de tecnologías, los entrevistados explicaron que les resultaron útiles para realizar la tarea de manera divertida, sencilla y rápida, además de relacionarla con las redes sociales, tal como lo expresa una estudiante: “para mí las tecnologías sirven mucho y causan más impacto porque hoy en día la red social es el medio de comunicación de todos” (Fragmento de entrevista a estudiante 3).

Para seguir pensando

La propuesta de crear fotopoemas se brindó con la intención de promover una actividad significativa y cercana a los estudiantes, con destinatarios reales y un objetivo claro, empleando recursos tecnológicos que les resultaban cotidianos por su uso en el día a día.

Es preciso recordar que esta actividad se incluyó en un diseño más amplio, el cual tuvo como objetivo promover la construcción de comunidades de escritores mediante el uso de TIC.

En este sentido, la realización de los fotopoemas fue un proceso en que se fueron dando ciertas características inherentes a las comunidades. (Martín, 2019) Por un lado, los estudiantes tuvieron una meta compartida: crear producciones para presentar a la escritora Andruetto en su visita a la institución escolar. Además, se trató de un problema genuino a resolver, en que debieron tomar un rol activo para obtener como resultado la producción. Además, fueron autónomos y gestionaron sus decisiones respecto al texto, la imagen o fotografía, las herramientas digitales a emplear, la autogestión del tiempo e incluso el modo de agruparse con otros compañeros. Por su parte, también se dieron momentos de feedback al interior del grupo y entre los estudiantes y la docente y, en todo momento, la pretensión de aprendizaje colaborativo.

Aunque los temas abordados en las producciones estuvieron inspirados en la novela *La mujer en cuestión*, cuando los estudiantes iban mostrando sus fotopoemas también hacían referencia a sentires propios e identificaciones con ciertos aspectos de la protagonista, aunque se tratara de un contexto muy diferente al actual (el personaje de Eva fue víctima de la última dictadura militar en Argentina).

Respecto al diseño, los estudiantes se mostraron a gusto y cómodos con las herramientas digitales empleadas a tal fin; no resultaron nuevas, puesto que ya las habían empleado para otras actividades escolares y no escolares.

En este contexto en que alcanzan tal preponderancia los microrrelatos en las redes, que incluso se han publicado en papel recopilaciones de ellos (como el caso de los poemarios de algunos *instagramers* mencionados previamente), una tarea académica como la creación de fotopoemas se vincula de alguna manera con el resto de los entornos en que los estudiantes aprenden y transcurren sus días. En este sentido resulta útil pensar en la metáfora de ecologías de aprendizaje (Barron, 2006; Martinenco *et al.*, 2019) para reflexionar acerca de las interacciones entre los estudiantes y las experiencias, herramientas, habilidades y vínculos de los diferentes contextos por los que transitan; incluso las tecnologías y las redes sociales se consideran componentes fundamentales de esta ecología en la que la persona va aprendiendo según su motivación, intereses y descubrimiento. (Maina y García, 2016)

En definitiva, se propuso una tarea de aprendizaje que habilite la escritura conjunta, el intercambio de ideas, la búsqueda de inspiración en redes, la planificación de la tarea, el cumplimiento de diversos roles, el desarrollo de habilidades socioemocionales, todo con la intención de alcanzar la meta en común.

Referencias

- Barron, B. (2006) Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Dutra, A., Ferreira dos Santos, G. J. e Idalgo da Silva, L. (2019). Uso das novas tecnologias para a produção textual do gênero fotopoema em inglês. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(30), 279-297. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i30.24346>
- Maina, M. y García, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, Kinshuk, y M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies* (págs. 73-94). Lecture Notes in Educational Techno.
- Martín, R. B. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni (Comps.), *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (págs. 75-131). Eduvim.
- Martinenco, R. M., Martín, R. B. y García, L. (2019). Ecologías de aprendizaje. Una reflexión sobre el aprendizaje en ambientes diversos. En D. J. Michelini, S. Otero y M. I. Crabay (Eds), *Convivir en un mundo con fronteras* (pp. 137-139). Ediciones del ICALA.
- Sánchez, Y. (2021). El imparable crecimiento de los microformatos literarios digitales. En G. Müller (Ed.), *Latin American Literatures in the World* (págs. 403-415). De Gruyter.
- Scolari, C. (2019) Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack. Observatorio de Cultura y economía Cuadernos de trabajo. Disp. en: https://economianaranja.gov.co/media/bpaltdfu/cuadernos_carlos-scolari_tweetland.pdf

REFLEXIÓN SOBRE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y LOS ASPECTOS EMOCIONALES INHERENTES

Amparo A. T. Suárez, Rocío B. Martín, Arabela B. Vaja

*Ahí van talando mis bosques sin medida y a su antojo,
Un desierto van dejando, de atropello y despojo.
Ahí van talando mis bosques sin medida y a su antojo,
un desierto van dejando, ahí van talando mis bosques.
Ahí van quemando mis bosques, un desierto van dejando (...).
No contaminen el agua, les pido amor por la vida (...).*

El presente fragmento, correspondiente a una obra¹ interpretada por los elencos corales del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), nos permite reflexionar acerca de la expresión de emociones y sentimientos; en este caso, con relación a una problemática socioambiental, por medio de la interpretación de una producción musical. En este sentido, en el presente trabajo nos proponemos realizar una reflexión teórica acerca de las comunidades de prácticas artísticas y los aspectos emocionales que tienen lugar en ellas. En primer lugar, se aborda la concepción teórica de comunidades de práctica, para luego hacer alusión específicamente a las comunidades de prácticas artísticas. Posteriormente, se comparten reflexiones sobre los aspectos emocionales emergentes en estos contextos. Por último, se expresan apreciaciones finales sobre lo abordado.

Acerca de las comunidades de práctica

El concepto de comunidad de práctica se ha extendido a diferentes prácticas, y en sucesivos trabajos (Lave y Wenger, 1991; Wenger, Mc Demott y Snyder, 2002; Wenger, 2006; Wenger, 2010; Wenger, 2018) es entendido como un grupo de personas que se

involucran en un proceso de aprendizaje colectivo, en un dominio compartido de la actividad humana, como un juego de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo, que se dan en un periodo de tiempo determinado, y en relación con otras comunidades, es decir, implican una colección de individualidades que comparten mutuamente sus prácticas, creencias y entendimientos en un periodo de tiempo prolongado. Se pueden identificar por las tareas comunes de los miembros, mediante la asociación de prácticas, recursos e intereses que comparten. No implican necesariamente la co-presencia de todos ellos en un grupo bien definido o fronteras socialmente visibles, sino que involucran la participación en un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten acuerdos, conectan lo que hacen y lo que esto quiere decir en sus vidas y para sus comunidades. Tienen tres características principales: dominio, comunidad y práctica. El dominio hace referencia a una comunidad de práctica que tiene una identidad definida por un dominio compartido de interés, que distingue a sus miembros de otras personas; *comunidad* refiere a que los miembros van participando en actividades conjuntas, se prestan ayuda mutuamente y comparten información, y van construyendo relaciones que les permiten aprender unos de otros; y *práctica*, alude a que los miembros son practicantes que desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas y modos de abordar los problemas recurrentes. (Wenger, 2006; Snyder y Wenger, 2010)

Existen dos condiciones relevantes para la creación de comunidades de práctica como un lugar privilegiado para el conocimiento. Por un lado, la consideración de una comunidad de práctica como un contexto viviente que puede ofrecer a los participantes acceso a la competencia, y que también puede promover una experiencia personal de compromiso. Por otro lado, una comunidad que funcione adecuadamente es un contexto propicio para explorar visiones nuevas, un contexto que requiere un vínculo de competencia comunitaria junto con el respeto por la particularidad de la experiencia. (Wenger, 2001)

Hablemos de comunidades de prácticas artísticas

Se ha producido la inclusión de actividades de enseñanza del arte en diversos ámbitos, contextos e instituciones/organizaciones sociales cuyos objetivos y modalidades de organización se pueden diferenciar de las instituciones escolares y han adquirido relevancia en su capacidad para convocar a sujetos en el abordaje de experiencias artísticas, lo que permite visualizar que estos grupos se encuentran en notable crecimiento. Los distintos

lenguajes de las disciplinas artísticas (música, danza, teatro y artes plásticas) constituyen sistemas simbólicos mediante los cuales los sujetos desarrollan sus recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que los rodea y, a la vez, construyen una visión reflexiva sobre sus experiencias. (Chapato, 2015) Así, los diferentes lenguajes artísticos (visual, corporal, musical y teatral) conforman sistemas culturales que promueven posibilidades de expresión y, por lo tanto, de intercambio; (Elichiry, 2015) de esta manera constituyen la creación artística, un asunto social y cultural que implica aprender a pensar en comunidad. (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2012; Volnovich, 2015) Al respecto, Holly (2016) abordó el tema de una comunidad de práctica coral, la cual requería el compromiso mutuo de una variedad de miembros. A medida que los mismos participaban en el proceso del canto, negociaban su significado y generaban pertenencia, mientras se desarrollaban en un repertorio compartido, construyendo comunicativamente una comunidad. La pertenencia se fue gestando/consolidando en los miembros a través de su reconocimiento mutuo y una fuerte conexión emocional por medio de la expresión artística.

¿Es posible no emocionarse durante el desarrollo de prácticas artísticas?

Las comunidades de prácticas existen a través del tiempo por la capacidad de generar emoción y la permanencia de sus miembros. (Wenger, Mc Demott y Snyder; 2002) Se constituyen sobre la base de relaciones interpersonales generalmente impregnadas de intensas experiencias emocionales, siendo uno de los aspectos que mantiene unidos a los miembros de una comunidad, los afectos, los estados de ánimo y un sentimiento compartido de pertenencia a esa comunidad. Así, la dimensión afectiva no puede ser dejada de lado cuando se habla de comunidades. (Martín, Paoloni y Rinaudo, 2019). De esta manera, temas recurrentes e importantes en torno a las emociones en contexto se empiezan a considerar en los procesos de aprendizaje de las personas, tanto fuera como dentro de la escuela, en casa, con amigos, en el club. (Martín, Vaja y Paoloni, 2015)

El estudio de las emociones develó una falta de acuerdo para definir las. Esta dificultad - para que teóricos e investigadores acuerden una definición de emoción- se debe, en términos de Chóliz (2005) y Petri y Govern (2006), a la multidimensionalidad que caracteriza a las mismas como objeto de estudio. Es decir, ningún aspecto por sí solo y aislado logra explicar la emoción, sino que ésta es un constructo psicológico que integra ciertos componentes de la experiencia humana: aspectos subjetivo o afectivo, fisiológico, funcional

o intencional y social-expresivo. (Reeve, 2010) Es necesario considerar, además de estas dimensiones, la importancia del contexto en que la persona se desenvuelve, ya que las emociones se originan a partir de la interacción social y conllevan significados y sentidos intersubjetivos para poder entender la dinámica de los grupos sociales. (Luna Zamora, 2010)

Las diversas formas de expresión en artes se vinculan con nuestro estado emocional, con las relaciones interpersonales y el mundo social en el que vivimos. (Tennant, 2018) El aprendizaje transforma quiénes somos, y lo que podemos hacer, en una interacción entre experiencia y competencia, lo que tiene lugar en las comunidades de práctica, las cuales constituyen un contexto privilegiado para la construcción de conocimiento. (Wenger, 2001) En una comunidad, la construcción conjunta del conocimiento moviliza procesos de participación y una dinámica emocional en cada uno de sus miembros, lo que promueve mayor implicación y compromiso con las metas compartidas. Es decir, que los conocimientos y emociones se entrelazan de forma tal que las emociones y su dinámica son también co-construidas entre los miembros. Así, cada grupo va generando lazos y sentimientos que delimitan sus participaciones en la comunidad, y, a la misma vez, la comunidad participa en el surgimiento y regulación de determinadas emociones en los integrantes. (Martín, 2015) Al respecto, Mundet Bolós, Beltrán Hernández y Moreno González (2015) sostienen, en el marco de una investigación enfocada específicamente en la expresión corporal, que el arte juega un papel fundamental, no sólo a nivel corporal (visto como un tipo de actividad física), sino también como herramienta educativa, a partir de la cual es posible desarrollar habilidades emocionales, mentales y comunicativas.

Apreciaciones finales

A partir de lo desarrollado en el escrito se establece que resultaría interesante, a modo de futuras líneas de investigación, continuar estudiando los aspectos que constituyen las comunidades de práctica, el aprendizaje -como participación y proceso fundamentalmente social- que tienen lugar en los sujetos que las conforman, así como aquellos aspectos emocionales, sentimientos y formas de pensar que son inherentes y emergen en estos contextos; pero, a su vez, y considerando lo planteado por Martín, Paoloni y Rinaudo (2019), en referencia al rol de las emociones y de las habilidades socio-emocionales en la conformación de comunidades de práctica, resultaría relevante continuar con el estudio de

las emociones que se encuentran presentes en el aprendizaje del arte en contextos no formales e informales, como lo son las comunidades de prácticas artísticas, contextos que hasta la actualidad no han sido demasiado estudiados, y en los que se desarrollan producciones artísticas. Con relación a ello, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué motiva a los miembros de una comunidad de práctica artística reunirse a aprender sobre arte? ¿Qué emociones emergen en ellos al desarrollar prácticas artísticas? ¿Cómo las regulan?, los cuales no podemos responder en este momento, pero nos invitan a continuar reflexionando e investigando sobre la respectiva temática.

Notas

1. “Luz de esperanza” (Chamarrita): texto de Julio Olivera Chazarreta y música y arreglos de Camilo Matta. Constituye una de las canciones interpretadas por los elencos corales pertenecientes al Instituto de Extensión en un ciclo audiovisual denominado: “Cantores por Naturaleza”, que promueve la concientización sobre el cuidado del medioambiente, a través de la música. El mismo se llevó a cabo del 13 al 22 de diciembre del año 2021, en el marco de la adhesión e implementación de la Ley Yolanda en la UNVM.

Referencias

- Chapato, M.E (2015). La enseñanza artística en contextos de diferentes grados de formalidad en la educación. Prácticas, formatos, sujetos y saberes. En Alderoqui, H., Álvarez, A., Chapato, M., Del Río, P., Regatky, M., Silvestri, A., Spravkin, M., Volnovich, Y. y Zanelli, M. (Eds.), Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana (pp. 91-114). Ed. Noveduc.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valencia. Recuperado de www.uv.es/=cholz
- Elichiry, N. E. (2015). El impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento. En Alderoqui, H., Álvarez, A., Chapato M. E., Del Río, P., Regatky, M., Silvestri, A., Spravkin, M., Volnovich, Y. y Zanelli, M. (Eds.), Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana (pp. 19-31). Ed. Noveduc.
- Elisondo, R; Donolo, D. y Rinaudo, M. (2012). Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. *Arte y Sociedad Revista de Investigación*, 1.
- Fleming, M; Bresler, L y O’Toole, J. (2015). *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. New York: First Edition, Routledge.
- Holly, A. (2016). A Qualitative Analysis of Belonging in Communities of Practice: Exploring Transformative Organizational Elements within the Choral Arts. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 10671. <https://scholarworks.umt.edu/etd/10671>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: 1° edición, UK, Cambridge University Press.
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En Scribano, A y Lisdero, P. (Comp.), *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp.15-38). Córdoba: 1° edición, CEA-CONICET.
- Martín, R. B (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis.

- Martín, R. B. y Donolo, D.S. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. IKASTORRATZA. e- Revista de Didáctica, 23, 115-131. DOI:10.37261/23_alea/5.
- Martín, R. B; Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2019). Senderos promisorios para futura investigación sobre comunidades de aprendizaje y de práctica. En Martín, R., Paoloni, P. V. y M.C. Rinaudo (Comps), Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje (pp. 197-204). Villa María: Eduvim. ISBN 978-987-699-558-0
- Martín, R. B; Vaja, A y Paoloni, P. (2015). Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19 (2), 185-202.
- Mundet Bolós, A; Beltrán Hernández, A. M. y Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 315-329. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Petri, H. y Govern, J. (2006). Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones. México: Thomson Learning.
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México: 5° edición, Mc Graw Hill. <https://bit.ly/32B3aC0>
- Snyder, W. y Wenger, E. (2010). "Our World as a Learning System: A Communities-of-Practice Approach". En Blackmore, Chris (Ed.), *Social Learning System and communities of practices* (pp. 107-124). Londres: Springer.
- Tennant, M. (2018). The life history of the self [La historia de vida del yo]. En Illeris, K. (Ed.) *Contemporary Theories of Learning Theorists ... In Their Own Words* (pp. 166-178). Londres: Routledge.
- Volnovich, Y. (2015). Arte y Educación Superior: Confluencias. En Alderoqui, H., Álvarez, A., Chapato, M. E., Del Río, P., Regatky, M., Silvestri, A., Spravkin, M., Volnovich, Y. y Zanelli, M. (Eds.), *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana* (pp. 171-187). Ed. Noveduc.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Disponible en <http://wenger-trayner.com/>
- Wenger, E. (2018). A social theory of learning. En Illeris, K. (Ed.) *Contemporary Theories of Learning Theorists ... In Their Own Words* (pp. 219-228). Londres: Routledge.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S. A.
- Wenger, E. (2010). "Communities of practice and social learning systems: the career of a concept". En Blackmore, C. (Ed.), *Social Learning System and communities of practices* (pp. 17). Londres: Springer.
- Wenger, E; Mc Demolt, R y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: 1° edición, Harvard Business School Press.

MUÑEQUITA DE PASTA.

Lo femenino en la década del 50

Liliana Guiñazú

Introducción

Si recorremos la historia del juguete en Argentina y queremos encontrar aquel que conlleve modernidad y popularidad en la primera mitad del siglo XX, el punto de encuentro es la muñeca *Marilú*. De pasta, cuerpo articulado a bolilla, ojos durmientes, cabello artificial o natural, de fabricación íntegramente nacional, esta muñeca representa toda una época con su entramado social y cultural.



Podríamos decir, incluso, que captar la significancia de esta muñeca es transformarla en un signo de los vaivenes sociales del país en el contexto mundial. Fabricada primero en Alemania, con rasgos de las muñecas francesas, y promocionada por la revista *Billiken*, la *Casa Marilú* se convierte en el lugar de venta en Argentina, dando paso luego a la fábrica *Bebilandia*, donde surge la Marilú argentina.

Durante la primera mitad del siglo XX, la mujer argentina iba ocupando espacios, distinguiéndose del varón en cuanto a beneficios y posibilidades, pero también entre ellas. En efecto, la división entre mujeres del hogar (amas de casa) y asalariadas en su propio domicilio, conlleva la distinción entre mujer de clase obrera, quien por necesidad debe trabajar, y mujer de clase acomodada, quien disfrutaba de los placeres hogareños y podía ocuparse de sus hijos y marido. Los espacios laborales que poco a poco iban ocupando las mujeres dejaban en claro la desigualdad. Primero fue el trabajo asalariado en el hogar, diferenciándose de las labores desarrolladas por las amas de casa; luego, en las fábricas, también en los comercios y con predominancia en la telefonía, buscando una transformación que consolidara la identidad femenina. Durante el período de entreguerras, las mujeres ocupaban un lugar importante en la industria textil. En todos estos espacios se inculcan normas que luego se naturalizan; lo mismo ocurre en la escuela, donde se van acentuando estas desigualdades. El trabajo femenino se fue reglamentando desde comienzos del siglo, y fue tomando nuevos rumbos conforme se iban agregando necesidades: por ejemplo, el que se instalaran guarderías en las fábricas para que las madres obreras pudieran tener cerca a sus hijos. (Lobato, 2000)

En este contexto irrumpe en el mercado argentino *Marilú*, la primera muñeca de industria enteramente nacional, que inculcó el *deber ser* femenino. Es precisamente por ello que seleccionamos esta muñequita de pasta como foco y modelo de análisis para esta presentación e inicio de un recorrido investigativo. Al mismo tiempo, la revista *Billiken* aparece como instrumento de divulgación y formación cultural del público infantil. Aparecen las publicidades en un medio que se enviste de sentido para construir una visión de mundo. La niñez comenzaba a tener presencia en el mundo adulto y, especialmente, lo femenino como género, iniciaba una lucha para ocupar un espacio social. Los valores burgueses traídos de Europa se perfilaban influyentes y la sociedad se iba apropiando de ellos, en un proceso de construcción de la argentinidad.

Este trabajo se enmarca en una investigación* cuyo objetivo general es estudiar las estrategias semióticas que inciden en la configuración de representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) y en los modos de aprehensión de la semiosis social y cultural de una época determinada. En virtud de ello, tomamos como eje temático los juegos, los juguetes y las costumbres de época; y una metodología de análisis que nos permita abrir un espacio de encuentro entre distintos modos de observar el entramado social. Estamos, además,

ofreciendo herramientas teórico-metodológicas que logren la vinculación con la docencia y la extensión, objetivo esperable de la carrera docente. Es un intento por estudiar lo femenino en relación con un objeto que lo representa, buscando lazos entre cultura y sociedad en la primera mitad del siglo XX en Argentina.

Nos centramos en el discurso publicitario como el ámbito de aplicabilidad de la Semiótica. Nuestro soporte es la revista *Billiken* de mediados del siglo XX, un instrumento interesante y apropiado para estudiar la construcción de representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s). Entendemos a la publicidad como un modo privilegiado de difusión de cultura y construcción de identidades que moviliza sentimientos, ideologías, transfiere valores y genera representaciones acerca del mundo.

El enfoque teórico-metodológico propuesto para este estudio se asienta en las bases de la Semiótica; específicamente, partiendo de los conceptos de Roland Barthes (1971, 2002, 2003, 2009) y su modo de abordar las imágenes y el discurso publicitario; teniendo a Patrick Charaudeau (1982) como referente en relación con el lugar de la palabra y su planteo de contrato comunicativo, entre otros aspectos; Umberto Eco (2000) también aporta lineamientos para trabajar con los discursos visuales seleccionados. Asimismo, consideramos que el concepto de representaciones sociales (Lloyd, B. y G. Duveen, 2003; Pfeuti, S., 1996) resulta pertinente e interesante a la hora de estudiar la construcción social de la realidad, específicamente de lo femenino, a través del análisis discursivo propuesto. En función del recorte teórico realizado y los cruces metodológicos, preferimos mencionar que nuestra mirada es semio-socio-lingüística.

¿Qué sabemos de Marilú?

Los datos obtenidos para este apartado –o, al menos, la mayoría de ellos-, se desprenden de lo investigado por Daniela Pelegrinelli (2010), quien publica un diccionario interesante y necesario para abordar temáticas relacionadas con juguetes argentinos. El origen de Marilú se ubica en 1932 con Alicia Larguía, quien lanza al mercado un juguete emblemático para nuestro país. En un principio, esta muñeca de pasta representaba las niñas de la alta burguesía; por lo tanto, se caracterizaba por una vestimenta original, de buen gusto, sumado a ciertas virtudes que se le adjudicaba. Su creadora se inspiró en una muñeca francesa que acompañaba una publicación de modas para niñas. La finalidad, “modelar el carácter femenino”. De este modo irrumpe en el mercado argentino, de la mano

de *Billiken*, revista infantil que en ese momento tenía una gran difusión en Latinoamérica. Se conforma entonces una relación personal y comercial entre Alicia Larguía y Constancio C. Vigil, propietario de la revista, quien comienza a incluir semanalmente las publicidades y también una sección de moldes para que las niñas pudieran coser la ropa a su muñeca Marilú. Al principio se la importaba de Alemania, trayendo piezas que estaban marcadas en la nuca con la estrella de David, que caracterizaba la firma *Kämmer & Reinhardt*. Luego obtuvo el sello azul, con la leyenda “Marilú Billiken”, “Marilú marca registrada” o simplemente “Marilú” en la espalda.



En 1934 se funda la Casa Marilú, donde se vendía la muñeca y, además, todo su vestuario acompañado de accesorios y objetos que conformaban un gran universo infantil: trajes de patinadora, uniformes escolares, vestidos de noche y de día, muebles de diferentes estilos, incluso un piano y un automóvil. “Sus vidrieras funcionaban como dioramas que eran renovados periódicamente y mostraban tanto escenas patrias como cuentos clásicos o acontecimientos sociales o culturales importantes” (Pelegrinelli, 2010, p. 152). Luego, se completa ofreciendo vestuario idéntico para niñas y jovencitas.



La Segunda Guerra Mundial interrumpe la importación, y Marilú comienza a fabricarse en nuestro país, siendo anunciada por *Billiken* en los días previos al 25 de mayo de 1940.

En la fábrica *Bebilandia* surge la Marilú nacional y su hermanito Bubilay, haciéndose mucho más popular.

Marilú fue siempre identificada con los gustos y costumbres de las niñas de la alta sociedad, y eso le valió un lugar preponderante, teniendo en cuenta que se importaban otras muñecas. Era muy moderna para su época, ya que tenía ojos expresivos, párpados que se entornan y facciones muy suaves. Por la articulación de brazos y piernas podía colocarse en diferentes posiciones. Su altura oscilaba entre 42 y 55 cm, siendo este último el caso de las más costosas.



Triunfo de nuestra industria nacional, Marilú perduró en el tiempo como “la muñeca que no debe faltar en ningún hogar” (tal la leyenda que rezaba en la revista *Billiken* al presentarla), hasta los 60, cuando entran en competencia otras muñecas de pasta y aparecen las de plástico.

Si bien es cierto que había otras muñecas, importadas y nacionales, antes de la llegada de Marilú, su inserción en el mercado fue notoria y sobresaliente. Constituyó el anhelo de las niñas argentinas. Fue considerada como un ideario orientado a moldear el carácter femenino a través de la transmisión de valores y educando en la virtud (piedad, sobriedad, discreción, elegancia) y el buen gusto, en el marco de una infancia sofisticada e ideal.

¿Qué queremos saber? ¿Por qué estudiar el discurso publicitario de *Billiken*?

¿Cómo vincularlo con la educación y la cultura?

Si tenemos en cuenta que el soporte mediante el cual se promocionaba esta muñeca y que llegaba a casi todos los hogares y también a las escuelas era la revista *Billiken*, podemos pensar que constituía un medio de comunicación cuyo mensaje podía alcanzar

directamente a sus lectores y en consecuencia, colaboraba en la construcción de representaciones sociales.

Si consideramos que la educación infantil se encontraba influida por el contexto científico y social de la época; y si además, esa contextualización era transmitida través de la revista, que no solamente los niños y sus padres la manipulaban sino también los docentes como instrumento pedagógico, entendemos que es estrecha la relación que podemos establecer.

Estudiamos *discursos sociales* que conviven con los niños y conforman un sistema de signos vigentes en determinado momento histórico, que transmiten cultura, promueven acciones, generan creencias y construyen representaciones.

Y si de discursos se trata, la muñeca es un signo cultural, por lo tanto, un discurso que puede estudiarse desde un enfoque teórico-metodológico adecuado, como índice icónico y simbólico. En esta instancia abordamos discursos visuales, verbales, simbólicos y publicitarios que promocionaron esta muñeca en un contexto social en particular.

Este estudio, como ya se anunciara, se enmarca en el análisis del discurso desde una perspectiva de línea francesa, semio-socio-lingüística. La metodología adoptada radica en un proceso que va desde la identificación de los signos y la interpretación de sus condiciones de producción, incorporando a medida que son necesarios, los conceptos y fundamentación teórica, hasta la inferencia de las representaciones sociales que han sido semiotizadas.

En relación con la materialidad discursiva, optamos por trabajar sobre tres aspectos diferenciados: a) la imagen propiamente dicha o signo icónico; b) el mensaje lingüístico o signo simbólico; c) las imágenes conformadas por signos verbales (logotipos, isologotipos, imagotipos). En cualquiera de los tres ejes, entendemos que los signos conllevan dos niveles: el denotativo y el connotativo, los cuales se irán explicando a medida que el análisis lo requiera.

Ahora bien: ¿Cuáles son las estrategias discursivas, lingüísticas e icónicas, que se ponían en juego al promocionar esta muñeca?, ¿Qué signos conformaron la retórica publicitaria y cómo ello influyó en la construcción de representaciones sociales acerca de lo femenino?, ¿De qué modo se fue construyendo ese ideario en las mentes infantiles? Estas preguntas fueron algunas de las que orientaron el análisis discursivo, que por cuestiones de espacio no lo vamos a mostrar; sí, a modo de ejemplo, seleccionamos una publicidad que nos da una muestra de lo que venimos mencionando y que nos acerca a

una suerte de conclusión. Se trata de una publicidad gráfica aparecida en la revista *Billiken* del 6 de septiembre de 1954.



A modo de conclusión

Los coleccionistas y los investigadores dedicados a la infancia en Argentina hemos adquirido con Vigil una deuda impagable. Sin *Billiken*, la memoria de la infancia argentina sería mucho más difícil de reconstruir... (Pelegriñelli, 2010, p. 197).

Estamos de acuerdo con que es así: la revista *Billiken* contribuyó en la formación social de niños y niñas de la época; y la muñeca *Marilú* precisamente, inspirada en un principio en una muñeca francesa, representaba las niñas de la alta burguesía argentina. Si la finalidad era “modelar el carácter femenino”, está claro que en este caso se construye una representación social de la mujer-madre (de niña) que, a su vez, colabora en que se siga transmitiendo esa unión en su niña-madre (de muñeca). El rol de madre acentúa lo femenino a través de la moda. En efecto, es relevante el protagonismo, en la publicidad seleccionada en particular, que se le da al vestuario. La *nena* (muñeca) de *su nena* tendrá que tener el cambio de ropa adecuado y siempre con elegancia y buen gusto, del mismo modo que proceden madre e hija. “Ellas” son mujeres que saben combinar colores, texturas, elegir modelos adecuados al momento, estar elegantes y bien vestidas según la ocasión. Además, y principalmente, ser buenas madres, lo cual implica dar buenos consejos a sus hijas, concederle los gustos, vestirlas a la moda, hacerlas feliz. Moda y virtudes se armonizan.

El lugar de la mujer en la sociedad atraviesa un proceso que se va modificando conforme suceden diferentes hechos políticos. Uno de ellos -quizás el principal, ya que significa el

inicio de la participación femenina en los actos eleccionarios- es la posibilidad del voto presidencial en 1947. De todos modos, la maternidad como rasgo femenino por excelencia y preocupación social continuaba vigente, imponiéndose frente a otras virtudes, incluso la sexualidad. Dicho de otro modo, la capacidad reproductora de la mujer se convirtió en un valor fundamental, central para la conformación de la sociedad. Lo mismo para el ideario de un cuerpo armonioso y saludable, promoviendo actividades para mantener una estética femenina que acompañe al matrimonio y sus placeres.

Estamos estudiando a la infancia a través de los discursos, de los modos del decir. En la primera mitad del siglo XX, la noción de infancia se vincula estrechamente con el marco social, cultural y económico que la contiene. La historia se presenta como contenedora de un cúmulo de significaciones que van permeando el sistema semiótico en donde la infancia se recrea como producto de una construcción social y cultural.

La historia de *Marilú* revela su importancia toda vez que queremos comprender el devenir de los procesos culturales, sociales y, por qué no, también políticos de nuestro país.

Consideramos a los medios de comunicación masivos, la revista en este caso, con sus publicidades, como un discurso persuasivo que deviene un lugar privilegiado en la generación de las representaciones, en la producción y transmisión de la herencia cultural, y, en consecuencia, un espacio de poder que define y refleja determinadas ideologías. De modo que el soporte elegido es un medio propicio para identificar campos representacionales que pueden darnos pistas para comprender el sentido social de una época determinada. Y es en el discurso publicitario donde aplicamos nuestro enfoque, como actividad intelectual exigente y enfática, que involucra signos y objetos semióticos. Estudiamos la circulación de sentidos, el lugar donde los sujetos construyen un universo de significados. Son los usos semióticos que circulan efectivamente y sobrepasan la práctica individual hasta lograr relacionar al niño y al mundo, precisamente, a través del consumo de signos.

Notas

*PPI 2020-2022 La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas -juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico. Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por la SeCyT de la UNRC. Directora: Mgter. Liliana Inés Guiñazú

** Las fotos pertenecen al *Museo de Muñecas*, colección privada de Liliana Inés Guiñazú, Río Cuarto (Córdoba)

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1971) *Elementos de Semiología*. (Trad. Alberto Méndez) Madrid: Alberto Corazón.
- Barthes, R. (2002). *La Torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (2009) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.
- Charaudeau, P. (1982) Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours in *Connexions*, n° 38. Langage en situation. Paris: EPI.
- Eco, U. (2000) *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Lloyd, B. y G. Duveen (2003) Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En Castorina, J.A. (comp) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Lobato, M. Z. (2000) Lenguaje laboral y de género en el trabajo industrial. Primera mitad del siglo XX En F. Gil Lozano, V. Pita y M. G. Ini (comps) *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX*. Tomo 2 (pp.91-111) Buenos Aires: Taurus
- Pelegrielli, Daniela. (2010) *Diccionario de Juguetes Argentinos. Infancia, industria y educación 1880-1965*. Buenos Aires: El juguete ilustrado.
- Pfeuti, S. (1996) Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques, en Revista *Vous avez dit... pédagogie*. (N° 42), Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation.

INFANCIAS Y DESARROLLO: EL DESAFÍO DE MATERNAR

Marta Isabel Crabay

“El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta”.
Pablo Neruda

Introducción

Las Infancias suponen una multiplicidad y diversidad de experiencias; multiplicidad de dimensiones se entrelazan en su devenir. Es imposible hablar de la infancia; sabemos hoy que, lejos de universalizar el concepto, es importante la singularidad. En qué contexto se nace, qué educación recibes, cuál es el lugar donde vives, cómo se da la trama de relaciones en la que creces, en qué marco relacional familiar y educativo se entreteje el mundo subjetivo y objetivo de los niños/as. Infancias, como categoría conceptual, incluye una pluralidad de sentidos y modos de vida de los niños y las niñas, delimitando tiempos y espacios, al tiempo que invita a la responsabilidad y desafío que supone su cuidado y protección, sobre todo en la recuperación de sus derechos que han sido tan vapuleados a lo largo de la historia.

Algunas conceptualizaciones

Niñez es el período de la vida comprendido entre el nacimiento y la adolescencia; fue transmitido así de generación en generación y se fusionó con el imaginario social a la idea de pureza, ingenuidad e inocencia. Sin embargo, actualmente, podemos replantear esa supuesta inocencia y, habida cuenta de los cambios operados, esa idea de inocencia aparece como nostálgica, sentimental y extemporánea.

Pese a la tiranía de adultos incomprensibles de la niñez y gracias al respetable paso del tiempo, entre otros factores, comenzó a surgir mayor especificidad en relación con el conocimiento de la etapa de la niñez y su abordaje, educación y terapéutica. Así, se fueron diseñando lugares para niños, plazas, juguetes didácticos, miniaturización de objetos y vestimentas de los adultos. El juego en un contexto determinado como una plaza, o el diseño de un espacio destinado a esos efectos, repensar los espacios y los tiempos, adecuar y buscar elementos de mayor especificidad para niños/as, fueron novedades de las últimas décadas. Los juegos didácticos, una específica modalidad educativa, la preparación del ambiente para niños/as, fueron poniendo en valor las infancias y destacando consecuentemente las actividades inherentes a esta edad de desarrollo. El juego y el ambiente fueron dando oxígeno al universo de las infancias, al tiempo que evidenciaron múltiples influencias y cambios en su estudio y abordaje.

El concepto de infancia como categoría conceptual, si bien está en discusión, es posible registrar un cambio paradigmático en los siglos XIX y XX. En estos siglos puede constatar un movimiento de cambio en relación con los niños/as. Aries (en Diker, 2009) señala el sentimiento moderno hacia los niños como un elemento central en este cambio. Indudablemente, también los estudios con perspectiva de género han influido en los cambios operados en las infancias.

Tenemos una diversidad de Infancias y también asistimos a lo que algunos autores han dado en llamar como el fin de la Infancia. Diker (2009) señala el impacto que tienen hoy las nuevas infancias, a la luz de las pantallas. Infancias Hiperealizadas e Infancias Desrealizadas. Para Lobato (2019, p. 13), "Hoy se concibe la existencia de una pluralidad de infancias en el tiempo y el espacio y algunos estudiosos hasta hablan de una post infancia y de una infantilización del mundo de los adultos. La infancia entonces no es un estado de la naturaleza sino el resultado de un complejo proceso social, político económico y cultural".

Encontramos una adultificación de la infancia y mucha diversidad al respecto: niños superocupados, sin tiempo libre, niños que trabajan, niñas que son madres a muy corta edad, niños que delinquen, niños que viven en las calles, niños expuestos a pornografía, niños víctimas de violencias de todo tipo y /o negligencia.

Hay cambios muy profundos y altamente significativos acerca de la modalidad en que los niños/as ingresan al mundo. Las infancias hoy conmueven nuestras certezas.

¿Cómo se desarrollan los niños/as?, ¿Cómo se presenta la gestación?, ¿Cuánto de niños/as hay en los jóvenes y adultos?, ¿En qué momento pasó que las niñas crecieron tanto y ya son madres?

En el caso de las Infancias, conocemos actualmente que no es el marco en donde se desarrolla en sí lo que influye (que por supuesto tiene su relevancia), sino en la actividad que el niño desarrolla con su entorno directo. De este modo, en la actividad, en el acto de jugar, se va a ir permitiendo el desarrollo del pensamiento. Cuando un niño/a comienza a jugar, comienza también a desarrollarse consigo mismo/a, va construyendo su mundo interno y su mundo externo, al tiempo que también va desarrollando su pertenencia a la comunidad.

Según Levin (2019, p. 20), “Los niños descubren la capacidad de jugar mientras juegan; existen allí donde son lo que no son. Existir para ellos es abrirse al afuera; literalmente la palabra existir proviene del latín: *ex* (afuera) y *sistere* (colocar, parar). Esta existencia inscribe el adentro, lo que es de uno, de otros y aquello que se deja, desposee por los demás, es decir lo compartido del tiempo del nos-otros.

El jugar origina el mundo Infantil, se conjugan los tiempos, las representaciones, las palabras y las actividades. Los espacios comunitarios en contextos de dificultad aportan la riqueza de lo colectivo, incrementando los sentimientos de pertenencia y consecuente integración social. Es preocupante, por consiguiente, si un niño no juega, ya que éste forma parte constituyente de su desarrollo.

Para Levin (2019, p. 39), “El espacio-tiempo del juego se sostiene en el suspenso por lo que va a suceder; sólo si el impulso de jugar está anesthesiado, detenido, nos da la pauta de que un niño está sufriendo. Sobresaltado, tenso, hiperkinético, inhibido, se defiende de la plasticidad que implica lo heterogéneo”. Asimismo, el contexto familiar de la actualidad, la convivencia cotidiana, en las constantes demandas del desarrollo de las infancias, configuran un ingrediente fundamental, que debe ser cuidadosamente analizado.

Lobato (2019, p. 23) sostiene que “Infancias y familias no pueden pensarse de modo separado. Cualquiera sea nuestro punto de partida, los niños están en el centro de las dinámicas que construyen las familias. Ellos requieren crianza, cuidados, afectos, aprendizajes y recursos. Dichas acciones, a diferencia de la creación biológica de los niños, se realiza a lo largo del tiempo y construye socialmente la infancia, involucrando a quienes

las realizan –madres, padres, parientes, pero también instituciones– en procesos económicos culturales y políticos”.

Dice Jelin (2021, p. 165) que “Vivimos en un mundo en que las tres dimensiones que conforman la definición clásica de familia (la sexualidad, la procreación, la convivencia) han sufrido enormes transformaciones y han evolucionado en direcciones divergentes, con lo cual comenzamos a dudar acerca de qué estamos hablando cuando hablamos de familia”.

Niñas-madres jóvenes en donde la sexualidad y la procreación han sido casi una sorpresa. Inmersas en miedos, descubrimientos y angustias frente a lo desconocido, han tenido que afrontar el desarrollo de sí mismas y de sus hijos/as.

Jelin (2021, p. 174) afirma que “el hecho de convertirse en madres a temprana edad implica una mayor vulnerabilidad de las mujeres y sus hijos. Muchas veces los proyectos educativos personales tienden a interrumpirse, pero además estas mujeres tienen más probabilidades de tener una fecundidad más alta, de encontrarse en situaciones de precariedad e incertidumbre”.

Infancias y desarrollo configuran desafíos de todo tipo: ¿Cómo afrontar cuando la pareja incipiente desaparece?, ¿Cómo afrontar desafíos de supervivencia, crianza, educación, etc., cuando no hay apoyo social? Aparece una multiplicidad de estímulos y de representaciones. Actualmente sabemos que las distintas etapas del Desarrollo, si bien están delimitadas, no pueden ajustarse a límites rígidos, por lo que la edad en sí misma, frecuentemente no es indicador de nada. Krauskopf (2019, p. 78) manifiesta que “La fase juvenil ocupa en el curso vital un número creciente de años; la pubertad se da a edades más tempranas y la vida se prolonga en el contexto de la velocidad de los cambios. Esto incide en la redefinición de los límites y fronteras de las edades, las distancias generacionales de los jóvenes se modifican y se resignifican”.

En otras épocas, la edad se ajustaba a determinados patrones de conducta; en la actualidad, se registran cambios relevantes. Asimismo, en otros momentos históricos, el coeficiente intelectual era muy importante; actualmente, esos indicadores han perdido vigencia. Los límites son difusos y porosos, lo heredado no es totalmente determinante, por lo que, aparte del factor suerte, un poderoso ingrediente del desarrollo tiene que ver con la propia actividad. Algo así como comenzar a pensar: ¿Qué soy capaz de hacer con lo recibido?

Asimismo, en esta comunicación es posible advertir los intercambios relacionales entre jóvenes y niños. A los efectos de la presente comunicación, hemos seleccionado fragmentos de entrevistas tomadas por alumnos¹.

Algunos resultados

Así relata una mamá joven la relación con su hija de 9 años (mamá de 27, su hija nació a los 18 años):

“La relación con ella a veces es complicada, ya que es igual a mí con el carácter –se ríe– y creo también que ella inculcó muchas cosas mías. A veces me cuesta criarla sola por esto que te decía anteriormente, que mi trabajo conlleva muchas horas fuera de casa, y por eso mismo creo que también la apaño en algunas cosas, creyendo que está bien y después no puedo poner un límite, pero respeto sus tiempos, ella respeta los míos, en ocasiones, no siempre. Es una relación que vamos construyendo en conjunto día a día, yo aprendo de ella y ella aprende de mí.

A veces cumplir un doble rol, el de madre y padre a la vez, no es fácil pero siempre trato de hacer lo mejor que puedo, ya sea tratando de poner límites, de decirle lo que está bien y lo que está mal, de no bloquearla en cuanto a sus opiniones, yo trato de que sea una persona muy libre, que pueda hacer lo que le gusta –pausa unos segundos– cada vez se hace más complicado ya que ella va creciendo y yo al trabajar afuera, se despiertan miedos que muchas veces me invaden, por el hecho de que pasa mucho tiempo con otra persona que la cuida o miedo a lo que pueda pasar en la calle.”

Las familias actuales se estructuran en las posibilidades de quienes comparten cuidados y responsabilidades. Lejos de la idea tradicional de familia, sin embargo, con la preocupación acerca de la protección y orientación posible.

Otra mamá joven de 25 años con un niño de 3 y otro de 7 refiere, en relación con su segundo embarazo:

“Deseado sí, planeado ninguno de los dos. En cuanto a lo médico ni un problema, en cuanto a cómo andaba yo a full, estaba trabajando, arreglando la casa. En cuanto al acompañamiento normal, no me dieron mucha bola, yo estaba embarazada y hacia todo como si no lo estuviera, no es que me dieron mañas o dejé de trabajar o que no me subí a la escalera a pintar el techo y tampoco que estuve afuera poniendo la mezcla alrededor de la casa (hace gestos como si hubiera estado resignada a hacer todas esas actividades). Pero de la parte sentimental, comparado con lo que yo sentí con mi otro hijo, mucho mejor; en el embarazo de mi primer hijo sí me sentí más sola, ahora capaz que porque lo tenía a él no estaba tan sola, tenía a mi otro hijo y obviamente que me agarró con más años, más experiencias porque era una

na cuando quede embarazada la primera vez, recién salía del colegio me faltaban mis amigas.”

Cuando el nacimiento no es esperado, refiere una mamá joven de un niño de 5 años:

“La gestación de mi hijo fue cuando tenía 18 años, quedé embarazada terminando el secundario, egresé estando embarazada, estaba de seis meses. Me fue difícil aceptarlo porque era muy chica y estaba cursando el secundario. Después lo recibí con alegría y con muchos miedos, no sabía cómo enfrentar el embarazo y cómo hacer cuando naciera, criarlo y demás. Mi familia somos mi hijo y yo, mis papás o sea sus abuelos y mis dos hermanas, sus tías. Somos todos trabajadores, estamos en un nivel medio pero bien. Y el nacimiento de mi hijo fue lindo pero con muchos miedos. A mis papás les dije del embarazo cuando estaba de 5 meses, por suerte lo recibieron bien, pero obviamente se entristecieron mucho.

Soy madre soltera, el padre se abrió y se alejó mucho de nosotros.”

En otro caso, en donde tampoco predominó el deseo del hijo:

“Mi sueño siempre fue ser mama, pero este embarazo no fue deseado o no fue buscado creo que es la palabra, en ese momento con mi novio no dijimos que queríamos tener un bebe. Pero ninguno usaba métodos anticonceptivos, no nos cuidábamos, y sabíamos lo que podía pasar, así que creo que en realidad inconscientemente, muy en el fondo, sí fue buscado.

Vivíamos cada uno en su casa, cuando nos enteramos del embarazo decidimos juntarnos. Pero no funciono, nos separamos, fue una decisión que tomé sola en realidad, me di cuenta de que estaba en un ambiente donde no quería criar a un hijo, como dije fue una decisión mía y que mi novio no aceptó y bueno como quien dice se borró. Cursé todo el embarazo sola y así sigo hasta la actualidad, sólo con el apoyo de mi familia, la suya no sé si nunca supo del bebe, pero al menos conmigo jamás se comunicaron.

Fue un embarazo bastante tranquilo; de hecho trabajé hasta el séptimo mes, pero tuve una neuralgia en la columna que complicó un poco las cosas; durante el embarazo no se podía tratar por el tema de los medicamentos, al no estar tratada la neuralgia los dolores me producían contracciones y a los 8 meses de gestación entré en trabajo de parto y el bebé nació antes, tuvieron que hacerme cesárea de urgencia, porque se me paralizaba todo de la cintura para abajo, era mucho riesgo para los dos un parto natural. Debido a que nació antes, el bebé tenía líquido en los pulmones y estuvo internado 10 días en la terapia de neonatología. Todo eso lo pase sola, fue muy difícil, eso más los dolores de la cesárea, los de la columna y en ese momento los ascensores del hospital no funcionaban, así que subía y bajaba las escaleras todo el tiempo para ir a darle el pecho al bebe, fue muy difícil a veces pensaba que no podía más, el cansancio era mucho y las escaleras se me hacían eternas. Pero llegar a la neo, escucharlo llorar y que se calmara ni bien metía las manos por la incubadora y lo tocaba, era algo único, algo que me daba mucha paz, ni hablar del momento en que pude sacarlo de la incubadora, lo pude cargar y amamantar cuando

le sacaron la sonda, era un momento único, era un momento en el que me olvidaba de todos los dolores y de todo lo que pasaba fuera de esa neo, de mis problemas familiares, me olvidaba de todo era como que me encerraba en una burbuja en la que estábamos solos él y yo.

No tengo palabras para explicar lo que sentía, era muy difícil, pero a la vez era algo único y que creo que sólo podemos entender las mamás que tuvimos bebés en neo. Mamas a las que al momento de dar a luz nos dijeron que no íbamos a poder cargar a nuestro bebé porque había que llevarlo a neo y sólo lo íbamos a poder ver cuando pudiéramos levantarnos por nuestra propia cuenta. En ese momento, sacás fuerzas de donde no tenés, creo.”

Cuando el embarazo es deseado, buscado, esperado, y los apoyos sociales están, los cambios se evidencian:

“A mi bebé lo hemos deseado y buscado por mucho tiempo, hasta que al fin llegó. Lo hemos buscando por mucho tiempo porque no podía quedarme embarazada. Mi esposo tuvo que hacerse una cirugía porque tenía varicocele, eso pudo haber sido una causa, ya que produce infertilidad. Así que se operó y después de un año llegó. Hubo muchas personas que me han acompañado durante mi gestación, mi familia y la familia de mi esposo. En cuanto a mi gestación, fue muy buena, él nació a término y fue y es un niño muy sano, me cuidaba bastante en mi embarazo.

Las actividades que realizamos juntos como familia es almorzar con mis dos hijos, ya que el padre trabaja. A la noche cenamos los cuatro juntos, es cuando el padre ya está en casa. Y bueno, las demás actividades en el día es jugar. Tiene cuatro años va a salita de cuatro los días de semana. Entonces, en el día salimos a hacer las compras, yo me pongo a limpiar y hacer los quehaceres de la casa mientras él juega.

Es un niño muy alegre, impulsivo, y no tiene paciencia, quiere todo ya. Es también muy activo, muy sociable, ya sea con niños o adultos, no tiene vergüenza de hablar con las personas, él siempre es de hacer preguntas a las personas, él se presenta, dice su nombre. Le gusta hablar con las personas y tiene buena relación con la gente. Se acuerda del nombre por más que haya visto una sola vez a la persona. Se puede adaptar rápidamente a los niños más grandes que él.

Durante el día soy yo que le doy de comer, visto y demás. Y a la tarde cuando está el padre el me ayuda con esas tareas. En la noche lo bañamos, a veces el padre o yo.

Ambos lo cuidamos.

Durante la pandemia no he notado ninguna dificultad o cambios tan grandes ya que él era chiquito y no iba al jardín, tampoco hacía actividades. Lo que sí es que por ahí dejamos de relacionarnos con personas, con los familiares por el motivo de las cuarentenas. Pero básicamente no cambio nada.”

Las ayudas casi siempre vienen por línea materna. Abuelas, madres y tías configuran buenos apoyos en la crianza. Otra mamá joven, con dos hijos de 2 y 5 años, refiere:

“En definitiva, todo lo resuelvo yo en ese momento, medirle la fiebre, cambiarla, controlar sus gestos si cambian, o sus expresiones, porque me doy cuenta de sus estados de ánimo así, si ella está bien o mal; el papá de ella como viajaba porque es camionero, estaba muy poco en casa. Entonces en muchos momentos mi mamá me ayudaba, o mi abuela, y ahora en realidad recibo mucha ayuda de mi familia (hermanos, mamá y abuela) porque como me separé del papá y nos costó ese nuevo cambio a todos, siento que las cosas me cuestan un poco más y digamos que me dedico por completo a la crianza.”

Algunas conclusiones

Podemos evidenciar, en primer lugar, que todos los casos poseen un nivel económico medio, que las chicas jóvenes enfrentan su maternidad con sorpresa, angustias, miedos y, en su mayoría, sin el apoyo de sus parejas. Los apoyos casi siempre vienen por vía materna: abuelas, madres y tías son quienes sostienen la crianza.

No todas las infancias son como creemos; hay a veces una gran idealización al respecto de la llegada del hijo/a, una idea romántica, bastante alejada de lo que supone la realidad de la maternidad. Algunas infancias son duras o complicadas, se complejiza el desarrollo para la mamá joven y para el bebé. La crianza de niños/as pareciera aliviarse cuando los apoyos sociales son efectivos. Infancias más tranquilas, con juegos y actividades, refieren contextos familiares en armonía.

Lobato (2019, p. 21) apunta que “recibir a los niños está estrechamente relacionado con el acto de dar a luz, con el parto, por lo tanto son ideas sobre la maternidad las que articulan ese momento”. Y posteriormente agrega: “la historia de la paternidad está, sin embargo, todavía por hacerse”.

Los tiempos han cambiado y la estructuración y dinámicas familiares también; sin embargo, pese al reconocimiento de la perspectiva de género y sus reivindicaciones, la participación activa y equitativa por parte de mujeres y hombres, en el desarrollo y crianza, sigue siendo una expresión de deseos.

Notas

- ¹ Recolección de datos realizada por alumnos de la cátedra de Psicología del Desarrollo I de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la UPC, de los años 2020 y 2021. En muchos casos, esta recolección de datos se realizó por video llamada, en virtud de la pandemia.

Referencias

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires, Argentina: Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jelín, E. (2021). *Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Krauskopf, R. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 17(1), 75-87.

Levin, E. (2019). *La dimensión desconocida de la Infancia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Lobato, M. (2019). *Infancias argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

EL ROL DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y CÓMO ENTENDEMOS LA PERCEPCIÓN DEL OTRO

Santiago Raúl André

La *percepción social* es el estudio de las *influencias sociales* sobre la percepción. Hay que tener en cuenta que las mismas cualidades pueden producir impresiones diferentes, ya que interactúan entre sí de forma dinámica. De forma más sencilla y a modo personal, es el proceso por el cual se tiene como fin el conocer y comprender a otra persona. Los procesos involucrados en el fenómeno son:

El sesgo de correspondencia: Es una tendencia a explicar las acciones de otros como provenientes o correspondientes de sus disposiciones incluso ante la presencia de causas situacionales claras. Es una tendencia a percibir al otro actuando del modo en que lo hace debido al “por qué de persona que es” más que como resultado de factores externos que puedan intuir en su comportamiento. Cuando observamos el comportamiento de otra persona, nos centramos en sus acciones, el contexto en el cual la persona se comporta y, por tanto, las causas situacionales de su comportamiento pasan a un segundo plano. Las causas disposicionales o internas son más fáciles de observar (más salientes) que las causas situacionales. La persona que estamos observando es altamente sobresaliente en forma perceptual y es el foco de nuestra atención, aun cuando los factores situacionales pueden haber intuido en el comportamiento, son menos salientes y nos parecen menos importantes.

Ej.: Notamos tales causas situacionales, pero les damos poco peso en nuestras atribuciones. Este sesgo es más común en culturas que enfatizan la libertad individual, como las occidentales que, en culturas colectivistas, como las asiáticas, enfatizan la membresía grupal, la conformidad y la interdependencia.¹

Comunicación no verbal: No tiene como contenido el lenguaje hablado, pero sí un lenguaje no hablado, como las expresiones faciales, el contacto visual, y los movimientos corporales.

A menudo, los indicadores no verbales nos proporcionan una valiosa información sobre los sentimientos de otras personas, sus estados de ánimo y sus emociones.

Las personas tienden a comportarse de forma diferente en función de los estados emocionales que experimentan. La comunicación no verbal se nutre principalmente de la información de sobre nuestros estados interiores y frecuentemente (según Barón) se revela a través de 5 canales básicos: expresión facial, contacto visual, movimientos corporales, posturas y el contacto físico. Un ejemplo de las expresiones faciales es que se expresan mediante gestos. Por ejemplo: cólera, miedo, alegría, tristeza, sorpresa, asco o desprecio. Además, las emociones pueden combinarse. Existen resultados que indican que los distintos movimientos faciales están acompañados de cambios en la actividad fisiológica, además podemos decir que aparece un vínculo entre determinadas experiencias emocionales y ciertas expresiones faciales. Ej.: Estudios que tratan de averiguar si las expresiones faciales son universales, se han hecho a lo largo de diferentes culturas, sugiriendo que los seres humanos de todas las partes del mundo tienden a mostrar expresiones faciales extremadamente similares. Indudablemente, éstas no son idénticas, ya que las diferentes culturas tienen reglas distintas en cuanto a cuánto y cómo expresar diversas emociones, estas son conocidas como reglas expresivas. No obstante, cuando estas reglas expresivas no intervienen, el vínculo entre expresiones físicas y expresiones faciales parece ser absolutamente universal. De este modo, durante mucho tiempo se pensó que eran universales, pero se ha podido comprobar que la interpretación pueda estar influenciada por el contexto. Luego tenemos al contacto visual que nos aporta mucha información. Los poetas antiguos decían, los ojos son como espejos del alma. Ej. Mirando fijamente a una persona podemos llegar a la conclusión de que es antipático, no le gustamos, o es simplemente tímido. Lenguaje corporal: Nuestros estados de ánimo o 2 nuestras emociones con frecuencia están reflejadas en la posición, la postura y el movimiento de nuestros cuerpos. De esta manera, el lenguaje corporal nos puede proporcionar información útil sobre los demás. Por otra parte, una información más específica sobre los sentimientos de los demás, nos viene dada por los gestos. Éstos caen dentro de varias categorías, pero quizás la más importante sean los símbolos, movimientos

corporales cargados de significados específicos en una determinada cultura. Ej. OK, Dale. Además, debemos recordar al contacto físico, el cual depende de la relación con otra persona y el contexto. Existen evidencias que indican que cuando el contacto es aceptado, a menudo deriva en reacciones positivas. Por lo tanto, ser tocado de un modo inocuo y no de forma amenazadora, parece generar más reacciones positivas que negativas entre las personas que reciben el contacto.

Atribución se refiere los esfuerzos por comprender las causas que hay detrás del comportamiento de los otros o de nosotros

Respecto a la Teoría de la Atribución es un proceso que trata de analizar cómo explicamos el comportamiento de las personas y así poder tender a atribuir conducta hacia los otros y nosotros mismos.

El proceso puede fallar debido al error fundamental de atribución, porque tomamos sólo los comportamientos que parecen haber sido escogidos de manera libre, ignorando aquellos que parecen haber sido forzados en la persona en cuestión; y en segundo lugar prestamos una atención cuidadosa a los efectos que pueden ser causados por un factor específico, pero no por nosotros (*a estos se los denominan efectos no comunes*). *La atribución por otro lado*, es el proceso a través del cual buscamos identificar las causas de la conducta de los demás y así conocer sus disposiciones y tendencias estables. Esta atribución se refiere a nuestros esfuerzos por comprender las causas subyacentes a la conducta de los demás y, en algunas ocasiones, también las subyacentes a nuestra conducta. La atribución es un aspecto clave de la percepción social debido a que solemos mostrar interés no sólo por lo que hacen los demás, sino también el por qué lo hacen. Las conclusiones que buscamos sobre las causas de la conducta de los 3 demás pueden influir notablemente nuestras relaciones con ellos. Así que las atribuciones tienen una importante función en muchos aspectos de comportamiento social, incluyendo la persuasión, el perjuicio, el prejuicio, las relaciones a largo plazo, la influencia social, y el conflicto.

En reiteradas oportunidades surge como disparadora la situación que resulta universalmente aplicable acerca de las causas por las cuales algunas personas proyectan simpatía, desconfianza, magnetismo, carisma; las razones por las que conducimos nuestra conducta a adentrarnos en relaciones con alguna tipología humana y nos alejamos de otras, por su toxicidad, por ejemplo. Un intento de aproximación a esta clase de cuestiones y otras

que toman en consideración nuestras interacciones interpersonales, es posible abordarlo desde una concepción denominada percepción social o percepción interpersonal. Un vasto abanico de autores ha plasmado una descripción de esta concepción y la han difundido como un proceso dinámico a través del cual el ser humano tiene un aparente acceso a conocer a las personas con las que interactúa y tener un acercamiento no siempre real acerca de su personalidad, cualidades y estados de autopercepción. La percepción social, tal como lo indica su denominación, está vinculada al desarrollo del proceso de percepción, que conlleva la interpretación de los datos que proporciona el espacio de intercambio social y que se adquiere sensorialmente. Esta información se comporta como entidad mediadora entre las personas y su medio ambiente. El mundo circundante (objetos, personas, etc.) no nos provoca un impacto de modo directo y contamos con la habilidad de modificar los estímulos que provienen del exterior en un sistema interior, al que le otorgamos significación. Los hechos nunca devienen puros; adquieren interpretación. Estas consideraciones podrían hacer referencia a la situación comprobable de que ningún individuo estaría capacitado de compenetrarse totalmente con otro, en razón de que carece de la capacidad de entender intuitivamente los motivos, móviles, intenciones, pensamientos y emociones de otro.⁴

En una contextualización interpersonal se pueden visualizar además comportamientos que muestran cómo nuestra estructura orgánica y mecanismos pueden convertirse simultáneamente en una oportunidad y un límite, por citar una posible ocurrencia, al tratar de conocer a alguien; advertimos un cierto cúmulo de sus características y virtudes personales, mediante las cuales nos conducimos para relacionarnos con ella, pero en muchas ocasiones no nos percatamos de que confiamos cuando no deberíamos hacerlo y podemos llegar a ser embaucados, estafados, defraudados, amenazados y extorsionados por individuos inescrupulosos, ya que nuestra capacidad perceptiva y sensorial no es muy fiable en todas sus ocurrencias. La formación de impresiones en las personas, los diferentes elementos de datos a los que accedemos de una persona se comportan holísticamente, produciendo una aproximación dinámica, muy difícil de predecir a partir de los elementos reunidos separadamente. Existen algunos principios con respecto a la formación de impresiones: si tenemos interés acerca del *modus operandi* de otra persona y carecemos de la suficiente información, tendemos a atribuirle propiedades (que puede no tenerlas) en función de construirlas una percepción unitaria, que puede aún ser inadecuada. Es en este

estadio en el que se pone en funcionamiento el proceso de atribuciones, asignando propiedades a las personas en base a la escasa y a veces engañosa información que es proporcionada acerca de ellas. Algunas proyecciones influyen en el perceptor en la interacción en el intento de formarse una impresión de la otra persona: las expectativas que se tienen con respecto a la persona con la cual va a interactuar, qué motivos y móviles intervienen al entablar la interacción y el hecho de que en innumerables situaciones solamente se ve lo que se quiere ver y que conduce a especulaciones y engaños.

Consideraciones finales

La percepción social, tal como lo indica su denominación, está vinculada al desarrollo del proceso de percepción, que conlleva la interpretación de los datos que proporciona el espacio de intercambio social y que se adquiere sensorialmente. Esta información se comporta como entidad mediadora entre las personas y su medio ambiente. El mundo circundante (objetos, personas, etc.) no nos provoca un impacto de modo directo y contamos con la habilidad de modificar los estímulos que provienen del exterior en un sistema interior, al que le otorgamos significación. Los hechos nunca devienen puros; adquieren interpretación. Estas consideraciones podrían hacer referencia a la situación comprobable de que ningún individuo estaría capacitado de compenetrarse totalmente con otro, en razón de que carece de la capacidad de entender intuitivamente los motivos, móviles, intenciones, pensamientos y emociones de las personas con las que interactúa.

Bibliografía

- Baron, R. (2018) *Psicología Social*. Nueva York: Ed. Pearson Prentice Hall.
- Kassin, S. (2021) *Psicología Social*. Wadwoth Ed.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Zepeda Herrera, F. (2008). *Introducción a la psicología*. México: Person.

CRIANZA Y COMUNIDAD.

Un estudio investigativo con docentes de Nivel Inicial

Marta Isabel Crabay, Hugo Darío Echevarría

Cuando se entienda que la crianza es una responsabilidad social y no sólo “un asunto de madres”... nuestra sociedad será más empática y equitativa.

Introducción

La preocupación por el desarrollo y la educación en sus distintas manifestaciones constituye una de las principales actividades para docentes y padres que enfrentan cotidianamente la crianza. Tradicionalmente, los primeros años son de protección, cuidado y sostenimiento por parte de los adultos. Sin embargo, en la actualidad, nos encontramos con distintas problemáticas.

Quizá hoy podemos decir que la violencia, en sus distintas manifestaciones, configura una de las amenazas más grandes que enfrentan las sociedades. Una amenaza a la vida y, por ende, a la comunidad misma. Lucía Garay (Garay y Gezmet, 2000, p. 7) indica “Ya existen estudios, congresos, campañas en el mundo que afirman que la violencia es la amenaza más grande que enfrentan las sociedades hoy, amenaza que pone en juego los fundamentos mismos de la vida comunitaria y la humanización del individuo, que sólo se alcanza en la relación con otros”.

Minnicelli (2010, p. 18) afirma “Constatamos cómo ese fenómeno de nuestros tiempos, que implica a numerosa cantidad de niños y niñas transitando por diferentes escenarios familiares, sociales, educativos, socioeducativos y judiciales, deja perplejos a los adultos – se trate de padres, docentes, o profesionales– llamados a intervenir ante la violencia sin límite”. Y continúa: “De manera generalizada, los adultos perciben que los chicos se

presentan desatados, des-acatados, desobedientes, cuando no locos, sin límites, violentos, y fundamentalmente, sin palabras”.

Sostuvimos en un trabajo previo (Crabay y Echevarría, 2021, p. 13-14): “Numerosas publicaciones dan cuenta del problema de la violencia en la infancia, de las consecuencias que producen y las formas en que se ha intentado minimizarla.

El informe de UNICEF (Modovar y Ubeda, 2017) señala que ‘la violencia en la Primera Infancia es un fenómeno generalizado. Aunque en los países de América Latina y Caribe se han realizado progresos en la armonización jurídica y la consolidación de los sistemas de protección de la Infancia, no se hace lo suficiente para amortiguar los efectos de las múltiples adversidades a las que están expuestos niños, niñas y sus familias. La violencia en la Primera Infancia tiene múltiples consecuencias en las esferas del desarrollo infantil. Los niños y niñas que reciben cuidados inadecuados durante el primer año de vida y generalmente de madres que a su vez han sido maltratadas y abandonadas son más sensibles a los efectos del estrés y a mostrar problemas de comportamiento que los niños que reciben cuidados adecuados. Aunque invisible en gran medida a los ojos de la sociedad, la violencia en la Primera Infancia puede generar problemas de salud física y mental durante toda la vida. Los estudios documentan el incremento en patrones negativos del comportamiento, incluyendo la deserción escolar, el abuso de estupefacientes, la depresión, el suicidio, la futura victimización y/o su vinculación con la violencia y la delincuencia”.

Siendo las familias y las instituciones educativas las instituciones de existencia por excelencia, siempre el análisis de la crianza estará vinculado a los adultos que estén al cuidado de los niños/as. De este modo, es muy difícil deslindar los límites de uno y otro; en el adulto ya hay una internalización de pautas, criterios, vivencias; en el niño/a, aún no. Todo lo que les ocurre a niños/as, en gran medida, tiene que ver con sus cuidadores/ras.

En todos los casos será una experiencia transformadora de la que no podrá escaparse. El desafío consiste en respetar los tiempos de niños y niñas. Reichert (2014, p. 79) sostiene: “Siempre que los mayores tengan consideración por las necesidades de los pequeños, sean de contacto corporal y cuidados básicos o la del silencio, la vida llega a tener grandes oportunidades de avanzar en su curso natural, en dirección hacia la salud y el bienestar”.

Algunas conceptualizaciones

Las familias, las escuelas, los espacios de socialización, recreación y contextos comunitarios configuran los escenarios posibles en donde la crianza se desarrolla. Fuerzas positivas y negativas encuentran sus posibilidades expresivas, por eso, estos espacios con una doble función de contención y protección pueden operar desde la tranquilidad como dispositivos muy armoniosos y equilibrados. En otros casos, cuando los equilibrios se dificultan y la contención es inexistente, las garantías para un desarrollo sano se quiebran. Si hay carencias materiales y/o afectivas, el desarrollo se ve obstaculizado. Las privaciones y deprivaciones tienen efectos en el desarrollo de la crianza. La pérdida de la necesaria estimulación, la pobreza de interacciones y orientaciones adecuadas dificultan el sano desarrollo.

Trianes (1999, p. 49) expresa: “El efecto de entornos empobrecidos nunca puede independizarse de la deprivación de afecto y cuidado que en ellos se produce, puesto que la escasa estimulación por falta de recursos materiales puede compensarse siempre con una dedicación y afecto del cuidador hacia el bb. El cuidador le proporciona suficientes estímulos sensoriales, auditivos y visuales, además de sensibilizar hacia el lenguaje y la interacción afectiva con sus juegos, mimos, cuidados y afecto. Los entornos deprivados crónicamente o de modo estable, por ejemplo, instituciones sin recursos, familias en extrema pobreza, se han asociado a retrasos en el crecimiento normal, originado por causas no orgánicas. Se han estudiado dos importante factores causales (Lobo, 1990) inadecuada nutrición por hambruna, dietas incompletas, no proteicas o poco nutritivas y problemas en la interacción con los padres-hijos que afectan el cuidado”.

El niño/a entre los tres y seis años comienza a tener mayor autonomía, sus movimientos corporales mejoran y va ampliando su vocabulario día tras día. Reichert (2014, p. 273) puntualiza “es la edad de los juegos y de la imaginación ilimitada, con la enérgica expresión de la propia vitalidad y de sus muchos deseos. El niño comienza a percibir la realidad exterior, los diferentes roles asumidos por las personas y los problemas en el interior de la familia”.

Yuni y Urbano (2005, p. 70-71) agregan que “cualquier acción de desamparo y de desatención en los cuidados puede ser vivenciada por el infante como un abandono; vivencia que promueve la irrupción de un sentimiento de desesperanza e inseguridad que puede manifestarse como un retraimiento que pone en riesgo el despliegue de la fe en la

asistencia de un otro primordial, que vele y se preocupe por proporcionar consuelo y amparo frente a la indefensión que se produce en la acción por sobrevivir.

El logro psicosocial de este ciclo vital es el despliegue de la esperanza como aquella cualidad del yo que emerge de la tensión dinámica entre la confianza básica y la desconfianza”.

Si nos preguntamos acerca de por qué aparecen las respuestas violentas, podemos encontrarnos con que hay muchas explicaciones acerca de por qué se producen los comportamientos violentos, podemos pensar consiguientemente que niños/as, al relacionarse con un medio económico, político y social que no los estimula, que por el contrario los priva, los discrimina constantemente y en definitiva les muestra su rostro más cruel agrediéndolos y no dejando margen alguno de integración, va construyendo una personalidad dañada, que trasparenta la hostilidad del mundo mismo. También la violencia puede pensarse como un componente biológico innato, como una pulsión estructuradora y destructiva. Están incluidas en esta postura las teorías positivistas de Lombroso, Ferri, como así también las teorías contemporáneas que defienden la perspectiva biologicista.

Asimismo, en los avances de los estudios se fue dando también especial relevancia a la observación y a la imitación. La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura estaría en esta dirección.

Pero los tiempos fueron cambiando y los estudios también, y comienzan a perfilarse y delimitarse más contundentemente los estudios criminológicos de los victimológicos. Los criminológicos más vinculados al victimario y su accionar, y los victimológicos destinados a esclarecer el sufrimiento de las víctimas.

Lucía Garay (Garay y Gezmet, 2000, p. 97) observan que “se trataría de comportamientos que se constituyen y expresan en la vida vincular, modos de relacionarse con los otros que responden a formas de estructuración primaria o desorganizada; son el producto de fallas en la constitución psíquica y social y de ausencia o precariedad de ciertos mecanismos fundamentales. Sus contenidos y sentidos se explican en la historización singular que cada sujeto hace de su desarrollo, de sus vínculos con el medio natural y social, de las carencias y excesos de sus vínculos primarios (con la madre, con el padre, con los hermanos), de las oportunidades y bondades que ese medio social le haya dado para reparar y repararse de daños y traumas”.

Las escuelas, contextos y espacios comunitarios son los lugares de expresión de los conflictos, pero quizá no sean estos espacios los generadores, sino que las causas pueden vincularse a otros factores, a sus condiciones y modalidades de vida, a sus problemáticas y a sus particulares vivencias.

Develar los sentidos de estos comportamientos no es simplemente atribuirlos a respuestas reactivas. Docentes y padres frecuentemente creen que las respuestas infanto-juveniles son personales; sin embargo, en muchísimos casos, obedecen a otros factores que escapan a respuestas simples.

Metodología

Nos propusimos ampliar nuestro trabajo *Aislamiento social y violencia. Estudio exploratorio con profesionales que trabajan con niños/as de nivel inicial y primario* (Crabay y Echevarría, 2021); por ello, utilizamos el mismo cuestionario que puede verse en el apéndice del mismo. Si bien se publicó en el año 2021, los datos son del 2020. Es decir, nuestro objetivo aquí es ampliar la cantidad de casos estudiados en esta primera oportunidad, aunque para conocer lo percibido en el 2021. No se incluyeron algunas preguntas demográficas para asegurar el anonimato de las respuestas obtenidas.

Algunos de los profesionales eran alumnos de uno de los autores de este trabajo, otros fueron contactados a través de una docente de nivel inicial que los conocía por distintos motivos. Todos se desempeñaban en ese nivel en Córdoba y San Luis, y se les administró el cuestionario por correo electrónico, aunque a quienes no lo respondieron se les implementó en forma escrita; veintiocho eran de sexo femenino y dos de sexo masculino. Sus edades oscilaron entre los 20 y los 55 años, y se desempeñaban en instituciones educativas de Nivel Inicial con niños/as a cargo o como auxiliares docentes.

Resultados obtenidos

Las respuestas halladas nos permiten apreciar lo que observaron los encuestados durante el aislamiento que se dio en el año 2021. Las dificultades que mencionaron son de diferente naturaleza, entre ellas, tenemos las referidas al desarrollo del lenguaje de los niños, a quienes pareciera que la pandemia les ha producido un retraso en esta área del desarrollo.

“Si bien no es un grupo de niños que se encuentren en situación de vulnerabilidad, veo que en algunos niños se ha dificultado mucho el desarrollo del lenguaje. En sala de dos años, que es donde estoy trabajando, algunos niños manifiestan dificultades en la comprensión de aquello que se les dice, incluso cuesta que se identifiquen con su nombre o expresen alguna necesidad. En algunos casos predomina la ecolalia, es decir algunos niños pronuncian palabras que escuchan en el entorno de la sala y las repiten reiteradamente sin un fin comunicativo” (Docente de sexo femenino, 33 años, a cargo de 11 o 12 niños).

La misma docente relata, a su modo de ver, los efectos que causa la pandemia, como temor a enfermarse y el desconcierto que les producía el hecho de que la docente use un barbijo.

“Creo que los efectos que pueden llegar a sufrir los niños respecto a esta situación tienen mucho que ver con cómo se vivencia en cada familia. Hoy a un año y meses de declarada la emergencia sanitaria, cada familia ha podido experimentarla de muchas maneras y eso se trasmite a los niños. Puedo observar en algunos niños más grandes 3 y 4 situaciones en que temen enfermarse por ejemplo. También en los niños de dos años la incorporación en la rutina del uso de los elementos de higiene, pero también la necesidad de ver qué hay detrás del barbijo de la maestra en algunos intentos por quitármelo”.

En otros casos, se observan conductas agresivas y una necesidad desmedida de descarga motriz.

“Algunos padres han manifestado que sus hijos cuando están con otros niños tienden a pegar y tirar el pelo. Otros también perciben que sus niños tienen dificultades cuando se sobrepasan de su espacio personal, algunos son reacios al contacto físico.

Personalmente en la sala veo que algunos niños tienen mucha necesidad de descarga motriz por lo que pasan largos períodos corriendo y gritando. Algo que podría percibirse como el descubrimiento de la voz del niño, que podría durar algunas semanas y hoy es algo constante. La contracara de esto es que algunos otros niños del mismo grupo se angustian demasiado ante esta situación, rompiendo en llanto y en otros casos suelen manifestar su disconformidad cubriéndose las orejas con las manos y verbalizando que quieren irse del aula” (Docente de sexo femenino, 33 años).

Esta violencia que elige este escenario escolar, de violencia intimidatoria, interpersonal, creemos que no obedece a factores externos, aunque puede verse facilitada por el contexto de privación que supone una pandemia.

“En este tiempo de pandemia los docentes me han comentado que los niños han vuelto a la escuela más agresivos y más sensibles” (Docente, 37 años).

“Es un común denominador hoy en nuestros niños y en las familias. Los chicos reaccionan con ira, enojo, falta de respeto. Les cuesta mucho acatar reglas de convivencia en la sala y por ende adaptarse a esas normas de convivencia” (Docente de sexo femenino, 53 años, a cargo de 24 niños).

En otros contextos, con realidades mucho más duras y a cargo de 150 niños:

“Con un 40% de vulnerabilidad en el alumnado indigencia habitacional. Falta de trabajo por parte de los tutores, familias que emigran de una provincia a otra y un elevado número de tutores que su ingreso depende de un plan social” (Docente, 50 años, a cargo de 140 niños/as).

“No he observado conductas agresivas, pero sí cambios en la adaptación de los alumnos en un regreso a la presencialidad. Donde han manifestado una disminución importante en la capacidad de atención, necesidad de exploración constante prefiriendo momentos más extensos de juegos”.

Janin (2009, p. 17) apunta: “Niños maltratados de distintos modos en distintos contextos. Cuando una sociedad está en crisis, la infancia queda en estado de vulnerabilidad absoluta”.

La pandemia expuso a los niños/as a distintos niveles de privaciones afectivas.

“En el lugar donde trabajo una de las madres realizó un grupo de whatsapp para armar un grupo en contra de un niño que su conducta no corresponde con los parámetros establecidos de lo que corresponde a ‘portarse bien’ la mamá de este niño al cual lo difamaron decidió cambiarlo de institución ya que se volvió una odisea para la familia y el niño el egreso y el ingreso del mismo a la institución” (Docente de sexo femenino, 22 años, a cargo de 16 niños/as).

“Agresividad verbal hacia las familias y otros niños, agresividad con objetos en momentos en donde no controlan su enojo (comentario de una madre) y agresividad hacia uno mismo (observado en sala, caso particular)” (Docente, 23 años, a cargo de 11 niños/as).

Quizá los niveles de agresividad manifiesta más frecuentes tienen que ver con que hay dificultades socioeconómicas, con la realidad de que los espacios son chicos y que para niños/as de tan corta edad es muy difícil compartir.

Trianes (1999, p. 137) advierte que “el contexto de las relaciones con iguales contribuye además al desarrollo de procesos que ayudan al niño a relacionarse con el mundo externo, como por ejemplo el lenguaje, la habilidad de coordinar una acción con la de otros, la autorregulación emocional y conductual, experiencias y atribuciones básicas acerca de los otros y su relación con el yo”

“Niños vulnerables socioeconómicamente. Observa retos y gritos” (Docente, 42 años, a cargo de 200 niños/as).

“Algunas familias con dificultades de alimentación y cuidados.

Les cuesta compartir juegos y alimentos y a veces eso desencadena peleas en niños. Respetar los turnos para jugar o cualquier otra actividad que genera peleas o malos tratos.

El mal modo de pedir las cosas de algunos alumnos” (Docente, 46 años, a cargo de 8 niños).

“Familias numerosas y padres separados.

Agresiones físicas y verbales, rebeldía. Falta de respeto en cuanto a roles y funciones” (Docente de sexo masculino, 34 años, a cargo de 350 niños/as).

“No respetar las opiniones del otro, no compartir querer imponer su voluntad” (Docente de sexo femenino, 30 años, a cargo de 25 niños en burbujas).

“Morder, agredir físicamente cuando no quieren compartir los instrumentos musicales, malas contestaciones cuando no se elige la actividad que quería para realizar grupalmente” (Docente de sexo femenino, 44 años, a cargo de 200 niños/as).

“Agredir a los compañeros, contestar mal, pedir de mala manera las cosas o de manera prepotente” (Docente de sexo femenino, 52 años, a cargo de 220 niños/as).

“Enojo, no saber esperar el turno y contestar mal a los demás, pegarle a los compañeros por un juguete o juego en el patio” (Docente, 28 años, a cargo de 24 niños/as).

“Conductas agresivas como golpear con las manos y con objetos, empujones y agresión verbal” (Docente, 39 años, a cargo de 5 niños).

Algunas conclusiones

Creemos que la crianza está íntimamente ligada a ciertos espacios comunitarios en donde se desarrolla la vida, como los contextos familiares, escolares o de recreación, como así también muy vinculada a los cuidadores, ya sean padres, docentes, o relación con pares. La pandemia puede considerarse como un suceso disruptivo que afecta el desarrollo psicológico, afectivo y social, especialmente de niños y niñas. Pueden distinguirse, consiguientemente, cuestiones reactivas, de reactividad interpersonal en circunstancias de crisis o conflictos, pero también estimamos que hay que pensar en fenómenos inesperados de privaciones o deprivaciones que poseen dificultades para su gestión.

Si bien hay casos excepcionales, creemos que las manifestaciones de conductas agresivas y/o violentas obedecen a sentidos diferentes y a distintas conmociones afectivas, que en muchos casos han conducido al desarraigo de los lugares cotidianos. Frecuentemente hay pérdida de estos espacios, pérdidas en procesos de socialización, pérdidas materiales o afectivas y casi siempre se manifiestan pérdidas relativas a la capacidad de contención y de apoyo psicosocial, tan necesarias e importantes en este momento de la vida.

Al respecto, compartimos el pensamiento de Skliar (2012, p. 73): “Lo que ocurre es una interrupción de la niñez y de la infancia. Ni continuidad, ni evolución, ni progreso, ni circularidad, ni elipsis: Interrupciones. El tiempo del niño es una amenaza a la celeridad y la urgencia adultas y se ve amenazada continuamente, amenazada por la detención irruptiva del tiempo del niño. A veces la interrupción es una guerra, un exilio, una bomba. Otras veces, ocurre bajo la forma del hambre, de la miseria, del abandono. Y otras veces la interrupción coincide con el inicio de la escolarización. Y es que también puede ocurrir con suavidad, necesidad y elegancia. Y no deja de ser una interrupción”.

A veces, las frustraciones constituyen una condición de las privaciones o deprivaciones, que traen como consecuencia irritabilidad y respuesta agresiva. Sin embargo, en todos los casos, encontramos una pérdida en la continuidad, una interrupción en el tiempo de crianza y una falta de contención.

Las interrupciones en el tiempo de los niños/as interpelan nuestro accionar, al tiempo que despliegan nuevos interrogantes e instan a un trabajo destinado a favorecer las condiciones de la crianza.

Referencias bibliográficas

- Crabay, M.I. y Echevarría, H.D. (2021). Aislamiento social y violencia. Estudio exploratorio con profesionales que trabajan con niños/as de nivel inicial y primario. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 23: 1-27. Disponible en: <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2021/erasmus-23-2021-Crabay-Echevarria.pdf> (consultada: 07-02-2022).
- Garay, L. y Gezmet, S. (2000). Violencia en las escuelas, fracaso educativo. *Cuadernos de Posgrado*. Córdoba, Argentina: Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Janin, B. (2009). La violencia en la estructuración subjetiva. *Cuestiones de infancia*, 13, 15-33.
- Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15): 67-81.
- Trianes, M.V. (1999). *Estrés en la infancia*. Madrid, España: Narcea.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Psicología del desarrollo*. Córdoba, Argentina: Brujas.

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LAS INFANCIAS: LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

Sabrina Belén Zárate

Introducción

La presente comunicación se basa en un Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Inicial, intitulado: “Reconstrucción de sentidos y representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) en la década de 1950 al 1960, a través de entrevistas episódicas”, cuya Directora ha sido la Mgter. Liliana Guiñazú. Se enmarca en un Proyecto de Investigación (PPI 2020-2022) denominado: “La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico”, dirigido por la Mgter. Liliana Inés Guiñazú. En este contexto, a través de una beca del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), “Estimulo a las Vocaciones Científicas” (EVC) se participa en este equipo de investigación, desarrollando el TFL.

El trabajo se enfoca particularmente en la década del 50 al 60, dado que el corpus de análisis seleccionado para el proyecto macro consta de ejemplares de la revista *Billiken*, aparecidas durante esos años. “Reconstruir el desarrollo histórico de la conceptualización de la(s) infancia(s)”, es el objetivo específico del PPI (2020-2022) que destacamos por dar origen a la tarea investigativa. A partir de una primera búsqueda y lectura de material bibliográfico acerca de la(s) infancia(s) realizamos un recorrido por la historia de las conceptualizaciones de las mismas, desde la edad media hasta mediados del siglo XX.

Desde el 1950 al 1960 se evidencia la ausencia de información clara y específica, precisamente en relación con las concepciones y representaciones sociales que circulaban. Si bien las décadas son mencionadas, no se perciben sus características y puede deberse a que “en Argentina, los primeros trabajos históricos que se ocuparon de la infancia datan del pasaje de los años ochenta a los noventa” (Zapiola, 2018, p. 92). Así emerge la posibilidad de indagar acerca de las representaciones sociales entrevistando a personas que han transitado su infancia en el período nombrado, para su posterior análisis. Este intersticio se vuelve objeto de investigación y, a su vez, la meta a alcanzar en cuanto al TFL y la realización de la beca.

Marco teórico

En pos de un análisis acerca de las representaciones sociales sobre las infancias, que circundaban en una época determinada, se vuelve necesario revisar el recorrido de la conceptualización de las mismas a través del tiempo, con el fin de construir un marco de referencia sostenido con bases teóricas. El concepto de “infancia” ha atravesado distintos momentos históricos que traen consigo transformaciones culturales, simbólicas, pedagógicas, tecnológicas y sociales. Este recorrido no ha sido lineal, sino que asume progresos, regresiones, rupturas y continuidades.

En la Edad Media, “la infancia” como etapa ha pasado, de no distinguirse de la adultez, a diferenciarse como una categoría específica. El pionero en profundizar esta diferenciación fue Philip Ariès (1960) en su obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, basándose en el análisis del arte medieval y renacentista, representaciones funerarias y testamentos en los que los niños eran representados como adultos en miniatura.

El mismo autor dio cuenta de la aparición de un “sentimiento hacia la infancia” e identificó a la escuela como una institución diferenciada del hogar, los adultos y la calle, iniciando la separación de lo público y lo privado. A pesar de ello, adultos y niños/as compartían los espacios que habitan, las características de las vestimentas y no siempre sus necesidades eran satisfechas, lo que muchas veces derivaba en la muerte de los pequeños.

En la modernidad, el/la niño/a y la familia comienzan a ocupar un nuevo espacio, vinculándose con la idea de la familia nuclear, la reducción del número de nacimientos, y su organización queda relegada al ámbito de lo privado. (Carli, 1999)

En el siglo XVIII, diversas pedagogías, como las encabezadas por Rousseau o Pestalozzi, surgieron argumentando las bondades de la etapa de la niñez, orientadas al respeto y promoción de la libertad de movimiento del niño pequeño, el juego y su cuidado delicado.

Más tarde emergieron paulatinamente las miradas científicas sobre la niñez, y disciplinas como la pediatría, lo que posibilitó un giro en el cuidado otorgado por madres y padres, y disminuyó la mortalidad infantil. Aun así, en este tramo histórico se seguían manifestando los abandonos infantiles, sobre todo de aquellos/as niños/as categorizados como “ilegítimos/as” o “bastardos/as”, para los/as cuales comenzaron a crearse instituciones que los albergaran. En nuestro país, en el año 1779, el Virrey Vértiz creó la casa de los niños Expósitos, donde los infantes abandonados eran alojados, y quienes no eran adoptados, recibían ese apellido como marca imborrable de su origen.

A nivel nacional, Domingo F. Sarmiento, fundó las bases de un sistema escolar que se desprendió de las ideas tomadas de sus viajes por Europa y Estados Unidos.

Consideraba al niño como un menor sin derechos propios, que debía subordinarse a la autoridad disciplinaria del maestro y de los padres; pero a la vez lo consideraba una bisagra con la sociedad futura, debía ser estudiado para lograr proporcionarle una educación eficaz que lo situara generacionalmente como pieza de una nueva cadena histórica. (Carli, 1999, p. 4)

Dado el contexto social y cultural de la Argentina de ese entonces -la diversidad de idiomas, de costumbres, de símbolos, de culturas-, la consolidación de una nación con un idioma común y una simbología patria compartida que represente a los habitantes de la misma se volvió imprescindible. En 1884 se sancionó la Ley 1420, que establece la obligatoriedad de la escolarización, lo que en el país funcionó, en palabras de Carli (1999), como un dispositivo disciplinador.

Las primeras décadas del siglo XX pusieron a la niñez como objeto central en el ámbito educativo de la mano del movimiento de la Escuela Nueva, cuyas propuestas pedagógicas resignificaron la expresividad del niño a través de la incorporación de la música, el arte y el movimiento corporal a la cotidianeidad escolar.

En el período denominado *Estado de Bienestar* en Argentina se orientó la acción política a la atención de la niñez, concibiéndola como privilegiada, y se la desplazó de la esfera pedagógica, donde lo que se debatía era la intervención del Estado en la constitución de la misma como una nueva generación. En este marco, la iglesia se convirtió en la nueva tutora

moral de la infancia, legitimando una pedagogía que resignificó la autoridad del maestro y se orientó hacia el adoctrinamiento. El discurso de esta época puso a la mujer como protagonista, como así también a los ancianos y a los niños.

A mediados del siglo XX, sobre todo en la década de 1960, se percibieron nuevas formas de experimentar la vida íntima, la crianza y el rol de los progenitores, particularmente el paterno, evidenciándose una mayor participación y vinculación afectiva. (De Marco, 2020) Este fue un tiempo de nuevos modos de relaciones entre padres e hijos, dado el contexto social y cultural que se manifestaba revolucionario frente al modelo tradicional que había prevalecido en décadas anteriores. Impactaron ciertos factores relevantes, como la incorporación de la mujer al ámbito laboral, la fundación de instituciones que albergaban los/as niños/as desde edades tempranas, el interés por la comprensión de lo infantil en diferentes etapas y espacios, vinculado a la aparición y consolidación de diferentes ramas de la ciencia que profundizaron la mirada hacia la niñez como la medicina, la sociología, la psicología, la literatura y la pedagogía.

Hasta aquí podemos decir que a lo largo de la historia, las representaciones de las infancias han sido consideradas desde el ideario de los adultos. Con la intención de ofrecer teorías que respondan a las inquietudes que se presentan alrededor del concepto, varían en función del contexto en que éstos se ubican y corresponden a sus propias visiones de mundo. A su vez, están condicionados por las características epocales (características sociales y culturales, políticas del gobierno de turno, avances y/o descubrimientos de las ciencias y la tecnología) que se entrelazan con los modos de relación entre adultos y niños/as (cultura familiar, prácticas de crianza y nivel socio económico).

Acerca de las Representaciones Sociales

Tomamos el concepto de Representaciones Sociales (RS) desde el campo de la Psicología Social. Nos encontramos con la idea de que las RS son imágenes mentales compartidas por un grupo de personas pertenecientes a una misma comunidad lingüística. Estas imágenes construyen y conforman en los sujetos, una base o un conjunto de creencias, a partir de las cuales interpretan la realidad.

Como seres sociales, vivir en comunidad es una condición. Esto supone compartir el lenguaje, diferentes ritos, practicar ciertas costumbres, seguir determinadas modas, heredar tradiciones, creencias y adquirir cierta cultura. Es así que las representaciones

sociales que circulan en un determinado grupo constituyen el conocimiento del sentido común, sobre el cual las personas ordenan y dan un sentido a su vida cotidiana y a su realidad inmediata. Un elemento crucial en la formación de representaciones y la transmisión de ellas es el lenguaje. Este ha permitido no solo la transmisión, sino también la complejización y el intercambio de las mismas, lo que ha posibilitado cambios y transformaciones en el mundo. (Raiter, 2002)

Es sumamente relevante tomar en cuenta las RS de un grupo, dado que éstas les proporcionan cierto marco de interpretación de la realidad y orientan su accionar. Este tipo de conocimiento es elaborado y compartido por un grupo, lo cual implica que esas elaboraciones están impregnadas de experiencias individuales y grupales, de mitos, creencias, valores y conceptos que devienen en una manera de ver e interpretar la realidad y, paralelamente, de construirla. (Guiñazú et al., 2019)

Consideramos entonces que las RS son un pilar fundamental en las prácticas y las relaciones sociales. En virtud de esto, Abric (2001) expone que responden a la función de saber, puesto que permiten entender y explicar la realidad; a la función identitaria, ya que permiten salvaguardar la especificidad de los grupos; a la función de orientación, dado que conducen los comportamientos y las prácticas y a la función justificadora, porque permiten dar razón a posteriori de las posturas y los comportamientos.

Así, las representaciones intervienen antes de las acciones y también luego, permitiendo que los sujetos expliquen y justifiquen sus conductas, perpetuándolas en el tiempo.

Metodología

Desarrollamos un trabajo de investigación de enfoque cualitativo, ya que éste nos permite aproximarnos a la conceptualización de la infancia por medio de métodos que priorizan la voz de los sujetos, validando sus perspectivas y considerándolas datos primordiales que serán insumo de análisis. Contemplando los contextos en los que se enmarcan las experiencias de vida, interesándonos por la interpretación que los propios individuos le adjudican.

Además, la metodología adoptada coincide con la del proyecto macro, cuyo enfoque es semiótico-cognitivo; por lo tanto, cualitativo e interpretativo. Dicho enfoque es el sustento del uso de determinados métodos de recolección e interpretación de datos recabados de

material empírico, que tiene como fin dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (como se cita en Vasilachis de Gialdino, 2006).

Este proyecto se enfoca en la entrevista episódica (Flick, 2007) como fuente de datos para conocer la experiencia de vida y comprender e interpretar las representaciones sobre el concepto de infancia que tiene una persona que vivió la suya en la década del 1950 al 1960. El corpus seleccionado son seis personas, hombres y mujeres de diversos contextos socioculturales, que tienen entre 65 y 75 años. La elección responde a que esas personas han transcurrido su niñez entre los años mencionados.

Fundamentamos la selección de la entrevista episódica en el supuesto que postula su autor, Uwe Flick (2007), de que las experiencias de los individuos se guardan y recuerdan en dos formas de conocimiento. Uno es el conocimiento narrativo-episódico, y el otro es el semántico. Según esta teoría, se accede al conocimiento semántico por medio de preguntas específicas e intencionadas.

En este tipo de entrevistas se centra la mirada en los episodios en los que el entrevistado ha vivido experiencias que serían relevantes para el objetivo principal del estudio. Flick (2007, p. 119) expone que “la entrevista episódica facilita la presentación de las experiencias en una forma general, comparativa, y al mismo tiempo asegura que esas situaciones y episodios se cuentan en su especificidad”.

El elemento central es la presentación, a modo de narración, de situaciones o cadenas de situaciones. Es necesario que se prepare una guía de entrevista, con preguntas semiestructuradas, para orientarse hacia los ejes temáticos que son competentes, por ejemplo: ¿Cómo era un día común en la escuela cuando tenía 6, 7 u 8 años? ¿Cómo, con quién/es y con qué jugaba? ¿Qué recuerda del vínculo con sus padres o cuidadores?

Las/os entrevistadas/os podrán contar acontecimientos que pongan de relieve el tipo de relaciones familiares y sociales que mantenían, sus comportamientos y prácticas cotidianas. De esta manera, las rutinas cotidianas se pueden analizar.

Objetivos

El objetivo general es reconstruir los sentidos, significados y representaciones de la(s) infancia(s), tomando las experiencias de personas que han transcurrido la suya en la década del 50 al 60 en la Argentina.

Los objetivos específicos son:

- Conocer las infancias de las personas entrevistadas,
- Identificar las representaciones sociales en sus relatos acerca de la noción de “infancia”,
- Reflexionar en torno a las narraciones para poder encontrar los significados que las/os entrevistadas/os le otorgan a sus propias infancias.

Avance de la investigación según el plan de trabajo propuesto

Al día de la fecha, se han llevado a cabo las entrevistas programadas, encontrándonos en la etapa de la transcripción de las mismas. Tomando como punto de partida una de las entrevistas realizadas, determinamos cinco tópicos que organizan la información y facilitan la reconstrucción del entramado contextual (histórico, social, económico, cultural y tecnológico) en el cual se enmarca la niñez de cada uno de los entrevistados/as. De esta manera, se guía y ordena el análisis de las narraciones para poder identificar las representaciones sociales que subyacen en ellas.

En los encuentros personales con las/os entrevistadas/os fue posible conocer parte de su historia de vida, notándose un ávido interés en expresar sus vivencias de manera detallada, una evidente emoción y en varios casos, una profunda conmoción al recordar episodios pasados. A su vez, las personas entrevistadas dejaban notar el entusiasmo que les provocaba ser escuchados de manera atenta, al saber que todo lo que dijeran sería importante para la investigación.

Consideramos que conocer e intentar comprender conceptualizaciones de las infancias de un momento determinado de la historia -en este caso, tomando las voces de quienes las vivieron- favorece la comprensión de las de hoy, permitiéndonos repensar los modos de relaciones naturalizadas y deconstruir ciertas RS acerca de las mismas. Concluimos que esta investigación puede aportar significativamente al interrogante de cómo alojar las nuevas infancias en las instituciones educativas, de la manera más apropiada, en función de sus vivencias y realidades contextuales.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Ariès, P. (s/f). El descubrimiento de la infancia. En P. Ariès (s/f). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1T8T4PR1F-4GNBGH-3VP6/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf

- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana.
- De Marco, C. (2020). Infancia, comunidad y prensa en el interior de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1950-1960). *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 12(25), 14-53. <https://doi.org/10.15446/historelo.v12n25.85105>
- Firpo, I. y Salazar, L. (2011). Estado, política y niñez en Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), Cuadernillo N° 1.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Guiñazú, L. y otros (2019). Lectura en imágenes. Hacia una alfabetización visual desde el Nivel Inicial. UniRío. [Libro digital] <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/978-987-688-347-4.pdf>
- Raiter, A. (Comp.) (2002). Representaciones Sociales. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A.
- Zapiola, M. C. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En Lioneti, L., Cosse, I., Zapiola, M. C. (Comp.). La historia de las infancias en América Latina. (Primera parte. Cap IV., pp. 91-110).

LA INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Hugo Darío Echevarría

Introducción

Las formas de investigación que podemos implementar en la ciencias sociales se han clasificado de diferentes maneras, por ejemplo, Ato et al. (2013) consideran que pueden ser teóricas, instrumentales, metodológicas y empíricas.

Los extremos son, por un lado, la *investigación empírica o de campo* y la *investigación no empírica*, por el otro.¹ A esta última, Ato et al. (2013) la llaman *teórica*, aunque también se la conoce como *bibliográfica*, *documental*, *de revisión* o *estado del arte*, entre otras denominaciones. La *investigación instrumental* se basa en estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos de recolección de datos (es decir, que se trata de un modo de investigación empírica, por lo que no representa una clase aparte) y la *investigación metodológica* consiste en presentar

“nuevas metodologías para el correcto tratamiento de cualquier temática relativa a los tres pilares básicos de la investigación empírica que desarrollamos más arriba: el diseño (...), la medida (...) y el análisis (...), así como estudios de simulación (...) y de revisión de los procedimientos metodológicos en uso (...)” (Ato et al., 2013, p. 1042).

Aunque estos autores posiblemente no hayan agotado los temas que incluye la investigación metodológica, creo que, al menos, consideraron los tópicos más importantes. Un ejemplo muy claro lo representa el clásico libro de Shadish et al. (2002), que trata el primer tema que mencionan (el diseño), por lo que no es una categoría aparte, sino que puede estar contenida en la no empírica (dejo de lado aquí la compleja cuestión acerca de si puede existir investigación metodológica de tipo empírica).

La *investigación empírica* “exige salir a recabar los datos”, es decir, se recolectan datos específicos para ella; en cambio, si la investigación es *bibliográfica* o *documental*, las

fuentes primarias de obtención de datos son textos, aunque no se trata de realizar sólo “una recopilación de datos contenidos en libros, sino que se centra, más bien, en la reflexión innovadora y crítica sobre determinados textos y los conceptos planteados en ellos [... y] su fuente es la biblioteca” (Campos Ocampo, 2017, p. 17, cursivas agregadas).

En la misma línea, Muñoz Razo (2011, p. 14), refiriéndose a las tesis y tesinas, las clasifica por su método, y establece tres grandes categorías: tesis documental o teórica, tesis de investigación de campo y tesis combinada. Sobre la primera, expresa:

“Son trabajos cuyo método de investigación se concentra exclusivamente en la recopilación de datos de fuentes documentales, ya sea de libros, textos, sitios Web o cualquier otro tipo de documentos gráficos, iconográficos y electrónicos. Su único propósito es obtener antecedentes documentales para profundizar en teorías, leyes, conceptos y aportaciones ya existentes, y asentados en documentos sobre el tema que es objeto de estudio, para luego complementar, refutar o derivar, en su caso, nuevos conocimientos.

En concreto, son aquellas investigaciones en cuya recopilación de información únicamente se utilizan documentos (en papel, iconográficos y electrónicos) que aportan antecedentes sobre el tema en estudio”².

Mientras que para la investigación empírica contamos con clasificaciones más o menos aceptadas, para la investigación bibliográfica (IB) no parece existir una forma consensuada de considerarlas. De hecho, en esta clase podemos identificar algunas opciones presentes en la literatura, sin integrar un sistema con categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. En este trabajo, me propongo una primera aproximación a este objetivo, para lo cual en primer lugar analizaré las alternativas más importantes que menciona la bibliografía consultada y, en segundo lugar, incluiré una tabla que a modo de síntesis, sintetiza la clasificación propuesta.

Distintos tipos de investigación bibliográfica

Tal vez una de las formas de investigación bibliográfica más importante son las revisiones sistemáticas (RS). Refiriéndose específicamente a la investigación clínica, Manterola et al. (2013, p. 150) las definen como:

“estudios cuya población procede de *artículos de casuística ya publicados*; es decir, se trata de un estudio de estudios; y como tal, en una RS se recopila la información generada por investigaciones clínicas de un tema determinado, la cual,

en ocasiones, es valorada de forma matemática con un metaanálisis; al final estos resultados se plasman en unas conclusiones a modo de resumen del efecto de una intervención sanitaria respecto de otra” (cursivas agregadas).

Como resaltan Manterola et al., las RS se caracterizan porque sus unidades de análisis son estudios primarios originales (“ya publicados”), y se pretende responder, mediante un proceso sistemático y claramente explicitado una o más preguntas de investigación. Pero también podemos identificar otro tipo de revisiones. Es decir, a las RS

“se las considera investigación secundaria («investigación sobre lo investigado»). Por el contrario, a las revisiones que no siguen un proceso sistemático, denominadas *revisiones narrativas*, no se las puede considerar un proceso formal de investigación, sino simplemente un formato de literatura científica basada sobre todo en opinión” (Ferreira González et al., 2011, p. 689, cursivas agregadas).

Notamos, por un lado, que los autores resaltan que no se realizan aportes empíricos en las *revisiones narrativas*, pero esta es una característica de todas las investigaciones bibliográficas, precisamente si así no ocurriera, estaríamos ante una forma de indagación *empírica*. De todos modos, es importante entender que su característica definitoria es el hecho de no ser sistemáticas.

Pero, por ser fundamental para este trabajo, resalto, por un lado, que los autores señalan un aspecto importante de toda *IB*, esto es: son *investigaciones sobre lo investigado*, es decir, que no se recolectan datos, sino que se toman y analizan datos recolectados y procesados por otros investigadores. Y algo que no dicen explícitamente en la cita incluida más arriba, aunque es sumamente importante, es el hecho de que se persiguen los mismos objetivos de una investigación empírica. Es diferente a la *investigación con datos secundarios*, porque en este caso, los datos se someten a un procesamiento y análisis que no se llevó a cabo antes o al menos, cuyos resultados no se publicaron. Ferreira González et al. (2011) afirman que la unidad de análisis de la *IB* “son los estudios originales primarios”, es decir, sostienen que se toman trabajos ya publicados, a diferencia de los *estudios empíricos* en que las unidades de análisis pueden ser por ejemplo, personas, colegios, aulas, países, ciudades, etc., incluso documentos, pero datos de un trabajo empírico, idea que retomo más adelante.

Por otro lado, vimos que los autores consideran que las revisiones pueden ser de dos tipos: *sistemáticas* o *narrativas*; y dentro de las primeras, incluyen las RS cualitativas y cuantitativas. En las últimas, los resultados cuantitativos de distintos estudios se combinan

estadísticamente, de modo que se obtienen datos como si hubiera existido un solo estudio con todos los casos de los trabajos revisados: “una *RS cuantitativa*, o *metaanálisis*, es una RS que usa métodos estadísticos para combinar los resultados de dos o más estudios” (Ferreira González et al., 2011, p. 689, cursivas agregadas). Cuando esto no es posible, la RS es *cualitativa*.

También es pertinente diferenciar la IB de las investigaciones empíricas en que se utiliza el *análisis de contenido* como instrumento de recolección de datos, ya que en ambas la fuente de información son documentos. Es decir, si bien puede existir una investigación empírica que toma documentos como datos -cuando se usa el análisis de contenido como forma de recolectarlos- la IB se diferencia de ella porque estos documentos son informes científicos. Notemos que el *análisis de contenido*

“es una técnica de investigación que se basa en el estudio cuantitativo del contenido manifiesto de la comunicación. Es usada especialmente en sociología, psicología, ciencias políticas y literatura, e incluye normalmente la determinación de la frecuencia con que aparecen en un texto ciertas categorías previamente definidas, tales como ideas, expresiones, vocablos o elementos expresivos de diversa naturaleza” (Sabino, 1992, p. 130-131).

Además, se usan métodos estadísticos como en cualquier investigación empírica de tipo cuantitativo, y, si bien el análisis de contenido también puede ser cualitativo (Sautu, 2005), lo más importante para el tema que trato aquí es resaltar el hecho de que los documentos que se consideran en el análisis de contenido no necesariamente son informes científicos, a diferencia de las RS y de la IB en general, en que esto sucede y, (en el análisis de contenido), se los somete a un procesamiento de datos (cualitativo o cuantitativo) como en cualquier investigación empírica.

Tampoco debe confundirse la IB con los *estudios bibliométricos*, que pueden ser de tres tipos:

“Descriptivos, relacionales y evaluativos. Los descriptivos hacen hincapié en los rasgos característicos del documento (...). La bibliometría relacional pretende clarificar las relaciones dentro de la investigación, como la estructura cognitiva de los campos de investigación, la aparición de nuevos frentes de investigación, o los patrones nacionales o internacionales de coautoría. La bibliometría de evaluación busca valorar el impacto de los trabajos académicos, y compara las contribuciones relativas de dos o más individuos o grupos (16,17)” (Juárez, 2016, p. 58-59).

Así, los *estudios bibliométricos* también son un tipo de investigación empírica, ya que el investigador recolecta los datos y los somete a un procesamiento que es propio de su

trabajo, en cambio la *IB*, toma datos de otros estudios ya procesados y analizados. Por ejemplo, un investigador A presenta una tabla de frecuencias en un estudio bibliométrico (aunque también podría ser en uno en que se usa el análisis de contenido) y luego un investigador B cita estos datos en una *IB*.

Sintetizando lo tratado hasta ahora. Hemos visto varios tipos de *IB*: la *RS*, la revisión narrativa y la investigación metodológica (aunque esta última puede también ser no empírica, clase que no abordo aquí). Pero existen otros tipos de *IB* cuyo interés principal es diferente.

Más arriba sostuve que a veces a la *IB* se la suele llamar *investigación teórica*, sin embargo, me parece conveniente reservar este último término para mencionar un tipo específico de *IB*: aquél en el que se discuten por ejemplo, el modo en que se definen los conceptos de una teoría y se analizan la relaciones entre los supuestos que la componen, aunque también se pueden comparar teorías, entre otras opciones. Se basan fundamentalmente en analizar las características lógicas de una o más teorías, y si se considera un paradigma, estaríamos en el tipo siguiente, pues, además, creo pertinente incluir también la *investigación epistemológica*, definida como aquella en que se analiza la validez y la naturaleza de la ciencia, se la compara con otras disciplinas, se indagan los supuestos teóricos y epistemológicos que subyacen a determinadas líneas de investigación -es decir, que no están claramente explicitados en los marcos teóricos presentados en los informes-, entre otras opciones.

A los efectos de exponer de un modo sintético las clases de *IB* identificadoras aquí, en la Tabla 1 repito las definiciones de los distintos tipos de *IB* analizados. A su vez, se puede ver que incluí la investigación metodológica dentro de las revisiones no sistemáticas, pues no tienen por finalidad sistematizar lo que incluye la literatura sobre un tema metodológico, si no, como dije más arriba y repito en la Tabla, en ella se presentan “nuevas metodologías para el correcto tratamiento de cualquier temática relativa a los tres pilares básicos de la investigación empírica” (Ato et al., 2013, p. 1042), aunque esta definición puede ser un tanto acotada, pues también se pueden discutir aspectos relacionados a metodologías ya existentes.

Consideraciones finales

Hasta aquí me referí a los modos que más se mencionan de IB en la literatura. En este apartado sintetizo lo más importante y enuncio algunas preguntas para trabajos futuros. En primer lugar, la investigación bibliográfica en todas sus variantes tiene muchas similitudes con algunas indagaciones empíricas (aquéllas en que se usa el análisis de contenido como instrumento de recolección de datos o la investigación bibliométrica), no obstante, la consideré no empírica en el sentido de que es de segundo orden, es decir, es una “investigación sobre lo investigado” (Ferreira González et al., op. cit.) y si usa datos empíricos, estos han sido recolectados y procesados para otras publicaciones y analizados en ellas, independientemente de que se pueda hacer un nuevo análisis en una IB.

En segundo lugar, las clases consideradas se diferencian por los objetivos para los que se implementan: las *RS* en última instancia siguen los mismos objetivos que las investigaciones empíricas aunque haciendo una síntesis de lo hallado en la literatura, y las *revisiones no sistemáticas* son menos estructuradas, más especulativas y se prestan en mayor proporción para introducir nuevas ideas teóricas, epistemológicas y metodológicas, como por ejemplo, en los ensayos argumentativos, que tienen por finalidad

“presentar un punto de vista y convencer al lector [... es decir,] son textos en donde la opinión personal está presente de forma permanente. Generalmente, la temática de estas monografías son asuntos polémicos que dan la oportunidad al redactor de explayarse y plasmar cómodamente su forma de pensar” (FUNDES, s/d).

Puede verse alguna coincidencia con la *revisión narrativa* mencionada por Ferreira González et al. (Ib.), por lo que surge una pregunta interesante: ¿se refieren en última instancia a lo mismo?

En tercer lugar, como dije al enunciar los objetivos, traté de crear clases mutuamente excluyentes. El primer criterio clasificatorio es el grado de sistematización de la revisión, lo que dio origen a las dos categorías más amplias: *sistemáticas* y *no sistemáticas*. Luego dentro de las primeras, la división fue realizada según se pueda o no llevar a cabo un metaanálisis, lo que determina si la revisión será *cuantitativa* o *cualitativa*. A su vez, al interior de las revisiones *no sistemáticas* tenemos tres grandes clases, según los intereses del autor: *teóricas*, *metodológicas* y *epistemológicas*. Esto da lugar a algunas preguntas para profundizar en trabajos futuros: ¿hasta qué punto las investigaciones teóricas son una

clase diferente de las investigaciones epistemológicas?, ¿debieran incluirse como un aspecto o tipo de las últimas? Esta duda se basa en el hecho de que en las investigaciones epistemológicas, entre otras cosas, se suelen analizar los distintos paradigmas de investigación, y un componente importante de ellos son los supuestos teóricos, algunos de los cuales se hallan implícitos, pero otros no son claramente explicitados. Aquí supuse que la reflexión epistemológica trata los primeros y la investigación teórica los últimos, aunque tal vez sea más correcto pensar que ambos corresponden a la reflexión epistemológica.

Por último, otras cuestiones también requieren un tratamiento más profundo que el que pude realizar aquí. Por ejemplo, el *estado del arte* para algunos autores se incluye dentro de la investigación documental, otros consideran que es un tipo de investigación cualitativa, y por lo tanto, sería una forma de investigación empírica. Incluso, en una de sus variantes “se apoya en sus fases iniciales en inventarios y análisis bibliométricos” (Gómez Vargas et al., 2015, p. 428); entonces, el estado del arte ¿Es una forma de investigación diferente a las incluidas en la IB?, ¿Debemos considerarla sinónimo de ella?, ¿O es una clase de RS?

Estas son algunas de las preguntas que quedan para trabajos futuros, como así también indagar con más profundidad cada una de las categorías propuestas, entre otras cuestiones que suscita la IB como forma de investigación.

Notas

1. Prescindo de considerar aquí la matemática y la lógica que por su naturaleza son no empíricas, ya que me refiero a las ciencias sociales.

2. Posiblemente Muñoz Razo tiene un concepto más amplio que el que considero aquí sobre la investigación bibliográfica, más adelante diferencio tanto entre esta y la investigación bibliométrica, como aquella en que se utiliza el análisis de contenido como instrumento de recolección de datos, lo que no parece hacer este autor.

Referencias

- Argimon Pallás, J. y Jiménez Villa, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Barcelona: Elsevier.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Ferreira González, I., Urrútia, G. y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://www.revespcardiol.org/> (consultada: 06/07/2022)
- FUNDES. (s/d). *Como escribir un excelente ensayo argumentativo*. Fundacion Universitaria del Espinal, <https://www.fundes.edu.co/como-escribir-un-excelente-ensayo-argumentativo.php#:~:text=Los%20ensayos%20argumentativos%20son%20textos,c%C3%B3modamente%20su%20forma%20de%20pensar> (consultada: 16-07-2022).

- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Gómez-Luna, E.; Fernando-Navas, D.; Aponte-Mayor, G. y Andrés Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163.
- Manterola, C.; Astudillo, P. Arias, E.; y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91, (3), 149-155.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación. <http://www.indesgua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/Carlos-Mu%C3%B1oz-Razo-Como-elaborar-y-asesorar-una-investigacion-de-tesis-2Edicion.pdf> (consultada: 23-08-2022).
- Juárez-Rolando, P. (2016). *Bibliometría para la evaluación de la actividad científica en ciencias de la salud*. *Rev Enferm Herediana*, 9(1), 57-61.
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/6630/La%20investigaci%C3%B3n%20documental%20para%20la%20comprension%20ontol%C3%B3gica%20del%20objeto%20de%20estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultada: 15-05-2022).
- Romaní, F., Huamaní, Ch., González-Alcaide, G. *Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado*. (2011). *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 16, (1), 52-62.
- Sabino, 1992. *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sautu, R. 2005. *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*, Buenos Aires: Lumière.
- Shadish, W., Cook, T. y Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin

Tabla 1. Tipos y subtipos de investigaciones bibliográficas		
Tipos	Sub-tipos	Características
Revisión sistemática (RS)	Cuantitativa o meta-análisis	Los resultados cuantitativos de distintos estudios se combinan estadísticamente, se obtienen datos como si hubiera existido un solo estudio con todos los casos de los trabajos revisados
	Cualitativa	No existe combinación estadística de dos o más investigaciones empíricas. “Es una revisión o actualización teórica de estudios primarios, con un desarrollo sistemático del proceso de acumulación de datos (selección de estudios, codificación de las variables, etc.), pero donde no se utilizan procedimientos estadísticos al uso para integrar los estudios (...)” (Ato et al., 2013: 1041-1042)
Revisión no sistemática o narrativa	Teórica	Se basan fundamentalmente en analizar las características lógicas de una o más teorías
	Metodológica	Se presentan “nuevas metodologías para el correcto tratamiento de cualquier temática relativa a los tres pilares básicos de la investigación empírica (...): el diseño (...), la medida (...) y el análisis (...), así como estudios de simulación (...) y de revisión de los procedimientos metodológicos en uso” (Ato et al., 2013, p. 1042)
	Epistemológica	Analiza la validez y la naturaleza de la ciencia, se la compara con otras disciplinas, se indagan los supuestos teóricos, valorativos o ideológicos y epistemológicos que subyacen a determinadas líneas de investigación -es decir, que no están claramente explicitados en los marcos teóricos presentados en los informes-, entre otras opciones.

LA RELEVANCIA DE LOS FACTORES AFECTIVOS EN TORNO A LA ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS.

La interrelación entre creencias y emociones de estudiantes y docentes

Silvana Ponce, Verónica Piquer

El presente trabajo se desprende de una investigación llevada a cabo en el contexto de la carrera Tecnicatura en Lenguas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En dicha carrera los estudiantes desarrollan competencias comunicativas en inglés y francés en las cuatro macro-habilidades: lectura, escritura, escucha y habla y tienen la posibilidad de optar por el aprendizaje de las siguientes lenguas extranjeras: portugués, italiano y alemán. Acompaña esta formación la adquisición, sistematización y profundización de saberes en español como lengua materna.

En los últimos años, el equipo docente de la carrera ha percibido que muchos de los estudiantes presentan una mayor dificultad en el desarrollo de la habilidad de escritura, demostrando un escaso manejo tanto de aspectos lingüísticos y socioculturales como disciplinares. Tratando de dar respuesta a esta necesidad, nos abocamos a investigar el desarrollo de la habilidad de escritura en las distintas lenguas extranjeras abordadas en la carrera desde cuatro dimensiones: metodológica, metacognitiva, afectiva e interdisciplinar. En este trabajo, nos concentraremos en la dimensión afectiva de la investigación. Específicamente, exploraremos las creencias y emociones de estudiantes y docentes en torno al desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras.

Fundamentos teóricos

El presente trabajo se basa en dos fundamentos teóricos principales: 1) la importancia del desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras; 2) la incidencia de los factores afectivos, específicamente creencias y emociones, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos a la escritura no como un acto individual, sino como un acto social y cultural contextualizado, con un propósito determinado y dirigido a una audiencia específica. (Cushing Weigle, 2002) Además, en el contexto de educación superior, la escritura es no sólo un “sistema estandarizado de comunicación, sino también una herramienta para el aprendizaje” (Cushing Weigle, 2002, p. 5). En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza de la escritura ha sido abordada desde diferentes enfoques, entre los que se destacan el enfoque de proceso, el enfoque de género y el enfoque funcional. (Hyland, 2003; Gordon, 2008, en Oxford, 2011) Cualquiera sea el enfoque adoptado para la enseñanza de la escritura, no debe perderse de vista que esta construcción de saberes debe ayudar a los estudiantes a ser partícipes de “prácticas discursivas contextualizadas” (p. 370) con el fin de que logren ser parte de una comunidad científica/profesional determinada. (Carlino, 2013)

En segundo lugar, desde los años 80's, los factores afectivos comenzaron a cobrar relevancia y a ser considerados una parte integral e inseparable de la cognición en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, y el desarrollo de la escritura en particular. (Swain, 2013) Numerosas investigaciones han demostrado que los factores afectivos, especialmente las creencias y las emociones, tienen un rol fundamental en la manera en que docentes y estudiantes abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Barcelos, 2015) Sobre este aspecto, Pekrun (2014) advierte que el aula es un ambiente impregnado de emociones al que docentes y estudiantes transfieren sus creencias y emociones del mundo exterior. Por tal motivo, indagar acerca de estas creencias y emociones es imprescindible al momento de tratar de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre los diversos enfoques empleados para el estudio de estos constructos, adherimos al enfoque contextual. Entendemos a las creencias como

una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidas según nuestras

experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros. (Barcelos, 2014, como se citó en Kalaja, et al., 2015, p. 10)

En cuanto al constructo “emociones”, en este estudio adoptamos la siguiente definición:

formas de ser construidas socialmente y promulgadas personalmente que surgen de juicios conscientes y/o inconscientes con respecto a los éxitos percibidos en el logro de metas o el mantenimiento de estándares de creencias durante transacciones como parte de contextos sociohistóricos (Schutz et al., 2006, p. 344, como se citó en King y Ng, 2018).

Desde una perspectiva contextual, entendemos que las creencias y las emociones dependen del contexto en el que están inmersas, son personales, pero a la vez construidas socialmente, ya que derivan de la experiencia y la interacción. También son dinámicas por lo que son susceptibles al cambio, y se relacionan con las acciones de diferentes maneras, determinando las decisiones y comportamientos de docentes y estudiantes en el contexto áulico (Barcelos, 2015).

La investigación

Con el propósito de explorar el desarrollo de la habilidad de escritura, llevamos a cabo una investigación cualitativa descriptiva con el objetivo de realizar un análisis interpretativo y contextualizado (Vasilachis, 2006) de las experiencias de estudiantes y docentes de la carrera en torno al desarrollo de la escritura en lenguas extranjeras. En línea con esta propuesta metodológica, se diseñaron diferentes instrumentos de recolección de datos *ad hoc* como cuestionarios semi-estructurados y consignas de reflexión.

Los participantes de este estudio fueron seis docentes de las asignaturas *Lengua Inglesa*, *Lengua Francesa* y *Lengua Extranjera: Portugues* y veintiún estudiantes de primer, segundo y tercer año.

Para el análisis de los datos obtenidos, se implementó la técnica de análisis de contenido. (Patton, 2015)

Resultados y discusión

¿Por qué es importante el desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras y qué aspectos deben conocer los estudiantes?

Con respecto a la importancia de la habilidad de escritura para los futuros técnicos en lenguas, la totalidad de los participantes de esta investigación creen que la escritura es una habilidad fundamental para su formación, puesto que la capacidad de comunicarse con hablantes de otras lenguas a través de la producción de textos escritos constituye una parte esencial de su desarrollo profesional. Por ejemplo, una estudiante expresó: “La escritura es uno de los puntos más importantes dentro de mi formación como técnica en lenguas porque es la base para una correcta expresión de ideas en los distintos idiomas que aprendemos”.

Así mismo, tanto docentes como estudiantes comparten la creencia de que el desarrollo de la habilidad de escritura es también una valiosa herramienta que favorece el aprendizaje de una lengua extranjera. Resultados similares se obtuvieron en un estudio llevado a cabo con estudiantes brasileros en el que se destacó la contribución de la escritura en la ampliación del vocabulario, la adquisición de reglas gramaticales y el desarrollo de la comprensión lectora. (Espinosa, 2009) Estas creencias reflejan la concepción de la escritura, no sólo como un sistema estandarizado de comunicación, sino también como una herramienta para el aprendizaje. (Cushing Weigle, 2002)

Por otra parte, al ser indagados sobre qué aspectos de la escritura debían manejar los futuros técnicos en lenguas, los docentes mencionaron que es primordial que posean nociones de coherencia y cohesión, de registros formales e informales, y del propósito social de un texto. También indicaron que es importante que los estudiantes comprendan a la escritura como proceso que involucra diferentes etapas de escritura y re-escritura; en las palabras de una docente: “Es importante que (los estudiantes) reflexionen acerca de la importancia de la escritura como un proceso. También, que reconozcan la importancia del contexto o de la situación de producción de ese escrito y que respeten los pasos en el proceso”. A través de las respuestas de los docentes se pueden inferir cuáles podrían ser algunos de los marcos teóricos que subyacen detrás de sus creencias, tales como la concepción de la escritura como un proceso a través del cual los escritores descubren y formulan sus ideas mientras crean significados y como una práctica social influida por los distintos contextos culturales e institucionales. (Hyland, 2008) Al respecto, Richards y Lockhart (1996) mencionan que los principios teóricos pueden ser considerados una fuente de creencias, junto con las propias experiencias de los docentes, y los rasgos de personalidad, entre otros.

Fortalezas y desafíos al escribir en lenguas extranjeras: ¿Qué creen los docentes y los estudiantes?

En cuanto a las fortalezas y desafíos de los estudiantes al escribir en lenguas extranjeras, docentes y estudiantes parecieran poseer creencias disímiles al respecto. Por un lado, los estudiantes creen que su desempeño, a pesar de las dificultades, es favorable. Tal como lo expresa un estudiante: “Creo que mi desempeño va mejorando a medida que adquiero experiencia en la redacción de textos, porque mientras más escribo, más aprendo.” Sin embargo, los docentes parecieran percibir más dificultades en los estudiantes: “Los estudiantes tienen muy poca experiencia previa en esta habilidad además de muy poca imaginación. Generalmente, entregan un borrador pensando que es la versión final. No tienen práctica de escritura y su concepción de la misma es muy simplista”. A pesar de estos aparentes desacuerdos, tanto docentes como estudiantes creen que la práctica y la corrección son herramientas indispensables para mejorar la habilidad de escritura.

El interés y las ganas de los estudiantes por mejorar son percibidos como las principales fortalezas de los estudiantes. En las respuestas de docentes y estudiantes se puede identificar esta motivación. “En general tienen ganas de superarse y mejorar sus habilidades”; “Considero que soy una alumna con muchos errores aún en la escritura, tanto gramaticales como de ortografía. Pero a su vez considero que busco constantemente enriquecer mi vocabulario y perfeccionar estas cuestiones, es parte del aprendizaje.”

Finalmente, con respecto a los desafíos, los docentes creen que los principales son reconocer los diferentes géneros y registros, especialmente registros formales, desarrollar las ideas por problemas de lengua, la falta de creatividad y la metacognición. Como lo indica una docente: “[El mayor desafío para mis estudiantes es] poder desarrollar las ideas de manera acabada. Muchas veces no pueden desarrollar los argumentos de manera correcta en un ensayo, o mantener el hilo conductor en una historia. Muchas veces problemas de vocabulario y de gramática también interfieren en sus producciones”. Por su parte, los estudiantes creen que los mayores desafíos son organizar las ideas, escribir conclusiones e introducciones, organizar el texto en párrafos, falta de vocabulario y falta de creatividad o imaginación. En las voces de los estudiantes; “A veces me cuesta organizar mis ideas para expresarlas. También me cuesta la conclusión en los textos”. De estos resultados, se puede observar acuerdos entre docentes y estudiantes sobre la dificultad para crear textos por problemas de vocabulario y gramática, así como falta de imaginación.

Sobre la evaluación de la escritura en lenguas extranjeras: ¿Qué emociones experimentan estudiantes y docentes?

La evaluación es considerada uno de los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que se relaciona más estrechamente con las emociones, puesto que representa “una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 13). Por ende, el proceso evaluativo puede generar emociones complejas como ansiedad, preocupación u orgullo, entre otras. En este estudio, los estudiantes reportaron experimentar emociones placenteras y displacenteras al momento de ser evaluados. En cuanto a las emociones placenteras, mencionaron sentirse confiados, satisfechos, a gusto. Cabe destacar que los estudiantes que reportaron este tipo de emociones, también indicaron que perciben a la evaluación como una instancia necesaria del proceso de aprendizaje, una oportunidad para mejorar su desempeño y a la vez visualizar su progreso. Al respecto, un estudiante expresó: “Me siento bien, porque me permite identificar los errores que cometo (o que repito más de una vez) y también confirmar las herramientas nuevas que pude aprender/adquirir de manera correcta”.

Por el contrario, aquellos estudiantes que manifestaron sentir frustración, nerviosismo, inseguridad o presión al momento de ser evaluados, creen que la evaluación es una instancia en la que son juzgados, tienen miedo de cometer errores y sienten inseguridad sobre su propio desempeño: “(Me siento) un poco frustrada a veces, vivo con ese miedo de ser juzgada tal vez. En lo personal siento que mide mucho mi inteligencia la escritura”, expresó una estudiante. Estos resultados podrían demostrar la estrecha relación que existe entre creencias y emociones. En esta relación, que ha sido caracterizada como dinámica, interactiva y recíproca, las emociones generan y mantienen creencias que, a la vez, sustentan esas emociones (Barcelos, 2015).

En cuanto a los docentes, si bien creen que la evaluación es necesaria e importante para el progreso de los estudiantes, también la consideran una tarea difícil y, a veces, hasta como un desafío. Al evaluar, la mayoría de los docentes dijeron sentir emociones displacenteras como cansancio, aburrimiento o frustración. Por ejemplo, uno de los docentes expresó: “Evaluar la escritura es necesario e importante para mejorar. A veces suele ser frustrante cuando no se observan progresos en las producciones de los estudiantes”. Se ha comprobado que las emociones son un factor importante en el

desempeño profesional de los docentes, ya que impactan tanto en su accionar áulico, como en su relación con colegas, estudiantes y con la profesión misma. (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018)

Conclusión

Para concluir, resaltamos los resultados más relevantes de este estudio:

1. Existe un acuerdo entre las creencias de estudiantes y docentes sobre la importancia de la escritura, tanto para el desarrollo profesional, como para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Estudiantes y docentes coinciden en percibir a la escritura en lenguas extranjeras como un proceso dificultoso, principalmente debido a la falta de creatividad y el escaso nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

3. Hay consenso entre estudiantes y docentes respecto a la necesidad e importancia de la práctica sistemática, la corrección y el *feedback* para mejorar el desempeño de los estudiantes en torno a la escritura.

4. La evaluación se asocia a emociones placenteras cuando se la entiende como una instancia de aprendizaje, pero también a emociones displacenteras cuando es percibida como un instrumento de medición de resultados por los estudiantes o como una labor frustrante y tediosa por los docentes.

Por lo antes expuesto, concluimos que la escritura presenta un gran desafío para los estudiantes de lenguas extranjeras, por lo que creemos que sería relevante continuar en la búsqueda de respuestas a esta problemática. Posibles líneas de acción podrían incluir el desarrollo de estrategias de escritura, y la explicitación de creencias y emociones en torno a la evaluación de esta habilidad, con el fin de contribuir al bienestar integral de estudiantes y docentes y, consecuentemente, favorecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in second language learning and teaching* (2), 301-325.
- Barcelos, A. y Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. En Martínez Agudo, J.D. (Ed.), *Emotions in second language teaching*, (pp.19-34). Springer. *Emotions in Second Language Teaching* pps. 109-124, J. D. Martínez Agudo (Ed). Springer.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18), 355-381.
- Cushing-Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Espinosa, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6 (3), 74-89.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching. Palgrave Macmillan.
- King, J. y Ng, K. S. (2018). Teacher emotions and the emotional labor of second language teaching. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology*, 141-157. Multilingual Matters.
- Hyland, K. (2008) Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4 (2), 1-20.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education Limited.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Richards, Jack and Lockhart, Charles. (1996) "Reflective teaching in Second Language Classrooms." Cambridge University Press.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Second Language Teaching*, 46, 195-207. doi:10.1017/S0261444811000486
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- White, C. (2018). The emotional turn in applied linguistics and Tesol. En Martínez Agudo, J. D. (Ed.), *Emotions is second language teaching*, (pp.19-34). Springer.

LA PROSOCIALIDAD Y SU APORTE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD EN POS DEL LOGRO DE PRÁCTICAS MÁS HUMANIZADAS

Analía R. Cuello

*“El ser humano se nos aparece en su complejidad:
ser al mismo tiempo totalmente biológico y totalmente cultural” (Morin, 2001, p. 42).*

Introducción

Diversos autores coinciden en señalar la necesidad de estudiar la relación entre la salud de una población dada y las condiciones de vida determinada por su posición social, la forma o la intensidad específica en que interactúan factores nocivos en un grupo debido a su situación social y los elementos que ejercen una influencia en su salud y que impiden el mejoramiento del bienestar en general.

En el devenir de la existencia de cada sujeto se observan fuerzas que deciden sobre aspectos esenciales y muy concretos de su vida (su trabajo, su ingreso económico, su acceso a la salud, su cultura, su medio ambiente, su residencia, etc.), a la vez que lo exhortan constantemente a un ejercicio de libertad, afirmación personal y competencia con los demás, que carga sobre su responsabilidad personal los fracasos, los riesgos y aún los impedimentos que encuentra para la concreción de su autonomía personal o para decidir sobre las condiciones deseadas de su vida.

En este trabajo intentaré reflexionar acerca del papel que juega la prosocialidad en la formación universitaria de los profesionales de la salud para la consecución de prácticas más humanizadas.

Ser humano como entidad biopsicosociocultural y económico-política

En el contexto actual surge la necesidad de comprender el proceso de salud y sus emergentes, pensándolo en forma holística, teniendo en cuenta conceptos fundamentales tales como proceso de la vida, medio ambiente, participación social y ciudadanía, responsabilidad social, sujeto y subjetividad, entre otros.

No podemos desconocer ni olvidar que la salud del pueblo es un problema que concierne a toda la sociedad, que las condiciones sociales y económicas tienen un efecto importante en la salud y en la enfermedad, y que esas relaciones deben estar sujetas a la investigación científica; además, si la sociedad, o sea el estado, tiene la obligación de proteger la salud de sus miembros, y si se reconoce que las condiciones sociales y económicas tienen un efecto importante en la salud y en la enfermedad, entonces es lógico que se den los pasos conducentes a promover la salud y a combatir la enfermedad, y que las medidas que se adopten sean tanto sociales como médicas tal como lo señaló George Rosen (1985).

Para este modo de pensar y hacer en salud, el ser humano ya no es solo una entidad biopsíquica, sino que pasa a ser una entidad biopsicosociocultural y económico-política.

Saforcada y otros (2010) sostienen que es importante lograr una aproximación a la visualización holística de los problemas que plantea el proceso de la vida, dentro de lo cual hay que incluir todas las problemáticas del desarrollo humano integral de sus ciudadanos, es decir, la salud, la educación, el trabajo, la cultura, el uso del tiempo de ocio y todas las manifestaciones de la vida de una sociedad que caen dentro de las responsabilidades de los poderes del estado en todas sus instancias, de las dirigencias institucionales y de las universidades públicas y sus egresados.

En relación a la salud, se debe prestar especial atención al mejoramiento de la relación entre el componente formal (el personal) de las instituciones de salud y el componente informal (los usuarios) del sistema. Entre ambos componentes se establece un espacio intersubjetivo virtual, tal como lo señaló Saforcada (1999), en el que se procesan reacciones afectivo emocionales, que luego retroalimentan las subjetividades estables y las representaciones sociales que regulan los comportamientos posteriores. Cuando estas reacciones son negativas, se establece una barrera psicosociocultural, que no es tangible fácilmente: sólo se la puede percibir cuando las subjetividades de ambos componentes entran en interacción y se observa de forma atenta el proceso, pero esto desalienta la demanda y puede agravar cuadros reales de enfermedad.

Juárez y Saforcada (2013) afirman que la barrera psicosociocultural siempre obstaculiza y distorsiona la interacción. Desde el respeto por los derechos humanos esta interacción siempre debería llevar a lograr, desde la perspectiva del componente formal, el mayor bienestar posible de las personas consultantes, la confirmación de su autoestima y el logro de las metas buscadas por esta interacción; y desde la perspectiva del componente informal, alcanzar o recuperar el bienestar dependiente de las condiciones de salud autopercebidas.

Esto se alcanza cuando en lugar de una barrera psicosociocultural se estructura un puente facilitador de la interacción. A este se llega cuando en el espacio interactivo se tiene como soporte la consideración permanente de que quien interactúa es un sujeto de derechos integrales inalienables, y estos derechos son respetados cotidianamente por ambas partes.

Las reacciones afectivo-emocionales, cuando son negativas, traen implicadas formas de descalificación del otro, de desvalorización, la falta de respeto por los derechos humanos de la otra persona, entre otras cosas.

En la gestión de salud positiva lo más conveniente es que los programas se lleven adelante con una estrategia de acción que implique una tarea participativa integral de la población. Todo proyecto comunitario exige un equipo profesional específicamente entrenado para trabajar con comunidades.

¿Qué rol juega la formación profesional en este contexto?

Paulo Freire (1990) afirmaba que la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político, y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto. De esto se desprende que la práctica educacional no es, en ningún caso, neutral.

Es así que no tiene sentido entender a la formación universitaria como una mera transmisión de información. La universidad debe preparar para saber aprender a partir de la experiencia, de la reflexión, de la crítica, del diálogo con otros.

Gené (1998) sostiene que en la Universidad deberíamos atrevernos a pensar y a proponer formas de educación que no se fundamenten en traspasar a los alumnos conocimientos ya hechos, derribando las barreras que hemos ido construyendo entre

naturaleza y cultura, entre sujeto y objeto, lo que se lograría humanizando la formación universitaria.

El gran desafío para nuestro siglo XXI es crear una ciudadanía social, donde adquiera protagonismo la responsabilidad social de las universidades públicas en el proceso de formación. Hoy, hablar de responsabilidad social, se reconoce como algo necesario para la sobrevivencia de las organizaciones (incluida la universidad), de toda la sociedad en su conjunto y propiamente de la especie humana. Implica rescatar la ética del hombre como ser social por naturaleza, reconociendo que solo puede realizarse y emanciparse en la sociedad.

La responsabilidad social cuestiona la racionalidad económica, la competencia sin freno, el individualismo exacerbado, y promueve valores como la solidaridad, cooperación, igualdad y respeto mutuo. No son meros principios éticos: lo más cercano a la responsabilidad es la acción en el entorno, en la sociedad, en la comunidad.

Vallaes (2006) define a la responsabilidad social como una manera diferente de comprender la ética habitual, con base en una ética dialéctica, que parte de un enfoque sistémico y holístico del entorno inmediato.

Compete a las universidades promover la responsabilidad social científica y la responsabilidad social ciudadana, con el fin de que nos permita reflexionar acerca de los impactos del conocimiento, los valores y comportamientos que promueve la universidad.

La universidad que quiera plantearse a sí misma como socialmente responsable debe transitar por un cuestionamiento epistemológico de lo que se enseña; esto implica también cuidar con qué calidad ética se vive a diario en la institución académica, qué valores se promueven en silencio a través de rutinas cotidianas, lo normal, lo trivial institucional.

Dentro del ideal cívico de la ciudadanía se encuentra la responsabilidad, entendida como la conciencia que posee el ciudadano sobre cómo repercute su actuar en el espacio público. Un ciudadano globalmente responsable, desde su ámbito de acción, lucha por los derechos humanos, por el derecho a la educación, a la salud, a un desarrollo sostenible, por una distribución más equitativa del ingreso y una educación para la paz, todo al servicio del modelo democrático. Entonces, la universidad socialmente responsable es aquella que desde las aulas y la investigación promueve este tipo de saberes, prácticas, actitudes y formas de razonamiento. Para ello necesita abrirse hacia y para la sociedad, estrechando lazos, teniendo como punto de partida el diálogo entre todos los actores.

La responsabilidad social universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de 'saberes' responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

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, garantizando el respeto por los derechos humanos 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.

La formación en responsabilidad social es constitutiva del ser de la universidad; por ello, la docencia no puede circunscribirse al tratamiento técnico y profesionalizante del saber disciplinar. La formación de profesionales socialmente responsables interpela la rigurosidad académica de nuestra docencia, las prácticas que desarrollamos en el aula, y la vinculación de tales experiencias con el mundo real donde nuestros egresados ejercerán su profesión.

La mirada desde la prosocialidad nos permite sensibilizarnos aún más para actuar decididamente frente a la amenaza de la pérdida de sentido promovida por la sociedad de consumo, la inmediatez y atención de los resultados. Incluir en la formación de nuestros profesionales la consideración de los comportamientos prosociales tendría un correlato directo en la humanización de las prácticas.

La prosocialidad renueva el sentido de la universidad como espacio para transformarnos en la convivencia y expandirnos responsablemente hacia nuestras comunidades y su desarrollo. Coloca en primer plano la dignidad de las personas y se expresa en la responsabilidad de la propia universidad para cuidar a las personas.

Consideraciones finales

La tarea formativa de la universidad es un asunto de responsabilidad social, que nos desafía a articular apropiadamente la formación profesional con los procesos de personalización de cada uno de los estudiantes de modo que en cada una de sus iniciativas seamos capaces de relevar la singularidad de sus personas como así también la interdependencia con sus pares y los demás; la práctica social y la reflexión sobre lo que hacen y cómo lo asumen; la libertad y la responsabilidad que se les permita hacer de la vida universitaria un modelo de convivencia, de diálogo, de respeto, de colaboración, de

compromiso ético. Una formación para la vida y por la vida de sus semejantes, dando respuesta solidaria a la comunidad a la que pertenecemos.

En la sociedad en la que vivimos abundan los modelos agresivos y competitivos, donde se deja de lado la consideración de los derechos inalienables de todo ser humano. Frente a esto, se debe señalar la importancia de promover actitudes y conductas prosociales, tanto por el potencial que ofrecen de cara a la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada como por su valor preventivo de higiene mental para la persona particular sometida generalmente a fuertes presiones de una sociedad que no siempre facilita, espontáneamente, las conductas sanas. (Roche Olivar, 1997)

De acuerdo con Grusec y Lyton (1991, en Contreras Bravo y Reyes Lagunes, 2009), el mantenimiento del bienestar social depende, en buena medida, del grado en que los grupos involucrados desarrollen habilidades para proteger a sus miembros. Para ello es necesario que los individuos reconozcan las necesidades de los demás y se interesen por ellos.

Educar para la prosocialidad implica promover no sólo la estima personal sino también, y fundamentalmente, la heteroestima o estima por los otros. Las personas necesitamos para nuestro sostenimiento y crecimiento la aceptación de los demás y el reconocimiento de nuestra existencia. Somos y existimos en la medida que vivimos en relación con los demás, con la sociedad; en la relación se afirma nuestra identidad.

Algunos de los comportamientos prosociales que podemos promover desde la formación académica universitaria y que son necesarios para relacionarse adecuadamente en el mundo social, de modo que sirvan para la optimización de las actitudes y habilidades interpersonales, son:

-La mirada: las personas somos muy diferentes en la mirada. Especialmente cuando nos hablamos unos a otros, no todos mantenemos lo que se llama contacto ocular, es decir el mirarse mutuamente a los ojos.

-La sonrisa y la mirada sencilla constituyen canales confirmatorios de los demás. Una sonrisa natural, en los momentos oportunos, da a la cara un aspecto agradable. Con la sonrisa, la persona está enviando un mensaje de apertura, de buena disposición.

-El trato: este hace referencia a las maneras de comportarse respecto a los demás.

-El saludo: la importancia de la mirada y de la sonrisa halla una expresión muy significativa en el saludo. Los primeros minutos del encuentro entre dos personas son fundamentales para la relación.

-La escucha: es muy frecuente que el individuo esté esperando que termine de hablar su interlocutor, para hablar él. Hay una gran dificultad para escuchar. Quizás una vía preparatoria para la escucha la constituye el silencio. Es una habilidad de autocontrol que no resulta fácil de llevar a cabo.

-Preguntar: la pregunta es siempre una muestra de la curiosidad y la sensibilidad humana. Puede ser una llamada al otro, al mundo del otro, y, como tal, un ejercicio de descentramiento muy fuerte. Implica ponerse en el lugar del otro y tratar de vivenciar cognitivamente su pensamiento y emocionalmente sus sentimientos.

-Agradecer: cuando agradecemos algo a otra persona, le estamos diciendo que nos han sido útiles sus actos, sus informaciones. Con la expresión de agradecimiento también estamos consolidando la autoestima del otro.

Estos son comportamientos de los que todos disponemos, comportamientos que no requieren grandes inversiones de dinero, pero sí mucha consideración por el bienestar de los demás, comportamientos que no se observan, o son casi imperceptibles, en las investigaciones realizadas, en el sistema público de salud, por Juárez y Saforcada (2013), y que de estar presentes serían un claro ejemplo del *punte facilitador* de la interacción que éstos autores mencionan y constituirían un aspecto fundamental a la hora de humanizar las prácticas de los profesionales de la salud.

Por su naturaleza intrínseca, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones. Y esta característica dota a este comportamiento de un gran potencial, incluso para la incidencia en los cambios optimizadores de la vida social.

Al igual que Robert Roche y sus colaboradores, considero que implementar un programa de optimización prosocial en entornos educativos universitarios no constituye un accesorio ético, sino una decisión estratégica para formar personas (profesionales) con habilidad para establecer relaciones interpersonales sanas, satisfactorias, capaces de dar lo mejor de sí y de adquirir no sólo conocimiento teórico, sino sobre todo un concepto aplicado a la vida, que fortalezca su autoestima, y la de los demás, y lo equiepe para el futuro, redundando en beneficios para la comunidad toda.

Referencias

- Contreras Bravo, C. y Reyes Lagunes, I. Aproximaciones Metodológicas en la Medición de la Conducta Prosocial en Niños de Edad Escolar. RIDEP N° 27 Vol. 1 · 2009.
- Freire, P. 1990. La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación. Paidós. Barcelona, España.
- Galende, E. 1997. De Un Horizonte Incierto. Paidós. Buenos Aires.
- Gene, A. ¿Educar en la Universidad? En Porta, J. y M. Lladonosa (coord.). 1998. La Universidad en el Cambio de Siglo. Alianza Edit., Madrid, España.
- Juárez, M.P. y Saforcada, E. (2013). El Problema de la Barrera Psicosociocultural Interpuesta entre los Profesionales de la Salud y Consultantes de Contextos Pobres Estructurales. Reflexiones sobre una Cuestión Compleja. En Salud & Sociedad, v. 4, N 3, pp. 210-227. sept-dic. 2013.
- Morin, E. 2001. Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Roche Olivar, R. 1997. Psicología y Educación para la Prosocialidad. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Saforcada, E; de Lellis, M y Mozobancyk, S. Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano. Buenos Aires. Paidós.
- Vallaes, F. 2006. La Responsabilidad Social de la Universidad. En Palestra Portal de Asuntos Públicos de la PUCP. Recuperado en 15/06/2015, de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11974/responsabilidad_social_Vallaes.pdf?sequence=1

*OTRAS ECONOMÍAS:
LAS ECONOMÍAS SOCIAL Y POPULAR SOLIDARIAS.
Una posibilidad de inclusión de sectores vulnerables*

*María Beatriz Ricci, Mariana Giovanardi,
Lidia Raquel Pierpauli, Sofía Lilian Postillone*

Introducción

La Economía Social y Solidaria (ESS) y la Economía Popular Solidaria (EPS) ha ganado la atención mundial en la última década. Representan un conjunto de actividades económicas diversas que adoptan formas diferentes en cada país, pero que comparten valores de solidaridad alternativos a las lógicas económicas de mercado dominantes. El presente trabajo pretende aportar elementos que ayuden a clarificar el marco conceptual y que permitan analizar, estudiar y ordenar las diferentes iniciativas de políticas públicas para la EPS, y para el sistema Económico Social y Solidario, SESS, en el marco de un proceso abierto para el cambio de la matriz productiva que pretende alcanzar una especialización económica más dinámica y sostenible, que satisfaga las necesidades de reproducción ampliada de toda la población en la búsqueda del buen vivir individual y social.

La ponencia consta de cinco partes: en la primera se hace un breve diagnóstico del surgimiento y de la evolución de los conceptos claves. En una segunda sección se plantean las orientaciones y el dinamismo del mercado del trabajo. En una tercera sección se analizan las políticas para el sistema económico social y solidario. En una cuarta sección se habla de la ESS y la EPS como formas de trabajo autogestionado desde una perspectiva de sostenibilidad de la vida. Finalmente, en la última sección se extraen algunas conclusiones.

El surgimiento y evolución de la ESS y la EPS

La *Economía Social y Solidaria* (ESS) se ha convertido en un referente a nivel internacional para plantear otros modos de practicar la economía que son en cierta medida diferentes y/o alternativos de la lógica capitalista (Coraggio, 2011; Laville, 2013). El término “economía social y solidaria” surge de la amalgama de dos conceptos emparentados (economía social y economía solidaria) que aparecen en diferentes contextos (De Mendiguren, Etxezarreta, 2015).

Por un lado, la *economía social* iniciada en Europa, representa una forma diferente de organizar una empresa, que se manifiesta en el compromiso de las organizaciones, -por ejemplo, las cooperativas- con una serie de principios de actuación que estructuran su lógica organizativa y su actividad económica. (Da Ros, 2007; Guerra, 2010) Entre estos principios destacan la preeminencia de las personas sobre el capital (tanto en la toma de decisiones como en el reparto de los excedentes), el compromiso con la autonomía y la democracia en la gestión, la solidaridad interna y externa, y la prioridad de prestar servicio a sus socios y la comunidad local sobre la obtención de beneficios.

Por otro lado, el concepto de *economía solidaria* surgió de la base común de las tradiciones de la economía social y reúne conceptos e ideas precedentes, tanto de América Latina como de Europa (Da Ross, 2007; Guerra, 2010), y se refiere a un conjunto heterogéneo de prácticas orientadas a la democratización de la economía (Coraggio, 2011; Laville y Jané, 2009), que sitúa a las personas en lugar de la acumulación de capital en el centro del sistema económico diferente al capitalismo como una propuesta política de transformación social. (Coraggio, 2009; Martínez y Álvarez, 2008; Guridi y Jubeto, 2014) Sigue un conjunto de valores, entre ellos la justicia redistributiva, la autonomía, la autogestión, la cultura liberadora, la solidaridad, la equidad, la sostenibilidad, la cooperación, el no lucro, el compromiso con las comunidades locales.

Durante la última década, en América Latina ha crecido el interés por la Economía Social Solidaria, adoptando el modelo, formas particulares en cada país. (Coraggio, 2013; Saguier y Brent, 2017) En este contexto de perspectivas plurales y realidades diversas, según los países, Veltmeyer (2017) advierte sobre el doble y conflictivo significado político de la difusión de la ESS en América Latina. Tal es así que podría identificarse como una alternativa al desarrollo convencional, pero también podría ser funcional al sistema capitalista, si sólo buscara atender a las necesidades de la población marginada, sin

intentar transformar el sistema económico en su conjunto. De este modo, el concepto *Economía Social Solidaria* se utiliza para designar las organizaciones de la nueva economía social, que surgen en respuesta a la crisis del modelo de desarrollo basado en la sinergia mercado-Estado. Intentan aportar respuestas ante el desempleo estructural, las necesidades que no son satisfechas ni por el mercado ni por el sector público. Tal es así que reciben nuevos nombres: servicios de proximidad, cooperativas sociales, empresas sociales y de inserción, corporaciones de desarrollo económico comunitario, etc. Generalmente asocian una diversidad de actores (promotores, asalariados, usuarios, voluntarios), mientras que las asociaciones tradicionales de la economía social (cooperativas y mutuales) agrupan miembros de categorías homogéneas (agricultores, consumidores, trabajadores).

Por su parte, la Economía Popular Solidaria (EPS) es una economía heterogénea, que moviliza capacidades y recursos propios, aunque limitados, en todo el circuito económico (producción, circulación y consumo); se ha constituido en una base socioeconómica clave, que ha logrado confrontar las secuelas de la pobreza y la desigualdad, y resistir las crisis, evitando consecuencias sociales mayores.

Ambas economías tienen puntos de encuentro y, de hecho, suelen usarse como términos sinónimos; sin embargo, la Economía Social es relativa a un mercado del trabajo formal, pero referido a asociaciones, cooperativas y otras formas similares, abordadas por un fragmento de la población vulnerable. “La Economía Popular se emplea para referirse a los tipos de emprendimientos individuales, informales, familiares, de autoconsumo, etc.” (Coraggio, 2011, p. 340).

El dinamismo del mercado del trabajo

El mundo se transforma a paso firme, y los problemas de empleo continúan. Ante el modelo económico imperante, dichos problemas no se atenúan, sino que, por el contrario, se agravan.

Al mismo tiempo se producen profundas restricciones en la dinámica del empleo salariado, originadas en un contexto más general de globalización excluyente. Este problema se evidencia aún más en determinados grupos sociales, en especial, desempleados, mujeres y jóvenes.

Sin embargo, la problemática laboral se asienta no solo en el desempleo abierto, sino en la significativa importancia de diversos modos de subempleo, desprotección social, informalidad, inestabilidad y precariedad en las condiciones de trabajo. El desempleo desencadena toda una serie de consecuencias adicionales a lo económico individual, por ejemplo, la falta de aportes previsionales, seguro y salud; por otro lado, el empleo precario e informal tiene asociado, por lo general, remuneraciones más bajas que las registradas reales, o simplemente no se encuentran registradas, más horas de trabajo, peores condiciones ambientales de trabajo y elevada inestabilidad laboral. (Pastore, 2010)

Los subsidios otorgados por el estado para intentar que los desempleados que tienen familias a cargo tengan algún respiro pone de manifiesto la problemática del mercado laboral en términos de precariedad laboral o falta de empleo de alguna parte de la población, que con el tiempo está siendo cada vez más importante. Y el problema no es solo de la economía argentina o latinoamericana, sino mundial, pues se proyecta en forma global un incremento sustancial del número de desempleados, empleos vulnerables y trabajadores pobres. (Coraggio, 2020)

En contextos de caída del crecimiento económico tiende a agravarse la situación en el mercado laboral y aumenta el desempleo abierto, pero también el encubierto; Lo grave es que esto se manifiesta aún más en cierto sector de la población, aquellas familias de más bajos ingresos y vulnerabilidad.

Ante este panorama, la ESS y la EPS son una respuesta que viene siendo muy efectiva y satisfactoria, que además de crear oportunidades laborales para un amplio colectivo social no considerado en el mercado laboral, revaloriza la idea del trabajo como dignificante para la persona. Estas propuestas cubren las expectativas, tienen en cuenta las capacidades, iniciativas, creatividad y competencias de los trabajadores.

Sin embargo, la verdadera integración social está dada, no por el nivel de consumo e ingresos de las personas, sino por el reconocimiento de los otros, es decir, de la sociedad, del valor de sus productos (bienes y/o servicios), reconocimiento que puede manifestarse por la obtención de un ingreso suficiente y/o por la valoración subjetiva de su contribución a la sociedad. “Tal reconocimiento tiene bases materiales, pero también ideológicas, que pueden no coincidir” (Coraggio, 2020, p. 4). Por tanto, el espacio que permite la verdadera inclusión social está dado por el trabajo.

Además, y para concretar mínimamente la radiografía del trabajo, cabe acotar que las tenencias intrínsecas de las organizaciones a bajar los “costos laborales” y a substituir directamente el trabajo por medios de producción -la robotización y el teletrabajo, entre los más notorios-, va a ser acelerada como efecto de la pandemia por covid 19, pero también de la evolución de los tiempos y las tendencias. De esta manera, el trabajo formal, como principal modo de integración social, perderá aún más su efectividad, lo que hace imperioso diseñar y desarrollar otras formas alternativas de organización del trabajo, superadoras de la mera inclusión por el consumo.

El impulso de las “otras economías” en épocas de recesión

Los discursos sobre la necesidad del cambio de rumbo económico son numerosos y muy frecuentes. Se critica el sistema capitalista con sus inequidades distributivas de la riqueza y las sociales. En este sentido, la precariedad y vulnerabilidad de amplias capas de la población fue acentuada por las sucesivas crisis económicas contagiosas a nivel mundial, debido a la difusión que ocasiona la globalización de operaciones financieras e inversiones en todos los países de parte de otros países; a ello se suma, entre otras causas, la privatización de servicios públicos. Por otro lado, el deterioro de las condiciones laborales ha generado un efecto extraño, a partir del cual, el tener trabajo no necesariamente es sinónimo de cobertura de necesidades mínimas de vida, y menos de integración social; la desigualdad socioeconómica existente atenta contra esto.

Llegados a este punto es necesario dar una voz de alarma en relación a estas cuestiones e intentar dotar a la economía de mayor transparencia y menor especulación financiera; y es allí donde surge la respuesta de una economía más equitativa, solidaria, basada en la ayuda mutua, que en cada proceso intenta mantener la calidad de vida de la sociedad y el equilibrio del medioambiente. Busca la integración social con mayor efectividad que las prácticas económicas tradicionales. (Sanz Abad, 2019)

Si se quiere enfrentar temas estructurales de desigualdad y especialización productiva para dar viabilidad a un sistema económico, social y solidario, que nos posibilite un sistema distributivo más justo, dinámico y sostenible, es claro que se debe invertir en varias direcciones. Desarrollar políticas para la economía popular y solidaria es una posible dirección en un escenario de transformación productiva. (Coraggio, 2021)

La ESS y la EPS como formas de trabajo autogestionado desde una perspectiva de sostenibilidad de la vida

La Economía Social y Solidaria (ESS) se considera integrada por las iniciativas socioeconómicas, formales o informales, individuales o colectivas, que priorizan la satisfacción de las necesidades de las personas por encima del lucro. Estas iniciativas son independientes con respecto a los poderes públicos; los valores que las guían son la equidad, la solidaridad, la sostenibilidad, la participación, la inclusión, el compromiso con la comunidad; ellas promueven fundamentalmente el cambio social. En la ESS se ve al conjunto de la economía teniendo como eje el trabajo, y sus efectos multiplicativos y de reproducción ampliada, es decir, los bienes, servicios, relaciones interpersonales de la más amplia variedad que produce y la reacción en cadena en términos de intercambio que genera.

La Economía Popular (EP) surge cuando los sectores excluidos del mercado laboral crean su propio trabajo. (CTEP, 2021) En este sentido, Coraggio (2020, p. 14) especifica que “la EP Solidaria (EPS), involucra las organizaciones, redes, asociaciones de emprendimientos mercantiles y no mercantiles de la Economía Popular, que están encastradas socialmente por una diversidad de relaciones de solidaridad. Estas pueden ser intra-organización (trabajo doméstico de reproducción, emprendimientos mercantiles familiares, comunidades primarias, cooperativas, mutuales, sindicatos, clubes de barrio) o bien entre organizaciones (comercio justo, etc.). El desarrollo de relaciones sociales solidarias, integra acciones económicas cooperativas y complementarias entre familias, comunidades o emprendimientos para, por ejemplo: reproducir de manera compartida la fuerza de trabajo mediante la economía del cuidado, abastecerse juntos, producir y/o vender juntos, financiarse juntos impulsando monedas sociales, generar y compartir espacios públicos, entre otras”.

La ESS y la EPS, como espacio de intercambio y de trabajo, son iniciativas socioeconómicas en donde, ya sea de modo formal o informal, desarrollan su actividad e involucran grupos vinculados por relaciones de parentesco o afinidad, los que tienen como objetivo la reproducción ampliada de la vida de los miembros del grupo y constituyen su medio de vida. La reproducción ampliada de la vida de sus miembros alude a las habilidades, fuerzas, destrezas, capacidades y conocimientos obtenidos de manera formal o no formal, o adquiridos por la práctica -lo anterior constituye lo que se llama en economía

social Fondo de Trabajo-. La reproducción comprende no solo la generación de bienes y servicios, sino también sentimientos, identidades y una amplia variedad de relaciones interpersonales.

Conclusiones

La importante dimensión social de la ESS y la EPS representa una base a considerar en estas épocas de crisis, como una forma de sostener la supervivencia de amplios sectores populares por un tiempo cuya duración no se sabe muy bien cuál es, mientras la economía se recupera y reaparece el trabajo asalariado formal como posibilidad.

Esta opción permite incorporar un número importante de trabajadores excluidos del sistema y vulnerables a una forma de trabajo autogestionado que reproduce y desarrolla sus capacidades autónomas.

Si el mix de economías se fortalece adecuadamente se podrá avanzar hacia una transformación productiva incluyente, y promover un sistema económico más dinámico, social y solidario.

Referencias bibliográficas

- CTEP - Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (2021) Disp. en: <https://ctepargentina.org/>.
- Coraggio, J. L. (2009). ¿Qué es lo Económico? Materiales Para un Debate Necesario Contra el Fatalismo; Ciccus: Buenos Aires, Argentina.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía Social y Solidaria. El Trabajo Antes que el Capital*; FLACSO: Quito, Ecuador.
- Coraggio, J. L. (2013). La Presencia de la Economía Social y Solidaria y su Institucionalización en América Latina. In Proceedings of the UNRISD Conference: Potential and Limits of Social and Solidarity Economy, Geneva, Switzerland, 6–8 May 2013.
- Coraggio, J. L. (2020) *Economía Social y Economía Popular: Conceptos básicos*. Disp. en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/coraggio.pdf>.
- Da Ros, G. S. (2007). *Economía Solidaria: Aspectos teóricos y experiencias*. Unircoop, 5, 9.
- De Mendiguren, J. C. P., y Etchezarreta, E. (2015). Sobre el concepto de economía social y solidaria: aproximaciones desde Europa y América Latina. *Revista de economía mundial*, (40), 123-143.
- Guerra, P. (2010). La economía solidaria en Latinoamérica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 110 (1), 67-76.
- Guridi, L.; Jubeto, Y. (2014). Fundamentos conceptuales y principios de la economía social y solidaria. In *Diálogos sobre Economía Social y Solidaria en Ecuador*; Jubeto, Y., Guridi, L., Fernández-Villa, M., Eds.; HEGOA: Bilbao, Spain, pp. 17–57.
- Laville, J. L., y Jané, J. G. (2009). *Crisis capitalista y economía solidaria. Una economía que emerge como alternativa real*, pp. 207. Icaria.
- Laville, J. L. (2013). *Économie sociale et solidaire, capitalisme et changement démocratique. Vers une théorie de l'économie sociale et solidaire. Collection: Droit & économie sociale et solidaire*, 17-32.
- Martínez, A.; Álvarez, S. (2008). La economía crítica y solidaria: Perspectivas teóricas y experiencias para la construcción de una economía alternativa. In *La Situación del Mundo 2008. Innovaciones Para una*

Economía Sostenible. Informe Anual del Worldwatch Institute sobre el Progreso hace una Sociedad Sostenible; CIP-Ecosocial e Icaria: Barcelona, Spain, 2008; pp. 371–486.

Pastore, R. E. (2010) Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina, *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, año 2, N° 18, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, primavera de 2010, pp. 47-74.

Saguier, M., y Brent, Z. (2017). Social and solidarity economy in South American regional governance. *Global Social Policy*, 17(3), 259-278.

Sanz Abad, J. (2019) Economía social y solidaria, emprendimiento social y economía popular en la sociedad post-crisis. *Revista de Antropología Social*. Ediciones Complutense.

Veltmeyer, H. (2017). The social economy in Latin America as alternative development. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 39 (1), 38-54.

EL DOBLE DISCURSO DE LAS NACIONES EMERGENTES CON ECONOMÍAS CAPITALISTAS

María de los Ángeles André

La vinculación nodal entre los derechos básicos y cualquiera de las nociones de justicia global de las que se hable, obliga a un diálogo teórico permanente entre ambas teorías, y es en esa tarea en la que nos hemos centrado.

La primera distinción que emerge es la que resulta necesario hacer entre justicia global y justicia social global: Mientras la primera perspectiva se articula en la paz y los modos de garantizarla -en una de las líneas trazada por Kant- y en nuestros días por la obra tardía de J. Rawls, *El derecho de gentes*; la segunda entiende a la justicia global en términos de garantías del efectivo cumplimiento de los derechos básicos. Por ejemplo, mientras que para T. Nagel un orden global justo sólo puede procurar efectos positivos si, previamente, se constituye una autoridad de alcance mundial, para A. Sen la justicia global depende de la generalización de la democracia y de la universalización de la razón pública deliberativa e inclusiva de la diferencia, en la emergencia de nuevas instituciones que promuevan las libertades y capacidades individuales, tanto en el ámbito de los estados como en las relaciones transfronterizas.

El trabajo de A. Sen sobre la justicia parece saldar cuentas dentro de la tradición liberal con la orientación puramente normativa de la teoría de la justicia de Rawls, que carece de los recursos conceptuales para intervenir en las situaciones donde se presentan casos de injusticia. El comparativismo de Sen concentra todo su arsenal teórico-filosófico en la perspectiva de brindar soluciones en los casos en donde las injusticias se presentan como casos extremos. Su reformismo tiene una clara vocación de intervención política en la realidad. Con más razón podría decirse lo mismo de Pogge, quien desarrolla una minuciosa argumentación acerca de por qué los dirigentes y beneficiarios del actual sistema mundial

carecen de justificación política y fundamento moral, para no intervenir en la solución de los problemas más acuciantes de la pobreza en el mundo. Su obra es un llamamiento al *establishment* mundial para una redistribución de la riqueza que evite la eternización de la insensatez. En otras palabras, Th. Pogge sostiene que la justicia global debe entenderse en términos redistributivos a partir del reconocimiento de la responsabilidad moral de los poderosos respecto de la injusticia global. Consideramos que M. Nussbaum puede, parcialmente, suscribir a esta posición, aunque el énfasis en su argumentación atiende a diferentes formas de exclusión.

Pueden considerarse las interrelaciones emergentes entre 'justicia global' y 'pobreza' en el mundo contemporáneo, aplicada a la categoría 'pobreza global' en términos del discurso elaborado por Thomas Pogge. Estos planteos llevan a reiterar la pregunta por las condiciones de posibilidad de la justicia global y, en el intento de buscar fundamentos sólidos en cuestiones de justicia, es necesario partir de los análisis de Platón, en su obra *La República*, en la que configura dos definiciones de justicia, como el 'derecho del más fuerte' y el de 'dar a cada uno lo suyo (o lo que le pertenece)'. Estos conceptos impactan en la obra de Rawls, sobre todo en sus escritos desarrollados entre 1997 y 1999, que culmina con su obra *El derecho de gentes*, y también con los postulados de Martha Nussbaum, con su enfoque de las capacidades y el rescate teórico que realiza sobre todo del derecho natural.

El tratamiento de la justicia global, íntimamente relacionado con la ampliación del horizonte democrático y la fundamentación normativa de los derechos (y las obligaciones), conlleva una revisión de las posiciones liberales al respecto. Entre otras cosas, el atractivo de teóricos de los filósofos del siglo XIX (Bentham, Mill, Tocqueville) radica en cierta transparencia o claridad de los temores que motivan sus posiciones respecto al orden, las jerarquías sociales y la función de cada quien. Tal vez no sea casualidad que su pensamiento sea anterior a la irrupción de la democracia en el mundo en su oleada primera, que vuelve cada vez más difícil decir ciertas cosas (aunque las prácticas sigan radicalmente alejadas de la simetría, la equidad o la igualdad).

En algunas de las perspectivas que se tienen de los derechos básicos en las teorías de la justicia, las diferencias pasan, fundamentalmente, por el papel otorgado a las condiciones de posibilidad de los derechos civiles y políticos, o como meras especificaciones de protecciones ya implícitas en estos últimos derechos.

En una diversificación de las miradas, resulta ilustrativo revisar las posiciones de corte antropológico cultural que describen la condición factual del hombre actual, de su exclusión, marginación y deshumanización como resultado de un orden económico global, según las perspectivas de R. Sennett, Z. Bauman, G. Agamben y M. Foucault.

Una segunda perspectiva reflexiona acerca de la historicidad en tensión con la inmediatez de lo factual y nuestra eficacia para simbolizar. El impulso normativo para tematizar el territorio de la justicia a escala global puede verse beneficiado por la reflexión histórico-antropológica acerca de los alcances de conceptos clave para nuestro asunto, como lo son el Estado y la Democracia, en la perspectiva de calibrar las condiciones materiales inmanentes que hacen posible pensar el irresistible impulso decimonónico hacia la ampliación permanente de derechos y obligaciones y la conciencia afín a este proceso.

Un tercer enfoque aparece desde una perspectiva jurídica, en la que se expresa la mayor iniciativa a nivel global, tendiente a remover los obstáculos que impiden a porciones mayoritarias de la población el goce efectivo de aquellos derechos que dan sentido al Estado desde las revoluciones liberales de los siglos XVII y XVIII. A lo largo de esta temática, se ha prestado especial atención al creciente desarrollo del sistema internacional proteccionista, como herramienta que procura reducir la enorme brecha global de acceso al disfrute efectivo de los derechos fundamentales. Como es sabido, esa categoría de los derechos básicos se desarrolló ante la necesidad de cubrir las insuficiencias que una visión meramente formal de la igualdad entre las personas –que no tomaba en cuenta las desigualdades que de hecho existían entre ellas- producía al momento del goce de los derechos de primera generación. Es por ello que su objetivo primordial pasa por asegurar de modo universal las condiciones materiales de vida, que permitan el ejercicio efectivo de los derechos civiles y políticos, que –de otro modo- se convertirían en meramente ilusorios para enormes sectores de la humanidad como resultado de la falta de acceso a un nivel de vida adecuado.

Aun desde posiciones liberales fuertes subyace en este tipo de derechos el reconocimiento de que el Estado no actuaría de un modo debidamente neutral frente a todos si permitiera que el goce de los derechos dependiera de la pertenencia o no a un grupo previamente perjudicado por acciones u omisiones estatales.

En los últimos tiempos, el análisis concreto, real, de la base económica de relaciones y fluctuaciones de capitales y de bienes a nivel planetario ha sido dejado de lado para analizar

la justicia global, en pos de una explicación argumental desarrollada en los factores exclusivos de la sociología o de nudos explicativos culturales. Los teóricos de la justicia global han realizado verdaderos aportes a la caracterización de las diferencias entre países hoy denominados centrales y la gran mayoría perteneciente a las periféricas, como así también han realizado diversas propuestas de superación de la injusticia social. Pero más allá del posibilismo utópico o moral, y aún de algunas propuestas de carácter económico, tienen una excesiva confianza en alcanzar resultados positivos, pero parten de un análisis parcial o de una singularidad, y como resultado obtenemos un estudio incompleto.

Con lo expuesto puede considerarse que en el contexto de estudio comparado de teorías sobre la justicia global evaluar su potencial transformador del statu quo, si bien las teorías resultan interesantes, y puede observarse una fuerte tendencia en el liberalismo igualitarista inaugurado por Rawls y desarrollado por sus seguidores, a proponer alternativas inclusivas para los menos aventajados; parecen resultar impotentes ante el crecimiento de la desigualdad.

Entre los logros alcanzados se destaca el avance en relación con los marcos normativos tendientes a salvaguardar determinados derechos básicos considerados como indispensables para garantizar las condiciones más elementales de existencia -por ejemplo, el acceso al agua-, las que sin duda son requisitos básicos, pero insuficientes, para la vida y para cualquier proyecto individual y colectivo; en otros términos para la justicia social global.

El balance general de las teorías no resulta muy alentador al confrontarlas con los hechos y evaluar su potencial. Entre los hechos que sobresalen no podemos dejar de señalar el aumento de las desigualdades, la persistencia o incluso el aumento de la indigencia, el analfabetismo, la falta de asistencia sanitaria y el hambre. A la falta de articulación entre las acciones colectivas de protesta y su incapacidad -en la mayoría de los casos- de transformarse en movimientos sociales persistentes en el tiempo se asocia el desinterés de los gobiernos mundiales en solucionar las más fragantes injusticias. Es necesario agregar que está pendiente el análisis no solamente de la redistribución de la riqueza, sino, además, del reconocimiento de las pérdidas que también padece quien da trabajo, trabaja e invierte, y el tomar conciencia de que también debemos compartir el trabajo. De no tener en cuenta

esta situación, el sistema laboral se autodestruiría y seríamos reemplazados por el vasto aparato tecnológico.

Consideraciones finales

Las teorías surgidas en el marco del liberalismo, aún en los casos en que pretenden asumir un compromiso igualitarista, no pueden romper con la matriz capitalista en la que se originaron y, al no enfrentarse al incontrolado mercado actual, las soluciones que proponen para solucionar las injusticias más intolerables resultan insuficientes. En otras palabras, estos enfoques teóricos resultan incapaces para guiar las acciones necesarias para cambiar un estado de cosas indudablemente malo para la mayoría de la humanidad.

Sin embargo, los ensayos teóricos, aunque limitados en sus alcances, reinstalan una y otra vez en la agenda la urgencia de encontrar alternativas y obligan a continuar la construcción colectiva (teórica y práctica) de la justicia global, aun ello cuando pareciera una ilusión.

Bibliografía

- Ausin, Tx. (2010) "El derecho a comer: los alimentos como bien público global" en *Revista arbor*, N° 745, septiembre-octubre. España: CSIC.
- Balibar, E. (1989) "La proposition de l'egaliberté" en *Les Conférences du Parroquet*, N° 22. París.
- Balibar, E. (2007) "Sobre el universalismo". Un debate con Alain Badiou. Instituto europeo para políticas culturales Progresivas. EIPCP.
- Benfeld, J. (2013) "Rawls y la idea del deber de asistencia como principio de justicia global" en *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. N° 40, ago. 2013.
- Britos, P. (2012) *La justicia y el contrato social en John Rawls*, Colombia: Universidad Libre.
- Carbajal, Mariana (2010) "Un plan para cambiar la salud mundial. Entrevista a T. Pogge." *Diario Página 12*, 29 de agosto, Argentina.
- Gilabert, P. (2007) "Comentarios sobre la concepción de la justicia global de Pogge" en *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Vol. XXXIII N° 2 Bs As. CIF
- Giusti, M. (1996) "Tras el consenso. Sobre el giro epistemológico-político de John Rawls" en *Isegoría*/14. México: UNAM
- Kant, I. (2007) (1795) *Hacia la paz perpetua. Un proyecto filosófico*. Bs. As.: Prometeo.
- López de Lizaga, J. L., (2007) "Rawls, Habermas y el proyecto kantiano de la paz perpetua" en *Daimon, Revista de Filosofía*, N° 40.
- Rawls, J. (1979) *Teoría de la Justicia*, México: FCE.
- Rawls, J. (1995) *Liberalismo político*, México: FCE.
- Rawls, J. (2001) *El derecho de gentes*, Barcelona: Paidós.
- Vitale, E. (2006) "Rawls y el Derecho de gentes" en *Revista Isonomía*, N° 24, abril. México: ITAM.

EDUCACIÓN Y MEDIOAMBIENTE.

Aspectos a revelar de parte de las organizaciones públicas y privadas para alcanzar una gestión sustentable

Rosana Irene Zanini

Introducción

El medioambiente se refiere a todo lo que rodea a los seres vivos; está conformado por elementos biofísicos (suelo, agua, clima, atmósfera, plantas, animales y microorganismos) y componentes sociales, que se refieren a los derivados de las relaciones que se manifiestan a través de la cultura, la ideología y la economía. La relación equilibrada que se establece entre estos elementos es lo que, desde una visión integral, conceptualiza al medioambiente como un sistema.

Existen distintas variables que intervienen oponiéndose al equilibrio que necesita el medioambiente; una de ellas es la falta de educación ambiental. Esa carencia de equilibrio genera inconvenientes que, lejos de tener un alcance limitado, tiene una dimensión que traspasa los límites de los grupos humanos y las fronteras entre regiones o países. Lo mismo puede decirse de sus efectos en el tiempo, con frecuencia difícilmente mensurables, que implican efectos a mediano y largo plazo. Es en este sentido que el medioambiente no se puede concebir independientemente de las representaciones colectivas, o de los valores sociales ligados a ellas, y menos se puede concebir sin tener presente la educación. 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, que con sus actitudes genera un deterioro físico, provocando cambios climatológicos y ocasionando la destrucción de los recursos naturales renovables y no renovables. La nueva 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 años de las ideas de protección ambiental implica un reflejo de las variaciones conceptuales y de valores respecto del medioambiente. Así, Calvo y Corraliza (1994: p. 65) 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 (RSC); esta tercera posición coincide con la celebración de la Cumbre de Río de Janeiro en 1992. 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. Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) elaborados por el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) en el año 2015 contemplan los distintos aspectos a cumplimentar como meta 2030 con el fin de alcanzar la RSC necesaria para el progreso y bienestar de América Latina. Los ODS vinculados al medioambiente y educación son: 4) Educación de Calidad, 6) Agua Limpia y saneamiento, 7) Energía Asequible y No Contaminante, 11) Ciudades y Comunidades Sostenibles, 13) Acción por el clima, 14) Vida Submarina, 15) Vida de Ecosistemas Terrestres y 17) Alianzas para Lograr los Objetivos.

El desarrollo sostenible como proceso armónico para lograr un crecimiento en pos de un futuro común

La búsqueda de un desarrollo sostenible de parte de las organizaciones exige a las mismas la integración en sus políticas de gestión no sólo de los aspectos vinculados con principios económicos sino también medioambientales y sociales. Esto es exigido por una multitud de partes interesadas –stakeholders–, de forma tal que las organizaciones han de buscar los mecanismos de actuación y comunicación para satisfacer dichos requerimientos. Los aspectos vinculados con la información de sostenibilidad –las variables sociales, tales como ética, medio ambiente y recursos humanos– deben ser vistos y analizados en el contexto amplio de la responsabilidad social corporativa, de las relaciones de la empresa con la sociedad, con sus empleados y la comunidad en general.

Se concibe al desarrollo sostenible como un proceso armónico donde el crecimiento económico, la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la equidad social, la orientación del cambio tecnológico y las transformaciones institucionales deben estar a tono con las necesidades de las generaciones presentes y futuras. Esto implica el respeto a la diversidad étnica y cultural regional, nacional y local, así como el fortalecimiento y la plena participación ciudadana, en convivencia pacífica y en armonía con la naturaleza, garantizando la calidad de vida de la población.

Uno de los ejes del debate en torno de la responsabilidad social es su diferencia con el concepto de sustentabilidad corporativa.

La responsabilidad social es una parte de la sustentabilidad corporativa que involucra a las organizaciones. Mediante ella se pueden conseguir muchas cosas, pero no todas. En cambio, el desarrollo sostenible es más amplio; implica la responsabilidad de todos los actores: de la sociedad civil, del sector privado y del Estado.

Principios universales de la política ambiental

La Agenda 21, aprobada en el año 1992 por la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Conferencia de Río), constituyó un hito importante en la definición de políticas y planes de acción mundial para el desarrollo sostenible.

Diez años después de su aprobación, vigente en toda su dimensión, la Agenda 21 se reafirma en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible desarrollada en

Johannesburgo en el año 2002. Así, la Agenda 21 sigue siendo hoy un documento de referencia ineludible para el desarrollo de políticas ambientales sectoriales en el marco de desarrollo sostenible.

La definición de una política deberá tener como objetivo la definición de una estrategia ampliamente concertada y pautar el ordenamiento de las acciones a ejecutar en el tiempo, teniendo en cuenta un horizonte de planificación e inversiones adecuadas a las realidades locales y nacionales.

Muchos de los países de América Latina y el Caribe no cuentan con una política desarrollada en forma explícita, sino que la misma se deduce del dictamen de un conjunto de normas específicas. En este sentido, se debe tener en cuenta que la definición explícita de una política es imprescindible para una adecuada gestión de residuos. Su formulación facilita la planificación estratégica de acciones a corto y mediano plazo, establece el marco conceptual para el desarrollo de las normas específicas y orienta a los actores, tanto públicos como privados, en el cumplimiento de los objetivos perseguidos.

Previo al establecimiento de una política ambiental general, se debe tener en cuenta que la misma deberá ser consistente con la política ambiental general y, a su vez, deberá considerar las dimensiones sociales, económicas y productivas que pautan el desarrollo de un país. Para lograr en forma eficaz el desarrollo sostenible es necesaria la coherencia de las políticas públicas y la integración de las mismas a efectos de que sean compatibles y se refuercen mutuamente.

Asimismo, se deben considerar los convenios internacionales de carácter ambiental, que permiten caminar hacia un proceso de definición de criterios ambientales comunes, a efectos de trasladar dichos criterios a la órbita de su implementación en el ámbito nacional, provincial y local.

A continuación se presenta una síntesis de los principales principios y/o criterios rectores que integran en general las políticas de gestión ambiental en el marco del desarrollo sostenible. Como regla general, estos principios están encaminados a prevenir los problemas ambientales más que a corregir los daños producidos, a promover la responsabilidad compartida de todos los actores involucrados más que a castigar a los infractores, según la tradicional aproximación punitiva.

Los objetivos del desarrollo sostenible: un desafío hacia el futuro

El Programa de las Naciones Unidas (PNUD) plantea en el año 2015 un conjunto de diecisiete objetivos con meta a alcanzarlos en 2030. Estos objetivos comprenden aspectos como cambio climático, desigualdad económica, innovación, consumo sostenible y paz y justicia, entre otras prioridades. Los ODS son una agenda inclusiva; no constituyen compartimentos estancos; están interrelacionados y poder alcanzar uno, no implica dejar de lograr otro. Esta Agenda 2030 establece cinco dimensiones fundamentales: personas, prosperidad, planeta, participación colectiva y paz. Tratan las causas fundamentales de la pobreza y se pretende obtener un cambio que sea positivo para todo el planeta y las personas que lo habitan. El fin que persiguen es mejorar la calidad de vida en pos de las generaciones futuras.

Suministran sugerencias e indicaciones para su aceptación y aplicación por todos los países, considerando las características propias de cada uno de ellos y en conformidad con sus propias preferencias, teniendo presente la protección ambiental ya que es el hábitat del mundo. Ellos son: 1) Poner fin a la Pobreza, 2) Hambre Cero, 3) Salud y Bienestar, 4) Educación de Calidad, 5) Igualdad de Género, 6) Agua Limpia y saneamiento, 7) Energía Asequible y No Contaminante, 8) Trabajo Decente y Crecimiento Económico, 9) Industria, Innovación e Infraestructura, 10) Reducción de las desigualdades, 11) Ciudades y Comunidades Sostenibles, 12) Producción y Consumo Responsables, 13) Acción por el clima, 14) Vida Submarina, 15) Vida de Ecosistemas Terrestres, 16) Paz, Justicia e Instituciones Sólidas y 17) Alianzas para Lograr los Objetivos.

La ONU, en abril de 2020, en su documento titulado Marco de la ONU para la respuesta socioeconómica inmediata ante el COVID-19, establece cinco líneas de trabajo, con el objetivo de preservar la Agenda 2030; éstas comprenden “1) asegurar que los servicios de salud esenciales continúen disponibles y proteger los sistemas de salud; 2) apoyar a las personas a enfrentar la adversidad, brindando protección social y servicios básicos; 3) proteger los empleos, apoyar a las pequeñas y medianas empresas y a los trabajadores del sector informal a través de programas de respuesta y recuperación económica; 4) orientar sobre el aumento necesario de los estímulos fiscales y financieros para lograr que las políticas macroeconómicas beneficien a los más vulnerables y fortalecer las respuestas multilaterales y regionales, y 5) promover la cohesión social e invertir en sistemas de resiliencia y respuestas lideradas a nivel comunitaria. Estas cinco líneas de trabajo están

conectadas por una sólida sostenibilidad ambiental y por el imperativo de igualdad de género, con el fin de reconstruir mejor”.

Análisis de la aplicación de los ODS en América Latina y el Caribe

El Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe (CODS), con sede en la Universidad de los Andes de Colombia, manifiesta que “Los países con mejor desempeño en la región son Uruguay, Chile y Costa Rica”. Ésta es la primera medición que evaluó el cumplimiento de los diecisiete ODS en veinticuatro países y que fue realizada en conjunto con la Red de Soluciones del Desarrollo Sostenible (SDSN, por sus siglas en inglés). Se utilizaron, en total, noventa y seis indicadores –por cada objetivo se plantearon un conjunto de indicadores– para valorar el nivel de cumplimiento de la Agenda 2030 en las naciones de América Latina y el Caribe.

El estudio del CODS plasmó un Tablero de Comando, especificando en los veinticuatro países estudiados el grado de cumplimiento de cada uno de los ODS.

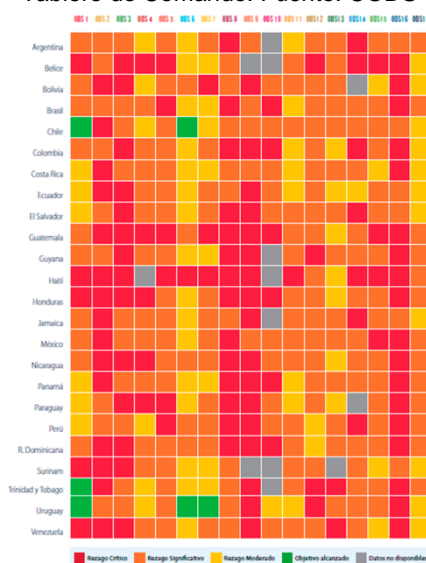
En relación con los objetivos, objeto de análisis educación y medioambiente, se puede manifestar que Uruguay es el país que lidera la lista por varios motivos: es el que ha presentado mayores avances en el Objetivo (ODS) 6, que se refiere a Agua Limpia y saneamiento, y el Objetivo (ODS) 7, que trata sobre Energía Asequible y No Contaminante, el Objetivo (ODS) 11 Ciudades y Comunidades Sostenibles y 17 (ODS) Alianzas para Lograr los Objetivos, con rezago moderado.

Chile es el segundo país en la lista, que tiene avances y logrado el Objetivo (ODS) 6 Agua Limpia y saneamiento, en relación con el objetivo (ODS) 7 Energía Asequible y No Contaminante, y (ODS) 17 Alianzas para Lograr los Objetivos, con rezago moderado.

Por otro lado, en el caso de Costa Rica, los mayores avances se registraron en (ODS) 6 Alianzas para Lograr los Objetivos, (ODS) 17 Alianzas para Lograr los Objetivos, Ciudades y Comunidades Sostenibles, (ODS) 11 y con rezago moderado.

Figura 1

Tablero de Comando. Fuente: CODS



Efectuando un análisis según los objetivos, puede manifestarse que: El ODS 4) Educación de Calidad, en Haití no se dispone de datos; con rezago crítico BÉlice, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay; con rezago moderado Argentina, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú y Trinidad y Tobago. El resto de los países poseen un rezago significativo en este ODS 4. Ninguno de los países lo tiene alcanzado.

En relación con el ODS 6) Agua Limpia y saneamiento, este objetivo se encuentra alcanzado en Uruguay y Chile, con rezago crítico en Haití. Con rezago significativo se encuentran Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana. Con rezago moderado se encuentra Argentina y el resto de los países de América Latina y el Caribe.

El ODS 7), Energía Asequible y No Contaminante, se encuentra alcanzado sólo en Uruguay; con rezago crítico en países como Bolivia, Guatemala y Haití. Argentina posee un rezago significativo.

El ODS 11), Ciudades y Comunidades Sostenibles, posee un rezago crítico en Haití. Argentina tiene un rezago moderado, al igual que Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá y Paraguay. Los países restantes poseen un rezago significativo.

El ODS 13), Acción por el clima, Surinam no posee datos disponibles; con rezago crítico Trinidad y Tobago y Venezuela. Rezagó moderado para países como Colombia, Ecuador,

Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua y Paraguay. Con rezago significativo se encuentra Argentina y el resto de los países de América Latina y el Caribe.

El ODS 14), Vida Submarina, Argentina posee un rezago crítico, al igual que Bécice, Colombia, Haití, El Salvador, Jamaica, Perú. Con datos no disponibles en Bolivia y Paraguay; Ecuador posee un rezago moderado y el resto de los países con rezago significativo.

El ODS 15), Vida de Ecosistemas Terrestres, Bécice, Guatemala, Haití y México con rezago crítico en su aplicación; Bolivia, Costa Rica, Surinam y Venezuela con rezago moderado. Con rezago significativo los países no mencionados en este Objetivo.

El ODS 17), Alianzas para Lograr los Objetivos, los países que presentan un rezago significativo son Argentina, Brasil, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Trinidad y Tobago. Con rezago moderado el resto de los países de América Latina y el Caribe.

En el caso de Argentina y con relación a Vida Submarina (ODS 14), presentan un rezago crítico. Con rezago moderado lo relacionado a Educación de Calidad (ODS 4), (ODS 6) y (ODS 11), con rezago significativo (ODS 15) Vida de Ecosistemas Terrestres y (ODS 17) Alianzas para Lograr los Objetivos.

Reflexiones finales

El desafío que tenemos en este inicio de siglo XXI es que las organizaciones públicas y privadas incorporen en su gestión decisiones, políticas e inversiones que posibiliten la participación y satisfacción continua de los grupos de interés en función de sus derechos y de la sostenibilidad de sus operaciones. Este diálogo y esta participación deben incidir realmente en las decisiones de la misma. La sustentabilidad global, el ejercicio pleno de los derechos humanos, la superación de la pobreza y la profundización de la democracia demandan un nuevo tipo de organización y un orden nacional e internacional que lo asegure. Esto significa que las organizaciones tienen que observar los siguientes aspectos:

- Cumplir con estándares internacionales en el ámbito de los derechos humanos, sociales y ambientales, diversidad étnico-racial y género;
- Incorporar comportamientos éticos en su relación con el Estado y el propio sector, respetando la ley y normas internacionales, a fin de contribuir a la lucha contra la corrupción;

- Incluir procedimientos de fiscalización y monitoreo independiente que aporten credibilidad al comportamiento organizacional.

Hay tres factores fundamentales que están en la base de la emergencia de las organizaciones para poder incorporar la sustentabilidad corporativa en nuestra región: 1) la movilización social o presiones desde abajo; 2) las visiones cambiantes entre los líderes empresariales, y 3) los desarrollos en la teoría y práctica de la administración. A estos factores se puede añadir un 4) el debilitamiento del papel del Estado como agente de desarrollo y como potenciador de la equidad y la solidaridad.

Las organizaciones tienen la capacidad para ser un motor de cambio social, asumiendo un mayor protagonismo en la política social y una participación efectiva en la resolución de los problemas comunes; pero para ello tiene que producirse necesariamente una mayor y más estrecha colaboración entre las instituciones públicas y privadas en la resolución de muchos de los problemas de la sociedad.

Referencias

- Calvo, S. y Corraliza, J. (1994). *Educación ambiental*. Madrid, España: CCS.
- CODS (2020). *Índice ODS 2019 para América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe.
- Consejo mundial para el desarrollo sostenible (2002). Johannesburgo.
- ONU (2020). *Marco de la ONU para la respuesta socioeconómica inmediata ante el COVID-19*.
- Parra, C. (2010). *Empresas con conciencia*. Madrid, España: Viceversa.
- PNUD (2009). *I Programa Iberoamericano de Formación de Formadores en Responsabilidad Social Empresarial*
- PNUD (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*.

EL PODER TRANSFORMADOR DE LAS MUJERES EN LA ECONOMÍA Y LAS COMUNIDADES.

*Mecanismos para asegurar derechos, experiencia de trama
emprendedora en la ciudad de Río Cuarto*

Ana Laura Medina

Para avanzar hacia el logro de la autonomía y los derechos de las mujeres en el contexto actual es necesario un abordaje integral y superador de la política pública. Debe analizarse la interacción entre las políticas macroeconómicas, productivas, de innovación, climáticas y de empleo con las políticas de cuidados, de educación, de migración, de salud y de erradicación de la violencia contra las mujeres. Uno de los desafíos más importantes es lograr una mayor participación laboral de las mujeres en los sectores clave del cambio estructural y una redistribución más equitativa de los cuidados en el contexto de los cambios demográficos y tecnológicos.

Innumerables indicadores dan cuenta desde hace un tiempo del papel que juegan las mujeres para contribuir al desarrollo económico global. Particularmente en la región Latinoamericana, un informe del Banco de Desarrollo de América Latina –CAF– estima que el Producto Bruto Interno (PBI) de la región crecería hasta en un 34% si las mujeres se insertaran de forma masiva al mundo laboral. Las mujeres controlan dos tercios del gasto del planeta y aunque realizan el 66% del trabajo, sólo ganan el 10% del ingreso total, según el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. Pero ese dinero lo reinvierten casi en su totalidad (un 90%) en sus familias y en sus comunidades.

El desarrollo de la autonomía económica de las mujeres debería estar determinado por la igualdad de condiciones frente a los hombres, pero existen circunstancias de índole cultural que no favorecen la igualdad, por lo que se hace necesario medir el nivel de paridad

existente, así como la evolución de su empoderamiento. En el contexto latinoamericano, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) es una de las instituciones internacionales que estudia el desarrollo de género, haciendo un seguimiento de las estadísticas oficiales de los países de la región. Mediante las cifras que compila y publica regularmente esta institución es posible estudiar, por ejemplo, que "cuando las mujeres acceden al mercado laboral en igualdad de oportunidades y de trato con los hombres, tienen la posibilidad real de desarrollar todas sus potencialidades, reforzar su autoestima, definir su identidad y ejercer plenamente la ciudadanía" (Goyes 2019, p. 198).

Y en esa capacidad transformadora que las mujeres tienen en las comunidades a través de su trabajo, el emprendimiento es la apuesta económica ideal. En la mayoría de los lugares del mundo, el número de mujeres que inician y dirigen nuevos negocios está creciendo. Y como demuestra un informe del BID (Banco Interamericano de Desarrollo), una mujer invierte en su emprendimiento un 50% menos de capital que un hombre y, aun así, logra un 20% más de ingresos.

Con este marco, y en pos de acortar la brecha de género, se hace imprescindible crear propuestas que ayuden a potenciar y visibilizar el trabajo de las mujeres que lideran sus propios emprendimientos. Es importante promover a través de programas la igualdad de género para aumentar el empoderamiento económico y liderazgo de las mujeres como base de un crecimiento sostenible, inclusivo y equitativo.

Fundamentación

Desde la enunciación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en 2015, existe el convencimiento de todos los estados parte de que, para erradicar la pobreza extrema y garantizar un desarrollo equitativo y ambientalmente sostenible a nivel mundial, es prioritario promover la igualdad, superar la discriminación y transformar el denominado sistema sexo género, así como la tradicional división sexual del trabajo que afecta a la mitad de la población humana, las mujeres y diversidades. "Las metas sobre la igualdad de género están integradas en 11 de los 17 objetivos (en diferentes niveles) y uno de ellos aborda explícitamente la igualdad de género -ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" (Morgan et al., 2020, p. 205).

Según especifican Altuzarra et al. (2021), "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para 2015-2030 establecen estándares globales para lograr la igualdad

de género y alentar a los gobiernos y la sociedad civil a implementar políticas destinadas a alcanzar estos estándares" (p. 382). Estos estándares buscan reconocer que las condiciones de igualdad de género contribuyen al desarrollo de las naciones al impulsar las economías sostenibles.

Específicamente, en el marco del desarrollo de los ODS 5, 8 y 10, se analiza la autonomía económica de las mujeres, entendida como "la capacidad para generar ingresos y finanzas personales desde recursos provenientes del trabajo remunerado" (CEPAL, 2017, p. 15). La autonomía económica tiene en cuenta el uso del tiempo, la contribución de la economía del cuidado al desarrollo sostenible y la participación de la mujer en los sectores productivos, de forma que "supone avanzar en la posibilidad de definir y participar en la toma de las decisiones" (Micha, 2019, p. 365).

Dando cuenta de la multidimensionalidad del desarrollo, la CEPAL (2019) ha enfocado estratégicamente la mirada de la autonomía de las mujeres en tres dimensiones y en las interrelaciones entre ellas: a) la autonomía económica, que se vincula con la posibilidad de controlar los activos y recursos, de la que trata este trabajo; b) la autonomía física, que refiere a la capacidad para decidir libremente acerca de la sexualidad, la reproducción y el derecho a vivir una vida libre de violencia, y c) la autonomía en la toma de decisiones, que implica la plena participación en las decisiones que afectan la vida de las mujeres, sus familias, sus comunidades y la sociedad en su conjunto.

La autonomía económica es un pilar fundamental de la autonomía de las mujeres y, por definición, requiere que estas perciban ingresos que les permitan superar la pobreza y disponer de su tiempo libremente para capacitarse, acceder al mercado laboral, desarrollarse profesional y personalmente, participar de manera activa de la vida social y política, y dedicarse a sus seres queridos sin que ello se transforme en una barrera para el logro de sus propias aspiraciones.

En el caso de los países latinoamericanos, la sobrerrepresentación de las mujeres entre las personas en situación de pobreza, la falta de ingresos propios y suficientes, la sobrecarga de trabajo no remunerado, las brechas de participación económica y las tasas de desempleo sistemáticamente superiores a las de los hombres evidencian que aún quedan por enfrentar importantes desafíos para que hombres y mujeres vivan en condiciones de igualdad y gocen de manera plena de sus derechos.

Los sectores en los que se ocupan principalmente las mujeres son aquellos de baja productividad, caracterizados por una inserción precaria e inestable, con escaso acceso a la protección social y bajas remuneraciones. (CEPAL, 2015) En el mercado laboral de la región latinoamericana, las oportunidades para las mujeres se concentran principalmente en el sector de servicios, fuente de empleo vulnerable y en emprendimientos de la economía social de nivel de subsistencia, mientras que los hombres son mayoría en aquellos que transitan procesos de reproducción ampliada del capital.

De acuerdo a la conceptualización de Nedda Angulo (2019), se entiende por Economía Social a aquel sector de la economía cuyas unidades están orientadas fundamentalmente a la satisfacción de las necesidades de sus integrantes con una lógica de reproducción ampliada de la vida y una racionalidad económica orientada a maximizar un ingreso –valor agregado por el trabajo- o a ahorrar gastos (a diferencia del sector capitalista que tiene por objetivo la acumulación de capital para lo cual busca maximizar la tasa de ganancia de sus empresas). En sus unidades se destacan tres características fundamentales: i. la unidad en la misma persona del/a trabajador/a y el/a propietario/a de los medios de producción, es decir la inexistencia de la relación patrón-asalariado, ii. la integración en la/s misma/s persona/s del trabajo manual y el trabajo intelectual, iii. el reparto de los beneficios principalmente según el trabajo y no el capital aportado. Y le agregamos el atributo de solidaria, cuando sus unidades desarrollan prácticas orientadas por una ética del bien común, la justicia, la equidad entre diferentes tipos de actores (según género, etnias, edades, etc.) en los diferentes ámbitos en los que se desempeñan (familiares, de los emprendimientos, de los territorios, etc.), y en relación con el cuidado del planeta.

En conformidad con la autora, para contribuir al empoderamiento de las mujeres es necesario trabajar desde un enfoque socio-territorial, por ser un espacio de proximidad de hogares y emprendimientos que facilitan la participación de las mujeres, aumentan su capacidad de decisión y autonomía, y, por lo tanto, propician interacciones más equitativas entre hombres y mujeres, como lo demuestra la salida de las mujeres del ámbito doméstico al de las Ferias de la Agricultura Familiar, entre otras experiencias que se han comprobado fehacientemente en nuestra localidad.

Lo que aseguraría el desarrollo local de cualquier comunidad, ya que innumerables indicadores dan cuenta de ello, es que las mujeres se incorporaran al mundo laboral y

productivo, porque estas reinvierten la ganancia casi en su totalidad (un 90%) en sus familias y en sus comunidades.

Con este marco y en pos de acortar la brecha de género, se hace imprescindible crear propuestas que ayuden a potenciar y visibilizar el trabajo de las mujeres que lideran sus propios emprendimientos. Tomando de base este antecedente, este programa de formación promoverá la igualdad de género para aumentar el empoderamiento económico y liderazgo de las mujeres como base de un crecimiento sostenible, inclusivo y equitativo.

Diagnóstico

La ciudad de Río Cuarto siempre ha contado con un sector de la Economía social que se ha dedicado a la realización de ferias para comercializar; estas ferias, desde hace más de diez años, se las ha tomado como objetivo de las políticas públicas de las Subsecretarías de Empleo, Desarrollo Social y Cultura.

Dentro de la actividad promovida por el Estado Local, existen tres ferias que han nucleado la actividad de la Economía Social por más de diez años, a través de la Feria Mercado Urbano, la Feria Rodante y la Feria Barrial de Alimentos, que en su conjunto nuclea más de 250 emprendedores, que en un 80% sus titulares son mujeres de entre 20 y 67 años, y en un 50 % con esta actividad obtienen el ingreso principal del hogar, junto con prestaciones asistenciales. El resto lo realiza como actividad secundaria o acompañando los ingresos de una pareja/cónyuge.

Además de estas instancias, públicas y privadas, miles de mujeres de nuestra ciudad llevan adelante emprendimientos en diferentes rubros para sostener economías de subsistencia para sus hogares, porque tienen obstáculos para insertarse en el mercado formal de trabajo, los cuales están determinados por la poca oferta laboral, la carga familiar de personas a su cuidado, la poca calificación, etc.

Para la obtención de ingresos, las mujeres recurren al empleo en el servicio doméstico por horas, o bien a la implementación de una actividad de producción en su propio hogar, en sus tiempos disponibles y con los recursos y capacidades que tienen a disposición. En general, estos tienen preponderancia en los rubros que son de uso cotidiano en la reproducción doméstica (alimentación, vestimenta, decoración, etc.).

Estos emprendimientos tienen frecuentemente una lógica de poca inversión y de comercialización de cercanía, derivada de las representaciones y los usos acerca del dinero

que tienen las mujeres, de los obstáculos tecnológicos y de la falta de nociones de comercialización que, a largo plazo, provoca que los emprendimientos decaigan, se estanquen o sean abandonados.

Existen políticas de transferencia de fondos y diversas estrategias para el fortalecimiento de la economía social y solidaria a nivel nacional, provincial y municipal que no son debidamente canalizadas en los territorios y en los hogares donde pueden ser utilizadas como fomento de la obtención de autoempleo.

Destinatarias

Mujeres y diversidades de la localidad que tengan un emprendimiento o micro emprendimiento de producción y/o servicios. Todas las mujeres y diversidades que se encuentran en situación de emprender como forma de subsistencia o que tengan una idea de emprendimiento.

Objetivo General

Promover la igualdad de género de mujeres y diversidades de toda la ciudad de Río Cuarto durante 2021-2022 a través del desarrollo de dispositivos territoriales que aseguran la sensibilización y prevención de la violencia de género, la autonomía económica a través de la capacitación, el mentoreo del desarrollo emprendedor y la participación activa y transversal de organizaciones de mujeres que se encuentran comprendidas en el mercado informal durante el período 2021- 2024.

Metodología y acciones de trabajo

El instrumento de planificación utilizado es el *Programa Estratégico de un año*, articulando para su realización con organizaciones receptoras de cuatro sectores (tres meses en cada sector).

Monitoreo y evaluación

Se implementarán herramientas y técnicas que permitan registrar la situación inicial de las destinatarias y sus emprendimientos, antes de comenzar la intervención. Se registrarán datos cuantitativos y cualitativos a lo largo de todo el programa, que permitan mensurar los

resultados logrados respecto de la situación inicial. Se aplicarán técnicas como: grupos focales, entrevistas individuales, encuestas periódicas y recolección de datos secundarios obtenidos de organismos municipales, provinciales y nacionales, además de información de los referentes de las organizaciones convocantes y territoriales donde participan las emprendedoras.

Para cerrar es fundamental destacar que la autonomía se convierte en un elemento central para alcanzar la igualdad, como un derecho humano fundamental, y una precondition para que las mujeres actúen como sujetos plenos del desarrollo. Asimismo, se concibe como un componente de la libertad, como una particular combinación de capacidad y falta de restricciones (Forbes, 1995), en el sentido de que no solo implica no ser impedido de alcanzar el bienestar y el ejercicio de derechos por factores externos, sino que existan normas para optar por el modo de vida que se considere más apropiado. (Bobbio, 1991)

Bibliografía

- Bidegain Ponte, N. (2017), *La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género: sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe*, serie Asuntos de Género, N° 143 (LC/TS.2017/7/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), marzo.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe):
- CEPAL (2019a), Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe (LC/FDS.3/3/Rev.1), Santiago, junio.
- CEPAL (2019b), Panorama Social de América Latina, 2018 (LC/PUB.2019/3-P), Santiago.
- CEPAL- (2018), Perspectivas del Comercio Internacional de América Latina y el Caribe, 2018 (LC/PUB.2018/20-P), Santiago, diciembre.
- Morgan, R., Dhatt, R., Kharel, C., & Muraya, K. (2020). Un enfoque parcial de la igualdad de género debilita a los ODS: es hora de una acción transversal. *Global Health Promotion*, 27 (3), 205-208. <https://doi.org/10.1177/1757975920949745>.
- Altuzarra, A., Gálvez-Gálvez, C., & González-Flores, A. (2021). Is Gender Inequality a Barrier to Economic Growth? A Panel Data Analysis of Developing Countries. *Sustainability*, 13 (1), 367-388. Disp. en <https://doi.org/10.3390/su13010367>.
- Micha, A. (2019). Usos y administración de la Asignación Universal por Hijo (AUH): entre el "deber ser" y la autonomía económica de las mujeres. *Trabajo y Sociedad*, 32, 359-386.
- Goyes, I. (2019). Marco jurídico para la autonomía económica de las mujeres en Colombia. *Revista Academia & Derecho*, 10 (18), 165-206. Disp. en: <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.18.6001>.
- Caracciolo, Mercedes y Foti María del Pilar (2011). Economía Social y Solidaria. Programa de Estudios Superiores en Economía Solidaria. IDAES/UNSAM.
- Caracciolo, Mercedes y Foti, María del Pilar. (2005) Economía Solidaria y Capital Social. Contribuciones al desarrollo local. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bobbio, Norberto (1991), El tiempo de los derechos, Madrid, Editorial Sistema.
- Forbes, Ian (1995), Igualdad de oportunidades: críticas conservadora, radical y liberal, *Feminaria*, año VIII, N.º 14, Buenos Aires, junio [en línea] Disp. en: <http://res-publica.com.ar/Feminaria/Feminaria14.pdf>
- Lagarde, Marcela (1997). Memoria. Claves Feministas para el poderío y la Autonomía de las mujeres. Fundación Puntos de Encuentro. Mangua, Nicaragua.

LA CULTURA COMO INVERSIÓN Y VECTOR DE DESARROLLO ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN

Lucy Pelliza

1. Introducción

El objeto del presente trabajo es reflexionar desde una perspectiva sociológica sobre los efectos de la crisis económica y social en los distintos sectores culturales de relevancia en nuestro país, especialmente potenciados por la post-pandemia.

Grandes esferas de la producción cultural se han planteado nuevas estrategias para dinamizar y reinventar las formas de expresiones culturales y así, poder subsistir y ofrecer modos accesibles al consumo de bienes culturales basados en la heterogeneidad de los hábitos en función de los parámetros sociales, ideológicos o culturales.

Indudablemente, la cultura supone una ley de educación consensuada por las partes involucradas y que, de ese modo, logre un desarrollo íntegro, nacional y perdurable.

2. El concepto de cultura

El concepto "cultura" posee un significado polisémico que designaba el culto que los individuos rendían a los dioses. En la actualidad hace referencia a cultivar, labrar o desarrollar determinadas aptitudes en el campo de las letras, de las ciencias y de la formación del espíritu y las costumbres. El mismo ha ido cambiando a través del tiempo y muchos pensadores han optado por definirlo en oposición a otros conceptos, como naturaleza. Es decir, como complejo de conocimientos, creencias, artes, moral, leyes y otros hábitos y aptitudes desarrollados por los individuos en sociedad que representan una construcción intelectual adquirida dentro de grupos sociales determinados. A partir de la década del setenta, el término ha avanzado hacia una interpretación más amplia en la

concepción antropológica y sociológica del mismo. La UNESCO en distintas conferencias ha resignificado el concepto, no limitándolo al acceso al arte, y extendiéndolo al conjunto de interacciones del individuo con su entorno común de tradiciones y saberes. (Dupuis, 1991, p. 22) No obstante, continúan los debates en torno al término, y persisten las diferenciaciones entre los distintos campos artísticos, humanísticos y científico-técnicos. La cultura no es algo tan genérico como para tratarlo en forma global. Hay cultura masiva y no masiva que dependen de los gustos específicos de distintos grupos sociales como así también de una dimensión económica y social. Es evidente entonces la gran variedad de matices de lo que entendemos por cultura: de masas, tradicional, alta cultura, etc.; tiene múltiples aproximaciones e interpretaciones.

3. La sociedad de la información, del consumo y de los Mass-Media

En las sociedades postmodernas han surgido, como consecuencia del crecimiento exponencial de las tecnologías productivas y comunicacionales, nuevas formas y gustos culturales que representan riesgos y consecuencias previstas e imprevistas, característicos de los conflictos que generan los efectos de la crisis. El avance tecnológico diluyó determinadas fronteras y actualmente se han incorporado servicios o actividades del sector del ocio, la tecnología o la información y otros rubros al concepto de cultura. En este sentido, el término de “industrias culturales” implica una producción e intercambio de sentidos simbólicos que se comparten a través de los Mass-Media. Dicha heterogeneidad social de la realidad cultural deberá encontrar las formas de su adaptación al medio y sus estrategias de desarrollo económico y social.

El reto consiste en articular políticas culturales en el marco de la pluralidad de identidades regionales con el objetivo de hacerse sostenibles, esencialmente de manera autónoma en su totalidad.

Lamentablemente, los efectos negativos de la crisis han afectado a los distintos sectores culturales. Los museos y galerías de arte en general ya no son gratuitos y dependen en gran medida de las políticas públicas para subsistir.

Asimismo, resulta relevante aquí preguntarnos: ¿Cuál es el rol del Estado? ¿Debe actuar de modo asistencialista, o en su lugar propender a un Estado pedagógico y regulador de las formas de expresión cultural de los distintos sectores? En este sentido, en lo referente al apoyo de las gestiones culturales no debe ser unilateral, sino ser flexibles y considerar

perspectivas inclusivas que tengan en cuenta las desigualdades de capacidades y acceso a las tecnologías, de usos y saberes muy diversos.

Ulrich Beck, en su libro “La sociedad del riesgo”, afirma que el mismo es entendido, opuestamente a los dramas naturales que históricamente sufrió la humanidad, como un peligro ocasionado por decisiones sociales, emanadas de las sociedades postindustriales y de la información e implican gradualmente un aumento de la incertidumbre, la cual es técnicamente incontrolable, imprevisible e incalculable. (Beck, 1998, p. 233)

La Argentina es un país culturalmente heterogéneo, cuyas diferencias en términos étnicos, territoriales, de género y de clase social se encuentran enraizadas, naturalizadas y en muchos casos desvalorizadas por amplios sectores de la comunidad. La justicia cultural implica potenciar y fomentar de modo más equitativo las políticas culturales y los procesos de educación y promoción de los diferentes modos de acceso al mundo del arte audiovisual, tecnológico, cinematográfico, del libro, de la música y de toda expresión cultural tradicional o regional. Es imprescindible una política clara que promueva con firmeza el desarrollo local y regional de los distintos sectores culturales.

La cultura tiene infinidad de formas de expresión y conlleva costes de creación y distribución muy diferentes, pero las políticas públicas y los agentes privados del país deben ser conscientes del enorme valor de la cultura como elemento de cohesión social y enriquecimiento individual de sus ciudadanos. Debe ser posible el acceso para todos los sectores sociales mediante ayudas y subvenciones que permitan disfrutar de espectáculos culturales.

4. Economía y cultura desde la mirada interdisciplinaria

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) Esta relación incluye modelos de intercambio y transacciones de bienes materiales o simbólicos contemplados como bienes culturales y, por lo tanto, como bienes públicos. 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 un capital simbólico, económico, cultural y social que se transmiten generacionalmente. (Throsby, 2001, p. 77)

La multidisciplinariedad de la cultura en Sociología tiene que ver con la economía, pero, además, con el derecho y la legislación, la cual, si bien es cierto que 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 implique valores de identidad, diversidad y de acceso indiscriminado de todos a los bienes culturales como bienes públicos.

Los mercados culturales se encuentran cada vez más conectados a la nueva era multimedia con lógicas productivas específicas que empujan a los distintos actores a innovar y ser competitivos en los distintos circuitos económicos.

5. La dimensión funcional del consumo 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, por ejemplo: 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, hasta algunas 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.

La cultura tiene infinidad de manifestaciones funcionales que se relacionan con el valor práctico que se obtiene del consumo de los bienes culturales y abarcan: la dimensión simbólica que se encuentra ligada al prestigio que otorga la participación, el consumo o la posesión de bienes y servicios culturales. Es lo que Bourdieu (1990, p. 98) denomina "capital simbólico". Además, está la dimensión emocional o carga emotiva que contienen determinados bienes, ya sea por cuestiones históricas, familiares o ligadas a gustos y vivencias personales. Dichas dimensiones otorgan un valor personal relacionado con la educación recibida, el contexto social y las preferencias de cada persona ante el mercado cultural. La presencia del sector público en la financiación de infraestructuras resulta muy importante para desarrollar proyectos y actividades culturales y se relacionan estrechamente con distintos valores como la identidad, la educación y la tradición, que sirven para tomar conciencia de los valores colectivos y sus beneficios a través del tiempo y del espacio.

A modo de cierre

Este trabajo plantea la idea del capital cultural como eje organizador y motivador de las políticas públicas y gestiones culturales con el objetivo de ampliar los criterios de sostenibilidad en el desarrollo económico de los bienes culturales, entendidos como una inversión necesaria ligadas al aprendizaje, el conocimiento y la multiplicación de nuevas experiencias culturales. Se ha intentado aquí poder entender mejor el concepto de cultura

como inversión que se expande y perpetúa en la medida que se propaga de una persona a otra.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y Cultura*. Edit. Grijalbo. México.
- Dupuis, X. (1991): *Culture et développement: De la reconnaissance à l'évaluation*. París: UNESCO/ICA;
- Espinal Monsalve, N. (2006): *Economía de la cultura. Ensayos de Economía*. Universidad Nacional de Colombia.
- 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.

EDUCACIÓN Y CONCIENCIA SOCIAL: *¿Qué compramos cuando adquirimos productos alimenticios?*

*María Beatriz Ricci, María Laura David,
Juan Manuel Benegas Prado Loyo*

Introducción

La conducta de compra de una persona se ve influenciada por un número importante de factores que determinan, de alguna forma, las adquisiciones; sin embargo, son los factores psicológicos los que inclinan la balanza y determinan en gran parte la decisión final. En ese recorrido es fundamental reconocer que, además de dichos factores, los de marketing no son un tema de menor importancia, y aportan a que la percepción y otros factores psicológicos sean decisivos. Para ayudar al consumidor a que sus elecciones sean lo más eficientes y efectivas en términos alimenticios es necesario conocer la incidencia de los factores de marketing, entre los cuales se encuentran el envase, al que se le reconoce un rol clave, ya que la etiqueta sobre el producto es un aglutinante de información básica muy útil en relación a ingredientes, fecha de vencimiento, cantidad neta de producto, modo de uso, entre otros. Además, es imprescindible conocer las normativas que regulan en la materia, por ejemplo, la Ley de Defensa del Consumidor, que legisla sobre comportamientos, acciones y actitudes de los oferentes de bienes y servicios para evitar que avasallen derechos propios del consumidor; también la Ley de Etiquetado Frontal tiene un papel principal en materia de advertencias, ya que alerta sobre los elementos o sustancias que no son inocuos a la salud de las personas. Finalmente, dentro de este cuadro de situación y relacionado a la temática, las indicaciones de la OMS y la FAO contenidas en el *Codex Alimentarius* establece normas alimentarias, directrices y códigos

de prácticas adoptados internacionalmente, en un intento por cuidar la salud de la población a partir de una mejor alimentación.

Efectos de los factores de influencia del consumidor

Los factores que influyen en el comportamiento del consumidor son diversos, fundamentalmente porque éste necesita siempre más información para poder decidir. Se clasifican en factores internos y factores externos. Los primeros son los psicológicos, relacionados con la motivación, la percepción, el aprendizaje y las actitudes, es decir, elementos que se encuentran en la mente del consumidor. En tanto los factores externos son los estímulos provenientes de influencias socioculturales, personales y de marketing de las empresas. En ellos encontramos la incidencia de las amistades, vecinos y familiares, la publicidad, promociones, acción de los vendedores, las experiencias anteriores y uso del producto, entre otras.

Es sumamente útil estudiar la conducta del consumidor, a los efectos de entender cómo efectúa su compra, qué factores intervienen en la decisión y cuál es el peso que cada uno tiene en la misma. (Ricci, 2010) Esto le sirve al oferente para definir mejor las características del producto, la política de precios, el mensaje de la campaña publicitaria, etc.; y a los consumidores para entender y percibir la finalidad de las acciones que emprenden las organizaciones en relación a los productos que ponen a disposición en el mercado.

Los factores de influencia generan un comportamiento que transita desde el reconocimiento de la necesidad hasta la compra del producto con posterior juicio del uso, vale decir, el proceso de decisión de compra. Los efectos de los factores psicológicos son los decisivos, ya que los factores externos lo son para todos los individuos, pero es lo que percibimos, cómo lo percibimos, cuán motivados estamos, qué aprendimos, entre otros aspectos, lo que inclina definitivamente la balanza; una personalidad fuerte no será influenciada, una débil podrá serlo. Existe un acuerdo en relación al efecto de los factores de influencia del consumidor, y es que éstos no son indiferentes frente a aquellos. A través de estudios científicos, el marketing ha intentado descubrir cuáles son los mecanismos decisionales internos del consumidor; hasta ahora se han encontrado algunas sistematicidades que permiten suponer ciertas reacciones y efectos ante determinadas causas o estímulos, pero nada totalmente preciso.

Contenido obligatorio de las etiquetas de los productos alimenticios

Es obligatorio que en las etiquetas conste el origen del producto, sus propiedades nutritivas, naturaleza, elaboración, composición u otra cualidad cualquiera. También debe hacerse constar la fecha de elaboración y de envasado, así como la fecha de duración (el típico “consumir preferentemente antes de”), la cual indica que durante dicho período el producto mantiene las cualidades que se le atribuyen; sin embargo, existe otra fecha que es la de “límite de utilización”, es decir, de caducidad, después de la que no debe consumirse el producto.

“La etiqueta debe dar cuenta de los ingredientes que tiene el producto, entre los cuales deben destacarse los “aditivos alimentarios”, se entiende por tal, cualquier sustancia que no se consume normalmente como alimento por sí mismo ni se usa normalmente como ingrediente típico del alimento, tenga o no valor nutritivo, cuya adición intencional al alimento tiene un fin tecnológico (inclusive organoléptico)”. (OMS, FAO; 2007, p. 10)

Deberán enumerarse todos los ingredientes por orden decreciente de peso inicial (m/m) en el momento de la fabricación del alimento, indicarse el nombre y la dirección del fabricante, envasador, distribuidor, importador, exportador o vendedor del alimento; también debe mencionarse el país de origen del alimento cuando su omisión pueda resultar engañosa o equívoca para el consumidor. Deberá indicarse el lote al cual pertenece el producto y las instrucciones para la conservación y utilización.

La etiqueta de cualquier alimento que haya sido tratado con radiación ionizante deberá llevar una declaración escrita indicativa del tratamiento cerca del nombre del alimento, incluso cuando el alimento irradiado sea ingrediente de otro alimento. Debe constar el contenido neto, y presentarse el contenido en nutrientes. La información sobre la cantidad de proteínas, carbohidratos y grasas que contienen los alimentos deberá expresarse en gramos por 100 g o por 100 ml o por envase, si este contiene solo una porción. La información numérica sobre vitaminas y minerales debe expresarse en unidades del sistema métrico y/o en porcentaje del valor de referencia de nutrientes por 100 g o por 100 ml o por envase, si el envase contiene una sola porción. El consumidor debe controlar que la información señalada en este punto aparezca en la etiqueta de los productos que adquiere y, si así no fuera, debería señalarlo a la autoridad de contralor, como parte de su responsabilidad y compromiso ciudadano, más allá de que los organismos de control deban verificar el cumplimiento de las normas.

Ley de Defensa al consumidor

En el año 1993 se sancionó y promulgó la ley 24240 de Defensa del Consumidor que contempla los derechos de los consumidores o usuarios en la adquisición o locación de cosas muebles, la prestación de servicios, la adquisición de inmuebles nuevos destinados a vivienda, incluso los lotes de terreno adquiridos con el mismo fin, cuando la oferta sea pública y dirigida a personas indeterminadas (Ley Defensa al Consumidor, 1993). Protege, en general, al usuario y consumidor final en el caso de bienes de consumo o servicio masivo, como compras en supermercados y comercios de lo más diversos, y servicios domiciliarios en general. Del texto de la ley se desprende que existe una responsabilidad solidaria entre el productor, el fabricante, el importador, el distribuidor, el proveedor, el vendedor y quien haya puesto su marca en la cosa o servicio. Si el daño al consumidor resulta del vicio o defecto de la cosa o de la prestación del servicio, todos son solidariamente responsables.

Existen numerosos aspectos alcanzados por la ley; por ejemplo, debe brindarse al consumidor información completa, clara, objetiva y verás. Los bienes y/o servicios ofrecidos al consumidor no deben presentar peligro alguno para la salud o integridad física de los consumidores o usuarios. La ley regula las condiciones de la oferta y la venta, garantías, certificado de garantía, servicio técnico, constancia de reparación, prolongación del plazo de garantía, reparación no satisfactoria, vicios redhibitorios, las características de la prestación de servicios, y usuarios de servicios públicos domiciliarios; regula también la venta domiciliaria por correspondencia y las operaciones de venta a crédito. Esta ley fue modificada por la ley 26361, sancionada y promulgada en el año 2008. En ella se sustituyó el texto de algunos artículos, se incorporó un párrafo o más a otros de la ley anterior (Ley 24240). Mejoró y completó la ley previa.

La realidad es que estas leyes han nacido por el abuso que las organizaciones comerciales han ejercido en los consumidores, y que, como consecuencia de esto, originaron en primera instancia un movimiento consumerista enfocado en defender los derechos de los consumidores, para dar paso luego a las normativas. Estas son ampliamente abarcativas, de modo tal que situaciones comerciales de compra o venta quedan legisladas, y el consumidor puede acudir a los organismos de aplicación a los fines de hacer valer sus derechos.

Ley de etiquetado frontal

Según la Encuesta de Factores de Riesgo del Indec (2019), en la Argentina el 61,6% de las personas tiene exceso de peso (36,2% tiene sobrepeso y 25,4%, obesidad). El principal objetivo de la Ley 27642 de Promoción de Alimentación Saludable conocida como Ley de Etiquetado Frontal, sancionada y promulgada en el año 2021, es dejar a la vista de los consumidores la presencia en alimentos y bebidas de altos niveles de los denominados "nutrientes críticos" (grasas totales, grasas saturadas, sodio, azúcares y/o calorías), según criterios basados en el "Perfil de Nutrientes de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2016)".

Los productos que sobrepasen los límites fijados por el organismo deberán tener en el frente de sus envases una etiqueta octogonal negra, con borde y letras de color blanco, que advierta sobre el exceso del nutriente crítico que corresponda en cada caso.

Los ejes de la ley se centran en advertir a los consumidores sobre los excesos de nutrientes críticos como se dijo precedentemente, lo que redundará en la prevención de la malnutrición de la población y la reducción de enfermedades crónicas no transmisibles.

El sello sería de forma octogonal, negro con bordes y letras de color blanco, el tamaño del sello no debe ser inferior al 5% de la superficie de la cara principal del envase; si el producto contiene edulcorantes, debe contener la leyenda relativa a ello, también debe advertir cuando contenga cafeína.

Si bien el tratamiento del proyecto, y su conversión en ley, fue un proceso complicado y difícil, se logró sancionar la misma; esto constituye un gran paso hacia adelante en el cuidado de la alimentación de las personas y la salud, pero, sobre todo, una ayuda al consumidor para elegir mejor los productos que necesita adquirir. Varios países latinoamericanos, entre otros, han tenido experiencias muy positivas en relación al etiquetado frontal de advertencias.

FAO y OMS: su rol en la alimentación

En el documento de la quinta edición del Codex Alimentarius establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), se establecen normas y directrices para el etiquetado

de alimentos, que son publicadas para conocimiento de los gobiernos, autoridades de reglamentación, las industrias de alimentos y minoristas y los consumidores.

“La Comisión del Codex Alimentarius es un órgano intergubernamental con más de 170 miembros en el marco del Programa Conjunto FAO/OMS sobre Normas Alimentarias establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que tiene por objeto proteger la salud de los consumidores y asegurar prácticas equitativas en el comercio de alimentos. La Comisión también promueve la coordinación de todos los trabajos sobre normas alimentarias emprendidos por las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales” (OMS, FAO; 2007: 5).

“El *Codex Alimentarius* (en latín, código de alimentos) es el resultado del trabajo de la comisión: un compendio de normas alimentarias, directrices y códigos de prácticas adoptados internacionalmente”. (OMS, FAO; 2007:5)

Todo lo anterior se realiza en favor de la buena alimentación, lo que orienta a la adquisición de productos adecuados y que presenten atributos compatibles con una compra eficiente y efectiva dirigida a ello.

Educación al consumidor y generar conciencia social – síntesis conclusiva

Las personas deben saber de qué está hecho un producto alimenticio, y conocer su valor nutricional y sus características, de modo tal de poder decidir con discernimiento.

Por ello es fundamental el rol de la etiqueta en un producto, en donde consignar los principios nutricionales no es solo cumplir con lo que establece la norma sino cuidar la salud pública. Evitar que el etiquetado nutricional no describa un producto, ni presente información sobre el mismo, que sea de algún modo falsa, equívoca, engañosa o carente de significado en cualquier aspecto, significa cuidar los derechos de las personas al adquirir un producto.

Es necesario sensibilizar al consumidor acerca de la importancia de revisar y analizar los aspectos mencionados en este trabajo para elegir de modo más eficiente y eficaz los productos alimenticios a consumir. Deben diseñarse acciones tendientes a ello, con el fin de explicar públicamente y hacer una difusión masiva de las características de la ley de etiquetado frontal y de sus implicancias, informar acerca de cuáles son los datos que “deben” constar en una etiqueta de producto alimenticio, y cuáles son los aspectos que se

deben comparar ante productos de la misma naturaleza para determinar la mejor compra. Se deben diseñar también acciones orientadas a suministrar a los consumidores un perfil adecuado de los nutrientes contenidos en el alimento y que se considera que es de importancia nutricional.

Todo esto forma parte de la política educacional del país que debe estar orientada a proteger aspectos relativos a la salud de su población, con el fin de reducir los gastos en atención por distintas patologías derivadas de la incorrecta alimentación.

Como ha podido apreciarse, existe un número importante de elementos alrededor del acto de compra de un producto y fundamentalmente de la eficacia y eficiencia en la adquisición del mismo. A través del desarrollo de cada uno de los argumentos tratados se recorre un camino de sensibilización hacia el tema, de argumentación en relación al deber ser.

Referencias bibliográficas

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC. Secretaría de Gobierno de Salud de la Nación (2019). 4* Encuesta Nacional de Factores de Riesgo. Resultados definitivos. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/enfr_2018_resultados_definitivos.pdf
- Ley de Defensa del Consumidor 24240 (1993) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/638/texact.htm>
- Ley Defensa del Consumidor 26361 (2008) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/135000-139999/139252/norma.htm#:~:text=La%20presente%20ley%20tiene%20por,su%20grupo%20familiar%20o%20social.>
- Ley de Promoción de Alimentación Saludable 27642 - Ley de Etiquetado frontal (2021) Recup. de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primer/252728/20211112>
- OMS, FAO (2007) Codex Alimentarius. Recuperado de <https://www.fao.org/3/a1390s/a1390s.pdf>
- OPS (2016) Modelo de Perfil de Nutrientes Críticos de la Organización Panamericana de la Salud. Washington. Recuperado de https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/18622/9789275318737_spa.pdf
- Ricci, M. B. (2010) Comercialización I. Copicentro. Córdoba, Argentina

ASPECTOS CONTEXTUALES PROMISORIOS PARA EL APRENDIZAJE DEL OFICIO. *El caso de un taller en refrigeración*

Agustina María Manavella

Introducción

En el año 2019, entre los meses de marzo a noviembre, se llevó a cabo una capacitación en el oficio de refrigeración. Dicho taller se dictó en un Centro Integrador Comunitario de una ciudad ubicada al sur de la provincia de Córdoba (Argentina) y fue ofrecido a partir de un convenio entre la Universidad Nacional de Villa María y el municipio.

Mediante un estudio cualitativo, realizado siguiendo los lineamientos propios de los estudios de caso (Simons, 2011), se trabajó con el contexto de la capacitación antes mencionada. El objetivo del estudio fue describir la influencia de dimensiones contextuales en el aprendizaje del oficio.

El caso estuvo conformado por seis aprendices hombres (de entre 25 a 39 años) y el tallerista (de 38 años). La capacitación se desarrolló semanalmente los días viernes, de 20 a 23 horas. Para recolectar los datos se realizaron entrevistas y observaciones. Específicamente, se llevaron a cabo entrevistas individuales y semi-estructuradas (Flick, 2015) con cada participante y con el tallerista de la capacitación. A partir de las jornadas de observación se registraron los rasgos de las actividades de aprendizaje y las interacciones generadas durante los nueve meses de formación.

En el próximo apartado se describirán las dimensiones contextuales que tuvieron incidencia en el aprendizaje del oficio de refrigeración.

¿Qué rasgos del contexto cobraron relevancia en este espacio de capacitación laboral?

Los resultados del estudio se presentan en dos dimensiones: 1. evolución en las propuestas de aprendizaje y 2. significatividad e instrumentalidad de las actividades.

1. Evolución en las propuestas de aprendizaje

La presente categoría se analiza en función del concepto de Participación Periférica Legítima propuesto por Lave y Wenger (1991), remitiendo dicho término al aprendizaje del trabajo en contexto, a partir de la participación y actuación en la práctica.

Desde que comenzó la capacitación en refrigeración, los participantes fueron aproximándose al oficio en el que se estaban formando a partir de prácticas situadas, mediante el contacto y la interacción con un experto -el tallerista- y con artefactos, herramientas y materiales que se requieren para el ejercicio del oficio. Las primeras aproximaciones de los aprendices al rubro fueron desde la periferia, participando de actividades sencillas, construyendo contenidos teóricos vinculados al proceso de instalación de aires acondicionados, los componentes de los equipos y sus respectivas funciones. En estas instancias el tallerista comenzaba cada jornada retomando lo trabajado en la clase anterior, realizando preguntas sobre los contenidos que ya habían sido abordados en el taller. En estas clases, los aprendices participaban activamente respondiendo los interrogantes del formador, ofreciéndose a pasar al pizarrón a dibujar los componentes del circuito, realizando preguntas para profundizar los conocimientos referidos al oficio, explicándoles a sus compañeros y debatiendo grupalmente los contenidos trabajados.

Los participantes fueron aproximándose cada vez más a la concreción de actividades genuinas, centrales, propias del oficio en el que se estaban formando. Así, durante las primeras jornadas del taller, los aprendices observaban al formador realizar trabajos de instalación, reparación y mantenimiento de aires acondicionados y colaboraban en dichas prácticas, alcanzándole al tallerista aquellos materiales y utensilios que requería para resolver la actividad. En estos encuentros, donde los participantes comenzaron a integrar los contenidos teóricos a prácticas de identificación de los diversos componentes en los

equipos de refrigeración, cobraron relevancia los intercambios con el formador y con el grupo de pares.

Luego, los aprendices comenzaron a intervenir en las prácticas de reparación e instalación. En un comienzo, siguiendo las indicaciones y siendo supervisados durante todo el trabajo por el tallerista. Seguidamente, el formador sólo les brindaba la consigna de trabajo y los participantes realizaban las prácticas grupalmente, debatiendo con sus compañeros los pasos a seguir, las herramientas a utilizar y las tareas por realizar. Así, en el sexto encuentro, los aprendices simulaban la instalación de un aire acondicionado en el salón donde se llevaba a cabo la capacitación. En esta jornada, los participantes trabajaron grupalmente, distribuyéndose las tareas: mientras que P5¹ leía el manual de instalación y les explicaba a sus compañeros los pasos a seguir, P1, P3 y P6 ejecutaban el trabajo, con intervenciones del tallerista.

En los encuentros sucesivos, el tallerista fue disminuyendo la ayuda ofrecida a los participantes. De esta manera, los aprendices fueron adquiriendo autonomía en sus prácticas de instalación, dado que comenzaron a realizarlas sin leer el manual y sin solicitar ayuda del formador. Estas prácticas fortalecieron las percepciones de autoeficacia de los aprendices, de manera tal que P5, luego de practicar en reiterados encuentros con la ayuda del tallerista y de sus compañeros, instaló de manera independiente, un aire acondicionado en su hogar.

Finalmente, los aprendices comenzaron a resolver trabajos propios del oficio de manera autónoma, trabajando independientemente, autorregulando su participación en prácticas diversas y de creciente nivel de complejidad. La construcción de habilidades técnicas en el rubro de la refrigeración les permitió a los participantes trabajar con aires acondicionados de mayor tamaño, con equipos de frío/calor, de dos unidades y dispositivos compactos.

Las prácticas de reparación permitieron que los aprendices integraran todos los contenidos que habían sido abordados previamente en el taller. Estas prácticas se caracterizaron por promover en los participantes la construcción del lenguaje técnico específico, propio del oficio en el que se estaban formando:

P1: -Este aire, ¿es sólo frío?

T.: -No sé, decime vos.

P1: -Sí, porque no tiene la válvula de intercambiador de calor.

T.: -No se llama así, no me charlen. Lo vimos el viernes pasado.

P1.: -Tenés razón. Si querés me pongo en intelectual (risas). Es la válvula de cuatro guías. (Observación encuentro N°15/ Capacitación en refrigeración).

En síntesis, es posible reconocer que las diversas instancias de participación en actividades genuinas, propias del oficio en el que se estaban formando, promovieron en los aprendices la integración de contenidos teóricos y prácticos y la construcción de habilidades y lenguaje técnico en el rubro. La participación y el entrenamiento de los aprendices en prácticas variadas, desafiantes y de creciente nivel de complejidad, posibilitó el acceso de los mismos a actividades centrales del rubro de la refrigeración.

2. Significatividad e instrumentalidad de las actividades

Todas las actividades que los participantes realizaron en el taller de refrigeración estaban vinculadas a tareas genuinas, reales, propias del oficio en el que los aprendices se estaban formando. Así, durante el cursado de la capacitación los participantes realizaron las siguientes actividades: identificación de la función de cada uno de los componentes de los equipos de refrigeración, instalación de aires acondicionados, resolución de situaciones problemáticas para calcular las frigorías que se requieren para refrigerar un determinado ambiente y reparación de diversos equipos de refrigeración. En todas estas prácticas los aprendices interactuaron con los materiales, herramientas y artefactos que se necesitan para ejercer el oficio de instalador y reparador de aires acondicionados.

Las diversas instancias de aprendizaje ofrecidas en el contexto de la capacitación en refrigeración se caracterizaron por ser instrumentales. En términos de Paoloni (2010), la instrumentalidad refiere a la percepción de los aprendices respecto a la relevancia y el valor de utilidad que tiene una actividad para sus aprendizajes. Para que los aprendices perciban el valor de utilidad de lo trabajado, resulta necesario que los formadores diseñen y ofrezcan situaciones de aprendizaje que les permitan a los participantes recuperar lo aprendido previamente, vincular los contextos de instrucción con diversos aspectos de la vida cotidiana y percibir la funcionalidad de las actividades en la resolución de problemas reales.

Los participantes del taller les otorgaron gran relevancia a las diversas actividades realizadas en el marco de la capacitación, valorando la utilidad de dichas prácticas para construir conocimientos y habilidades técnicas en el rubro y por ser trabajos reales, con los que se enfrentarían en un futuro, al ejercer el oficio. Así, en el décimo encuentro, cuando el tallerista les enseñó a los participantes la fórmula para calcular cuántas frigorías requiere

un aire para climatizar un determinado ambiente, P3 expresó: “-¡Qué bueno que nos enseñes esto! Así ofrecemos un servicio completo. No sólo vamos a instalar y a reparar aires, sino que también vamos a poder asesorar qué aire comprar, de cuántas frigorías”. En función de la expresión de P3, es posible reconocer que los participantes valoraron la instrumentalidad de las actividades propuestas por el tallerista, reconociendo que, al abordar en la capacitación diversos contenidos vinculados al oficio, podrían ofrecer un servicio integral, que involucrara prácticas de instalación, de reparación de aires acondicionados y de asesoramiento a clientes.

La funcionalidad de las actividades llevadas a cabo en el taller le permitió a un grupo de participantes aplicar lo aprendido en las primeras prácticas domiciliarias vinculadas al oficio. Así, P1 reparó el equipo de calefacción de su vehículo; P4 realizó la reparación de una heladera; P5 instaló un aire acondicionado en su hogar y asesoró a un conocido respecto a los motivos por los cuales su equipo de refrigeración perdía agua; P6 empalmó y reparó una manguera del aire acondicionado y refaccionó un compresor que se encontraba en desuso. En este sentido, se advierte que las prácticas a partir de actividades instrumentales, promovieron en los aprendices autonomía de trabajo.

Por otra parte, las actividades realizadas en el marco de la capacitación se caracterizaron por ser significativas, dado que el tallerista adaptó su propuesta de trabajo y las tareas a desarrollar en el curso, por un lado, en función de los intereses y necesidades de los participantes y por otro, en función de las demandas externas de trabajo y a la escasez de personas especializadas para cubrir dichas solicitudes. Así, en la entrevista, P6 expresó: “- El profe nos dio la opción de trabajar con aires acondicionados de vehículos o con heladeras. Pero nosotros le dijimos: no, sigamos con esto que es lo que más salida laboral tiene” (P6, 33 años).

En cuanto a la adaptación del programa conforme a las demandas laborales en el rubro, corresponde mencionar que el tallerista abordó en el curso habilidades propias del oficio, vinculadas a: cómo calcular las frigorías que se requieren para climatizar un ambiente en función de las dimensiones del lugar; en qué orientación colocar los motores de los aires, de manera tal que no fueran golpeados por viento, granizo y que queden estéticos en los hogares; qué herramientas comprar para comenzar a ejercer el oficio, dónde conseguir insumos a buen precio y de calidad; cómo limpiar el ambiente luego de instalar un equipo;

priorizando principalmente en la reparación de los equipos de refrigeración. Así lo expresó en la entrevista realizada:

Desde la coordinación me habían pedido que mis cursos sean de instalación de aires acondicionados, pero hoy por hoy acá hay alrededor de 200 instaladores, porque es algo muy sencillo (...) Por eso yo hago mucho hincapié en lo que es reparación, que creo que es lo que les puede dar una herramienta o una salida laboral el día de mañana, yo trato de darles algo más, un plus para que puedan trabajar de esto. Además es lo que los chicos demandaron, porque reconocen que es un nicho interesante, porque hay demanda de reparadores de estos equipos. (Fragmento de la entrevista a T, 38 años).

La adaptación de las propuestas de trabajo a los intereses de los participantes y a las demandas de futuros clientes promovió en los aprendices un incremento de su interés y mayor autonomía y autorregulación en sus procesos de aprendizaje, dado que los participantes no sólo abordaban dichos contenidos en las jornadas del taller, sino que además complementaban lo trabajado en los encuentros, con información y tutoriales disponibles en Internet.

En suma, es posible advertir que las actividades que se desarrollaron en el marco de la capacitación en refrigeración se caracterizaron por ser significativas e instrumentales. El trabajo con prácticas genuinas y la adaptación de las propuestas promovió que los participantes trabajaran de manera autónoma, autorregulando sus procesos de aprendizaje, tanto en las actividades desarrolladas en el taller, como en trabajos llevados a cabo en el hogar.

Algunas consideraciones en relación a los contextos de capacitación en oficios

A partir del análisis realizado se ha podido reconocer que en los contextos de formación para el trabajo las prácticas situadas, diversas y de creciente nivel de complejidad les permiten a los aprendices ir construyendo legitimidad y habilidades técnicas vinculadas al oficio en el que se están formando. Nuestros hallazgos se orientan en la dirección señalada por los estudios previos sobre la temática. (Lave y Wenger, 1991; Collins y Kapur, 2014) En el taller de refrigeración, a medida que los participantes profundizaban sus habilidades técnicas, se complejizaban en consecuencia, las actividades de aprendizaje propuestas.

Una cuestión característica de los contextos de capacitación laboral, es la adaptación y selección de las propuestas de aprendizaje en función de los gustos, intereses,

necesidades y demandas de los participantes. (Trilla, Gros, López y Martín, 2003) En el taller en refrigeración, el formador realizó modificaciones en el programa de la capacitación, adaptando los contenidos en función de los intereses de los aprendices y de las demandas de los lugareños vinculadas al oficio. La significatividad que caracterizó a las actividades que se llevaron a cabo en estos talleres, promovió en los participantes altos niveles de motivación y mayor compromiso con el aprendizaje del oficio.

En investigaciones previas sobre el aprendizaje del trabajo en ámbitos no formales (Collins y Kapur, 2014), como en contextos informales (Lave y Wenger, 1991) se considera de suma relevancia la disponibilidad de recursos para el aprendizaje. En el taller de refrigeración, se ha podido reconocer que en el dominio de habilidades y conocimientos propios del oficio, cobraron notabilidad los artefactos, herramientas y la tecnología empleada para el desarrollo de las diversas actividades.

En síntesis, se considera que la investigación realizada permite reconocer las potencialidades que adquieren los talleres para el aprendizaje del trabajo. En este sentido, acordamos con los aportes de Sennett (2008), quien advierte que los talleres se constituyen en ambientes propicios para la construcción colectiva de habilidades. Las habilidades técnicas, propias de una práctica especializada, implican conocimientos prácticos, manuales e ingenio y se construyen en comunidad, a partir de la experiencia y de la cooperación entre aprendices, mediante la resolución de problemas específicos, el dominio de herramientas, la identificación del novato con expertos en el rubro (Alliaud y Lezub, 2012; Freitag, 2014; Soto, 2012) y el reconocimiento de las demandas y necesidades del mercado laboral.

Notas

1. A lo largo del escrito nos referiremos a cada participante con la letra "P", seguida del número correspondiente. Para identificar al tallerista utilizaremos la inicial "T".

Referencias

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952. Disp. en: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4825/4783> (11-08-2022)
- Collins, A. y Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Second Edition* (págs. 109-127). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.008>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Freitag, V. (2014). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. *El Artista*, (11), 129-143. Disp. en: <https://www.redalyc.org/pdf/874/87432695007.pdf> (11-08-2022)
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Avances conceptuales e implicancias metodológicas. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (Comp.), *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (págs. 27-34). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soto, M. (2012). ¿Educación, profesión u oficio? *Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 261-269. Disp. en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11497/57023_23.pdf?sequence=1 (11-08-2022)
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Edición.

*FRONTERA SUR DE CÓRDOBA:
MOVILIZACIÓN MILITAR, PARTIDARIOS Y PRISIONEROS DE
GUERRA EN EL CONTEXTO DE LAS INVASIONES INGLESAS AL
VIRREINATO DEL RÍO DE LA PLATA (1806 – 1807)*

Ernesto Olmedo, María Fernanda Rebughini

Introducción

Uno de los temas que marca la agenda de las autoridades virreinales entre fines del siglo XVIII y principios del XIX en el espacio rioplatense giró en torno de la guerra, práctica que delineó procesos políticos específicos y que impactó en la organización militar, social y territorial.

En este trabajo nos abocaremos al tratamiento de un conjunto de acontecimientos que, a nuestro entender, constituyen un fenómeno transversal, que anuda conflictividades a partir de guerras interimperiales y disputas con las sociedades indígenas del área pampeana. Particularmente nos referiremos al fuerte Punta del Sauce, sede de la Comandancia Militar de la frontera en el sur de Córdoba, entre los años 1806 y 1807. Se trata de un acontecimiento bisagra entre el conflicto imperial y el fronterizo. Nos preocupamos en ese contexto por el traslado de 66 prisioneros ingleses al citado fuerte de frontera, ocurrido en el interregno entre la primera y segunda invasión inglesa, poniendo en tensión la seguridad y vigilancia del área.

Acontecimiento bisagra en torno de las conflictividades: movilizaciones militares en el marco de las invasiones inglesas

Las invasiones inglesas al estuario rioplatense (acaecidas durante los años 1806 y 1807) demandaron la convocatoria de fuerzas militares y milicianas de distintos puntos del interior para la recuperación de la capital rioplatense. Para tal fin, las autoridades virreinales acudieron a la movilización de efectivos militares en auxilio y apoyo de las tropas locales. Setenta Partidarios de Frontera, que prestaban servicios de vigilancia en el fuerte Punta del Sauce¹, fueron movilizados a dicha plaza. (Abecasis, 2011) Lo anterior significó una reducción considerable de la dotación de defensa, incluyéndose en igual proceso otros fuertes de la línea militar apostada sobre el río Cuarto (Actas del Cabildo de la Villa de la Concepción, 1947).

Por otro lado, en los acuerdos de cese de hostilidades, cabe señalar la entrega de prisioneros de uno y otro bando, una vez que las fuerzas rioplatenses doblegaron a las inglesas, acontecimiento incluido en la reconquista. Sin embargo, antes de concretar el citado intercambio, y como medida de resguardo ante una nueva reacción de los británicos, las autoridades virreinales decidieron el traslado preventivo de prisioneros ingleses al interior del Virreinato. El acuerdo firmado por Liniers y Beresford manifestaba el trato que debían recibir los prisioneros de guerra, siendo muy importante la condición explícita de los mismos, lo cual garantizaba derechos más humanitarios y honrosos frente a otro tipo de cautivos.

Junto a los prisioneros alojados al interior de Buenos Aires, las provincias receptoras de contingentes fueron las de Santiago del Estero, Tucumán, San Juan, La Rioja, Catamarca, Buenos Aires y Córdoba. En este último caso, los destinos fueron la ciudad de Córdoba, San Ignacio (Calamuchita), Alta Gracia, La Candelaria (Cruz del Eje) y Fuerte Punta del Sauce (La Carlota). (Grenón, 1929; Barrionuevo Imposti, 1986; Moyano Carreras, 1984; Gillespie, 2000; Abecasis, 2011; Ramos, 2017; Rebughini, 2021)

Precisamente, el traslado de los prisioneros ingleses al fuerte Punta del Sauce, sede de la comandancia militar de la frontera sur de Córdoba, conecta procesos de conflictividad interimperial e interétnica, a manera de entradas y salidas, de cruces, de superposiciones. Se trata, en definitiva, de la confirmación de la magnitud de los procesos de guerra con impacto en múltiples espacios imperiales. Asimismo, la inscripción como prisioneros de guerra nos posibilita problematizar aspectos tales como los impactos de la guerra, el trato a los prisioneros y la vigilancia de la frontera ante los enfrentamientos con los indígenas, con quienes se disputaban el ganado vacuno y caballar.

La movilización militar: proceso constante para la defensa territorial

En las vastas tierras pampeanas, fueron edificándose a través del tiempo distintos asentamientos, denominados fuertes y fortines, que, funcionando a manera de acordonamiento en una flexible e imaginaria línea militar, hacían las veces de contención respecto de las sociedades indígenas a las que se les disputaban tierras y ganado.

La organización militar de la frontera interétnica deriva de una estructura mayor dedicada a la defensa de las fronteras entre imperios ante la inminente presencia de potencias imperiales en las disputas por territorios y mercados. De este modo, desde mediados del siglo XVIII, los ejércitos hispánicos debieron enfrentarse a las fuerzas inglesas, francesas y portuguesas.

Frente a la primera invasión, en junio de 1806, el área rioplatense contaba con menos de 2000 efectivos para defender todo el Virreinato; la mayor parte de esta escasa tropa se encontraba en las fronteras indígenas y en la región del Alto Perú. A ello hay que sumar, para comienzos de 1806, que un numeroso contingente de soldados fue enviado a Montevideo por orden del virrey, marqués de Sobremonte, ante la presencia de naves inglesas en las costas de Brasil. (Dib, 2017; Ruiz Moreno, 2019)

En cuanto a la necesidad de recuperación del estuario del Plata, junto con la convocatoria a las tropas veteranas y las milicias hubo una movilización de las fuerzas del interior del virreinato. Precisamente, el mismo Sobremonte, a través del gobernador intendente de Córdoba, en ese momento a cargo de Victoriano Rodríguez, requiere a los cabildos el envío de tropas para enfrentar a las fuerzas inglesas.

Al respecto, Marcela González (1997) expresa que los casi 2000 hombres de la jurisdicción de Córdoba que marcharon a Buenos Aires no pertenecían al sector que podía eludir su participación con contribuciones -como armas y dinero-, sino que se trataba de sujetos que eran parte de los grupos que, por no tener bienes con que pagar la eximición, integraron forzosamente la expedición, algunos de ellos saliendo de las cárceles en carácter de presos y condonando penas. Estos reclutas pertenecían en su mayoría a sectores subalternos de la campaña sin instrucción, provisiones y ropas adecuadas, desertando alrededor de 800 de ellos. (Santa, 2014) De este modo, se movilizaron entre otras fuerzas las que tenían a su resguardo la línea militar de la frontera sur de Córdoba.

Al respecto, comenta Abescasis (2011), para el caso del Fuerte Punta del Sauce se movilizaron 70 de los 100 Partidarios de la Frontera que guarnecían la línea militar, destinados a Montevideo, para abordar la contraofensiva. Según el autor, la mitad eran soldados de La Carlota que formaban parte de una de las 8 compañías del Regimiento de Voluntarios de Caballería, con la particularidad de tratarse de efectivos montados, una de las condiciones ineludibles para el resguardo de las fronteras con los indígenas ante las vastas extensiones (desde la época colonial fue priorizada la dotación de Blandengues o Húsares).

Junto a los aportes de la Villa de la Carlota también podemos mencionar los de la otra villa real tardocolonial de Córdoba. Precisamente, el Cabildo de la Villa de la Concepción, hacia 1806, se aprestó a tratar el pedido del virrey Sobremonte, canalizado por intermedio del gobernador intendente, consistente en la remisión de dos compañías de cien hombres, completándose con “urbanos” en caso de ser necesarios, y recolectando caballos que se pagarían a posteriori. Frente a ello, y en cumplimiento al oficio, los miembros del cabildo, a propuesta de su alcalde, respondieron al gobernador haciendo notar el desamparo en que se encontraba la villa citada precedentemente para guarnecer la cárcel, dado que algunos “urbanos” se hallaban custodiando la frontera. (Academia Nacional de la Historia, 1947, p. 200-202)

Cabe señalar que se trata de fuerzas exiguas, poco numerosas, sumado a la preocupación que transmitieron los cabildantes ante una movilización de fuerzas, dejando bajo indefensión las plazas locales. Podríamos decir también que, dada la recurrencia de la modalidad de las movilizaciones, dejaban sin brazos a las unidades productivas para la realización de trabajos rurales.

El traslado de prisioneros ingleses: nuevamente, la movilización

A posteriori de la primera invasión, acaecida en 1806, y la pronta recuperación del control imperial, en 1807 devino un segundo ataque, ocupando los británicos la Plaza de Montevideo. Mediante el accionar de las fuerzas militares y milicianas, reorganizadas en el contexto bélico, se produjo la reconquista.

No obstante, uno de los problemas que trajo aparejado la primera de las citadas invasiones, luego de la rendición inglesa, fue la cuestión de los prisioneros de guerra y su

destino. Con anterioridad al siglo XIX no había reglas claras sobre qué hacer con los reos en dicha condición. La solución clásica, antes de la era industrial, consistía en liquidarlos (degollarlos), lo cual significaba una medida sumamente salvaje. Una segunda opción era incorporar a los prisioneros al ejército propio, pero generaba conflictos internos, como el tema de la lealtad de los mismos; y, por último, como tercera alternativa, se consideraba la diplomacia, que se podía efectivizar por dos vías: juramento de que no iban a recuperar su libertad, o canje, que sería lo ideal².

Para desairar la posibilidad de una reagrupación de los militares ingleses presos y ante el riesgo de su permanencia en la capital virreinal, se decide precisamente su reparto y traslado hacia algunas provincias del interior. El plan de internación de los prisioneros ingleses contemplaba que la mayor cantidad fuera destinada a la Intendencia de Córdoba del Tucumán: según los datos que brinda Beverina ([1939] 2015, p. 183), un total aproximado de 1200 prisioneros. Como se observa, el contingente destinado a la Intendencia de Córdoba del Tucumán era cuantioso; debido a ello, el cabildo de la ciudad propuso y decidió que varios reos fueran distribuidos en los partidos de la jurisdicción de Córdoba, bajo la vigilancia de los jueces pedáneos.

De acuerdo a los documentos compilados por Grenón, en la Provincia de Córdoba se produjo la internación de prisioneros, en la misma ciudad capital -incluye también Casa de Ejercicios, resabio del asentamiento jesuítico en la ciudad capital, y también el Puesto de Alfaro-, en San Ignacio -Valle de Calamuchita y, de acuerdo a documentos del AGN, en la estancia de "d.n Josef Asensio Ortis"-, Alta Gracia -localizados en La Estancia, unidad productiva que había sido instalada por los jesuitas, La Candelaria -otra estancia jesuítica-próxima a La Higuera, Departamento Cruz del Eje- y, finalmente, en La Carlota, en el emplazamiento del otrora Fuerte Punta del Sauce, sede de la comandancia del sur de Córdoba hasta el año 1825.

Al respecto, uno de los documentos que forma parte de la compilación, da cuenta del arribo de los prisioneros a este fuerte:

"Consta que desde Noviembre de 1806 se custodiaban en Iz- Villa de La Carlota 52 Prisioneros Ingleses. Estaban destinados 26 soldados para su guardia. Se edificó un galpón de 22 varas de largo por 5 de ancho para su refugio y dormitorio" (Grenón, 1929, p. 138-139).

Lo cierto es que el arribo a un fuerte militar hace a la singularidad de este traslado de prisioneros británicos al interior. No obstante, encontrará sentido, no tanto por estar custodiado por militares, de hecho el problema mayor eran las ausencias, dada la movilización de efectivos al estuario rioplatense para la contraofensiva local frente a los ingleses; pues su retorno no fue inmediato, una vez que se recuperó la plaza portuaria. (Abecasis, 2011)

En relación a ello, el destino al fuerte Punta del Sauce se habría elegido por su lejanía y aislamiento: “por la seguridad que proporcionaba su aislamiento. Allí arribó un grupo de cincuenta ingleses; tenían la villa por cárcel, durante el día podían transitar libremente y por la noche se recogían a dormir en una especie de galpón. A menudo los ingleses llegaban hasta Río Cuarto, nunca en grupos mayores de dos, y eran acompañados, siempre en calidad de prisioneros, por soldados o milicianos de la Carlota” (Prado y Tréspidi, 2009, p. 165-166).

Según Abecasis (2011), varios de los prisioneros fueron admitidos en las milicias, probablemente a posteriori del momento en que se dispuso su restitución, y entre quienes decidieron quedarse en La Carlota: “*Varios de ellos, voluntarios, engrosaron la disminuida Guardia de Frontera. Así fue que la población vio a los temidos colorados salir de recorrida por los campos o turnarse en las guardias hombro a hombro con sus carceleros*” (Abecasis, 2011, p. 19).

Conclusiones

El pasado tardo-colonial hispanoamericano estuvo signado por un conjunto de profundas transformaciones políticas, económicas y sociales. La guerra, que atravesó los territorios, constituyó un denominador común de esas transformaciones. Mediante la organización militar, la circulación de provisiones, abastecimientos y pertrechos bélicos, y, muy especialmente, la movilización de tropas se pretendió resguardar y defender los espacios resultantes de aquella territorialización.

En torno de la preocupación por la cuestión militar, acaecida en la Frontera Sur de Córdoba, hemos localizado, a través del estudio de los prisioneros ingleses, un fenómeno que conecta y articula dos aspectos centrales de los procesos militares de fines de la colonia: la conflictividad en torno del resguardo o disputas respecto del orden imperial, y la movilización de la población, en muchas circunstancias militarizada o destinada (González,

1997; Rustán 2005, 2013; Olmedo y Tamagnini, 2019; Rebughini, 2021) a cumplir de manera obligada con un servicio militar, una condena a cambio de una permuta o -como en el caso de los prisioneros ingleses- una reclusión temporaria y preventiva mientras durase la contienda.

Notas

1. El Fuerte Punta del Sauce, primero de los asentamientos militares de la frontera sur de Córdoba, y sede de la comandancia, se erigió en 1752.
2. Comentarios de Alejandro Rabinovich, en las XI Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea, realizadas en abril del 2021.

Referencias bibliográficas

- Abecasis, A. (2011). La década fundatoria en La Villa de La Carlota. Edición del autor.
- Academia Nacional de la Historia (1947). Actas Capitulares del Cabildo de la Villa de la Concepción 1798-1812. Buenos Aires: Guillermo Kraft Limitada.
- Barrionuevo Imposti, V. (1986). Historia de Río Cuarto, Tomos I y III. Buenos Aires: Firpo S. R.L.
- Beverina, J. (2015) [1939]. Las Invasiones Inglesas al Río de la Plata. Tomos I y II. Buenos Aires: Más Letra Comunicaciones.
- Dib, M. (2017). El diario inédito de Pedro Cerviño sobre el ataque inglés a la ciudad de Buenos Aires (17 al 30 de junio de 1806). *Épocas. Revista de Historia*. Núm. 15. 9 -63.
- Gillespie, A. (2000). Buenos Aires y el interior. Observaciones reunidas durante una larga residencia, 1806-1807. Buenos Aires: El Elefante Blanco.
- González, M. (1997). Las deserciones en las milicias cordobesas 1573-1870. Córdoba: Centro de Estudios Históricos.
- Grenón, P. (1929). Internación de los prisioneros ingleses 1806-1807. Córdoba: Archivo de Gobierno, Documentos Históricos. Vol. 15, Talleres gráficos de la penitenciaria.
- Moyano Carreras, R. (1994). Las invasiones inglesas en el Río de la Plata: interacción de los prisioneros ingleses y sus consecuencias. Tesis de licenciatura. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Olmedo, E. y M. Tamagnini (2019). La frontera sur de Córdoba a fines de la colonia (1780-1809). Guerra, saber geográfico y ordenamiento territorial. En *Revista Fronteras de la Historia*, Vol. 24. N° 1, pp. 36-72.
- Prado, D. y M. Trespidei (Comps.) (2009). Cabildo y Justicia. Expedientes emanados del Cabildo de la Villa de la Concepción del Río Cuarto y su jurisdicción (1798-1823). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ramos, V. (2017). El enemigo en casa: repercusiones, debates y conflictos facciosos ante la presencia de prisioneros ingleses en Córdoba del Tucumán (1806-1807). *Anuario de la Escuela de Historia Virtual – Año 8 – N° 11 – 2017*: pp. 3-4. Disp. en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria>
- Rebughini, M. F. (2021). Prisioneros ingleses: un recorrido por el interior del Virreinato del Río de la Plata (1806 – 1807). Trabajo en prensa de las XI Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad Nacional del Sur (EDIUNS), CONICET.
- Ruiz Moreno, I. (2019). Campañas militares argentinas. De la política y la guerra. Del Virreinato a la Independencia. Tomo I. Buenos Aires. Grupo Argentinidad.
- Rustán, M. E. (2005). De perjudiciales a pobladores de la frontera. Poblamiento de la frontera sur de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán a fines del siglo XVIII. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Rustán, M. E. (2013). Las políticas de Frontera. Córdoba y Cuyo: 1750-1820. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Santa, D. (2014). La organización militar en Córdoba en los primeros tiempos de la Revolución (Años 1810-1815). En Anuario de la Escuela de Historia Virtual, Año 5, N°6, pp. 1-26. Disp. en <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria>

EL ETIQUETADO FRONTAL DE LOS PRODUCTOS ALIMENTICIOS Y SU VINCULACIÓN CON LA ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIA

Juan Manuel Benegas Prado Loyo

María Beatriz Ricci, María Laura David

¿Son las etiquetas de productos alimentarios útiles para una elección saludable por parte del consumidor?

El etiquetado de los productos alimentarios es una de las fuentes de información que las empresas tienen para comunicar a sus vendedores, clientes y consumidores lo que están ofreciendo al mercado. La información que debe incluirse en las etiquetas está regulada por el Código Alimentario, el cual lo elabora la Comisión del Codex Alimentarius (CCA). La Comisión es un órgano intergubernamental en el marco del Programa de Normas Alimentarias que se desarrolla de manera conjunta entre la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). El principal objetivo de CCA es velar por la salud de los consumidores, asegurando prácticas equitativas en el comercio de alimentos. (Codex Alimentarius, 2007)

Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos realizados, las etiquetas de los envases no alcanzan a ser suficientes para prevenir enfermedades crónicas no transmisibles, como la diabetes o la obesidad. Las disposiciones de los Códigos Alimentarios apuntan a información bromatológica, de contenido higiénico sanitario e identificación comercial, pero no exige a las empresas alimentarias dar cuenta en la tabla nutricional, de las grasas saturadas, el sodio y el azúcar que agregan a sus productos. (Castronuovo et al., 2018) De

este modo, las empresas aprovechan los vacíos legales y, con diferentes leyendas, como “fuente de fibra”, “light” o “sin azúcar añadida”, solo por nombrar algunas, confunden al consumidor. Si a esto le sumamos la utilización de colores como herramienta de marketing para llamar la atención del consumidor, la situación se vuelve más compleja aún. Por ejemplo, el color verde o celeste suele usarse para aludir a productos con menos calorías que la versión común de ellos. Esto induce al consumidor a pensar que son productos que ayudan o favorecen a bajar de peso, cuando, en realidad, no son bajos en calorías. (Bruzzone, 2021)

Por todo esto es necesario la implementación de una regulación mucho más exigente para que la información que llega a los consumidores sea más clara, exacta y precisa. Se busca legislar para que las empresas no puedan apelar a ciertos estímulos del marketing que desinforman o confunden al consumidor. Esto da la posibilidad de que el consumidor pueda elegir opciones saludables para su vida y la opción de construir una sociedad que se preocupe por prevenir las enfermedades crónicas no transmisibles.

¿Qué es el etiquetado frontal?

La Ley de Etiquetado Frontal (Ley 27.642) tiene como principal objetivo prevenir la malnutrición y disminuir en la sociedad las enfermedades crónicas no transmisibles. Se espera lograr esto a partir de advertir y dejar claramente visible para el consumidor aquellos alimentos que poseen excesos de azúcares, sodio, grasas saturadas, grasas totales y calorías. Para ello, los productos alimenticios y bebidas analcohólicas que posean nutrientes críticos y valor energético superiores a los establecidos en la Ley deben incorporar en su parte frontal un sello de advertencia indeleble por cada uno de los nutrientes críticos en exceso. (MiArgentina, s.f.) Los nutrientes críticos y valores energéticos establecidos por la Ley se basan en los criterios determinados en el Perfil de Nutrientes de la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Los alimentos y bebidas analcohólicas que sobrepasen estos valores llevarán una etiqueta octogonal negra, con borde y letras mayúsculas de color blanco, que dé cuenta del nutriente crítico que tienen en exceso. Los octógonos no pueden tener un tamaño inferior al 5% de la superficie de la cara principal del envase, lo que asegura una visualización clara para el consumidor. Además, aquellos productos que contengan edulcorante o cafeína, deberán tener una leyenda

inmediatamente abajo del sello que exprese “contiene edulcorante, no recomendable en niños” y “contiene cafeína, evitar en niños” respectivamente. (Página 12, 2021)

Sin embargo, la Ley va mucho más allá de leyendas y sellos de envase. También prohíbe a las empresas que tengan alguno de estos sellos y leyendas incorporar información en sus envases relacionadas con acciones de patrocinio o avales de sociedades científicas o asociaciones civiles. No podrán resaltar cualidades positivas o nutritivas de los productos, como “rico en fibra” o “fortificado con vitaminas”. Tampoco pueden hacer publicidad, promoción o patrocinio de estos productos, ni incluir en sus envases personajes infantiles, celebridades, mascotas, referentes o figuras de referencia. No podrán participar de manera directa ni indirecta en juegos, concursos o eventos similares, ni siquiera se permite promocionar o entregar de manera gratuita este tipo de alimentos. (Página 12, 2021)

En una primera lectura, se podría pensar que son restricciones elevadas para los fabricantes de alimentos envasados; sin embargo, en 2018, según la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS), el 13,6% de los menores de 0 a 5 años tienen exceso de peso, lo que representa un porcentaje muy elevado. Ante esta realidad, la Ley procura avanzar un paso más, a fin de que la misma sirva como vehículo preventivo de la malnutrición y enfermedades crónicas no transmisibles. Por lo tanto, ninguno de los productos que contengan algún sello de advertencia podrá ser publicitado, comercializado, patrocinado o promocionado en los establecimientos educativos del Sistema Educativo Nacional. Además, se acuerda que deberán incluirse en los establecimientos educativos del nivel inicial, primario y secundario contenidos mínimos de educación alimentaria nutricional. Esto se hará a través de políticas y actividades que serán promovidas por el Consejo Federal de Educación.

Por otra parte, la Ley establece que el Estado nacional debe favorecer en sus contrataciones a aquellos productos que no contengan ninguno de estos sellos, como así también tiene la responsabilidad de reformular el Código Alimentario Argentino. El objetivo es que las disposiciones y exigencias de dicho Código se alineen a las disposiciones de la Ley de Etiquetado Frontal y que impulse a los fabricantes a mejorar las composiciones nutricionales de sus alimentos.

Las experiencias desarrolladas en Latinoamérica

La Ley de Etiquetado Frontal de Alimentos en Argentina contempla esquemas similares que se han desarrollado en otros países latinoamericanos. El primer país que impulsó este tipo de regulaciones fue Chile, que, en 2016, puso en vigencia la Ley, y hoy se considera que no solo ayudó a educar al consumidor, sino que sustancialmente favoreció a la reformulación de los alimentos por parte de los fabricantes. De esta manera se mejoró la composición nutricional de los alimentos que se ofrecían en el mercado y los consumidores empezaron a favorecer la decisión de compra de productos que no tenían sellos de advertencia o los que tenían menos sellos. Aunque estos cambios requieren de más tiempo para poder saber su verdadero impacto en el Sistema de Salud de Chile, se evidencian avances muy importantes en esta materia. (García y Fernández, 2021)

Uruguay fue otro de los países latinoamericanos que implementó esta ley de etiquetado frontal. En 2018, el gobierno de Tabaré Vázquez puso en marcha la normativa por decreto del Poder Ejecutivo, sin fuerza de ley nacional. Con algunos contratiempos, dificultades y postergaciones en el plazo de vigencia, recién logró implementarse a principios del año 2021. En un informe realizado entre la Universidad de la República (UDELAR) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) realizaron un estudio para evaluar el impacto del etiquetado frontal en el comportamiento del consumidor uruguayo y obtuvieron algunos resultados interesantes. A los 10 días de haber implementado la Ley, 58% de los participantes expresa haber cambiado su decisión de compra al ver los octógonos, ya sea porque no compró el producto (18%), compró un producto sin octógonos (23%) o compró un producto con menos octógonos (17%).

México, con una tasa de obesidad alta, ya que uno de cada tres adultos es obeso, implementa el sistema de Etiquetado Frontal en 2020 (Alianza por la Salud, 2020), y Perú hizo lo propio en 2019. Sin embargo, se considera que los pioneros son Ecuador y Bolivia. En 2014, Ecuador es el primer país de la Región que implementa un etiquetado de información resumida, y Bolivia adopta un sistema similar en 2016. Si bien el etiquetado resumido y el etiquetado frontal tienen sus diferencias, se considera el primer paso para avanzar hacia la prevención de la malnutrición y prevención de enfermedades crónicas no transmisibles. (OPS, s.f.)

El impacto que se espera tenga en el consumidor

Como se ha podido observar desde diferentes experiencias, que se han comentado anteriormente, se espera que la Ley de Etiquetado Frontal contribuya a mejorar la educación del consumidor en cuanto a una alimentación saludable. Asimismo, se espera que los fabricantes se preocupen por mejorar la composición de sus productos y, por lo tanto, mejorar los índices de obesidad y de enfermedades crónicas no transmisibles. Aunque el sistema de sellos y advertencias no es un factor decisivo para evitar la ingesta de estos productos, ayuda a la población a tomar consciencia sobre la necesidad de llevar un estilo de vida saludable. (Castrillón Taba, 2015)

Es importante aclarar que las personas no siempre basan sus decisiones de compra de productos alimenticios en criterios de nutrición, sino que interfieren muchos otros factores. Los ingresos económicos, características fisiológicas, disponibilidad de productos, educación y factores culturales son otros factores que interfieren en las decisiones de compra. Sin embargo, una información clara y precisa, evitando las engañosas, ayuda a generar una educación nutricional apropiada para el consumidor. De este modo, los sellos ayudan a dirigir acciones formativas hacia creencias y actitudes y generar un mensaje homogéneo y coherente sobre salud y alimentación de la población. (Sebastián-Ponce, 2015) La investigación realizada por Castrillón Taba (2015) muestra cómo la posición de los sellos y advertencias, el contenido claro y el tamaño de las letras son determinantes claves para generar la atención de los compradores e influyen sobre sus decisiones de compra.

Cómo se vincula con la Responsabilidad Social Empresaria

Algunos sectores empresariales de alimentos han expresado disconformidad con la Ley de Etiquetado Frontal, aludiendo que la misma les genera un desencuentro con la legislación del Mercosur, lo que resulta inexacto. En junio de 2018, los ministros de Salud del Mercosur se reunieron y acordaron la conveniencia de implementar este sistema de sellos para mejorar la información brindada al consumidor y empezar a prevenir las enfermedades crónicas no transmisibles que generan grandes inconvenientes al sistema de salud. Además, los tratados comerciales -como los de Mercosur y la Organización Mundial del Comercio (OMC)- autorizan a los Estados miembros a legislar de manera

autónoma, cuando la misma procure mejorar los índices de salud de su sociedad, incrementando su calidad de vida. (Fernández Sagasti, 2021)

De las investigaciones realizadas en otros países de Latinoamérica que ya implementaron este tipo de sistemas se evidencia que no afectó el desempleo ni la economía de la industria alimenticia. Por lo tanto, esta legislación posibilita también a las empresas a desplegar acciones de Responsabilidad Social Empresaria (RSE) al abocarse a desarrollar alimentos con una mejor composición nutricional. (Fernández Sagasti, 2021)

La educación de la población en cuanto al cuidado de su salud es muy importante para lograr una mejor calidad de vida de la población y una disminución del impacto negativo que tiene sobre el sistema de salud de cada país. Sin embargo, y como expresan Rodríguez Osiac y Pizarro Quevedo (2018), no basta con educar al consumidor en su autocuidado, sino que debe haber un verdadero compromiso político, económico, social y cultural que favorezca las decisiones individuales y colectivas hacia un comportamiento más saludable.

Argentina ya inició este camino en el año 2022, y se espera que, desde su sistema de educación, se ayude a fortalecer el conocimiento de los consumidores a la hora de hacer una elección de productos. Se insta a las empresas con sellos de advertencias que favorezcan la investigación y desarrollo para generar composiciones más saludables, y se espera presencia del Estado para apoyar y favorecer estas investigaciones a través de facilitación de recursos o modificación de precios a partir de medidas fiscales. Es indispensable que los actores involucrados de manera directa o indirecta con el sector alimenticio y la composición de sus cadenas de valor se comprendan como parte integrante y actuante de la mejora nutricional y aumento de la calidad de vida de la sociedad en su conjunto. La Ley de Etiquetado Frontal en Argentina es un primer paso decisivo para lograr estos objetivos.

Referencias bibliográficas

- Alianza por la Salud Alimentaria (2022). Etiquetado frontal de advertencia en México: un paso adelante para combatir la epidemia de obesidad y diabetes y fortalecer nuestro sistema inmune. https://etiquetadosclaros.org/wp-content/uploads/2020/12/Hoja-informativa-_Etiquetado-frontal-de-advertencia-en-Me-xico.-Alianza-por-la-Salud-Alimentaria_Octubre-2020.pdf
- Bruzzone, C. (Domingo, 30 de mayo de 2021) Regular vs. light: el error de creer que lo que viene en envase verde adelgaza. *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/estilo/regular-vs-light-el-error-de-creer-que-lo-que-viene-en-envase-verde-adelgaza/>

- Castronuovo, Luciana, & Tiscornia, Maria Victoria, & Allemandi, Lorena, & Guarnieri, Leila (2018). Etiquetado frontal de productos alimenticios en Argentina. *Salud Colectiva*, 14(3),645-648. [fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: 1669-2381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73158180020>
- Castrillón Taba, Margarita, & Alzate Colorado, Daniela, & Castillo Parra, Henry (2015). Las etiquetas nutricionales: una mirada desde el consumidor. *En-Contexto Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, (3),121-140.[fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: 2346-3279. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551856272007>
- Codex Alimentarius (2005). *Etiquetado de los Alimentos*. Quinta edición.
- Fernández Sagasti, Anabel (10 Julio 2021). La ley de Etiquetado Frontal será la conquista del derecho a la alimentación saludable. *Ámbito*. <https://www.ambito.com/opiniones/diputados/la-ley-etiquetado-frontal-sera-la-conquista-del-derecho-la-alimentacion-saludable-n5219240>
- García, Víctor y Fernández, Nelson (27 de octubre de 2021). Etiquetado frontal de alimentos: cómo funciona la ley en Chile y Uruguay. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/etiquetado-frontal-como-funciona-la-ley-en-chile-y-uruguay-nid27102021/>
- Lagunes Navarro, Paulina Elisa (2020). México y la seguridad alimentaria: el uso de las TIC para un etiquetado digital en alimentos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, LIII (158), 763-787. [fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: 0041-8633. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42771711009>
- Las propuestas, los actores involucrados y el por qué de la etiqueta octogonal. *Ley de etiquetado frontal: el proyecto, punto por punto* (27 de octubre de 2021) *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/354811-ley-de-etiquetado-frontal-el-proyecto-punto-por-punto>.
- MiArgentina (s.f.). *Ley de etiquetado frontal*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/salud/ley-de-etiquetado-frontal#titulo-1>
- Organización Panamericana de la Salud (s.f.). Avanza el etiquetado frontal en las américas. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14541:avanza-el-etiquetado-frontal-en-las-americas&Itemid=4327&lang=es
- Rodríguez Osiac, Lorena, & Pizarro Quevedo, Tito. (2018). Ley de Etiquetado y Publicidad de Alimentos: Chile innovando en nutrición pública una vez más. *Revista chilena de pediatría*, 89(5), 579-581. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000806>
- Sebastián-Ponce, Miren Itxaso, & Wanden-Berghe, Carmina, & Sanz-Valero, Javier (2015). Información percibida por los consumidores a través del etiquetado sobre las grasas presentes en los alimentos: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 31 (1), 129-142. [fecha de Consulta 20 de Agosto de 2022]. ISSN: 0212-1611. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309232878012>
- Secretaría de Gobierno de Salud (2019). *Segunda Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (ENNyS 2)*. Ministerio de Salud y Desarrollo Social. <https://cesni-biblioteca.org/2-encuesta-nacional-de-nutricion-y-salud-ennys-2-resumen-ejecutivo/>
- UNICEF Uruguay y UDELAR (junio 2020). Efectos inmediatos de la implementación del rotulado nutricional frontal en Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/media/3256/file/Efectos%20inmediatos%20de%20la%20implementaci%C3%B3n%20del%20rotulado%20nutricional%20frontal%20en%20Uruguay.pdf>

DESARROLLO TERRITORIAL Y CAPITAL SOCIAL.

Estado de la cuestión

Mónica Analí Re, Ruth Ramallo

Desarrollo territorial es una estrategia de desarrollo a partir de las realidades, puntos fuertes y débiles particulares de una zona, fundamentándose en la toma de conciencia creciente del papel de los recursos endógenos, en la búsqueda de un desarrollo duradero, originado en las fuerzas vivas locales, y destinado a éstas. El desarrollo territorial es multisectorial inclusivo y neutral; está vinculado a un conjunto de capacidades locales, como la innovación, la creatividad y la aptitud empresarial de los agentes locales, la capacidad técnica y de gestión de los recursos humanos, la capacidad organizativa y de relación de las personas y organizaciones públicas y privadas, la capacidad de articulación con el entorno institucional y los mercados, y la capacidad de liderazgo y de concertación entre actores económicos.

A continuación, se describe el *Capital social* como una dimensión de estudio. Se define el capital social comenzando por el apoyo a organizaciones de productores con capacidad para contribuir al desarrollo a través de su participación en el proceso de toma de decisiones sobre las prioridades de las inversiones productivas. Esta característica ya se ha materializado con efectos prácticos y para crear sinergias en la elaboración y comercialización de un producto.

Mediante su componente de gestión de desarrollo local, se promueve la formación de capital social apoyando la planificación del desarrollo a nivel de la comunidad; lo mismo que la ejecución de iniciativas productivas a través de la organización, capacitación y participación de productores en organizaciones que a medida que se relacionen con otros actores se vayan integrando a los mercados y se manejen con reglas propias. Se ha puesto énfasis en la promoción y el fortalecimiento de redes que aglutinen a personas e

instituciones capacitadas para proveer servicios y mejorar la calidad de las acciones de los mismos prestadores de servicios.

El concepto de desarrollo territorial representa una idea compleja e inacabada y hunde sus raíces en las primeras formulaciones del desarrollo es *de abajo* (Albuquerque, 1996), que alimentaron el extenso debate académico y la práctica posterior del desarrollo económico local (Vázquez Barquero, 1999), o bien, de desarrollo endógeno durante los 80 en Europa y, algo más tardíamente, en América Latina. (Manzanal, 2004)

En los últimos años, el desarrollo territorial ha evolucionado hacia una perspectiva en la que el sistema económico constituye tan solo una porción de una realidad de mayor complejidad. Se asume al territorio como construcción social, cuyos múltiples planos configuran para la acción de los actores locales. Así, deja de ser visto como simple “arena de producción y reproducción social” (Hadjimichalis, 2016, p. 239), para ser interpretado como factor de desarrollo. De ese modo, ciertos factores y dinámicas endógenas -los recursos con que se cuenta-, y también la capacidad de identificar y poner en valor otros de carácter específico -el contexto social, político e institucional- son elementos relevantes para el desarrollo territorial, que pueden representar dificultades o fermentos del mismo. Se destaca que la trayectoria territorial depende también del tipo de respuestas que, con esa base, los actores locales son capaces de ofrecer ante los procesos estructurales en cada momento histórico.

En los inicios del milenio, la noción de capital social tuvo una creciente atención en los debates sobre desarrollo, al punto de ser considerado un referente teórico en el análisis de problemas relacionados con la superación de la pobreza, la participación social y el desarrollo rural. Algunos autores han llegado incluso a considerar como espacios afortunados a aquellos que han sabido utilizar el capital social como factor de desarrollo territorial. (Carmagnani y Gordillo de Anda, 2010) Un creciente número de estudios destacan su importancia al incrementar los resultados económicos y sociales y favorecer una mayor capacidad de acción colectiva y productividad de las comunidades rurales (Uphoff, 2020), multiplicándose los estudios que recogen evidencia empírica sobre el papel jugado por el capital social en el desarrollo de comunidades rurales en América Latina.

Especial relevancia en ese campo de investigación han adquirido las perspectivas que plantean la importancia del contexto institucional tanto en la formación de capital social como en su impacto en la trayectoria de desarrollo territorial (Staber, 2007; Moularet, 2005).

La calidad del contexto institucional deviene así un instrumento fundamental en ese proceso, toda vez que si, como ha mostrado Putnam (Putnam, 2000), las dotaciones de capital social favorecen un rendimiento más eficaz de las instituciones, éstas pueden a su vez crear las condiciones que permitan a las comunidades establecer relaciones cooperativas y favorables a la acción colectiva.

Acercamientos teóricos al capital social en los estudios sobre desarrollo

La noción de capital social constituye uno de los conceptos más esquivos a una conceptualización generalmente aceptada (Porter, 2013) en el ámbito de las Ciencias Sociales. Su creciente popularidad ha contribuido a una proliferación de definiciones que contribuye a dificultar los análisis empíricos, por eso se consideró en éste análisis advertir tres, acercamientos teóricos conceptualizados.

En primer lugar, los estudios sobre capital social se encuadran en dos corrientes de pensamiento identificadas respectivamente como “estructurales” y “culturales” (Herrerros y de Francisco, 2011). Quienes se inscriben en la primera, entienden al capital social en términos de recursos disponibles para el individuo derivados de su participación en redes sociales. Para Bourdieu (2009), por ejemplo, el capital social consiste en el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones de reconocimiento mutuo. En tanto que Coleman lo relaciona con ciertos aspectos de la estructura social que los actores pueden utilizar como recursos para promover sus intereses. Por su parte, Piselli argumenta que, al acumularse bajo la forma de capital social, las relaciones en que los actores están insertos constituyen un recurso individual al tiempo que colectivo, siendo ésta última perspectiva la que despierta un mayor interés desde el punto de vista del desarrollo territorial. (Piselli, 2013, p. 56)

Existen dos versiones en relación con esto. Mientras para Piselli, capital social individual y colectivo son dos caras de una misma moneda, para otros, el segundo deriva del primero, aunque no están claros los mecanismos por el que uno se deriva del otro. Para Portes y Landolt (2000, p. 535), la transición del concepto como activo individual a una característica nacional no ha sido explícitamente teorizado. El segundo enfoque, planteado por R. Putnam a comienzos de los 90, identifica al capital social con valores y actitudes comunitarios reflejados en la existencia de *cultura cívica*. Entiende al capital social como “la confianza, las normas que regulan la convivencia, las redes de asociacionismo cívico, elementos que

mejoran la eficiencia de las organizaciones sociales promoviendo iniciativas de común acuerdo” (Putnam, 2000, p.196). Esta posición teórica, aunque ha dado lugar a importantes controversias (Portes, 2013), ha contribuido también a popularizar el concepto, ejerciendo gran influencia en el ámbito del desarrollo.

Ambas perspectivas han dado lugar a estudios de naturaleza diferente, especialmente por la escala espacial de análisis utilizada. Mientras los planteamientos de Putnam han sido utilizados en estudios a escala nacional o regional, la perspectiva relacional ha gozado de un mayor predicamento en el ámbito de los estudios sobre desarrollo local. Por un lado, ello obedece a que es a ésta escala donde es posible abordar el análisis de redes sociales y el papel jugado en las mismas por los actores sociales, económicos e institucionales. Por otra parte, este enfoque es de particular interés para los estudios sobre desarrollo local, interesados en el análisis de la capacidad de acción de los actores para activar recursos y poner en marcha procesos de desarrollo. Como señala Trigilia (Trigilia, 2017, p.15), frente al protagonismo de la historia y los condicionamientos en Putnam, ésta perspectiva otorga un papel central al actor individual, quién a través de la interacción, puede modificar las redes y crear capital social dando lugar a nuevas dinámicas socio-económicas.

Más allá de las diferencias entre ambos enfoques, existe un acuerdo generalizado en que ambas dimensiones la estructural y la subjetiva constituyen componentes fundamentales del capital social, de modo que los análisis empíricos tienden a incorporar ambos aspectos. En relación con ello, Uphoff y Wijayarathna distinguen entre componentes estructurales y cognitivos del capital social. Los primeros son las redes sociales, los roles, las reglas y los procedimientos que contribuyen a la acción colectiva desde cuatro puntos de vista claves para el desarrollo: toma de decisiones, movilización y gestión de recursos, coordinación de actividades y resolución de conflictos. Mientras tanto, los segundos constituyen procesos mentales, reforzados por la cultura y la ideología, y dan lugar a normas, valores, actitudes y creencias que hacen posible el comportamiento cooperativo y la acción colectiva.

Una tercera aproximación adquiere creciente protagonismo en los debates actuales sobre capital social y desarrollo local. Diversos autores subrayan la necesidad de considerar las condiciones de contexto en el análisis de la forma en que opera el capital social, al punto que, para Staber, ciertas inconsistencias presentes en los estudios sobre capital social derivan del olvido del contexto situacional en el que éste evoluciona. Según Piselli, el capital

social no puede ser encasillado en definiciones rígidas, sino que debe ser considerado un concepto “situacional y dinámico”, es decir, dependiente de “los actores, los fines que persiguen y el contexto en el que actúan”. Desde esta perspectiva, el capital social es interpretado en términos de procesos, toda vez que puede derivar de actividades iniciadas para otros fines y tener como fin, a su vez, objetivos distintos respecto de aquellos para los que se ha formado.

Por su parte, Moulaert y Nussbaumer plantean también la necesidad de un enfoque “holístico” frente a las visiones “esencialistas” del capital social. Para estos autores, su análisis en territorios concretos debe considerar la existencia de múltiples formas de capital que se condicionan mutuamente, de modo que las decisiones de inversión en una de ellas pueden fortalecer o erosionar otras presentes en el territorio, incluyendo, evidentemente, el capital social.

Vínculos sociales y desarrollo territorial

En la actualidad, existe un acuerdo generalizado sobre el papel del capital social como factor de desarrollo suelen considerar dos tipos capital social: de *unión* y de *punte*, cada uno de los cuales juega un papel específico en los procesos de desarrollo. El primero describe los vínculos entre personas que comparten ciertas características comunes y una mayor motivación para cooperar o prestar ayuda en caso de necesidad. Diversos autores coinciden en señalar que la principal función de este tipo de lazos consiste, por un lado, en dotar a los grupos de un sentido de identidad y de propósitos e intereses comunes y, por otro, facilitar la construcción de mecanismos para la reducción del riesgo y la incertidumbre. Por un lado, se atenta contra el objetivo de mayor cohesión socio-territorial al favorecer procesos de segregación y fragmentación. Por otra parte, se limita el acceso de los individuos a los recursos presentes en el propio grupo de interacción, condicionando las posibilidades de mejora de sus condiciones de vida.

Por ese motivo, Woolcock señala que “las comunidades pobres necesitan generar lazos sociales más allá de sus grupos primarios si pretenden alcanzar en el largo plazo resultados positivos desde el punto de vista del desarrollo”. La idea de *capital social de puente* permite observar el grado en que los miembros de una comunidad tienen acceso a individuos o grupos situados fuera de la misma. En estrecha relación con la noción de “lazos débiles” se plantea que si, por un lado, las personas con las que un determinado individuo se hallan

unidas por lazos fuertes están más motivadas para prestarle ayuda, aquellas a quienes están unidas por lazos débiles se mueven, justamente por ello, en círculos diferentes, lo que les permite acceder a información y recursos que no le son habituales. Por su parte, Manzanal subraya el papel de esta forma de capital social desde la perspectiva de la “autonomía” individual, señalando que un excesivo nivel de enraizamiento de los miembros de la comunidad local puede afectar negativamente su capacidad de afrontar proyectos de cooperación más ambiciosos.

Finalmente, se suele considerar un tercer tipo de vínculos sociales identificados como capital social “de enlace”. Por un lado, esta noción es utilizada para representar las redes verticales de interacción con individuos cuya característica consiste en su capacidad de acceder a recursos de poder. Por otra parte, se la utiliza también para describir la densidad y calidad de las relaciones sociales en la interfaz público-privada y, por tanto, su potencial como recurso para el desarrollo.

A modo de conclusiones

La literatura sobre capital social y desarrollo ha destacado su impacto sobre ciertas dinámicas territoriales. Así, el capital social es un recurso *territorial* de las relaciones sociales construidas en localidades concretas. Los vínculos sociales derivados de ciertas rutinas cotidianas de interacción no pueden ser importados, exportados o imitados, puesto que dependen de la capacidad y voluntad de los actores locales y adquieren formas que se modifican conforme lo hace la sociedad local. Constituye, por tanto, un ingrediente indispensable de esa *proximidad construida*, entendida como activación de la proximidad geográfica a partir de la acción colectiva de los actores locales.

Desde el punto de vista de su impacto en el desarrollo, los estudios valoran mayoritariamente tres aspectos: su capacidad para favorecer el desempeño económico, el rendimiento institucional y la capacidad de acción colectiva de sus habitantes, en particular, en relación con la superación de la pobreza en ciertas comunidades. Otro aspecto habitualmente destacado se relaciona con la relevancia del capital social, al incrementar el rendimiento de otras formas de capital, tales como el empresarial, el humano y el ambiental.

Finalmente, en los estudios sobre desarrollo económico local se considera que uno de los aspectos clave en el éxito competitivo de los sistemas localizados de empresas consiste en la difusión del conocimiento tácito mediante redes sociales, que propician la circulación

de la información y el conocimiento compartido, y apuntan también la importancia del capital social en los procesos de innovación social, entendiendo por ésta tanto la satisfacción de necesidades básicas como la innovación en las relaciones sociales que llevan a desarrollar nuevas formas de gobernanza.

Referencias Bibliográficas

- Albuquerque, F. Desarrollo económico local y distribución del progreso técnico. Una respuesta a las exigencias del ajuste estructural. Santiago de Chile: Documento LC/IP/R.174, ILPES-CEPAL, 1996.
- Boisier, S. Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial. Santiago de Chile: Documento LC/G 2030-P, CEPAL, 1999.
- Bourdieu P. El capital social. Apuntes provisionales. Revista Zona Abierta, 2009, nº 94/95, p. 83-119.
- Carmagnani, M. y Gordillo De Anda, G. Desarrollo social y cambios productivos en el mundo rural europeo contemporáneo. México: Colegio de México y FCE, 2010.
- Coleman, J. S. Social capital in the creation of human capital. The American Journal of Sociology, 1988, vol. 94, Supplement: Organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure, p. 95-120.
- Hadjimichalis, C. Global-local social conflicts: examples from Southern Europe. In HELLER, P. Social capital as a product of class mobilization and state intervention: industrial workers in Kerala, India. World Development, 2016, vol. 24, nº6, p. 1055-1071.
- Herreros, F. y De Francisco, A. El capital social como programa de investigación. Revista Zona Abierta, 2011, nº 94/95, p. 1-46.
- Manzanal, M. Instituciones, territorio y gestión del desarrollo local (teoría y praxis desde la realidad del norte argentino). Río de Janeiro: VIII Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio, 2004.
- Moulaert, F. y Nussbaumer, J. The social region. Beyond the territorial dynamics of the learning economy. European Urban and Regional Studies, 2005, vol. 12, nº 1, p. 45-64.
- Piselli, F. Capital social: un concepto situacional y dinámico. In BAGNASCO, A. et. al. El capital social. Instrucciones de uso. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Portes, A. y Landolt, P. Social capital: promise and pitfalls of its role in development. Journal of Latin America Studies, 2000, vol. 32, nº 2, p. 529-547.
- Putnam, R. (ed.). El declive del capital social. Barcelona: Círculo de Lectores, 2013.
- Staber, U. Contextualizing research on social capital in regional clusters. International Journal of Urban and Regional Research, 2007, vol. 31, nº 3, p. 505-521.
- Trigilia, C. Social capital and local development. European Journal of Social Theory, 2017, vol. 4, nº 4, p. 427-442.
- Uphoff, N. y Wijayarathna, C. Demonstrated benefits from social capital: the productivity of farmer organizations in Gal Oya, Sri Lanka. World Development, 2020, vol. 28, nº 11, p. 1875-1890.
- Vázquez Barquero, A. Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno. Madrid: Pirámide, 1999.
- Woolcock, M. y Narayan, D. Capital social: implicaciones para la teoría, la investigación y las políticas sobre desarrollo. Poverty Net Library. Banco Mundial, 2010. <<http://povlibrary.worldbank.org/library/vi>

UNA HISTORIA DEL FERROCARRIL EN CÓRDOBA

María Fernanda García, Eliana B. Criado, Alina Ceballos

Escuchar o leer historias del pasado nos invita a adentrarnos en las identidades de los pueblos y sus personas. Las historias nos permiten entretrejer relaciones que hoy permanecen dormidas para la memoria colectiva. En este trabajo problematizamos una historia de frontera que comenzamos a (de)construir desde el campo de investigación¹ y compartimos con alumnos en el Profesorado y en la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Puesto que, durante las carreras de grado, el foco de estudio se centra en la lengua y cultura(s) de pueblos de habla inglesa, los estudiantes corren el riesgo de construir su identidad como hablantes de una lengua extranjera desde un presente que, fundado en una interculturalidad quizá de moda, puede llegar a ser indiferente a ciertas relaciones que ponen en tensión la cultura propia con la que se estudia. Por ello, es vital reconstruir nuestro pasado de mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX para conocernos en una relación que aún muestra sus huellas.

Durante el siglo XIX Gran Bretaña fortaleció la expansión imperialista que había iniciado dos siglos antes con la dinastía Tudor. Impulsadas por la revolución industrial inglesa, desde la construcción de barcos a vapor hasta las máquinas de trabajo y los ferrocarriles, las políticas coloniales cobraron fuerza en territorios remotos, y en formas variadas. Entre estos avances tecnológicos, nos interesa particularmente el ferrocarril, el cual toca profundamente el curso sociopolítico de una joven Argentina. Cabe observar que para comienzos del siglo XX, las vías ferroviarias que los ingleses habían trazado en nuestro país, representaban el diez por ciento de las construidas en todo el imperio británico. Las redes trazadas en el imperio atravesaban las geografías más diversas desde las praderas en África, las selvas del sudeste asiático, la vastedad de la India, hasta regiones montañosas de América. Así creaban una imagen progresista propia de la expansión y

colonización. El *Eastern and Oriental Express* llegó a encarnar la irrupción de la tecnología en un mundo sofisticado, hasta entonces recorrido sólo en parte, por los habitantes nativos.

La historia de progreso prometida por la locomotora, y sostenida por políticas imperialistas, no permaneció indiferente para Sudamérica. Habiendo Estados Unidos comenzado la construcción ferroviaria apenas una década después de la inauguración de la primera vía férrea en Inglaterra (1825)², el tren ya era la máquina revolucionaria que cambiaba las formas de transporte hasta entonces con tracción animal, soportadas por el hombre que debía atravesar largas distancias, muchas veces en territorios inhóspitos. La potencia y velocidad de la máquina no tenía precedentes. Las distancias que el tren podía recorrer en un tiempo hasta entonces inimaginado, la vastedad territorial que podía cubrir, y la materia prima que el ferrocarril podía transportar a los puertos como también los productos elaborados en un sentido inverso, garantizaban sólo prosperidad. Sin embargo, dicha promesa de progreso no era tan benigna como parecía. La titánica empresa demandaría un esfuerzo económico de parte de los argentinos, y exigiría un avance territorial en detrimento de los habitantes originarios de las tierras.

El historiador argentino Raúl Scalabrini Ortiz comienza la historia del Ferrocarril Oeste con la siguiente aseerción: “El primer ferrocarril argentino nace oficialmente el 12 de enero de 1854, fecha de la ley nacional que acuerda a un grupo de ciudadanos porteños concesión para construir una línea ferroviaria desde la ciudad de Buenos Aires al Oeste, indefinidamente. El acto de concesión, verdadera partida de nacimiento, se sella el 25 de febrero de 1854 y lleva las firmas del gobernador, Pastor Obligado, y de los principales integrantes de la “Sociedad del Camino-ferrocarril Oeste”, casi todos comerciantes de la ciudad (...).” (Scalabrini Ortiz, 1975, p. 25).

Este inicio de capítulo es relevante para develar los intereses parte del inicio del proceso de construcción de los ferrocarriles, con sus claroscuros que habilitarán una controversia duradera aún hasta nuestros días. Impulsado por un sector poderoso del país, y respaldado por políticas de Estado, el nacimiento del ferrocarril era inminente en la Argentina. Perú y Chile ya tenían sus vías férreas; y el importante puerto de Buenos Aires buscaba el mismo destino en pos de un modelo agroexportador. La élite de la joven nación miraba hacia Europa mientras soñaba con el progreso.

Siguiendo la construcción del Ferrocarril del Oeste en Buenos Aires, el ingeniero estadounidense Allan Campbell diseñó, en septiembre de 1854, una línea ferroviaria que

unía el puerto de Rosario con Córdoba. Problemas entre la propuesta y los acuerdos políticos, no discutidos en este artículo, eventualmente llevaron al Estado argentino a otorgar una concesión a los ingleses, quienes comenzaron la construcción de las vías férreas en 1864. El prestigio de la empresa británica llevó al gobierno argentino a aceptar la concesión de tierras al costado de las vías entre otros beneficios. Scalabrini Ortiz observa que el *Handbook of the River Plate of 1885* hace la siguiente revelación: “The Company Central Argentine received a Government guarantee of 7 percent on a costo of 6.400 pound per mille, besides a grant of 3.000.000 acres for colonies”. (La Compañía del Central Argentino recibió del Gobierno una garantía del 7% sobre un costo de 6.400 libras, además de una concesión de tres millones de acres - 1.200.000 hectáreas para colonias” (Scalabrini Ortiz, 1975, p. 129).

A pesar del alto costo de la línea férrea, ésta fue recién inaugurada por el Presidente Mitre en 1870. Fundado en 1867, durante la presidencia de Bartolomé Mitre, el Ferrocarril Andino buscaba extenderse hasta Mendoza, con la posibilidad de unir el país de Este a Oeste. Seis años más tarde, el tramo Villa María - Río Cuarto era inaugurado. Por poco tiempo Río Cuarto era la terminal del ramal, dado que en 1875 se inauguraba el tramo Río Cuarto – Villa Mercedes. Con esta llegada del ferrocarril, la vida de Río Cuarto cambió para siempre. Foguistas, maquinistas, pasajeros, mercaderías, destinos y, con ellos, una vida nueva. La Estación del Andino, inaugurada en 1874, se convirtió en el corazón que marcó el pulso del pueblo, y cambió su paisaje. El Boulevard Roca se construyó con la necesidad de acercar los visitantes al centro. La llegada diaria de trenes de fomento y de pasajeros se constituía una actividad vital. Se transportaban los granos y la ganadería de la zona; los pasajeros llegaban desde distintos lugares. Así, a fines del siglo XIX, Río Cuarto, como todas las estaciones en la gran red ferroviaria, cambiaba en pos del progreso. Ese progreso que comenzaba a brillar en torno al ferrocarril escondía sombras que le eran propias en su construcción.

Quizá por la autoridad dada a las Compañías inglesas para tomar decisiones sobre la mano de obra fue un beneficio para el extranjero, en detrimento del cuidado de la mano de obra local. Si bien parte de los trabajadores eran británicos (ingleses e irlandeses) que se establecieron en Argentina, muchos eran locales. La diferencia de procedencia trajo consigo una diferencia en el trato patronal. El maltrato se justificaba en la incomprensión lingüística, puesto que la lengua inglesa era la única lengua en uso, y el local no la hablaba.

Al desconocimiento de la lengua se le sumó el desconocimiento de la actividad en sí misma. Los ingleses preferían trabajadores británicos argumentando que ellos ya tenían experiencia en el trabajo industrial. Esta ideología sostenida alimentaba un prejuicio que se materializaba en el maltrato.

Si bien en el siglo XX se logró una cultura ferroviaria que enorgullecía a los trabajadores argentinos, quienes construían una identidad de trabajo digno, las bases de esa identidad conocían la humillación. A los trabajadores les llevaría tiempo y organización gremial para ser tratados con dignidad. Las condiciones laborales iniciales habían sido muy hostiles. Entre las más duras se encontraba la jornada en sí misma, la cual podía extenderse hasta 16 horas a la intemperie. No había ni sombra, ni descanso, ni agua fresca en verano, ni suficiente alimento en invierno. Indudablemente, los patrones extranjeros ejercían un dominio colonial incuestionado.

Esta esclavización³ durante la construcción de las redes ferroviarias estaba en consonancia con los acuerdos firmados entre el Gobierno argentino y los inversionistas ingleses, y los beneficios otorgados a éstos últimos (tales como préstamos, empréstitos, tierras, exención de impuestos) para finalmente sustentar el monopolio del sistema mercantilista británico, y fortalecer las políticas del imperio. La circulación de tales políticas se estructuró a partir de la intrusión de cuerpos británicos que administraban custodiando los beneficios obtenidos. Tal es el caso de “The Central Argentine Land Company Limited”, la cual, según Irene Dosztal, “aplicó un nuevo sistema de reorganización territorial (Township and Range Land Surveying System), que transformó las grandes e irregulares estancias coloniales preexistentes en concesiones rectangulares distribuidas regularmente a lo largo de la red ferroviaria del Ferrocarril Central Argentino (FCCA)” (Dosztal, 2018, p.40). El control era directo sobre lo que Gran Bretaña poseía en Argentina, y las ganancias sólo le pertenecían a la vieja nación.

Entonces, a partir de las observaciones consideradas, cabe preguntarse si esta presencia del imperio británico en Argentina era informal, como suelen considerar historiadores extranjeros, o si era formal en el ejercicio pleno de decisiones que limitaban la soberanía de Argentina, y beneficiaban directamente a Gran Bretaña. La apariencia de un paternalismo que ayuda a la joven nación es el punto de articulación entre la manifestación informal y la formal del imperio. Precisamente es ese paternalismo oculto en la complicidad en pos del progreso el que se muestra en políticas que recién serían

detenidas después de la Segunda Guerra Mundial. Eugenio Vargas García observa: “Desde el punto de vista británico, América Latina era un área periférica extra imperio donde los dilemas de la influencia política, expansión económica y relevancia estratégica se planteaban no en el sentido colonial clásico, sino en el marco desterritorializado de ciertas reglas internacionales, muchas de ellas no escritas, aplicables a las relaciones entre los estados soberanos de un sistema westfaliano aún sin organizaciones multilaterales permanentes, y sin restricciones legales al unilateralismo discrecional de las potencias en la cima de la jerarquía del poder mundial” (Vargas García, 2018, p. 353).

En esta aseveración existen elementos que inclinan la balanza hacia formas de imperialismo que mutan en territorios y en el tiempo. Las formas de control que Gran Bretaña ejercía sobre Argentina durante el proceso en discusión son severas y, en cierta forma, interfieren en el gobierno del país, e impactan directamente en el ejercicio de la soberanía. Quizá esta discusión abierta a modo de reflexión final del artículo ayude a comprender que el proceso de construcción ferroviaria en Córdoba era también parte de esta gran frontera imperial. No como frontera que divide, pero muy por el contrario, como espacio de influencia en el que acerca lo que parece lejano, y trae formas pertenecientes a un centro, en este caso a la metrópolis.

Una vez más, Scalabrini Ortiz da cuenta de esta problemática: “El ferrocarril fue el mecanismo esencial de esa política de dominación mansa y de explotación sutil que se ha llamado imperialismo económico” (Scalabrini Ortiz, 1975, p. 16).

Notas

1. Las autoras de este artículo son miembros del PPI “Post-frontera: invisibilización y subalternización socio-étnica en el sur cordobés (fines del siglo XIX- principios del siglo XX)” dirigido por la Prof. Graciana Pérez Zavala. Programa: Historia y Registros: frontera, etnicidad y racismo en el Cono Sur (Siglos XVIII-XXI) 2020-2022, UNRC

2. En 1825 se inauguró el primer ferrocarril con tracción a vapor. Éste fue el primer transporte público de mercancías y de pasajeros desde Stockton a Darlington. (Terry Gourvish, 1980)

3. El término esclavización es utilizado por Raúl Scalabrini Ortiz en su *Historia de los ferrocarriles argentinos*. Consideramos la elección de este término apropiada para articular políticas de dominio que son sostenidas en pos de intereses extranjeros.

Referencias

- Dosztal, I. (2018). Thomas Thomas: empresario rural inserto en un proceso de transformación territorial (Colonia Carcarañá, Santa Fe, Argentina 1871-1908). In: *Cadernos do Lepaarq*, v. XV, n. 30, pp. 38-55, Jul-Dez.
- Gourvish, T.R. (1980). *Railways and the British Economy 1830-1914. Studies in Economic and Social History*. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-05283-7_1
- Scalabrini Ortiz, R. (1975). *Historia de los ferrocarriles argentinos*. Buenos Aires: Plus Ultra
- Scalabrini Ortiz, R. (2013). *Vigencia de las ideas de Raúl Scalabrini Ortiz: recopilación de frases y enseñanzas de artículos publicados entre 1955 y 1958*. Buenos Aires: Fabro Vargas Garcia, Eugénio (2006). ¿Imperio informal? La política británica hacia América
- Latina en el siglo XIX. Foro Internacional, XLVI (2), pp. 353-385. [fecha de Consulta 20 de Agosto de 2022]. ISSN: 0185-013X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59918406>

INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN EN SALUD: RESPONSABILIDAD Y CUIDADO DE SÍ

Margarita Guerrero de Loyola

1. Punto de partida

La actualidad mundial presenta una serie de conflictos que requieren una profunda y meditada reflexión; además, nos apelan a revisar el quehacer informativo y formativo, debido a los problemas frecuentes de contradicciones y de violencia.

Las noticias publicadas diariamente nos ofrecen la presencia de conflictos y agresiones en la convivencia cotidiana, ya sea en la calle, en las escuelas o en reuniones, tanto de grupos de niños y adolescentes como de adultos; la oferta de problemas está a la orden del día. Situaciones de acoso, *bullying* o *grooming*, enfrentamientos diversos, adicciones, hasta el uso de armas blancas o de fuego en algunas ocasiones y espacios.¹

Todo lo expuesto es una apelación a pensar no sólo en el sistema educativo, sino también en el contexto cultural y socio económico del mundo de la vida. El panorama exige una revisión de los hechos en relación a la función que tienen las dimensiones de la información, formación y educación. Sin embargo, éste es un planteo también socio-económico y cultural de cuya solución no sólo es responsable la escuela. La concepción individualista de la vida y de la libertad constituye una exigencia necesaria de afrontar y debatir a nivel local e internacional.

El análisis crítico de la información que aparece en los medios masivos, en las redes personales y sociales, en internet, etc., si bien constituye un extraordinario recurso en la actualidad, no está exento de riesgos, pues puede convertir en vulnerables a los usuarios, los cuales, por carencia de criterios de análisis crítico de la información, no distinguen la veracidad e intencionalidad de la misma.

2. Educación e información

Creo importante considerar que tanto la “escuela” como el “hospital” son los dos espacios públicos disponibles para las personas cuando se presentan situaciones de riesgos, catástrofes, desastres naturales o sociales, los cuales brindan cuidados alternativos en las situaciones de crisis.

Es oportuno advertir que tanto salud como educación son a menudo valoradas como gastos del sistema, no como inversión. Ello está presente en las macro-asignaciones de la economía. Las evaluaciones de productividad de los sistemas de salud y educativos se realizan estadísticamente teniendo en cuenta cantidad de egresos, dejando de lado el sentido de bienestar y satisfacción de los sujetos.

Más allá de los sistemas educativos, que miden el nivel de calidad según la excelencia en matemáticas y lengua, los cuales son imprescindibles, no se toman en cuenta la información sobre la corporalidad y el cuidado de sí, cuya formación es muy significativa para lograr autonomía, empoderamiento y responsabilidad en las decisiones, temas que requieren capacidad crítica para poder valorar lo veraz de la información, frente a las relaciones de poder e intereses que atraviesan las relaciones humanas.

Ante las crisis educativas, desde los ochenta se viene programando la necesidad de la educación en salud en las escuelas, especialmente en la comunidad europea, cuyos proyectos sobre prevención y promoción de la salud lo avalan. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos en este sentido, la realidad revela su insuficiencia. Es aquí donde pretendo hacer el esfuerzo de repensar en un profundo cambio de paradigma, acerca del sentido de libertad, de la justicia y del cuidado de sí, que exige pasar desde un acentuado individualismo a la convivencia social, lo cual incluye también el cuidado de los otros sin los cuales es imposible la existencia.

Retomo los argumentos con los cuales finalicé el punto de partida, porque los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación de uso intensivo e internacional estimulan un consumismo desenfrenado, generan una *infodemia* apabullante que confunde, contradice y neutraliza todo lo que se hace desde la escuela y desde los programas de control y prevención de la salud.

3. Programas y sugerencias acerca de educación y salud

La preocupación por la salud está presente en las planificaciones y los programas abordados en diferentes países a partir de los ochenta. Finlandia, España, Dinamarca, México, Portugal y en otros elaboraron documentos con recomendaciones de programas y metodología sobre "Educación y Salud". OPS/OMS en el documento emitido en la "Carta de Ottawa 1986"², cuyo objetivo era "Salud para todos en el año 2000", presentan sugerencias y orientaciones a tal fin.

Pasaron ya dos décadas de la Carta. Los magros resultados y consecuencias de las sugerencias y propuestas están aún pendientes de ser alcanzadas. El desafío necesario de nuestro presente es el repensar otras vías de abordaje para la solución de los conflictos.

Tanto las instituciones de educación, como las de salud y sus agentes de servicios son mediadores de un proceso de promoción y prevención de la salud, tema que requiere una mirada y compromiso holístico para su superación. Los denodados esfuerzos realizados por ambos sectores están condicionados y sitiados por los poderes fácticos, los cuales imponen modas, consumos y deseos muchas veces anárquicos y contradictorios, que influyen y determinan las elecciones de los sujetos o colectivos, quienes, más allá de contribuir al desarrollo y cuidado personal y social, disminuyen los esfuerzos y el trabajo realizado de parte de dichos sectores.

4. Libertad y Autonomía. Formación crítica versus Infodemia

Neutralizar la infodemia supone la existencia de un fallido proceso de construcción personal de la libertad, el cual se adquiere a través de una evolución psicológica emocional y cognitiva dentro de un contexto sociocultural. El equilibrio entre las relaciones de lo individual y lo público, y de las libertades negativas y positivas, requiere de intervención biopolítica en la elaboración del carácter y el personal dominio de sí. Lograr la autonomía exige un proceso de formación e información, a fin de adquirir hábitos virtuosos en las elecciones y decisiones para conseguir el cuidado de sí, y, de esta manera, optimizar el empoderamiento y el ejercicio afortunado de la libertad.

Salud, libertad y autonomía son términos cuya comprensión necesita que sean considerados como valores, derechos y virtudes; por lo tanto, requieren de la relación armónica con los otros, con el medio social, cultural y con el ecosistema. Es imprescindible

registrarlos como indispensables en el desarrollo del cuidado de sí mismo, del “conócete a ti mismo” de Sócrates.

El cuidado de sí necesita del conocimiento de sí; exige una formación crítica que le permita deshacerse de las falsas opiniones y falsos maestros, además de cumplir con una función de lucha para deshacerse de los adversarios, los cuales atentan contra el desarrollo adecuado de uno mismo. Por ello es una misión curativa y terapéutica: funciones que posibilitan el ejercicio de la libertad y autonomía.

El cultivo de sí mismo exige conocimientos teóricos, discursos verdaderos para afrontar lo real, uso de la memoria, prácticas de escucha, de escritura y retener lo aprendido, con el fin de poder realizar el autoexamen y visualizar causas y efectos en el análisis de la realidad histórica, con el reconocimiento de sus condicionamientos y luchas de intereses.

El proceso del “conocimiento de sí” necesita de docencia, de agentes que guíen el proceso de un decir veraz y del hablar franco. Para clarificar el rol docente me remito a Michel Foucault, quien describe cuatro sujetos, los cuales tienen la responsabilidad de manifestar un discurso veraz, ellos son:

- El profeta: dice la verdad, anuncia el destino, habla en enigma y en nombre de otro, de Dios.
- El sabio: en su discurso dice la verdad del ser y de la *physis*, se mantiene en silencio y se manifiesta si lo interrogan.
- El técnico: lo poseen el maestro, el médico, el psicoanalista, el ingeniero y otros, no sólo tienen un saber teórico, sino que poseen un “saber hacer”; que requiere de la presencia del otro para poner en práctica su saber.
- El de la parresia: el hablar franco del parrhesiasta, quien en su discurso manifiesta el ethos, poniendo en riesgo su vida, y va en busca del otro, sin dominarlo. Sólo el interlocutor magnánimo es capaz de reconocer su decir veraz, identificar su compromiso político y asumir sus errores.

El autor entiende que estas funciones pueden combinarse y refiere, como ejemplo, a Sócrates, un sabio que tiene una misión divina como maestro.³ El decir veraz es el que debe distinguirse de cualquier otro que sea deshonesto y manipulador destructor del “cuidado de sí”.

El análisis crítico de la información es básico para la superación de las falsedades y de la *infodemia*, situación presente durante la pandemia del coronavirus 19, semejante a lo

ocurrido el 2003 con el coronavirus -1 el SARG (Síndrome Agudo Respiratorio Grave), informaciones que prolongaron el daño social, más allá de la infección per se.⁴

Noticias ampliamente difundidas no avaladas por el conocimiento científico provocaron e incentivaron miedos, temores descontrolados, incertidumbre, pánico masivo, perturbaciones en las decisiones de muchos, las cuales interfieren con las medidas de control de los responsables de las Instituciones de Salud Pública.

Conclusiones

Los argumentos desarrollados permiten afirmar lo siguiente: en las ciencias referidas al desarrollo es crucial y vital ocuparse en la elaboración de prácticas que aproximen a conocimientos veraces; además, las ciencias sociales tienen una dimensión ético-política: tarea, sin duda, de alto riesgo, puesto que necesitan desarticular la moral vigente, y constituir una reflexión ética indispensable para el logro de relaciones de convivencias sociales inclusivas y justas.

Problematizar la vida cotidiana, para sacudir modos de pensar, modas de consumos y relaciones de poder no visibilizadas e internalizadas como correctas atraviesan negativamente las relaciones sociales en la construcción de la convivencia. “El cuidado de sí”, como práctica de la libertad, está ligado a un esfuerzo informativo-educativo, lo cual requiere de la elaboración de un pensamiento crítico para la adecuada convivencia. Éste es un esfuerzo no menor, porque implica una contextualización compleja de variables que inciden en la vida diaria y determinan la calidad de vida de la población.

Recupero, para finalizar, la enumeración de los condicionantes de la vida individual de los ciudadanos: en primera instancia, los factores biológicos; posteriormente, los estilos de vida, las influencias de redes sociales y comunitarias, las condiciones de trabajo socioeconómicas culturales y medioambientales. Estas dimensiones no se pueden dejar de lado cuando hablamos de los derechos de salud y educación.

Referencias

1. Ver Diario Los Andes, 15/06/2022, Sección: Mundo Preocupa aumento sostenido de la producción y el consumo de drogas sintéticas en la UE.
2. OPS/OMS: 1986 *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud* PDF (acceso: 15/06/20322)
3. Foucault, Michel. 2011 *El coraje de la verdad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
4. Arroyo Sánchez, AS. Cabrejo, J. Cruzado M. *Infodemia, la otra pandemia durante la enfermedad del coronavirus 2019*, <https://doi.org/10.15381/anales.v81i2.17793> (14/06/2022)

ENSEÑAR EN PANDEMIA.

Las prácticas pedagógicas en el área metropolitana de Buenos Aires durante la epidemia de covid-19

*Diego Benegas Loyo, Mariana Núñez, Alfredo Antonio Prieto,
Carolina Reyó, Antonella Scala*

En estos años, nuestras sociedades se han visto conmovidas por la pandemia del COVID-19. La educación ha sido uno de los espacios más problemáticos de esta disrupción. Para reflexionar sobre educación y sociedad en esta coyuntura nos enfocamos en la formación de las y los docentes.

En la formación docente es usual analizar dificultades que aparecen en las prácticas de enseñanza. Se toman situaciones comunes y frecuentes; los estudiantes y docentes en formación las analizan, revisando cómo se presentaron y cómo se les dio curso, e imaginan y proponen alternativas. También se toman situaciones excepcionales, sea que se resolvieron o, por el contrario, donde sucedieron todo tipo de contratiempos. Los casos ejemplares o extraordinarios muestran de forma más aguda y contrastante aspectos de la práctica usualmente sutiles y que solo observadores experimentados logran percibir.

Estamos viviendo una de esas situaciones extraordinarias. La aparición en 2020 del coronavirus SARS-CoV-2 desató la espectacular pandemia por COVID-19, aún sin fecha certera de finalización. Comenzó así una modificación masiva de la vida cotidiana a nivel global que no registra antecedentes por su extensión geográfica y temporal. Altamente contagiosa, la forma más eficiente de cuidado fue en un primer momento el “distanciamiento social”, una serie de medidas enfocadas en regular la proximidad física de los contactos humanos. Esto impactó de lleno en las prácticas de la educación. Si bien, desde 2021, gran parte del sistema educativo argentino volvió a las aulas físicas, cada distrito ha gestionado

este proceso de manera diferente, por ejemplo, incorporando formas mixtas, “bimodales” y de “burbujas”.

Este proceso significó una alteración radical en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas. En su estudio existen diversas perspectivas que replican en la educación discusiones que encontramos en la literatura sobre catástrofes: por un lado, quienes consideran que las situaciones disruptivas introducen nuevos escenarios y factores, y, por otro, quienes piensan que solo intensifican tensiones ya existentes. Estas preguntas no se pueden responder en abstracto ni universalmente. Entre otras cosas, porque la pandemia no afecta a todos por igual.

El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) se define usualmente como el conglomerado urbano formado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los partidos de la Provincia de Buenos Aires que mantienen contigüidad urbanística y funcional con ella. Esta denominación ya estaba en uso de expertos hace varias décadas. Sin embargo, la palabra “AMBA” empezó a circular masivamente en 2020, de la mano de los informes diarios o semanales sobre el registro de casos de covid-19. Además, esta zona planteó uno de los mayores desafíos epidemiológicos en Argentina, ya que esta “megaciudad” concentra a uno de cada tres habitantes del país y se extiende por dos de sus principales distritos educativos. No es casual entonces que las problemáticas de la educación en pandemia hayan alcanzado aquí aristas particulares.

Debido a la novedad de las situaciones, aún son incipientes los estudios que abordan las prácticas pedagógicas en pandemia. La investigación sobre catástrofes arroja luz sobre muchos aspectos de la vida social; sin embargo, no ha avanzado suficientemente sobre la educación como para darnos una perspectiva segura. Finalmente, si bien se han estudiado en otros contextos, las prácticas pedagógicas y sus situaciones emergentes a partir de la pandemia no han sido suficientemente relevadas en el vasto y complejo territorio del AMBA.

En este escrito describimos los principales ejes de una investigación en curso: el proyecto “Dificultades en las prácticas pedagógicas: situaciones emergentes en el relato de docentes del Área Metropolitana de Buenos Aires a partir de la epidemia de covid-19”, en desarrollo en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V González”, con subsidio del Instituto Nacional de Formación Docente (periodo 2022-2023). Con este proyecto estamos relevando qué situaciones, dificultades y desafíos aparecen en las prácticas pedagógicas en estos territorios a partir de la pandemia, de qué manera sus agentes las

destacan y entienden, y cómo las abordan o resuelven. Proponemos producir relatos situados de las nuevas realidades educativas a partir de la pandemia, una coyuntura novedosa en la experiencia humana, pero que a la vez agudiza e intensifica procesos previos.

Enseñar en pandemia

La investigación sobre las prácticas pedagógicas es muy importante en la formación docente. Algunos estudios se centran en experiencias documentadas (Dávila, Argnani y Suárez, 2019), y otros relevan prácticas pedagógicas situadas (Álvarez y Guaymás, 2019). Sin embargo, es relativo lo que investigaciones anteriores a la pandemia nos permiten inferir sobre la situación actual.

En el estudio de los efectos psicosociales de esta pandemia, algunas investigaciones enfocan las consecuencias en la salud mental de la población (Ceberio, Jones y Benedicto, 2020) y muestran cómo algunos sectores sociales aumentaron su distanciamiento de la escuela (Alcoba et al., 2020; Ordorika, 2020). Sin embargo, esta muy productiva indagación del contexto social no se enfoca tanto en las prácticas pedagógicas.

Informes oficiales indican que en Argentina la cobertura de las prácticas remotas fue casi total en el primer momento (Ministerio de Educación 2020); sin embargo, también se ha documentado un fuerte efecto segregativo en la continuidad pedagógica (Álvarez et al., 2020). Informes de otros países de la región coinciden en este punto (Cervantes y Gutiérrez, 2020). Algunas problemáticas específicas que se resaltan son las dificultades en torno a la evaluación (Fardoun et al., 2020) y la resignificación de la idea de “presencialidad” (Garduño Téliz, 2021). Así, las prácticas pedagógicas y sus situaciones emergentes a partir de la pandemia no han sido suficientemente relevadas aún para el AMBA. Pero para llevar adelante esta empresa es necesario desarrollar el instrumental teórico adecuado.

Prácticas en lo extraordinario

Situamos nuestro objeto de estudio en el entrecruzamiento de varias genealogías teóricas. Por una parte, la conceptualización de las *prácticas pedagógicas*, donde resaltamos la corporalidad, la discursividad y, articulando ambas, la performatividad. Por otra parte, la teorización respecto de la pandemia como *situación extraordinaria*. Para

abordar este espacio teórico, construimos categorías que dan cuenta de la forma en que una situación extraordinaria impacta, se articula y se expresa en las prácticas de enseñanza en la complejidad de nuestro territorio.

En el primer eje, entendemos las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, es decir: prácticas del cuerpo, del pensamiento y prácticas discursivas. Concebimos las prácticas pedagógicas como sociales y contextualizadas, atravesadas por ideología y en relación con situaciones emergentes (Davini, 2015; Sanjurjo, 2009; Schon, 1987), como construcciones sociales que se producen y reproducen en articulación dialéctica (Berger & Luckmann, 1995).

Para dar cuenta del lugar de los sujetos entre las prácticas pedagógicas y la estructura social, tomamos el concepto de “habitus”, que propone una mirada desde el sentido práctico (Bourdieu, 1998), ligada a las técnicas del cuerpo en la cotidianeidad (Mauss, 1979; de Certeau, 1996). Con el concepto de performatividad enfocamos esta articulación en términos del discurso (Butler, 2002; Austin, 1998). Así tocamos el nivel de la representación, un campo que se opone y complementa al de las prácticas. En este punto tomamos el concepto de representación social (Jodelet, 2011) y el de memoria colectiva (Halbwachs, 2004), que abordan este nivel desde dos tradiciones diferentes.

Hemos utilizado este enfoque en otras situaciones. Una de nosotros ha investigado las representaciones sociales sobre las prácticas pedagógicas luego de la explosión en una escuela del conurbano bonaerense (Núñez et al., 2020). Este análisis articula la forma en que las prácticas pedagógicas son producidas y productoras de representación y memoria.

Nuestro segundo eje es la conceptualización de la pandemia. Los estudios sobre catástrofes nos proveen un articulador teórico: lo extraordinario. Uno de nosotros aborda este campo desde el estudio sobre las consecuencias sociales de situaciones disruptivas, tanto en el caso del genocidio (Benegas Loyo, 2014) como en el de poblaciones refugiadas o estigmatizadas (Celik Rappas y Benegas Loyo, 2020), o respecto de problemáticas que aparecen como “problemas de lenguaje” y que, sin embargo, son emergentes de problemáticas sociales estructurales (Otero, Benegas Loyo, Fernández y De Bello, 2021).

Esto nos lleva a una articulación de la categoría de “catástrofe” para ponerla a punto para una indagación de lo cotidiano. Trabajamos así el concepto de lo extraordinario como forma de entender las prácticas (Das, 2007). En este punto, el concepto de *trauma* nos permite articular aquello no dicho en las interacciones, incluso no consciente, y que sin embargo se

hace presente en los relatos y se perpetúa más allá de la voluntad de los agentes (Benegas Loyo, 2011).

La memoria colectiva contiene saberes comunitarios que pueden intervenir en las adversidades (De la Yncera, 2013). Estas memorias se ponen en juego en las prácticas pedagógicas. Nuestros colegas docentes, agentes de las prácticas pedagógicas en pandemia forjan conocimientos y saberes, que es imperativo recuperar para así poder transmitir.

Construir relatos

Para aproximarnos a las prácticas pedagógicas del AMBA en pandemia planteamos un estudio exploratorio y cualitativo. Relevamos los emergentes que destacan los docentes, intentando captar sus formas de definir y enfocar las situaciones, los términos con que las describen, los actores que incluyen y excluyen de estas narrativas y sus formas de enfocar y dar curso a estas dificultades y desafíos. (Vasilachis, 2006)

Nuestro proyecto actual se propone como continuación y expansión de una investigación en curso hace tres años, llevada adelante en diferentes espacios curriculares, en los cuales entrevistamos docentes en ejercicio respecto de situaciones complejas en la enseñanza. Estos relatos son anteriores a la pandemia, pero nos permiten establecer comparaciones que clarifican las diferencias y novedades.

La construcción de evidencia se basa en entrevistas a docentes en ejercicio. El muestreo es intencional, dirigido por un mapeo teórico de los fenómenos (Glasser y Strauss, 1967). Utilizamos entrevistas semiestructuradas y también en profundidad. Las primeras son entrevistas únicas de duración variable, desarrolladas a partir de preguntas sobre “situaciones complejas” de la práctica docente. El instrumento, necesariamente flexible, se va modificando a lo largo del proceso. Los entrevistadores son estudiantes avanzados de profesorado supervisados por docentes del equipo. Esa configuración de entrevistador y entrevistado motiva a ambas partes a producir el relato de situaciones significativas. Hemos encontrado que los entrevistados están más dispuestos a comunicar casos que consideran de utilidad para sus futuros colegas, y, por otra parte, los entrevistadores están genuinamente motivados a relevar situaciones que anticipen aquellas que tendrán que enfrentar en breve en el ejercicio de su rol profesional. Se complementa el enfoque con entrevistas en profundidad llevadas a cabo directamente por el equipo de investigación.

El análisis de los materiales así producidos se centra en el discurso, toma aspectos del enfoque indiciario y pesquisa indicadores para formular heurísticos, hipótesis provisorias de trabajo justificadas por su utilidad, y así construir categorías teóricas para entender los fenómenos. El horizonte de esta propuesta es producir modelos de tipos ideales, formulando líneas de organización que permitan interrogar las prácticas de formas que tengan en cuenta sus aspectos estructurantes, pero a la vez valoren las complejidades de su organización contingente.

Apuntamos a producir narraciones, recuperando las experiencias de los docentes con sus términos, y documentando sus puntos de vista. Nos proponemos, en un momento posterior, incorporar estos materiales a la formación docente. Así, estas crónicas podrán ser analizadas por estudiantes en el futuro, los que irán seguramente más allá de lo que ni este, ni ningún proyecto individualmente podría indagar. La ganancia, entonces, no es solo teórica, sino también práctica, ya que retroalimenta la formación con las voces de las prácticas pedagógicas situadas.

De esta manera contribuimos a rescatar voces, perspectivas y experiencias de la docencia de nuestro medio. Documentamos desde la educación cómo nuestra sociedad enfrenta este periodo tan particular en que el mundo ve conmovida su cotidianeidad por una disrupción global y profunda. Vemos así que, de hecho, esta enfermedad implica un fenómeno tan dramático y a la vez tan mundano, que en sí mismo arroja luz sobre la particular forma en que estamos habitando el mundo en este momento histórico.

Referencias

- Álvarez, G. S. & Guaymás, A. C. (2020). Inter-formas. Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente Inicial. *Acta Académica* (1), 1-100. Disp. en <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/4> (06-2022)
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 25-43. Disp. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_002/12111 (06-2022)
- Austin, J. L. & Urmson, J. O. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Benegas Loyo, D. (2014). Apuntes de la postdictadura para una psicología política del trauma. *Revista Argentina de Psicología* (53), 18-35. Disp. en: <http://www.apbarap.com.ar> (02-2022)
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Celik Rappas, I. A. & Benegas Loyo, D. (2020). In Precarity and Prosperity: Refugee Art Going Beyond the Performance of Crisis. En M. Boletsi, J. Houwen & L. Minnaard (Eds.), *Languages of Resistance*,

- Transformation and Futurity in Mediterranean Crisis-Scapes: From Crisis to Critique* (págs. 63-79). London: Palgrave Macmillan.
- Cervantes, E. & Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3), 7-23. Disp. en <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12096/12013> (06-2022)
- Das, V. (2007). *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press.
- Dávila, P., Argnani, A. & Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33 (3), 141-158. doi: 10.47553/rifop.v33i3.75291 (06-2022)
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Yncera Hernández, N. & Ruiz, A. L. (2013). Proyecto de desarrollo sociopsicológico para el manejo de situaciones de desastres dirigido a comunidades de Pinar del Río, Cuba. *Cuadernos de Crisis y Emergencias* 12 (2): 7-23. Disp. en: http://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2013/numero12vol2_2013_desarrollo_sociopsicologico_cuba.pdf (06-2022)
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. & Yousef M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in The Knowledge Society (EKS)* 21(9). <https://doi.org/10.14201/eks.23537> (06-2022)
- Garduño Teliz, E. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en contingencia. *RIESED Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 3(11), 53-84. Disp. en <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/138> (02-2022)
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Trad. Inés Sancho-Arroyo). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (21), 133-154 Disp. en: <https://www.mendeley.com/catalogue/180a06ec-16cf-369e-a7b0-5334b2843a1e/> (02-2022)
- Mauss, M. (1979). *Sociology and Psychology : Essays*. (Trad. Ben Brewster). London: Routledge.
- Ministerio De Educación De La Nación. (2020). *Informe Preliminar. Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. (1a ed.) Disp. en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_equiposdirectivos.pdf (06-2022)
- Núñez, M; Pacheco, S.; Otero, M. & Rizzo, V. (2020) Acompañamiento y estrategias de Continuidad Pedagógica en la Comunidad Educativa del distrito de Moreno posteriores a los acontecimientos ocurridos en 2 de agosto de 2018 en la Escuela Primaria N°49 "Nicolás Avellaneda" Tesina para la Licenciatura en Educación con especialización en Políticas Educativas. Hurlingham: Universidad Nacional de Hurlingham.
- Otero, D., Benegas Loyo, D., Fernández, A. & De Bello, M. A. (2021). Lenguas maternas de las infancias migrantes: segregación y colonialismo. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 4(1), 80-93. Disp. en: <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/120> (06-2022)
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: ed. Homo Sapiens.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: ed. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.

PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS Y PANDEMIA.

Interrupción y metamorfosis

Myriam Beatriz Berlaffa, Jazmín Mosquera, María Eugenia Ochoa

Lo que era

En ciertos sectores sociales la pandemia dejó al descubierto situaciones de mucha desigualdad, que multiplicó las condiciones de fragilidad y vulnerabilidad de un número bastante importante de personas en el planeta. Sabemos claramente cómo en algunas zonas de África o Haití, como así también en muchos otros lugares, la situación fue muy compleja, precisamente porque se suman a las condiciones específicas de la pandemia cuestiones políticas y económicas que le otorgan a la coyuntura de la pandemia un escenario mucho más trágico. Pero no hace falta irse tan lejos para observar las grandes diferencias respecto de cómo se gestionó el aislamiento o las variadas acciones preventivas en tiempos de coronavirus. La pandemia visibilizó lo invisibilizado. (De Sousa Santos, 2020) Sobre esta idea queremos analizar lo sucedido con las Prácticas Sociocomunitarias (PSC) que llevamos adelante desde las carreras de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Dichas prácticas se vienen desarrollando desde el año 2015, y las mismas consistieron en la creación de un Jardín Maternal en un Comedor Comunitario (CC) en un barrio marginal de la ciudad de Río Cuarto. Las mismas se llevaban adelante desde las asignaturas Psicología del Desarrollo Infantil I y II y Seminario Procesos de Subjetivación, con los docentes que integran esos espacios curriculares, y estudiantes que estuviesen cursando alguna de esas asignaturas que componen el proyecto de PSC. El Jardín Maternal funcionaba de lunes a viernes durante dos horas, se trataba de un espacio educativo destinado a niños y niñas entre uno y tres años de edad que no se veían

beneficiados por la existencia de un jardín maternal en el barrio. Tarea que se llevó adelante durante los ciclos lectivos entre los años 2015 y 2019 inclusive.

Interrupción

Como decíamos renglones arriba, estas PSC se desarrollaron tal cual el formato inicial que les dio origen entre los años 2015-2019. Cuando quisimos empezar a diagramar las actividades para el ciclo lectivo 2020, ni bien comenzaron las clases en la universidad, irrumpió un escenario inédito para la vida de todos configurado por la pandemia y su consecuente cuarentena. La vida se paralizó, excepto los servicios esenciales; todo quedó detenido en medio de mucha extrañeza e incertidumbre. Pero eso no ocurrió para todos de la misma manera.

Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población. [...] sin embargo, analizo otros grupos para los que la cuarentena es particularmente difícil. Son los grupos que tienen en común una vulnerabilidad especial que precede a la cuarentena y se agrava con ella. Tales grupos componen lo que denomino “el sur”. En mi opinión, el sur no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural. (De Sousa Santos, 2020, p. 45)

El autor utiliza *el sur* como metáfora del sufrimiento humano, los desaventajados, resultado de una coyuntura socio-política y cultural de dominación y explotación, que marca una diferencia ineludible en las condiciones de aislamiento y acciones preventivas contra el coronavirus, de esos grupos más vulnerables en relación con otros sectores que no se encuentran en esa condición. Y como también señala el autor, no hay que irse muy lejos para encontrarlos, “quizá baste abrir la ventana” (De Sousa Santos, 2020, p. 27), y ahí nos encontramos nosotras en un barrio marginal de la ciudad de Río Cuarto, lugar en el que llevábamos adelante la PSC. Si bien al principio de ese memorable marzo del 2020 hubo una pequeña pausa en las tareas docentes, producto del desconcierto generalizado, rápidamente se reanudaron las actividades en la universidad, fundamentalmente el dictado de clases, como en la mayoría de los distintos niveles educativos. Inicialmente, con actos educativos improvisados, desorganizados y problematizados por la situación, pero con mucha dedicación, tiempo y esfuerzo, con el propósito de reparar esas condiciones educativas habituales que la pandemia había deshecho. Ya para el 2021 habíamos

optimizado todos los tiempos y recursos para seguir funcionando efectivamente en la virtualidad. Aunque, también, rápidamente la diferencia se hizo presente respecto de las PSC: esa continuidad que logramos en el dictado de clases no fue posible con las prácticas en el barrio, las condiciones socioeconómicas del sector no lo permitían. Y no solamente impedían que siguiera funcionando el jardín maternal, sino que ni siquiera estaban dadas las condiciones para el aislamiento preventivo, ya que las precariedades de las viviendas del sector no lo hacían posible. Las condiciones de vida de sectores desfavorecidos no permitían los cuidados y el aislamiento, que muchas personas sí podían llevarlo adelante sin inconvenientes. Lo cual empeoró aún más, cuando las posibilidades de trabajo de las familias también se vieron obstruidas, la gente perdió su trabajo, que en la mayoría son changas o salidas con el carro a buscar papel, vidrio o plástico para vender. Queda claro que los lugares socioeconómicos de esos grupos no les posibilitaron continuar con sus vidas, con las rutinas que ya tenían instaladas y que le permitían una subsistencia con cierto nivel de autonomía.

Gran parte de la población mundial no está en condiciones de seguir las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para defenderse del virus, ya que vive en espacios reducidos o muy contaminados, porque está obligada a trabajar en condiciones de riesgo para alimentar a sus familias, [...] 'porque no tiene jabón ni agua potable o la poca agua disponible es para beber y cocinar, etc. (De Sousa Santos, 2020, p. 66)

El CC se reconvertía para ayudar a esas familias con elementos de limpieza, higiene personal y comida; había otras prioridades: las prácticas no solo eran inviables, sino que también quedaron en segundo plano. No había posibilidades de ninguna virtualidad: la mayoría de las familias, que son muy numerosas, no posee internet, y el único dispositivo tecnológico con el que cuentan, en el mejor de los casos, es un teléfono celular. El panorama era bastante desesperanzador: no presencialidad, no virtualidad, padres sin trabajo, los docentes de la universidad y los encargados del CC sin poder transitar, ni siquiera por el barrio. A veces las palabras no alcanzan para reflejar esas experiencias devastadoras de tanta imposibilidad. Con parte del equipo docente colaboramos en campañas para juntar elementos de limpieza y comestibles que desde el CC se les facilitaba a los vecinos. Así transcurrieron las PSC durante el 2020 y el 2021 con mucha ausencia, si las miramos en función de los que teníamos proyectado a comienzos del año 2020, pero reconocemos que la situación de pandemia nos corrió a todos de los lugares y actividades

previstas para ese año y el que seguía. La diferencia está que con las clases en la universidad pudimos continuar, pero con las PSC en el barrio no; esa sensación de ausencia, de hueco que quedó en dicha actividad nos confirma lo que plantea De Sousa Santos (2020) respecto de que la pandemia agravó problemáticas socioeconómicas y políticas preexistentes. Ante ello no queda otra que reinventarse; no podíamos volver a lo mismo que hacíamos previo a la pandemia/aislamiento, por lo cual el desafío fue la transformación de la práctica. No podíamos volver a lo de antes.

Metamorfosis

Las prácticas educativas en territorio están en permanente transformación, ya que se van construyendo, y así debe ser si las pensamos como una parte importante de la formación integral de los estudiantes. Si bien hay un proyecto que orienta las acciones, lo que ocurre en el territorio nunca es plausible de anticipación. En las condiciones post pandemia/aislamiento se trató de otra transformación más profunda: lo que veníamos realizando ya no podíamos continuarlo, debido a ciertas modificaciones que se habían dado en ambos ámbitos: universidad y comedor. Después de dos años sin presencialidad, en el corriente ciclo lectivo contamos con la mitad de los estudiantes cursantes de las asignaturas que componen el proyecto de PSC, y con los ayudantes alumnos y adscriptos que son parte del equipo necesario para llevar adelante de manera comprometida y responsable estas actividades. Aun en ese escenario seguimos pensando las prácticas dentro de marcos educativos que permiten su reconfiguración y soportan de buen modo su mutación.

Decimos, entonces, que nuestras prácticas son a la vez específicas y diversas. Específicas en tanto suponen un modo distinto de hacer docencia, puesto que se articulan funciones, saberes y disciplinas hacia la búsqueda de algo nuevo, nuevos pensamientos y saberes. Diversas porque en cada propuesta [...] las modalidades de enseñanza y las herramientas didácticas que en ellas se despliegan dependen de la especificidad del tema, de los sujetos con quienes se desarrollan. Son prácticas situadas y constituidas en territorio. (Cano Menoni et al., 2019, p. 63)

Las bondades que ofrecen las prácticas son muchas si las pensamos como campo de construcción de conocimiento colectivo, como otro modo de hacer docencia, como espacios de resignificación de roles y como propuestas educativas alternativas que son hospitalarias con la diversidad. Pero este final de la cita, que las caracteriza como *prácticas situadas y constituidas en territorio*, nos pone cara a cara con la limitación de que solo ahí, en el lugar,

es posible ejecutarlas. Entonces no solo nos referimos a la transformación que requieren las prácticas por esa condición de situadas y en territorio, sino que llamamos *metamorfosis* a esa transformación radical que nos exigió la vuelta a la presencialidad para que fuesen unas prácticas posibles de llevarse adelante en las condiciones en las que nos encontrábamos las instituciones participantes de las mismas. Ese proyecto, que hasta el año 2019 consistía en llevar adelante un Jardín Maternal en un Comedor Comunitario, se convirtió en talleres de cuidado de las infancias, destinados a las mamás del barrio. Siempre en la idea de avanzar, entendiendo las relaciones con el otro/barrio como un proceso dialógico y bidireccional, que contribuya al redimensionamiento y a la redefinición de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. (Tommasino, et al. 2010) Le dimos a la actividad de la práctica un diseño de taller: uno por cada asignatura de las comprendidas en el proyecto de PSC, en donde en función de los contenidos teóricos específicos de dichos espacios curriculares armamos las propuestas de trabajo para con las estudiantes y las mamás embarazadas y mamás de niños de hasta 5 años. Las temáticas, en general, estaban vinculadas al cuidado de las infancias. Una práctica entendida como "...la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos..." (Davini, 2015, p. 29). El contexto de estos tiempos actuales de la PSC es realmente complejo; trabajamos con mamás que habían tenido sus hijos durante la pandemia en una coyuntura tan adversa, con los avatares que ello implicó para sectores que ya vienen problematizados, a lo cual la pandemia le agregó su propio plus de inconvenientes. Por otro lado, este es el aspecto positivo de prácticas situadas y en territorio: esas problemáticas e inconvenientes planteadas por las mamás del barrio se abordaron a la luz de su situación actual y de los contenidos de la psicología del desarrollo infantil. La práctica permite trabajar con las necesidades de una realidad que escapa a las problemáticas del aula de la universidad. Esa es la versatilidad de un ámbito de aprendizaje a tono con las problemáticas de sectores postergados de la sociedad, donde se despliegan saberes contemplados en los espacios curriculares y también produce otros, propios de esa intersección de saberes populares y académicos "...el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe" (Davini, 2015, p. 36). Frase que *tomó cuerpo* como nunca en los tiempos que corren: si bien sabemos que esta es una de las características de las prácticas en territorio en general, luego de la pandemia se transparentó aún más. Metamorfosis, el término más apropiado para representar este momento.

Desde donde decimos

Ante este cuadro de situación: ¿Es posible teorizar?, ¿Cuál es nuestro rol como docentes, investigadores? Este rol fue poner en primer lugar atender las necesidades más urgentes, las problemáticas más acuciantes de ciertos sectores sociales que no tuvieron el privilegio de una educación superior, de un trabajo formal y, por lo tanto, considerar la alimentación, la salud y la educación como derechos indiscutibles. ¿Los docentes, los investigadores estuvimos a la altura de las circunstancias? Por lo menos nos lo planteamos en la situación de las prácticas en territorio; la interrupción marcaría, si no una ausencia, por lo menos una presencia deficitaria. Y eso es lo que también queremos mostrar cuando escribimos acerca de lo acontecido. Entonces, cuando escribimos acerca de esta experiencia: ¿Desde dónde lo hacemos, desde qué perspectivas epistemológicas, políticas, discursivas, etc.?, creemos que "... ha concluido el momento de los intelectuales de vanguardia. Los intelectuales deben aceptarse como intelectuales de retaguardia deben estar atentos a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos comunes y teorizar a partir de ellas" (De Sousa Santos, 2020, pp. 40-41). Esta sería la manera de no seguir promoviendo estos modelos de reproducción de la desigualdad. Los ámbitos académicos no quedan por fuera de esa posibilidad si hacen la *vista gorda* a situaciones de muchísima injusticia y no intervienen en la construcción de una sociedad con mayor equidad. Y ello también es posible cuando se escribe a partir de una percepción ajustada a la realidad, porque allí se estuvo, porque se caminó el barrio, porque se establecieron vínculos intersubjetivos con dirigentes sociales y vecinos. Acá tenemos una oportunidad quienes participamos de actividades académicas y escribimos acerca de esas tareas de ser un fiel reflejo de lo que acontece por fuera de nuestro ámbito de reclusión (ya sea nuestro propio hogar o la misma universidad) y escribir para mostrar esas pausas, esos silencios irremediables cuando algo del orden de lo contingente nos paraliza. Los preceptos de la educación popular aplican muy bien en estos casos de pandemia y de PSC como propuestas educativas que trabajan a partir de las problemáticas de sectores que, por rezagados respecto del desarrollo de otros sectores, muchas veces se invisibilizan en sus condiciones inefables de existencia.

Las crisis son también posibilidades históricas de autocrítica, de creatividad y de construcción de alternativas. En el caso de la educación popular, construcción de alternativas junto a los sectores populares y sus organizaciones. La educación

popular liberadora supone la constitución del sujeto popular en sujeto de saber y de poder. El pensamiento único y la concepción tecnocrática y autoritaria son fuerzas que niegan la iniciativa intelectual y política de los sujetos populares. La niegan porque la desvalorizan; la niegan porque son conscientes de su irrupción transformadora. Por lo tanto, el reconocimiento de un saber y de un poder popular requiere de una transformación profunda de los intelectuales, técnicos y educadores, en el sentido de una apuesta y una confianza en las potencialidades de los actores sociales populares. (Rebellato, 2000, p. 51)

Quizá este sea momento de un fuerte desafío para la educación de adoptar una postura crítica que redunde en intervenciones que genuinamente batallen contra todas las formas de exclusión y, por lo tanto, de injusticia social.

Nuestro dilema como docentes, investigadores y extensionistas es poder generar conocimientos cercanos y entendibles para algunos sectores a los cuales los conocimientos que produce la universidad les resultan cada vez más lejanos y ajenos. Es decir, "...avanzar en la construcción de instrumentos de generación de conocimientos democráticos y participativos" (Tommasino et al., 2010, p. 5).

Esta debería ser una de las preocupaciones centrales de la educación superior en pos de la construcción de una sociedad más justa y solidaria; esta es también una de las preocupaciones centrales de nuestra práctica, que es precisamente donde se soporta su distinción de ser sociocomunitarias.

Referencias Bibliográficas

- Cano Menoni, A.; Cavalli Dalla Rizza, V.; Cassanello, C. y Caggiani Gómez, J. (2019). *Educación y territorio: abordajes desde el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República*. E: Revista de Extensión Universitaria, 9(11), 53-68. doi: 10.14409/extension.v9i11. Jul-Dic.8678.
- Davini, M. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós. Argentina.
- De Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Libro digital. PDF. CLACSO. Buenos Aires.
- Tommasino, H.; Cano, A.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010) *De la extensión a las prácticas integrales*. https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_lasractivas_integrales
- Rebellato, J. (2000) *Ética de la Liberación*. Nordan-Comunidad. Montevideo.

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS Y EMOCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

*Marta Piretro, Daiana Yamila Rigo, Daniela Ivana Kowszyk,
Alejandra Elizabeth Gastaldello*

Introducción

En esta ponencia se presentan resultados del proyecto de investigación “Nuevos territorios, aulas extendidas, aprendizajes resignificados a partir del uso de tecnologías. Visualizando futuras prácticas docentes a partir de innovaciones en la formación”, aprobado en el marco de la IV Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (2021-2023) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

El proyecto se divide en dos momentos. Durante el año 2021, identificamos las principales potencialidades, dificultades, aprendizajes y recursos construidos por docentes y estudiantes en contextos de virtualidad para dar continuidad educativa y significar los recorridos en tiempo de formación remota. Específicamente se trabajó sobre las prácticas docentes de tercer y cuarto año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Profesorado en Educación Primaria y Profesorado de Música, utilizando cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas cuyos resultados están disponibles en producciones de integrantes de este equipo. (Rigo et al., 2021; Piretro et. al., 2021) Además, contamos con relatos de experiencias plasmadas en audios y entrevistas breves, cuyo análisis forma parte de este trabajo.

Actualmente estamos llevando a cabo el segundo momento del proyecto; diseñamos diversas innovaciones educativas tendientes a incluir el potencial de las TIC en los escenarios educativos, basadas en propuestas de aulas extendidas para potenciar los

procesos de enseñanza y de aprendizaje más allá de los contextos tradicionales. Pretendemos que tales innovaciones puedan implementarse en los espacios curriculares de práctica docente de educación inicial, primaria y música.

Como es sabido, durante los años 2020 y 2021, el sistema educativo, en todos sus niveles, mutó de la presencialidad a la virtualidad, debido a la pandemia y las medidas de aislamiento en nuestro país, Argentina. El uso de diversos recursos digitales fueron claves para garantizar la continuidad educativa. (Lucarelli, 2004; Macchiarola, 2012) Al respecto, Robinson (2020) señala que lo vivenciado durante el aislamiento permitió generar y observar formas creativas y originales de mantenerse conectados a través de la tecnología. Por eso el objetivo de este trabajo se enmarca en reconstruir, desde la perspectiva de estudiantes y docentes, lo acontecido durante esos años con la práctica docente en los profesorados, lo que implica identificar aquellos aspectos que caracterizaron la continuidad pedagógica a sabiendas que pueden constituirse en un buen punto de partida para futuras búsquedas tendientes a mejorar la formación docente.

Metodología

En este estudio -de corte descriptivo, transversal y cualitativo- participaron un total de 12 miembros, de los cuales 9 fueron estudiantes matriculados en instituciones de gestión pública y privada de educación superior de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina): Profesorado en Educación Primaria en el Instituto Superior "Ramón Menéndez Pidal", Profesorado en Música en el Conservatorio Superior de Música "Julián Aguirre", Profesorado o Licenciatura en Educación Inicial en la Universidad Nacional de Río Cuarto y Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza". El resto fueron docentes de la Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza".

Tanto profesores como estudiantes fueron contactados en primera instancia vía email para saber si deseaban participar del proceso de investigación. La modalidad de participación fue por audios de WhatsApp o entrevistas breves presenciales o virtuales. Todos los docentes y 3 estudiantes accedieron a participar de la primera modalidad (audios), mientras que los 6 estudiantes restantes fueron entrevistados. En todos los casos se partió de la siguiente consigna: *“narrar experiencias, situaciones o vivencias que marcaron tus procesos de enseñanza o de aprendizaje en pandemia, las emociones que*

surgieron, los obstáculos y potencialidades, ¿Las consideradas innovadoras? ¿En qué sentido?”.

Resultados

Presentamos una primera interpretación sobre las expresiones de estudiantes y docentes acerca de las significaciones construidas durante el cursado remoto 2020-2021. Se elaboran tres categorías, que a continuación se detallan en profundidad.

1. Modificaciones en los tiempos y espacios educativos

A partir de la interrupción de la presencialidad en las escuelas comenzó un trabajo de desnaturalizar y reconocer el carácter de construcción histórico-social del modo en que se articulan tiempos y espacios en la dinámica escolar. Tal lo planteado por Castro y Martino (2021), es posible y necesario entender de manera dinámica a la presencialidad, la cual fue configurándose en un espacio emergente a partir de las interacciones y usos de tecnologías que posibilitaron el encuentro entre actores educativos. Así, con el advenimiento de la pandemia, diferentes escenarios domésticos se convirtieron en sedes temporales e improvisadas para dar continuidad al trabajo escolar. Los horarios se flexibilizaron, desdibujando la separación entre tiempos de trabajo/estudio de aquellos destinados a lo familiar o al ocio.

El impacto de esta ruptura se observa en los relatos de docentes y estudiantes:

“entró a haber una especie de desgano o enojo en el sentido de que no podíamos diferenciar los horarios, nos daba la impresión, a mí me dio la impresión, pero creo que es una sensación común, al menos desde lo que charlo con mis compañeros de institución que trabajábamos muchas más horas, no solamente las del colegio, sino las de corrección, la preparación, lo cual nos dio la impresión que estaba consumiendo demasiado tiempo. Sumando a todo esto, las intervenciones y los mensajes de los chicos pidiendo en cualquier momento y horario, inclusive los fines de semana explicaciones, correcciones y demás. Entonces generó un cierto fastidio (D1).

“necesito la cursada” “por favor devuélvanme la cursada”. Fue todo tener que reestructurar, reorganizar todo aquello que para mí era lo normal, hacía tres años que venía siendo así: llegar al Normal, estar con ellas, tomar un mate, charlas con los profes, a que un día estar en casa, con mi familia, pidiendo que se callen para escuchar la clase y tener que hacer todo diferente (A1)

“Creo que primero que todo saber respetar los tiempos del otro, que creo que en la presencialidad no es tan así, porque tenemos un tiempo pautado, por ejemplo, para cursar, para dar clases, entonces, qué tiempo tenés libre, y ver que no todos tenemos la misma vida” (A2)

Los espacios y tiempos educativos han sido tradicionalmente estructurantes de la vida cotidiana escolar, puesto que atraviesan los aprendizajes, el cuerpo y el encuentro con los otros. Marcan entradas y salidas bien delimitadas; momentos para saludar, hablar, callar, cantar, celebrar, pintar o jugar a la pelota. Y también de algún modo en torno a estas dimensiones se organiza la vida familiar que se vio impactada por “la escuela en casa”. Las expresiones citadas de estudiantes y docentes dan cuenta de qué forma el oficio de cada uno fue cambiando y volviéndose, por momentos, abrumador.

2. Diseño de materiales y recursos digitales

En los relatos de docentes y estudiantes se observan referencias a la potencialidad de las tecnologías digitales para generar instancias de aprendizaje. En este sentido, podemos mencionar las conclusiones a las que arribaron Sánchez Anguita Muñoz, Pulido López y Pérez López (2021), quienes plantean que la utilización de recursos digitales, así como la producción de los mismos, facilitan no sólo el aprendizaje de los saberes específicos, sino también preparan a los estudiantes para que puedan emplearlos luego en su ejercicio profesional. Los autores mencionados también sostienen que la utilización de redes sociales favorece la cooperación y el trabajo colaborativo, al mismo tiempo que el uso de las nuevas herramientas digitales promueven una mejor comprensión y asimilación de contenidos.

Quienes participaron de esta investigación señalan que, más allá de las dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos o a los escasos conocimientos previos en algunos casos, hubo una riqueza que se tradujo en innovaciones difíciles de desarrollar si no hubiera existido la premura que supuso responder en tiempos de educación remota:

“...hubo mucho entusiasmo en el tema de la planificación, de buscar actividades, otros recursos visuales, auditivos, entrar a mezclar otros recursos, no solamente lo meramente textual. Por ejemplo, se buscó enviar el texto, más el audio, más algún video, crear un banco de imágenes, la posibilidad de crear una biblioteca digital a disposición para que los estudiantes entraran a investigar, a curiosear, a armar sus propios recorridos como si se tratase de una construcción autónoma” (D2).

“...me sirvió también para sistematizar mucho material, si bien yo manejaba por mi propia formación, mi formación básica, mi formación complementaria determinados autores que me proponían determinados ejercicios y actividades, yo los llevaba y los planteaba en el aula, pero nunca los había tenido escrito, o en un soporte papel o armados como una secuencia, como tal, entonces esta necesidad de un contacto mucho más esporádico me llevó a escribir mi propio material de clases, es decir a organizar mis propios textos expositivos, explicativos para que los chicos lo tuviesen a mano. Antes me conformaba con la clase oral, o lo que se dictaba o copiaba en el pizarrón” (D3).

“Una cuestión que cambió mucho en las prácticas fue buscar actividades originales, notamos que la simple actividad de responder una pregunta, de corroboración no servía, porque era muy fácil copiarla, pasarla y no podíamos notar si había una construcción personal en los chicos. Entonces la idea de buscar actividades más originales, más de pensamiento crítico, más de producción personal, en el cual estuviesen su pensamiento, opiniones, creatividad, fue una de las cosas que a ellos hicieron que les gustaran y que implicaban un desafío mucho mayor” (D4).

“No, es más, ni siquiera sabía hacer un video, tuve que buscar cómo anexar fotos, hasta para escanear los papeles que nos pedían, era un gran problema para mí. Pero todo se aprende” (A3).

Como se observa, los cambios afectaron tareas tradicionalmente intrínsecas a los docentes como planificar y elaborar secuencias y consignas, hasta otras mucho más novedosas como incorporar nuevos formatos de presentación de los contenidos a través de aulas virtuales o redes sociales. El modo en cómo reflexiona la D4 sobre las actividades da cuenta que, aquello que quizás se venía sosteniendo como necesidad -por ejemplo, la del tan mentado propósito de promover el pensamiento crítico y la creatividad-, aparece en la escena de lo virtual, rompiendo una inercia y dando lugar a lo nuevo, a lo inédito.

3. Incertidumbre, emociones y acompañamiento docente

Encender los micrófonos para habilitar el aula y reeditar aquellas conversaciones en torno a un objeto para enseñar y aprender, fue uno de los desafíos mayores. En medio de algunas interferencias, con más o menos espontaneidad, surgen momentos también para expresar las emociones. Las prácticas docentes siempre movilizan temores y ansiedades; en este caso, la incertidumbre de cómo llegar a los destinatarios (escuelas asociadas) fue un denominador común: sensaciones provocadas por la distancia física y el desconocimiento acerca de las maneras de sostener un proyecto pedagógico. La virtualidad

implicó que los practicantes no tuvieran contacto directo con los destinatarios de sus propuestas, sino que las mismas fueran mediadas por los docentes de las escuelas asociadas. En algunos casos, las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes de nivel superior se realizaron en función de grupos destinatarios desconocidos, lo cual favoreció un clima de desconcierto, tal como se observa en los registros de docentes y estudiantes consultados.

“Llegaba un punto en el que decíamos “para qué estamos haciendo esto, para qué tantas planificaciones, no vamos a volver, ni ver a los chicos” y las profes: tranquilas chicas, que va a servir” (A4)

“...por más que no estemos frente a frente o “piel con piel” como quien dice, sí estaban para nosotras (las docentes de práctica) a la hora de enseñarnos” (A5).

“...A pesar de la distancia, había un acercamiento, una contención que la necesitábamos, nosotras y las profes (A6) ...¿Cuándo se produce ese cambio, cuando el sin rumbo empieza a tener un objetivo más claro? ¿Qué experiencia recordás? (Entrevistadora)...Cuando nos dijeron: “Sí, van a hacer las prácticas”, y nos explicaron cómo iban a ser. Entonces nos calmamos, nos organizamos” (A6).

“...al comienzo era mucha incertidumbre, no sabíamos si comenzar las prácticas si se iban a poder realizar. Estaba muy complicado en ese sentido hasta que en un momento nos dieron el ok, bueno, vamos a empezar las prácticas y tuvimos el ok de las instituciones asociadas” (A7)

“... más allá de lo emocional que nos atravesaba por la incertidumbre, por los cambios (...) se fue tejiendo una situación de red de acompañamiento tanto de los tutores y de la coordinadora de la práctica con nosotras las estudiantes, que fue bueno me parece, muy bueno y muy lindo vínculo se formó. Entonces creo que eso fue potenciando la calidad y se logró un resultado muy bueno” (A8)

La escuela es una de esas instituciones que nos ha permitido tejer relaciones entre lo individual, lo institucional y lo comunitario. Sin este sostén, seguramente las prácticas que debían implementar las alumnas hubiesen caducado, pero tal como los testimonios aquí vertidos dan cuenta, aparecieron formas inéditas de llegar a esos niños y adolescentes a través de mediaciones tanto humanas como tecnológicas que hicieron posible lo que por momentos parecía no serlo.

Conclusiones

Es un hecho que la formación docente y las trayectorias educativas de los estudiantes se vieron interpeladas y aparecieron cambios con respecto a lo preexistente. Los resultados

presentados indican que los tiempos y los espacios educativos se organizaron, y adoptaron nuevas dinámicas y modos de hacer. Lo encontrado se corresponde con otros estudios que muestran que la pandemia reconfiguró ambas dimensiones y a la vez permitió comprender a la presencialidad dinámicamente, como una producción viva e incesante de permanencias, encuentros, interacciones, relaciones, lazo institucional y experiencias educativas que pueden desplegarse en distintos tipos de entornos y bajo modalidades diversas. (Martino y Castro, 2021)

Asimismo, respecto al diseño de materiales y recursos digitales, estudiantes y docentes muestran el potencial creativo e innovador de los recursos digitales y los nuevos aprendizajes que tuvieron lugar tras la pandemia. Concretamente, Sánchez Anguita Muñoz, Pulido López y Pérez López (2021) expresan que la pandemia ha demostrado que educadores y educandos debemos estar preparados para adaptar la forma de enseñar y de aprender a nuevos medios y técnicas virtuales, basados en las nuevas tecnologías que últimamente han demostrado ser excelentes auxiliares de la enseñanza.

En cuanto a las vivencias: los participantes dan cuenta de emociones vinculadas a la incertidumbre, frustración, falta de motivación y desorientación. No obstante, y también en consonancia con otro estudio (Gaeta, Gaeta y Rodríguez, 2021), se observan emociones positivas, adaptativas, de satisfacción y de acompañamiento de los docentes.

Fueron tiempos en los que se trató de desafiar la virtualidad, ensanchando los márgenes de maniobra, habitando ese espacio de educación remota para “hacer escuela”. Aprendizajes que también hoy desafían la presencialidad, justamente por las transformaciones acaecidas, de las que se nutren docentes, estudiantes, especialistas y las mismas políticas educativas de formación docente, que no dejan de insistir en la incorporación de la cultura digital.

Referencias Bibliográficas

- Gaeta, M. L., Gaeta, L. y Rodríguez, M. del S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Universitario Educação*, XXVII (54), 503-524.
- Macchiarola, V. (2012). Rupturas en el hacer y el pensar: políticas y práctica de la innovación educativa en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto: UniRío.

- Martino, A. G., & Castro, A. M. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 63–84.
- Piretro, M.; Chesta, R.; Kowszyk, D.; Risetti, A., Gastaldello, A. Modos de enseñar resignificados en tiempos de pandemia En Bengochea, L.; Teixeira, A.; Hilera, J. (editores) *Aplicación de tecnologías de la información y comunicaciones avanzadas y de accesibilidad. ATICA 2021* (pp. 337-384). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Elisondo, R. Armas, C. y Moscone, E. (2021). Aprendizaje Remoto. Potencialidades y obstáculos durante la práctica docente en tiempos de aislamiento. En L. Bengochea, A. Teixeira y J. Hilera (Eds.). *Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas y Accesibilidad - ATICA2021* (pp. 377-384). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Robinson, S. (2020). A global reset of education. *Prospects*, 49, 9.
- Sánchez Anguita Muñoz, Á., Pulido López, M. F., y Pérez López, B. (2021). Innovaciones virtuales para la enseñanza de posgrado en tiempos de pandemia. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 127–136.

¿CÓMO IMPACTA LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN LA ACTUALIDAD?

Santiago Raúl André

Cuando hablamos de psicología comunitaria, lo primero que debemos tener en cuenta es que un punto fundamental parte de la Participación, que podemos categorizarla en tres grandes categorías:

1. Participación de la comunidad

Un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales.

- A. La acción conjunta y libre de un grupo que comparte intereses y objetivos.
- B. Contextualización y relación con la historia de la comunidad y el momento o la coyuntura en
- C. que se realiza.
- D. Un proceso que implica la producción y el intercambio de conocimiento. Se intercambian
- E. consejos, recursos y servicios.
- F. Acción socializadora y concientizadora que transmite, comparte y modifica patrones de
- G. conducta.
- H. Colaboración. Es decir, labor compartida por el grupo en diferentes grados de intensidad e
- I. involucramiento.

- J. Correlación. Relaciones compartidas, ideas compartidas, recursos materiales y espirituales compartidos.
- K. Organizar, dirigir, tomar decisiones, efectuar acciones a fin de alcanzar las metas establecidas conjuntamente.
- L. Existencia de patrones en condiciones sinceras y veraces de comunicación entre los participantes.
- M. Reflexividad. Es decir, la capacidad de evaluar críticamente el trabajo hecho.
- N. Solidaridad.
- O. Diversos grados de compromiso con los proyectos comunitarios y sus objetivos. No todas las
- P. personas de una comunidad tienen el mismo grado de compromiso.
- Q. Generación y aceptación de una normatividad a fin de funcionar como grupo.
- R. Dar y recibir. Se aporta y a la vez se es beneficiario de los aportes hechos por otros y, además, de la suma de todas las participaciones.

2. El concepto de participación social en salud

Los diferentes niveles de participación en la comunidad.

- A. Es un proceso que reúne simultáneamente enseñanza y aprendizaje. Todos los participantes aportan y reciben.
- B. Tiene efectos socializantes. Se generan pautas de acción.
- C. Tiene efectos concientizadores.
- D. Desarrolla la colaboración y la solidaridad.
- E. Moviliza, facilita y estimula recursos (materiales e inmateriales) existentes y fomenta la creación y obtención de otros nuevos.
- F. Puede generar formas de comunicación horizontal entre los participantes.
- G. Produce intercambio y generación de conocimientos.
- H. Permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica.
- I. Desarrolla y fortalece el compromiso.
- J. Fortalece a la comunidad.
- K. Puede introducir diversidad, haciendo posible el diálogo y la relación con otros en un plano de igualdad basado en la inclusión.
- L. Debido a ello, fomenta el surgimiento de nuevas ideas, nuevos modos de hacer, nuevos resultados.
- M. Puede cambiar la dirección y el control de las tareas que se ejecutan.

3. El concepto de compromiso de la comunidad

- A. se ocupa "de los intereses de otras personas o de la sociedad";
- B. carece "de interés económico personal";
- C. se desarrolla "en un marco más o menos organizado";
- D. es "una elección libre y se expresa por medios pacíficos".

4. Los diferentes niveles de compromiso en la comunidad

La relación entre los niveles de compromiso y los niveles de participación.

- A. Núcleo de máxima participación y compromiso.
- B. Participación frecuente y alto compromiso.
- C. Participación específica, mediano compromiso.
- D. Participación esporádica, bajo compromiso.
- E. Participación inicial o tentativa, bajo compromiso (por ejemplo: contribuciones económicas, apoyo material).
- F. Participación tangencial, compromiso indefinido (por ejemplo: aprobación, acuerdo).
- G. Curiosidad positiva o amable. No hay compromiso.

Sobre el poder comunitario y cómo afecta a la sociedad

Lo que se está planteando es la necesidad de estudiar el poder en el campo comunitario, que como todo ámbito humano está determinado por ese fenómeno. Destacamos el hecho de que ese estudio ha estado marcado en las ciencias sociales por la consideración asimétrica de la relación de poder, para lo cual indicamos cómo esa concepción dominante durante el siglo XX, derivada de la obra del sociólogo Max Weber, marca las definiciones del poder formuladas por la psicología social hasta fines de la década de 1980, las cuales privilegian las interpretaciones hechas desde la perspectiva de quienes ejercen el poder instituido. Presentamos la relación entre poder y control y analizamos diferentes concepciones del poder frecuentes tanto en la ciencia como en el sentido común, que lo consideran como un objeto, un lugar o una capacidad, ideas que subyacen en la posición asimétrica antes mencionada. Asimismo, describimos dos clasificaciones de las expresiones del poder: la de French y Raven, muy popular en el campo de la psicología social, y la de DeCrespigny, introducida por T. Ibáñez. Luego analizamos el modelo construccionista de Serrano-García y López-Sánchez (1994), generado desde la propia psicología comunitaria, en el cual la asimetría se reconoce y se limita a la base material de

la relación al identificar los recursos deseados por una pluralidad de agentes, pero controlados por uno solo. Indicamos cómo el agente interesado, al identificar un recurso y si advierte una necesidad y al tener conciencia de la relación de desigualdad que su posesión por un solo agente (controlador) genera, puede iniciar procesos de cambio social destinados a satisfacer las necesidades sentidas. Finalmente, esta posición y las posibilidades que abre a la transformación social y a la labor psicosocial comunitaria fueron analizadas en función de los procesos comunitarios.

El fortalecimiento de una comunidad: por qué es importante en la actualidad

El fortalecimiento en el contexto comunitario tiene como elemento primero y último para su construcción, la acción conjunta y solidaria de los miembros de una comunidad que comparten objetivos y expectativas y enfrentan las mismas necesidades y problemas. Como dicen Burton y Kagan (1996, p. 206): "Se puede adquirir poder uniéndose a los otros. Mientras más diverso sea el movimiento social, más poderoso será, pero más propenso a la fragmentación, y esto implica compartir el poder".

Siguiendo con este análisis, otro aporte que se destaca es el de María del Pilar Jiménez Silva, quien en el capítulo las representaciones y sus implicaciones, analiza el tema de las representaciones en el ámbito de la educación y más precisamente en lo que respecta al proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Sostiene así que la educación tiene como eje central un propósito alrededor del cual se organiza y toma forma el campo: la transmisión. La transmisión, tanto en lo que compete a sus contenidos como en cuanto a su forma, es decir, lógicas de poder, se establece por medio de representaciones. Las representaciones son, el mensaje y el medio de la transmisión; son mediación e instrumento de todo campo social.

Los sujetos, grupos e instituciones, que participan en este campo, operan en diferentes niveles y están sobredeterminados por diversas ramas representacionales. La complejidad de cada uno de los niveles tiene su concreción más importante, por medio de las representaciones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es importante de tener en cuenta ya que revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica dar cuenta del devenir representacional, tanto intra como intersubjetivamente.

Las tramas representacionales que sobredeterminan a los sujetos y a los procesos institucionales, ubican a éstos en sus procesos de transmisión como reproductores y productores de representaciones. El interés de Jiménez Silva, radica específicamente en el

estudio de las dimensiones psicológica (intrasubjetiva) y psicológico-social (intersubjetiva) y cómo se producen psíquicamente y se transmiten en y entre los sujetos.

En su análisis, resalta cuatro características de la representación social que resultan importantes, ya que constituyen una vía de articulación entre las representaciones intrapsíquicas y el acto educativo:

1. Se trata de un cuerpo organizado de conocimientos. Implica de esta forma un saber social “con status de verdad”, lo cual no significa que lo sea necesariamente. Esta característica tiene como uno de sus efectos el crear una vivencia de pertenencia en el sujeto. De esta manera, el consenso y el compartir con otros la “noción de verdad” permite estar inscripto “en lo que una determinada colectividad construye como realidad”. Este aspecto es relevante en el sentido que implica que desde la representación social se produce una sanción en términos de verdadero o falso, de las representaciones intrapsíquicas. Se concluye de esta forma que la representación social incide en forma significativa en la aprehensión de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Tiene como una de sus funciones la inteligibilidad. En este sentido, Jiménez Silva, retoma a partir del Psicoanálisis, dos observaciones; una es que la función de inteligibilidad implica que las representaciones sociales aportan capital lingüístico y simbólico al sujeto, que le permite a su vez, establecer enlaces entre sus representaciones y hacer inteligible lo psíquico para el sujeto. Cabe aclarar que no cualquier representación social puede desempeñar esta función, y esto es importante tener en cuenta, ya que sólo así se puede recurrir, de una manera pensada, al papel de las representaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La otra observación establece que no todo lo psíquico y social es inteligible. “Este punto es central para el acto educativo porque permite cuestionar todo discurso que se presente como saber certero”.

1. A partir de la representación social, el sujeto se inserta en un grupo, adquiere un lugar y una identidad; por esta razón se puede sostener que deviene sujeto social.
2. El sujeto se inserta también, por medio de la representación social, en una relación cotidiana de intercambios. Esto significa que la representación contribuye a regular intercambios y convierte al sujeto social en algo que entra en esa misma lógica de intercambios.

Todo este análisis conduce a reconocer que el sujeto social es representación social y que ésta se encuentra abierta a un continuo proceso de resignificaciones dadas desde los cambios de la realidad social.

De esta forma todo acto educativo está determinado en parte por las representaciones sociales.

Se cree, por lo tanto, que es importante respecto al acto educativo, despejar cómo las representaciones que ponen en juego los actores del acto, dan cuenta de un entretejido creado por lo social y lo singular. De esta manera permite aprehender lo que ahí sucede, y aporta elementos para su transformación. Revelar, deconstruir el bagaje con el que llega todo sujeto a cualquier acto educativo, tanto el que enseña como el que aprende, resulta sumamente importante, ya que de lo contrario operará como obstáculo para el trabajo que se realice.

A modo de cierre

Desde una mirada desde la Psicología Comunitaria se plantea aquí la necesidad de estudiar el poder en el campo comunitario, que como todo ámbito humano está determinado por ese fenómeno. Destacamos el hecho de que ese estudio ha estado marcado en las ciencias sociales por la consideración asimétrica de la relación de poder, para lo cual indicamos cómo esa concepción dominante durante el siglo XX, derivada de la obra del sociólogo Max Weber, marca las definiciones del poder formuladas por la psicología social hasta fines de la década de 1980, las cuales privilegian las interpretaciones hechas desde la perspectiva de quienes ejercen el poder instituido. Presentamos la relación entre poder y control y analizamos diferentes concepciones del poder frecuentes tanto en la ciencia como en el sentido común, que lo consideran como un objeto, un lugar o una capacidad, ideas que subyacen en la posición asimétrica antes mencionada.

Bibliografía

- Hacking, I. (1992): *"The Self-vindication of the Laboratory Science"* en A. Pickering (ed.), *Science as a Practice and Culture*. Chicago (Illinois): The University of Chicago Press, pp. 29/64.
- Hacking, I. (1999): *The Social Construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hall, A. R. y Hall, M. B. (1985): *La revolución científica: 1500-1700*. Barcelona: Crítica.
- Hanson, N. (1978): *Constelaciones y conjeturas*, Madrid: Alianza.

VULNERABILIDAD Y VIOLENCIA EN EL NIVEL INICIAL. *Resultados preliminares de un estudio exploratorio*

María Luz García

Antecedentes

En las últimas décadas ha aumentado el interés de los investigadores por el estudio de la crianza de los niños. Numerosas publicaciones resaltan que el crecimiento dentro de un seno familiar que le proporciona contención les facilita evitar el desarrollo de conductas disruptivas o de índole agresiva que se expresarán en la adolescencia o la adultez.

Tener hijos conlleva un riesgo importante, y, por ello, la clave está en analizar la salud mental de los padres, ya que esto asegurará las condiciones de las generaciones siguientes. Pero no es el único factor a tener en cuenta. Además, es necesario poner el foco en las condiciones sociales y psicológicas que influyen en el desarrollo del niño, positiva o negativamente. En términos específicos, la crianza puede ser abordada desde un punto de vista etológico, lo que significa que las conductas de apego se presentarán con mayor o menor intensidad dependiendo de los tipos de experiencias que tiene en su seno familiar desde el momento en el que nace. En la misma línea podrá verse que todas las conductas (de crianza, sexual, de alimentación, entre otras) tienen raíces biológicas y adoptan su forma de acuerdo a las experiencias de los individuos, y siempre tienen su base en su supervivencia.

La calidad de la relación que pueda existir entre el cuidador y el “cuidado” depende básicamente de la condición psicológica del primero como resultado de su propio desarrollo, aunque esta no sería la única cualidad a tener en cuenta. Winnicott (1988) refiere a la posibilidad que tiene la madre de ofrecer un maternaje suficientemente bueno, que podría manifestarse de igual modo para un cuidador suficientemente bueno.

De esta manera se deja entrever la importancia del rol del adulto o cuidador, su entrega como pilar de desarrollo y las condiciones contextuales que rodean al niño desde sus primeros días y a lo largo de su crecimiento.

Bowlby (1988, p. 24) refiere a la base que necesariamente debe ofrecer el vínculo de apego, y sostiene que la crianza de un niño depende del ofrecimiento de una base segura “este rol consiste en ser accesible, estar preparado para responder cuando se le pide aliento y tal vez ayudar, pero intervenir activamente sólo cuando es evidentemente necesario”.

Es necesario traer a colación la idea que Bowlby (1988) tenía respecto de lo que era una figura de apego dentro del espacio de crianza, entendiéndola como la figura de referencia a la que se recurre (a través de la proximidad) desde la infancia. Luego esta figura se toma como referente e influye en la manera con que se enfrentan en la vida situaciones adversas.

Desde que el niño nace dentro del seno familiar y se encuentra sostenido por quien se pueda configurar como la figura maternal, su desarrollo se va a encontrar directamente relacionado con las transformaciones y mutaciones que pueda estar absorbiendo desde el entorno o contexto donde esté situado. Sin embargo, también incidirán en la constitución de su subjetividad impregnada de lo social, las prácticas de crianza, la organización temporal y familiar, entre otros aspectos.

Además, un análisis de las crisis sociales vividas en los últimos años, referidas a la pobreza, a las dificultades económicas, sociales y simbólicas, nos hará reflexionar en relación a las pésimas condiciones por las que debió y debe atravesar la niñez en una buena parte de las sociedades contemporáneas. Por ello, Schelmenson (2011) plantea necesario favorecer el destino psíquico y el bienestar de los niños a través de la recuperación -en los adultos que los tienen a su cargo (madres y agentes de salud)- de la confianza básica necesaria para estabilizar la satisfacción de las necesidades de los pequeños. Es en la infancia donde se traman las relaciones iniciales con base en la calidez y la calidad. Por ello es importante trabajar con los padres o adultos responsables, ya que la riqueza libidinal de quienes asisten a los niños condicionará el desarrollo de su psiquismo.

Ser padre o madre en la actualidad es una tarea ardua, porque se observa un ritmo de vida vertiginoso y cuesta ver las necesidades verdaderamente importantes de sus niños. Por ello, resulta difícil tratar de ser un cuidador lo suficientemente bueno, ya que implica visualizar un camino de presencia y humanización. En la actualidad, hubo cambios rotundos relacionados con el aumento en las horas de jornada laboral, menor contacto entre padres

e hijos, poco tiempo destinado a la subjetividad humana, jornadas estresantes, expansión del mundo digital, entre otros. Sin embargo, por fortuna, padres y madres modernos tratan de salir de los viejos manuales que intentan ofrecer la receta acerca de cómo ser buenos padres, para comenzar a recorrer un camino que permite pensar en la infancia y en la condición infantil a nuestro alrededor, cuidando de las generaciones siguientes y protegiendo a los niños, sean o no sus hijos.

En palabras de Crabay y Echevarría (2021, p. 9): “en muchas ocasiones, las reacciones de los padres que viven en la pobreza condicionan de manera importante la calidad de vida de sus hijos. En el desarrollo cotidiano, es dable pensar que la privación que supone una medida como la pandemia, inexplicable para los niños/as, indudablemente va a tener manifestaciones reactivas de características socio-emocionales a considerar. Respecto de los factores que incrementan la agresividad, pueden mencionarse privaciones materiales y/o afectivas, privaciones, dificultades en los procesos socializadores, familias multiproblemáticas, aislamiento y soledad, entre otros”.

Existen cuestiones a las que debemos atender si necesitamos analizar la actualidad del desarrollo infantil. Hablamos de las relaciones que se podrían establecer entre las formas de crianza y su posterior desarrollo.

Reich (2006) señala que los niños que fueron respetados en su desarrollo biopsicológico son pacíficos, diligentes y se llevan bien con todo el mundo, se adaptan con facilidad, viven con el mundo en armonía, aprenden rápido y no cargan con mensajes negativos. Señala como principios fundamentales de su tradición educativa la idea de autorregulación y la de dosis óptima de intervención en educación; sin embargo, existen patrones de conducta que se pueden presentar en el comportamiento de padres, cuidadores y maestros con los niños:

Patrón 1: Equilibrio entre satisfacción y frustración

Patrón 2: Desequilibrio: frustración excesiva

Patrón 3: Permisividad excesiva

Patrón 4: Desequilibrio: excesiva permisividad y frustración traumática

Patrón 5: Desequilibrio: negación de la frustración y de los sentimientos

Del mismo modo, Crabay y Boher (2019) afirman que hay una relación empírica entre las prácticas educativas y socializadoras empleadas por los padres y el desarrollo del comportamiento agresivo o pacífico en la infancia. También hay que tener en cuenta que los padres no practican un solo estilo y de forma continua en todo el desarrollo, y que la

respuesta al uso de un determinado estilo educativo podrá estar vinculada a las características del niño.

Cuando estas prácticas no son positivas, el niño está en una situación de *vulnerabilidad social*, definida como aquel factor común que afecta a los diferentes estratos sociales desde los cuales daremos pie empírico a esta investigación. Este término es usado frecuentemente desde la década de los 90', a partir de los cambios sociales y económicos que caracterizan al deterioro social y cultural que afectó a toda Latinoamérica. Pizarro (2001, p. 11) la define de la siguiente manera: "El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento".

Pensando en nuestra realidad más próxima, entre la inestable situación de crisis permanente y las situaciones de vulnerabilidad social, será necesario destacar la forma en que se han visto afectados aquellos niños que dependían de beneficios relativos a la supervivencia (seguridad alimentaria o educación sólo bajo la presencialidad por no poder acceder a los medios necesarios que les permitan acceder al sistema educativo bajo la modalidad on-line). Niños de todo el mundo se enfrentaron al confinamiento durante una larga cuarentena, con modificaciones de la estructura y dinámica de funcionamiento familiar. Ante este escenario, Crabay (2020, p. 89) afirma que la pobreza infantil aumenta en Latinoamérica según UNICEF y las desigualdades se cristalizan en nuevos sufrimientos. Así es como las características sociales actuales, con marcada inestabilidad, inciden en la estructura subjetiva. Cabría preguntarnos si los adultos de nuestros tiempos pueden ser capaces de sostenerse a sí mismos y brindarle al niño que crece en pandemia, la posibilidad de sostenerlo y contenerlo.

El análisis de la violencia desde edades tempranas es de vital importancia porque se torna un tema de interés puramente social y que puede servir al ámbito educativo, psicológico, pedagógico y toda área que se encuentre vinculada a la infancia y esté interesada en hacer mejoras en el desarrollo teórico respecto a esta arista del niño.

La violencia marca un camino que va calando la psiquis, personalidad y conducta del infante. De este modo se podría analizar cómo es que cada niño que atraviesa

sistemáticamente situaciones de maltrato, comienza a manifestarse en su comportamiento y juego de manera agresiva, o tímida (dependiendo del niño). Mariño Morán expresa: “Estos niños que son víctimas de maltrato infantil se caracterizan por mantener la distancia y evitar el contacto social con otras personas o bien por mantener un vínculo social violento con sus iguales; estos también tienen diversos comportamientos, hay momentos que son histéricos, tímidos, agresivos, son niños que no les llama la atención relacionarse con personas cercanas a su entorno familiar y escolar para ampliar su campo de interacción. El maltrato infantil no siempre se da de manera directa también puede ser transmitido de forma indirecta. Todo lo que el niño recibe, observa y escucha en su hogar, inconscientemente lo transmitirá en el aula de clases y su conducta cambia de acuerdo a su ambiente familiar, si el niño es tratado con gritos, insultos, maltrato físico en todas las circunstancias del día, su juego será violento o a su vez tímido, es por esta razón que los niños son víctimas de maltrato emocional en las instituciones, y es por su mal comportamiento que recibe desprecios, amenazas de parte de sus compañeros y de las maestras y al momento de realizar alguna actividad lo rechazan por sus malas reacciones con los demás” (2018, p. 1).

Todo tipo de conducta de carácter agresivo y /o violento implica el análisis de su propia génesis. Esta actividad es de suma importancia debido a que se gesta de manera progresiva en la niñez y el hecho de observar violencia en edades tempranas sería un predictor, por ende, de problemas adultos.

Dentro del abanico literario existente referido a situaciones de maltrato infantil contemporáneo, se podría retomar dos posturas. Por un lado, Mariño Morán (2018, p. 13) refiere a “ocho tipos básicos de maltrato infantil: el maltrato físico, el maltrato físico infantil, el maltrato verbal, el maltrato psicológico, el maltrato emocional, el abuso físico, el abuso sexual, el abandono físico, el abandono emocional, negligencia”. Sin embargo, podríamos conocer cómo Méndez Espinosa et al. (2019, p. 1366) presenta en un orden de preponderancia otro listado de acciones violentas dentro del Nivel Inicial, conformado por los siguientes ítems: “violencia por exclusión social, violencia emocional, violencia física, violencia verbal y verbal indirecta...Y por último el tipo de violencia con menor frecuencia o aparición es la agresión física indirecta”.

Notamos una clara coincidencia entre estas categorías y las observadas en el análisis de los datos recolectados que se aprecian en la Tabla 1 (ver Apéndice) y que serán retomadas en los resultados.

Objetivos

La investigación tiene por objetivos, desde el punto de vista de los profesionales que intervienen con alumnos de nivel inicial:

1) Explorar el modo en que las pautas de crianza se manifiestan en instituciones del contexto educativo formal del Nivel Inicial, repercutiendo en forma de conductas agresivas o disruptivas.

2) Conocer modos de intervención docente ante pautas de crianza disfuncionales en niños de nivel inicial.

3) Indagar los resultados que se observan ante esas formas de intervención docente.

4) Identificar y conocer las problemáticas que mencionan los profesionales de la educación en su trabajo con niños.

En este informe se presentan los primeros resultados preliminares de los seis casos considerados, en relación al primer objetivo e incluyéndose únicamente los segmentos de las entrevistas en que se hace mención a la violencia.

Materiales y metodología de trabajo

Se está llevando a cabo una investigación exploratoria de tipo cualitativa, con empleo de entrevista no estructurada, para la cual se tomaron 6 entrevistas a docentes o profesionales que se desempeñaban en el nivel inicial, seleccionados por la factibilidad de acceder a ellos, a saber: un psicólogo, una capacitadora de proyectos virtuales, tres docentes y una directora de Nivel Inicial (ver Tabla 2, ver Apéndice). Es necesario aclarar que todos los entrevistados guardan o han guardado relación directa con niños del Nivel Inicial y algunos con niños de nivel primario o jóvenes del nivel secundario; algunos de ellos provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables con carencias que van desde lo económico hasta lo afectivo. Las entrevistas se desarrollaron por videoconferencia, fueron grabadas en video y luego transcritas. Duraron entre 30 minutos y una hora y 14 minutos. Se siguió el procedimiento sugerido en Echevarría (2008) para el análisis de datos cualitativos mediante el uso del procesador de texto.

A través de su desarrollo fueron surgiendo obstáculos propios del desarrollo de la investigación y su modalidad de ejecución, como lo es el uso de un procesador, la calidad

inestable de Internet, hallar profesionales dispuestos a ser entrevistados y los tiempos de cada uno de ellos a los que hubo que adaptarse a través de una correcta coordinación.

Las categorías se generaron desde los datos y se refieren a tres dimensiones:

- Problemas que observan los docentes
- Formas de intervención desarrolladas.
- Resultados que percibieron.

Las categorías que incluye la Tabla 1 son todas las creadas en relación a las formas de violencia mencionadas por las y los entrevistados; no surgió la necesidad de crear otras, ya que algunas se repitieron en las distintas entrevistas.

Resultados

Como se dijo más arriba, aquí se presentan algunos resultados preliminares referidos al primer objetivo, incluyéndose sólo segmentos en que los entrevistados se refirieron a la violencia que manifiestan o son sometidos niños de nivel inicial. La Tabla 2 muestra las distintas formas de violencia mencionadas. Por razones de espacio, aquí se incluye uno o dos testimonios de cada una. Comenzando con la *violencia física*, C (Profesora) expresa:

“La agresividad es pedir objetos a los gritos, con manotazos, romper construcciones, pasar y desabrochar guardapolvos, se relacionan con sus compañeros de manera más bruta”.

En el caso de la *violencia educativa*, S (Profesora, Córdoba) manifiesta:

“La falta, es una forma de violentar el derecho de los niños a educarse. Cuesta un montón el tema de la asistencia, es llamar y preguntar qué pasa, e incluso en sala de cuatro o cinco la asistente social los llamaba. En sala de tres no porque no es obligatorio. Había familia que estaba en una vulnerabilidad total, en temas de adicciones, familias que van y vuelven, un niño pidió cinco veces el pase por este tema. Hay madres que se quedaban dormidas, o les faltaban porque no tenían teléfonos para despertarse. El tema de las faltas es un problema que se trata habitualmente, se han elaborado fichas de vulnerabilidad”. Igualmente A (Psicólogo, San Luis) manifestó: “Lo que se observa son problemáticas en el hogar en todos los ámbitos, como el incumplimiento en las tareas escolares”.

Del mismo modo, como acompañando su relato de vulneración ante los niños S (Profesora, Córdoba) manifestó la existencia de una violencia ejercida hacia los menores que es de carácter *económico*, expresando:

“En otras salas las condiciones en las que llegaban, muchas veces no iban a clases porque decían que no tenían ropa o zapatillas, ese tema debe trabajarse desde la violencia de los derechos”.

Respecto al desarrollo de conductas que refieren a la violencia de carácter *psicológico*, A (Psicólogo, San Luis) señala:

“En la escuela secundaria han sido más frecuentes los casos de autolesiones, de intentos de suicidio que preocupan a padres, como maniobras de manipulación de los niños, muchos chicos son crónicos amenazadores de suicidio, no se debe subestimar esto porque podrían concretarlo algún día”.

A veces la violencia no adquiere una forma tan explícita como la violencia física, sino que resulta de tipo *verbal*, como por ejemplo, Ji (Directora, Córdoba) que expresa:

“En los niños tuvimos una reunión por agresión física y verbal donde hay palabras que se escuchan en los niños pero son de adultos, donde no saben lo que dicen pero lo dicen”.

La violencia *hacia el Docente* es manifestada por Ji (Directora, Córdoba) de la siguiente manera:

“Últimamente se está viendo mucho son las falsas denuncias o difamación de padres a docentes por las redes sociales. Y uno tiene que buscar de manera particular un abogado, pero puede que se nos aparte del lugar de trabajo, por ello es muy delgada la línea de poder trabajar con alumnos y niños tan chicos. Los docentes cada vez sentimos más que se vulnera mucho al maestro y hay veces que hay situaciones que nos dañan, por el simple hecho de prejuicio y no gustarle la maestra.”

O Como lo es el caso D (Profesor, San Luis) que manifiesta:

“En mis comienzos arranque en inicial, y he tenido muy agresivos, pero el sistema te traba y en lugar de dejarte fluir, en Bs.As. te traba y tenés que tener cuidado con las cosas que haces o cómo las haces y te llegan sumarios. Y uno se da cuenta cuando hay un alumno con patología y si decís algo debés ser cuidadoso porque hay que hacer 200000 cosas para que le den horario reducido y psicopedagogo, y lucha. Como docente a veces es muy difícil.”

Hasta aquí se ha presentado una primera aproximación a los datos recolectados; queda para trabajos futuros revisar las categorías generadas, como así también indagar la relación que puede existir entre ellas y otras categorías referidas a las intervenciones de las y los entrevistados, como así también las relacionadas a los resultados que observaron antes estas intervenciones.

Referencias

- Bowlby, J. (1989), Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Barcelona: Paidós.
- Crabay, M. (2020), "COVID y aislamiento", en: Michelini, D., C. Basconzuelo, G. Pérez Zavala y N. Galetto (eds.), Conflictos sociales y convivencia democrática, Río Cuarto: Ediciones del ICALA, 87-90.
- Crabay, M. y E Boher (2019), "Infancia y Desarrollo: Niños/as respetados/as, niños/as pacíficos, en: Michelini, D., S. Otero y M. Crabay (eds.), Convivir en un mundo con fronteras, Río Cuarto: Ediciones del ICALA, 149-152
- Crabay, M. y Echevarría, H. (2021), Aislamiento social y violencia. Estudio exploratorio con profesionales que trabajan con niños/as de nivel inicial y primario, *Erasmus* (en línea), Año XXIII. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8091293> (consultada: 26-07-2022).
- Echevarría, H. (2008), La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Mariño Morán, Z. (2018), Maltrato infantil y su influencia en el desarrollo socioafectivo en los niños de nivel inicial. Universidad técnica de Bahahoyo. Carrera de Educación Parvularia.
- Méndez Espinosa D., Martínez González L. y Ramos Trevizo J. (2019), Percepción de la violencia escolar en alumnos de jardín de niños. Vol. 4, núm. 2, pp. 1361-1369.
- Pizarro, R. (2001), La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. Serie: estudios estadísticos y prospectivos. Santiago de Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf.
- Schelmenson, S. (2011), El placer de criar, la riqueza de pensar: una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas.
- Winnicott, D. W. (1993), Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos aires: Paidós.

Categoría	Definición
Violencia verbal	Violencia o abuso que pretende mediante el uso del lenguaje afectar a un otro de modo hiriente.
Violencia psico-lógica	Actos que conllevan a la desvalorización y buscan disminuir o eliminar los recursos internos que la persona posee para hacer frente a las diferentes situaciones de su vida cotidiana.
Violencia física	Golpes, malos tratos. Todo lo que se vincule con la violencia ejercida desde un cuerpo hacia el otro.
Violencia educativa	Implica no cumplir con alguna arista del derecho universal de los niños a educarse.
Violencia económica	Refiere al no acceso de condiciones económicas dignas para el correcto desarrollo y bienestar del niño.
Violencia hacia el docente	Distintos tipos de agresiones contra el docente ante intervenciones con los niños que no resultan del agrado de los padres.

Entrevistada/o	Profesión	Provincia	Nivel educativo
A	Psicólogo	San Luis	Nivel Secundario.
C	Profesora de Nivel Inicial	s/d	Nivel Inicial
J	Capacitadora	San Luis	Nivel Inicial
Ji	Directora	Córdoba	Nivel Inicial
S	Profesora en Ed. Inicial	Córdoba	Nivel Inicial
D	Docente de Educación Física	San Luis	Todos los niveles

RELATOS DE MUJERES SOBRE SALUD, ENFERMEDAD, CUIDADO Y ATENCIÓN.

Concepciones y prácticas en perspectiva de historias de vida

María Paula Juárez

Presentación

Este trabajo reflexiona en torno al estudio en curso denominado “*Mujeres narrando sobre salud. Conocimientos, concepciones y prácticas situadas en un escenario de pandemia*”¹. Su interés refiere a analizar cómo los relatos de las mujeres sobre sus concepciones y prácticas de salud/enfermedad/cuidado/atención se construyen en una perspectiva autobiográfica desde la que se señalan hitos, como momentos claves de sus vidas que señalan un pasado y condicionan un presente en torno a procesos de salud.

1) Justificando el viraje metodológico en clave biográfico-narrativo

El reconocimiento de una perspectiva histórica emergente de los relatos sobre concepciones y prácticas de salud condujo al estudio a un re-posicionamiento metodológico, dado que, luego de haber transitado instancias dialógicas de entrevistas a 28 mujeres en situación de pobreza y de clase media, al momento de ser analizadas se cristaliza ese carácter biográfico narrativo que fue asumiendo el estudio en sintonía con la temática de indagación, no anticipado desde las instancias previas de diseño de investigación para el desarrollo del mismo. En este sentido, si bien el estudio asumió desde sus orígenes un posicionamiento metodológico, desde la investigación cualitativa

sustentada en los paradigmas interpretativo y crítico (Vasilachis, 2006), es el momento de un primer análisis el que manifestó ese perfil propio de los datos.

Atendiendo a ello, este proceso se realizó, en una primera etapa referida al grupo de mujeres en situación de pobreza, desde una lectura en clave sincrónica como diacrónica del fenómeno de estudio. (Juárez, 2019) En clave diacrónica, los datos fueron interpretados desde la perspectiva biográfico narrativa, reconociendo en los relatos ejes temáticos que permitieron construir un análisis narrativo categórico. (Bolívar y Fernández, 2001)

En una 2da etapa de investigación, en la que se incorporó al grupo de mujeres de clase media, se precisó el empleo de un estudio de caso comparativo con enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Fernández, 2001), reconociendo a las mujeres como casos de estudio que relatan sus historias y su presente, sus vivencias y situaciones de salud, enfermedad, cuidado y atención a partir de narrativas que permiten comprender su realidad socio-sanitaria en coordenadas temporales y situadas en escenario de pandemia.

2) Historias de vida en el campo de la salud

El estudio se posiciona en el “Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria” (Saforcada, 2011), entendido como corpus teórico-empírico que reúne trabajos y experiencias del campo de la salud donde la comunidad es protagonista de su tiempo histórico y de sus actuaciones sociosanitarias. Desde esta perspectiva holística y humanista, se concibe a la salud como el proceso de la vida y desde allí el derecho a vivir con salud y no enfermar.

Desde hace varios años puede reconocerse desde la investigación una perspectiva cualitativa sustentada en enfoques biográficos-narrativos para pensar la salud, los cuidados y la vida de las personas. (Lopera-Vásquez, 2020; Morales-Téllez, 2019; entre otros) Amezcua (2004) plantea que recurrir a la narración de la experiencia vivida permite un acercamiento a dimensiones cotidianas del proceso salud-enfermedad, que ofrecen claves para la comprensión de elementos sobre la salud y la enfermedad hasta el momento invisibilizados.

Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) destacan que la historia de vida como recurso metodológico posee la capacidad para analizar aspectos diacrónicos de los hechos sociales relacionándolos a personas, grupos, problemáticas y temas que no son evidentes desde otras estrategias metodológicas.

En nuestro estudio, consideramos que fueron dos los aspectos que favorecieron el carácter biográfico en torno a aquello que las mujeres expresaban sobre sus ideas y haceres en salud y enfermedad. Por un lado, el carácter procesual de la temática que aflora desde una invitación a pensar distintos momentos en el desarrollo de sus propias vidas, la de los suyos, y situadas en una estructura social, política, económica e histórica propia. Y, junto con ello, el concebir desde el estudio a la entrevista como una conversación dialógica guiada por las protagonistas desde sus relatos.

Para Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), una historia de vida implica una puesta en discurso de acontecimientos claves que han marcado la vida de la persona entrevistada. Desde nuestro estudio pensamos en estos momentos desde la *dimensión de análisis* denominada *“historias de salud/enfermedad en mujeres”*, organizada en las *categorías* que llamamos *“hitos de salud/enfermedad/cuidados y atención (SECA) de mujeres en situación de pobreza”* así como *“hitos de salud/enfermedad/cuidados y atención (SECA) de mujeres de clase media”*.

Estas categorías reúnen hitos de SECA, entendidos como hechos claves, decisivos en el transcurso de la vida de las mujeres, que ellas reconocen para aludir a vivencias, conocimientos y creencias sobre salud, enfermedad, cuidados y atención en clave histórica personal, cómo instancias que han ido transformando sus vidas donde han sido protagonistas, junto con otros significativos para ellas y manifestando características propias de sus grupos sociales de pertenencia. Categorías de las que se desprenden subcategorías que expresan hitos específicos propios de cada grupo⁽²⁾.

En lo que sigue, este trabajo analizará Hitos de SECA en Mujeres pertenecientes al grupo social de clase media.

a) *El “no parar” como hito desencadenante de enfermedad*

(...) no dormir, llegar tarde al trabajo, faltar al trabajo, que te sugieran quitarte horas en el trabajo...yo estaba trabajando como psicóloga, en un centro de rehabilitación neurofuncional y me iba bien, pero ahí se me atraviesa una separación, una muerte, situaciones fuertes, ni hablar...cómo nos enfermamos cuando no pedimos ayuda... yo en ese momento seguía mi vida, seguía trabajando, escuela, 6 colectivos por día, los ataques de pánico cada vez más fuertes, y no dormía y en ese momento me había separado y estaba viviendo con una amiga...me quitaron (la integración escolar) porque yo había faltado un montón de veces, estaba quebrando en mi espacio de trabajo porque no podía decir lo que me pasaba... pude hablar con la psicóloga del equipo... yo no estaba

en condiciones de ser responsable no estaba siendo responsable con mi vida..."
(E. 41 años, Psicóloga, BBN).

Podría considerarse que está naturalizado en nuestra sociedad occidental (específicamente en los grupos sociales de clase media) un estilo de vida acelerado, que exige rápidas adaptaciones a los cambios. No obstante, si a un ritmo cotidiano marcado por la celeridad se le imprimen sucesos vitales de gran impacto como muertes, divorcios o enfermedades, es posible que aparezca el estrés como respuesta del organismo. Al respecto, Lazarus y Folkman (1991; p. 43) definen al estrés psicológico como "...una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar".

El testimonio alude a un momento de la historia vital de la entrevistada que lo refleja desde las sobre-exigencias por seguir con su vida, omitiendo los llamados de su cuerpo, lo que la conduce a un no detenerse a comprender aquello que le acontecía. La vivencia de una muerte cercana y una separación de quien fuese su pareja, atraviesan su realidad, mientras intenta permanecer en su cotidianidad, aunque marcada por ansiedad, vivencias de pánico y agotamiento.

b) Hitos centrados en la vivencia de enfermedad

(...) todo empezó a los 22 años cuando tuvieron que empezar a sacarme nódulos mamarios ... a los 22, a los 23, a los 25 de las dos mamás... yo le metía al cuerpo y dale que va...tres operaciones entre los 22 y los 25 años en qué nos casamos...cuándo nacieron las chicas, a L no le pude dar de mamar...y a C sí...pero con mucho esfuerzo... en el 2001 atraveso una depresión... hasta que se me descubre el día del maestro de 2012 el cáncer de mama ... el 2011 fue el año de la catástrofe familiar dónde fallece mi suegra ...mi marido con depresión, mis hijas, un año para olvidar y en ese año yo estaba rindiendo la tesis ... y a los 7 días estaba concursando mi cargo... en agosto de 2012 me ... hacen una biopsia y dio que era un "carcinoma"... fui a cirugía... Octubre 2012, día de la madre y yo rajando a Córdoba para la cirugía...Viene marzo y me descubren unos nódulos en la tiroides...cómo C cumplía los 15 en septiembre dejé para octubre, segundo día de la madre que nos encuentra en ruta a Córdoba, para otra cirugía ... fue un año y medio de ... ver situaciones tremendas ... me encontré fue con una chica que tenía la edad de C ... pelada y que la mamá le ayudaba a ponerse la peluca, ¡Ay Dios! entonces agradeces que te toque a vos y no a tus hijas.... (S. 55 años, 2 hijas, docente universitaria, BBN)

El relato que emerge desde la entrevistada para dar respuesta a la pregunta qué es la salud para ella da cuenta de una línea sucesiva de tiempo biográfica para aludir a

enfermedades padecidas, distintos episodios donde éstas se manifestaron, desde una vivencia de enfermedad que la atravesó en el tiempo. Su relato se encuentra impregnado por fechas que refieren a la vivencia de enfermedad y un peregrinaje de cuidados y atención médica en un recorrido por su vida. Mención a intervenciones, alusión a su propia edad en ese pasaje de su ciclo vital, momentos como su matrimonio, muerte de un familiar, nacimiento de sus hijas, cumpleaños, días efeméride, la alusión a períodos claves de su historia laboral, constituyen ejes de su relato para significar esos procesos.

c) *Hitos de enfermedad y vínculos familiares intergeneracionales*

(...) yo siento que *las situaciones por las que fuimos atravesando con ella* (se refiere a su madre) *a lo largo de la vida*, toda la situación que viví yo con el papá de mi hija hizo que, por ahí...mi mamá se callara algunas cosas... no pudo lograr cumplir las expectativas que tenía conmigo como hija única...*siento que parte de eso tiene que ver con su enfermedad... son muchas las broncas y las impotencias que sintió en muchos momentos de su vida en relación conmigo... la relación que pudo establecer con mi papá como su marido, como con sus suegros...esto de ...vivir más de 30 años con los suegros dónde la suegra ... dónde tenía absorbido por completo al marido, qué era hijo único ...muchas de las decisiones no eran tomadas entre marido y mujer, eran tomadas por otras personas ...ahí hay otra historia personal de ellos, que mi abuela ... tiene esa relación así con mi papá porque ella se le mueren tres hijos... entonces para mí ... la historia familiar tiene que ver (con la salud)... como un hilo conductor siento que fue lo de mi mamá...* (A, 52 años, madre de una hija, docente nivel medio y universitario, BC)

El relato de la entrevistada recupera la trayectoria de vida de su madre (recientemente fallecida por la enfermedad de cáncer al momento de la entrevista). Analiza el vínculo con ella, el que reconoce mediado, a su vez, por una relación significativa que la entrevistada sostuvo con el padre de su hija. Considera que ello pudo haber incidido en el desenlace de enfermedad de su madre, al tiempo que identifica, en perspectiva retrospectiva, un entorno familiar con trayectorias y cruzamientos intergeneracionales familiares (su madre y abuela/nuera-suegra), como posibles desencadenantes de la situación de enfermedad de su madre. Al respecto, Miller (en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 176) considera la relevancia de la familia en la vida de las personas para pensar la relación entre pasado, presente y futuro, donde el entrevistado se vincula con sus otros significativos, rompiéndose así en investigación con esa "ficción de los individuos atomizados".

d) *Hitos de enfermedad que proyectan un vivir presente en salud*

(...) hay dos partidas, esta lo físico que es la hernia de disco que fue vivida a mis 23 años por malas posturas y por malos hábitos... eso me impulso a pensar en lo joven que era y tenía una pierna renga en ese momento, me pusieron inyectables ... fisioterapia, el médico me dio un pronóstico muy malo ... Entonces lo revertí con actividad física, al principio me asusté mucho y después ... se me cruzaron personas en la vida que hicieron que yo llegara a trabajar a mis 27 - 28 años a un gimnasio... mi función era dar talleres para modificar hábitos alimenticios y dentro de eso estaba la actividad física... y la otra parte ... a los 20 y pico fueron los ataques de pánico, que ...es la otra cara de la enfermedad personal, que comienzan cuando me recibo y el tema de buscar trabajo, hubo una muerte en el medio, situaciones de la vida que te atraviesan y yo hice síntomas... tenía ansiedad... en ese momento empecé a meditar, cuando me descubrí que tenía ataques de pánico, sin ir a un médico, sin ir a un psicólogo (E. 41 años, Psicóloga, BBN)

El relato de la entrevistada comienza denominando como “partidas” a lo que podría interpretarse como dos puntos de origen en su vida para llegar a tomar conciencia de la propia situación de enfermedad desde una mirada integral. Ello se enlaza a su responsabilidad para dispensarse autocuidados y así generar salud en su presente, proyectándola a futuro a partir de la incorporación de hábitos de vida. En su testimonio se sitúa como protagonista de su propia realidad en salud, asumiendo dos episodios que la impactaron en su vivencia subjetiva desde la interpelación que la enfermedad le generó, reconociendo cómo ella podía tomar injerencia en dicha situación para revertirla y transformar su vida.

3) Conclusiones

Con este trabajo hemos intentado reflexionar sobre las concepciones y prácticas de salud, enfermedad, cuidado y atención pensadas por mujeres de clase media en perspectiva histórica. Se advierte que los testimonios de las mujeres se expresan en una organización diacrónica, en alusión a líneas temporales, en el reconocimiento a interrupciones y continuidades en cuanto a las vivencias de salud, enfermedad, cuidados y atención. Consideramos que los resultados de esta muestra de estudio pueden contribuir posiblemente a la comprensión de situaciones similares en otras mujeres de este mismo grupo social en relación a aquello que saben, piensan y hacen por su salud, frente a la enfermedad y desde prácticas de cuidados y atención reflexionando en perspectiva de historias de vida.

Lo analizado nos orienta a la apuesta por futuros artículos que contemplen esta cuestión en clave comparativa, atendiendo a relatos biográficos que aludan a estos procesos de salud y enfermedad vivenciados por mujeres en situación de pobreza y de clase media. Para ello será clave partir de anticipaciones de sentido que orienten el estudio a captar la esencia de las semejanzas y diferencias en sus recorridos de vida en salud, enfermedad, cuidados y atención en el contexto de sus propias realidades, reconociendo que es allí donde se cristalizan las verdaderas tramas de la desigualdad social.

Notas

¹. Plan de trabajo como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (IF-2021-87938392-APN-DDRH#CONICET).

². Es fundamental aclarar que, como hitos de SECA en mujeres en situación de pobreza en una primera etapa del estudio realizamos un análisis preliminar reconociendo el carácter biográfico-narrativo de los datos (Juárez, 2019), Allí reflexionábamos sobre relatos de mujeres de tres comunidades del Gran Río Cuarto. Ello nos permitió reconocer historias de pobreza, trabajo y enfermedad desde una evocación por parte de las mujeres a una infancia donde estas cuestiones se materializaron en sus vidas sin cesar en su tránsito a la adultez.

Referencias

- Amezcuca, M. (2004). Investigación cualitativa, métodos biográficos e historia oral en el contexto de la salud. *Archivos de la Memoria* 2004; 1 Dis. en: <<http://www.index-f.com/memoria/anuario1/a0409.php>> (4/08/2022).
- Bolívar Botia A, y Fernández M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Juarez, M.P. (2019). Entramados de pobreza, trabajo y enfermedad en el ciclo vital de mujeres. *Horizonte Sanitario*. Vol. 18 N° 3, pp. 269-280. Disp. en: <https://revistas.ujat.mx/index.php/horizonte/article/view/3035/pdf> (16/07/2022).
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Lopera-Vásquez, J.P. (2020). Calidad de vida relacionada con la salud: exclusión de la subjetividad. *Ciênc. saúde coletiva* 25 (2). Feb 2020 . Disp. en: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pHhcCB54Xvz7jSZnMg3wbXH/abstract/?lang=es> (25/07/2022).
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino I. (Coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa* (Pp.175-211). Barcelona: Gedisa.
- Morales-Tellez, M. (2019). Biografías singulares de sujetos migrantes de retorno a México: conflicto del mercado laboral y producción de salud. *Rumbos TS*, año XIV, No 20, pp. 127-147. Disp. en: <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/351/389> (4/08/2022).
- Saforcada, E. (2011). La salud en indoafroiberoamerica: el paradigma necesario. *Salud & Sociedad*. Vol. 2. No. 3. pp. 311 – 320.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis I. (Coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa* (Pp.23-60). Barcelona: Gedisa.

EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS Y DESIGUALDADES:

Transitando la interpelación del par “inclusión/exclusión” para pensar la educación y la salud en clave de derechos

María Paula Juárez, María Noelia Galetto, Sonia de la Barrera

Presentación

Con este artículo nos proponemos poner en tensión conceptos centrales que transversalizan un proyecto de investigación en curso denominado: *“Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”* ⁽¹⁾.

Partimos de problematizar las ideas de inclusión y de exclusión a partir del escenario que visibilizó la pandemia por la enfermedad de Covid-19, que cristalizó realidades de desigualdad que, de acuerdo a Batthyány y Arata (2022), ya existían y con trayectorias de larga data en nuestro país.

Atendiendo a ello, este escrito intenta situar las nociones de inclusión/exclusión que sustentan nuestro proyecto para, seguidamente, ponerlas en tensión desde la perspectiva de los derechos humanos y las categorías sociales de igualdad y desigualdad y, finalmente, re-situar los aportes de esta perspectiva a la investigación que actualmente realizamos.

1. Recuperando las categorías de inclusión/exclusión desde nuestro proyecto para pensar la salud y la educación

Distintos autores reconocen que los conceptos de inclusión social y de exclusión, han sido utilizados por múltiples actores sociales para referirse a problemas vinculados a la pobreza, la marginalidad y su posible solución, encontrándose no unívocos los sentidos a ellos otorgados y en discusión permanente.

Cuello (2016) explica que no existe una única perspectiva para pensar la inclusión y reconoce que esta noción surge en los años ochenta en Estados Unidos como una iniciativa centrada en estudiantes con necesidades educativas especiales. Ella expresa que con el tiempo esta noción de “inclusión educativa” fue ampliando su alcance y alude no solo a estudiantes en situación de discapacidad sino a cualquier grupo vulnerable a las barreras a la educación, ya sea por su localización geográfica, su género, su situación de pobreza, su pertenencia a grupos minoritarios, etc. Para la autora, este enfoque de la inclusión remite a una relación espacial que demarca un *adentro* y un *afuera*, que alude a la exclusión. Desde esta perspectiva se trata de aproximar a los *otros* a espacios construidos social y culturalmente como centros, por ejemplo, el sistema educativo.

Cuello (2016) advierte que este enfoque conlleva consecuencias al momento de atender a la diversidad de los sujetos y su enseñanza ya que legitima el concepto de normalidad como centro. Ligado a este enfoque de la inclusión es posible reconocer un crecimiento en los últimos años de las matrículas de ingreso al sistema educativo (primaria, secundaria y superior), no obstante, como señala la autora ello no asegura que las personas desarrollen aprendizajes de calidad y sean realmente incluidas y consideradas como sujetos de derecho. En este sentido, la autora reconoce que asistimos a una paradoja en que las políticas inclusivas no solo legitiman la desigualdad que genera la situación de exclusión, sino que esas mismas desigualdades son *absorbidas* hacia el interior del sistema educativo. Se trata de una “exclusión inclusiva” (Cuello, 2016, p. 62) dado que los niños, niñas y jóvenes están en la escuela, pero no están efectivamente allí, reproduciéndose, de este modo, situaciones de exclusión al interior del sistema educativo. De esta manera para la autora, generar políticas públicas en torno a una idea *espacial* de inclusión educativa, centrada sólo en el factor del ingreso, no solo legitima las desigualdades sociales, sino que las profundiza y complejiza al absorberlas dentro del sistema educativo.

Desde nuestro proyecto de investigación, en su punto de partida, hemos recurrido a la perspectiva freireana para poder pensar, comprender y elaborar una definición de inclusión desde la pedagogía crítica latinoamericana. En línea con ello entendíamos (Juarez, Vizzio, de la Barrera y Benegas, 2019) a *la inclusión* como una “acción cultural para la libertad” (Freire, 1990), como aquella que supone una actitud activa que parte de una crítica de la ideología dominante, donde las personas se comprometen con la decodificación de su realidad y la consiguiente concienciación reflexiva en torno a ella, incidiendo sobre la

estructura social de la que forman parte, desde una búsqueda permanente de emancipación y transformación de la misma (Freire, 1997). Los procesos de inclusión no implican solamente el “estar dentro”, sino la incorporación plena a un proyecto educativo, cultural y social, desde el reconocimiento de saberes populares en diálogo con los escolares (SUTEBA, 2012).

Por su parte, entendíamos a la *exclusión* como un movimiento del llamado excluido desde el lugar en que se hallaba (dentro del sistema social, educativo o de salud) hacia la periferia o afuera de ella no pudiendo construir autonomía y poder de decisión para elaborar sus propios proyectos de vida. La exclusión no es una cuestión de elección voluntaria, sino que el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social y es, por lo tanto, objeto de violencia, dado que se lo ha destituido del lugar que ocupaba, descartándolo, rechazándolo o negándole su posibilidad del derecho a la educación, a la salud y a una vida digna (Juarez, Vizzio, de la Barrera y Benegas, 2019). Desde la perspectiva freireana concebíamos a la exclusión como una forma de “acción cultural antidialógica” (Freire, 1970, p. 236-237), como mecanismo de apartamiento social que perpetúa las situaciones que favorecen a los agentes hegemónicos; y que sumerge al excluido como un ser oprimido en su realidad, atravesado por el inmovilismo para pensar y decidir sobre sus condiciones de existencia; imposibilitado de desnaturalizar su realidad y dar el debate de la naturaleza política de su exclusión.

2. La tensión inclusión/igualdad, exclusión/desigualdad: derechos humanos como faro en la construcción categorías sociales para comprender la realidad

Rinesi (2016) plantea que en el ciclo de transición a la democracia en los países sudamericanos se produjo un revelador desplazamiento en la idea de “derechos humanos”, reconociendo que en un entonces la expresión “derechos humanos” servía para caracterizar el conjunto de derechos que el Estado, excediéndose en sus funciones, había violado y se le reclamaba que dejara de violar, mientras que hoy, en cambio, esa misma expresión sirve para nombrar un conjunto de derechos -con sentido positivo- que se le reclama al Estado que garantice a sus ciudadanos. No obstante, el autor reconoce que los seres humanos no somos nada iguales en relación con nuestras posibilidades efectivas de ejercer los distintos derechos, de los que, por igual, somos titulares, pero cuyo usufructo

depende de circunstancias de todo tipo, principalmente económicas y sociales, que limitan el alcance de ese postulado de la igualdad.

En el escenario de una sociedad injusta y desigual como la que vivimos Rinesi (2016, p. 11) expresa que los gobiernos deben orientarse a garantizar los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, por definición igualitarios, empeñándose en desplegar “políticas inclusivas” que los coloquen a todos, y principalmente a los más desfavorecidos, en condiciones parejas para ejercer de manera efectiva esos derechos.

Para el autor las denominaciones de “inclusión” y “derecho” suponen ideas antagónicas en algunos puntos. Mientras que la idea de “inclusión” supone la diferencia entre los seres humanos “aquellos que están afuera y es necesario hacerlos entrar, aquellos que son distintos y es necesario igualarlos”; la idea de “derecho” “presupone la igualdad entre los seres humanos, todos tenemos los mismos derechos porque todos somos iguales, todos somos igual de competentes, tenemos los mismos talentos, tenemos la misma inteligencia” (Rinesi, 2018). En otras palabras, podríamos pensar que la idea de inclusión es compensatoria al partir de concebir al *otro* como desigual que hay que igualar, mientras que la idea de derecho es democrática y parte de concebir al *otro* como igual.

Frente a este escenario, Rinesi (2016, 2018) entiende que es posible que ambas perspectivas sean necesarias y deban articularse en una política de democratización; para ejemplificarlo, piensa en el caso de que es factible que la idea de un *derecho* a la educación en general (y en particular a la educación universitaria), deba marchar de la mano del imperativo de la *inclusión* educativa, o específicamente universitaria). No obstante, el autor insiste en que conviene no perder de vista el matiz que las distingue:

- *porque si bien un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad puede resultar abstracto y tal vez inútil si no va acompañado de políticas inclusivas para garantizar efectivamente esos derechos y esa igualdad,*
- *un pensamiento sobre la inclusión que no tenga por finalidad la idea de la igualdad puede o bien eludir el preguntarse por las características de la sociedad o el sistema en que querría incluir a esos seres humanos (injustas, odiosas e inigualitarias -dice el autor-) o terminar pensando a esa inclusión en desmedro de otros valores que no deberían descuidarse.*

Para pensar este salto de la idea de inclusión/exclusión a la de igualdad/desigualdad, un fenómeno que se convirtió en reflector para interpelar nuestras nociones ha sido el de la pandemia por Covid-19.

De Sousa Santos (2022) expresa que con la pandemia apareció la idea de que la crisis sanitaria y la misma pandemia eran “democráticas” porque el virus atacaba a todas las personas por igual. Lo que no fue así, para el autor, que reconoce que la situación fue caótica, pero no democrática: “las tasas de mortalidad del virus se concentraron en mayor medida en la gente pobre, negra o indígena” (de Sousa Santos, 2022, p. 23). Para el autor, con la pandemia las desigualdades se agravaron brutalmente.

Batthyány y Arata (2022) consideran que el modelo neoliberal ha sido el responsable de agudizar las desigualdades en todos los ámbitos de la vida. Con la pandemia las desigualdades se exacerbaban al hecho que un grupo de personas acumula actualmente más riquezas que el 60% de la población mundial.

En el campo educativo, Macchiarola y su equipo (2020) analizan que la pandemia ha evidenciado la presencia de la co-implicación de desigualdades múltiples y persistentes entre la brecha digital, las desigualdades socio-económicas -tanto materiales como culturales- y las desigualdades de género. “Las desigualdades son así, experiencias colectivas de carácter multidimensional y relacional” (Macchiarola et al. 2020, p. 39).

Jelin (2022) reconoce que en América Latina hay múltiples desigualdades, persistentes y cristalizadas, que no sólo son desigualdades de acceso, por ejemplo, a la salud y la educación, sino que existe todo un “sistema de desigualdades”. Expresa la idea de “desigualdades en plural” lo que propone al mirar las bases microsociales de la ciudadanía en desigualdad, atendiendo a lo que sucede en el nivel micro de la organización cotidiana de la vida y de la reproducción en la familia.

3. Re-situando las categorías sociales analizadas en nuestro proyecto

¿Cómo nos re-sitúan estos análisis respecto de nuestros posicionamientos conceptuales iniciales en torno a las categorías de inclusión/exclusión?

En el marco de nuestra investigación, lo analizado interpela, orienta, otorga y quita fuerza a algunas ideas trabajadas. Lo planteado por Rinesi (2016, 2018) y Cuello (2016) nos problematiza no sólo para el campo de la educación sino también para el de la salud.

Cuando nuestro proyecto propone su concepto de inclusión y exclusión, aun haciéndolo desde una pedagogía crítica freireana: ¿Se ubica en una perspectiva espacial que supone hacer entrar al diferente a “cierta norma” para igualarlo? ¿Qué aportes significaría transitar de la idea de inclusión-exclusión a pensar en términos de derecho a la salud y a la educación (igualdad-desigualdad)?

Las definiciones incipientes construidas en la fase inicial del proyecto de investigación mostraban ciertos elementos de una idea espacial de inclusión-exclusión (Cuello, 2016) (decíamos: *“Los procesos de inclusión no implican solamente el ‘estar dentro’, sino la incorporación plena a un proyecto.”* -No obstante, a esa idea de incorporación plena a un proyecto social e histórico -que podemos suponer implica un ejercicio de concienciación- se alude a un “estar adentro” -nos preguntamos- ¿Adentro de qué? ¿Por qué se fija un centro/norma? ¿Respecto de qué? Expresábamos: *“la exclusión supone... un movimiento del llamado excluido desde el lugar en que se hallaba (dentro del sistema social, educativo o de salud en este caso) hacia la periferia o afuera de ella no pudiendo construir autonomía y poder de decisión para elaborar sus propios proyectos de vida”* -se advierte aquí una idea espacial, homogeneizante respecto de conducir al sujeto a una norma o centro, y hasta responsabilizante del mismo sujeto individual por su propia situación de exclusión, no obstante la misma definición que construimos avanzaba y agregaba: *“la exclusión no es una cuestión de elección propia, voluntaria e individual, sino que el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social y es, por lo tanto, objeto de violencia, dado que se lo ha destituido del lugar que ocupaba, descartándolo, rechazándolo o negándole su posibilidad del derecho a la educación, la salud y una vida digna”* – se advierte así lo que podríamos pensar como cierta aclaración o contradicción respecto de la idea anterior, sumado a ello se podría interpretar la posibilidad de una ¿co-responsabilidad en el hecho de la exclusión? (la del sujeto alienado y la del sistema que lo expulsa).

Desde esta perspectiva, la definición avanza en la posibilidad de pensar el par inclusión-exclusión superando su sentido espacial a reconocer que en la exclusión no hay elección propia, ni voluntad individual, sino una manifestación de la desigualdad más pura, un sujeto que ve vulnerado su derecho a la educación y a la salud. Además, entendíamos a la exclusión como una forma de “acción cultural antidialógica” (Freire, 1970, p. 236-237) en tanto es dinamizada deliberadamente por un orden social dominante y subyugador que encuentra en la exclusión un mecanismo de apartamiento social que perpetúa las

situaciones de desigualdad: aquellas que benefician a quienes tienen el poder y que ahogan a los excluidos en su realidad, inmovilizándolos para pensar, actuar y transformar sus condiciones de vida.

En línea con lo planteado, pensar la salud y la educación como derechos humanos - superando las ideas de inclusión/exclusión- permite trascender el carácter compensatorio que suponen estas nociones al concebir al *otro* como desigual que hay que igualar y volver a adentrar en cierta norma, mientras que la idea de derecho nos permite avanzar en un sentido democrático de concebir al *otro* como igual, con iguales talentos, competencia e inteligencia. (Rinesi, 2016)

Avanzando en la línea que propone Rinesi y pensando en las instituciones de salud y de educación en las que se centra nuestro proyecto, la idea de reconocer y garantizar los derechos a todas y todos los ciudadanos por igual nos lleva a pensar en la educación y la salud a la que deben aspirar todos y todas (por ser derechos universales, y es que esa salud y esa educación deben ser *para todos*, la mejor educación y salud).

Por lo tanto, los Ministerios de Salud y de Educación como órganos administrativos de primer nivel que integran la administración pública del gobierno en un Estado, tienen la obligación, -al decir de Rinesi- hacia los sujetos que son portadores de esos derechos: de garantizar su ejercicio efectivo y exitoso. *Si estos ministerios reconocen que existen 'derechos humanos' (DDHH) a la salud y a la educación, tienen que preguntarse si están haciendo las cosas del modo adecuado para garantizar esos derechos a todos los ciudadanos y las ciudadanas.*

En este sentido nos preguntamos, re-creando las interpelaciones que se formula Rinesi para la universidad: "Las instituciones de educación y de salud ¿Se reconocen como garantes y portadoras de estos derechos expresados en las declaraciones de DDHH y del niño? ¿Se preguntan si sus acciones tienen la finalidad de garantizarles estos derechos a sus comunidades? ¿Está imperante la premisa de que el derecho a la salud y el derecho a la educación supone una salud y una educación de la más alta calidad -humana y científica?"

Últimas reflexiones

Este trabajo nos ha permitido tensionar las nociones de inclusión/exclusión, complejizándolas desde la perspectiva de los derechos humanos, para pensar en los campos sociales de la educación y de la salud. Reflexionar en clave de derechos humanos

nos permite reconocer las vulneraciones que existen en estos campos en los que priman escenarios de desigualdad.

Las apuestas no sólo deben restringirse a un reconocimiento conceptual de las limitaciones sociales e ideológicas que significan las terminologías que acuñamos desde los espacios académicos, sino que debemos lograr, entre otras cuestiones, desde lo construido, una interpelación a los gestores de políticas públicas. Ello para promover su compromiso con las eliminaciones reales de las desigualdades e intensificar sus apuestas por lograr, en campos de la educación y de la salud, que los y las estudiantes, los y las consultantes y familias ingresen/accedan (en lo geográfico y su manifestación estadística de un porcentaje de matrícula) a los servicios de educación y de salud, así como permanezcan cultural y simbólicamente en ellos, apropiándose de los mismos y participando, siendo ciudadanía activa desde la posibilidad de co-construir aprendizajes/conocimientos en estos campos para su sostenimiento y transformación.

Notas

¹ Proyecto dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. Enmarcado 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 2020-2023. (SECyT. UNRC).

Referencias bibliográficas

- Batthyány, K. y Arata, N. (Comps). (2022). Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progresista. Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO.
- Cuello, C. (2016). De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafíos actuales. En Rinesi, E; Smola, J; Cuello, C y Ríos, L. (Comps). (2016). Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en latinoamerica (pp.57-78). Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- de Sousa Santos, B. (2022). Las lecciones de la pandemia (y qué podemos hacer al respecto). En Batthyány, K. y Arata, N. (Comps). (2022). Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progresista (pp.19-34). Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO.
- Macchiarola, V; Pizzolitto, A; Pugliese, V; Muñoz, D; Baudino, D; Bustos, D; Juárez, M. P; Ledesma, M; Montenegro, A; Pereyra, S; Tarditti L. (2020). “La educación universitaria en la emergencia por el covid19. La situación de la universidad pública del GRC”. UNRC
- Juárez, M.P; Vizzio, A; de la Barrera, S. y Benegas, M. A. (2019). Recuperando el sentido histórico de las trayectorias socioeducativas de madres de sectores populares desde la pedagogía social crítica. Relatos sobre inclusión y exclusión. Trabajo presentado en: III Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa. XXX Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: *Educación, Democracia y Cambio Social. Universidad Católica de Córdoba. Septiembre de 2019*
- Rinesi, E (2016). Dos desafíos para nuestras universidades. En: Rinesi, E; Smola, J; Cuello, C y Ríos, L. (Comps). (2016). Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en latinoamerica (pp.9-34). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

EDUCACION Y SOCIEDAD

XXVI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALE - Río Cuarto, 3 y 4 de noviembre de 2022

- Rinesi, E. (2018). Foro de debate académico: la educación superior como derecho. Disp. en: https://www.youtube.com/watch?v=EG_qo3jozjQ (27-03-2022).
- Jelin, E. (2022). Conferencia de CLACSO sobre desigualdades. Canal radial Hunt Benas Comunicación. Disp. en: <https://soundcloud.com/user-534169122/elizabeth-jelin-conferencia-de-clacso-sobre-desigualdades> (26/08/2022)
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- SUTEBA (2012). El derecho social de la educación y la democratización de la escuela y el conocimiento. Disp. en: <https://www.suteba.org.ar/download/la-escuela-y-el-derecho-social-a-la-educacin-37603.pdf> (26/08/2022)

LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN Y LA SALUD PÚBLICA EN UNA RELACIÓN DISCONTINUA EN SECTORES VULNERADOS.

Análisis desde el pensamiento socio-crítico

*Maria Noelia Galetto, María Alejandra Benegas,
Adriana Vizzio, Anabel Verhaeghe*

Presentación

La relación entre educación y salud, durante y después de una pandemia por COVID 19, debería caracterizarse por prácticas complementarias y conjuntas. Pero esto no sucedió como muchos imaginábamos ya que se priorizó la salud y, por diversos motivos, en un contexto de emergencia social y sanitaria las relaciones entre educación y salud fueron discontinuas, como es el caso de algunos sectores vulnerados de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Este panorama nos llevó a preguntarnos: ¿Qué relaciones hay entre salud y educación? ¿Cuáles son los encuentros y los desencuentros entre educación y salud? ¿Cómo pensar posibles relaciones entre el jardín de infantes y el CAPS (Centro de Atención Primaria de Salud) en Barrio Jardín Norte?

El presente trabajo tiene como propósito compartir un análisis reflexivo, a partir del testimonio de la directora de nivel inicial, en el marco de un proyecto de investigación en curso⁽¹⁾, cuyos objetivos expresan: a) Conocer los entramados o los desencuentros entre educación y salud (relaciones que se generan -o no- entre escuelas y 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.

Para su abordaje hemos entrevistado a la directora de un jardín de infantes de gestión pública situado en Jardín Norte, un barrio vulnerado de la ciudad de Río Cuarto. A continuación, se presentan brevemente las consideraciones metodológicas de la investigación. Luego, se aborda la dimensión “*relaciones entre salud y educación*” y sus respectivas categorías”. Y, finalmente, se exponen las reflexiones del trabajo.

1. Consideraciones metodológicas de la investigación

En el análisis que aquí presentamos y, en nuestra investigación en general, nos posicionamos desde una metodología de investigación cualitativa, interpretativa y crítica, la cual nos da la posibilidad de comprender los sentidos y los significados 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, en este caso, de la directora. Empleamos el estudio de caso que consiste en una descripción y un análisis detallado de unidades sociales con un nivel de profundidad orientado a la comprensión de la realidad singular (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

En este trabajo, a partir de una entrevista en profundidad virtual realizada a fines del año 2021 a la directora de una institución educativa de nivel inicial de Barrio Jardín Norte, analizamos la *dimensión* referida a las “*relaciones entre educación y salud*”. Esta dimensión está integrada por las siguientes categorías: a) *desencuentros entre educación y salud*, b) *pensar la educación y la salud en relación con las políticas públicas* y c) *futuros trabajos entre el jardín de infantes y el CAPS*.

2. Relaciones entre educación y salud

Para iniciar el análisis reflexivo de las relaciones entre educación y salud en un contexto atravesado por la pandemia retomamos las palabras de Saforcada que deja de manifiesto factores que desencadenaron el flagelo mundial:

“(Un) virus con capacidad de infectar a la especie humana generado por efectos de prácticas promovidas por el capitalismo neoliberal -tala de bosques, producción industrial de alimentos, mercados populares de alimentos deficientes desde el punto de vista sanitario, etcétera” (2021, pp. 3).

El autor sostiene que la base del brote epidémico de COVID-19, detectado a comienzos de enero de 2020 en la ciudad de Wuhan -República Popular China-, residió

fundamentalmente en cinco factores determinantes: a) el intenso intercambio de pasajeros, sobre todo por vía aérea, dentro de China y de este país con otros países; b) la falta de cooperación y coordinación entre países con relación a enfermedades transmisibles; c) las distorsiones a que ha sido sometida la Organización Mundial de la Salud en cuanto a las finalidades para las que fue creada, con presiones de sectores políticos y empresariales buscando que la organización beneficie a Estados Unidos en la nueva guerra fría con China; d) las políticas de Estado que el neoliberalismo ha puesto en práctica en cuanto al sistemático y progresivo deterioro de la capacidad instalada para la prestación de servicios de salud en todos los países en que impera; y e) la formación biologicista y clínico-reduccionista que ha orientado la formación académica de grado y posgrado en medicina.

Educación y salud tradicionalmente han sido consideradas pilares básicos de toda sociedad. Distintos estudiosos y estudiosas de estos campos han pensado sus relaciones y vinculaciones atendiendo a diversas perspectivas: educación y salud en ámbitos de gestión en las distintas jurisdicciones de gobierno de los Estados; educación en salud desde iniciativas de prevención o promoción de la salud; lo educativo en el campo de la salud; procesos educativos en salud; salud escolar, entre otros (Emmanuele, 1998; Pastorino, 2006; Huergo, 2009; Viñao 2010; Villanueva, 2010; Fainsod y Busca, 2016; entre otros, en de la Barrera, Juárez, Vizzio, Benegas, Galetto y Verhaeghe, 2021). Al respecto, nos preguntamos desde la perspectiva de la directora *¿Cómo son las relaciones entre el jardín de infantes y el CAPS en Barrio Jardín Norte?*

2.1 Desencuentros entre educación y salud

En la entrevista, la directora hace referencia a que, si bien se han llevado a cabo algunas propuestas entre el jardín de infantes y el CAPS del barrio, por medio de proyectos y prácticas, las relaciones entre ambas instituciones públicas son discontinuas. Al respecto, ella nos comenta lo siguiente:

“(…) las veces que se han hecho cosas conjuntas han sido como para mostrar. Viste esa sensación de que vamos a hacer tal cosa para mostrarla en algún lado o en algún ámbito. Están necesitando algo entonces hacen el proyecto con la odontóloga o el concurso del mejor cepillero (...) no algo que sea permanente, una relación o interrelación permanente”. (Entrevista a la directora de NI, 2021) ⁽²⁾

En relación con eso es importante rescatar el concepto de salud pública desde una perspectiva de la complejidad crítica. Para ello Saforcada y Moreira Alves (2014) discuten aquel concepto que lleva a pensar las tensiones entre la salud y la enfermedad cuando esta última está más expuesta a intereses de poder que superan la demanda inmediata. La inmediatez en sanar, cuidar y prevenir a la que se hace alusión en la entrevista se muestra como el *buen eslogan* de atención pública cuando la realidad deja al descubierto la ausencia de respuestas integrales y eficientes por parte del Estado Provincial y Municipal ante las demandas, en este caso, de salud infantil. En este mismo sentido la directora expresa:

“El 13 es hermoso, el dispensario, es una construcción amplia, linda (...)”.

Sin embargo, se presentan algunas problemáticas en relación con los CAPS a las que ella alude:

“No hay gente en el dispensario, creo que debería tener más cantidad de profesionales porque terminan mandándolos al centro de salud y ahí no hay turno”.

“No pueden darle un turno para cinco meses”.

Al reflexionar sobre esta problemática Juárez y Saforcada (2013) dicen que en vinculación con las causas de la ineficacia e ineficiencia de la inversión de recursos en salud por parte del Estado

“Se debe tener en cuenta que la relación de poder entre efectores y consultantes de un servicio público de salud es profundamente desigual: el poder profesional en el campo de la salud agobia las posibilidades de autoafirmación de los pobres y tiene una gran capacidad, potencial o actual, para dañar su autoestima e incrementar, entre otros aspectos, la indefensión aprendida que, en términos generales, caracteriza a estas poblaciones” (p. 211).

De esta manera se refleja cómo, al no haber recursos humanos en el CAPS, los profesionales de la salud tienen que dar turnos para muchos meses después a las personas de la comunidad, lo cual lleva a prácticas deshumanizadoras en relación con el derecho a la salud.

También, se manifiestan algunas tensiones entre la escuela y el CAPS, principalmente, en vinculación con las fichas médicas que se le solicitan a los niños y niñas para ingresar a la escuela. Al respecto la directora menciona:

“Para las fichas médicas no tienen turno, si es control del niño ‘ah, si te la voy hacer’, (...) Vamos a poner un día para hacer la ficha médica’. Entonces si vos les decís ‘a partir de mañana no entra el que no tiene la ficha médica’ nos queda medio

jardín en la calle (...) Entonces, no es culpa de la familia sino del dispensario que no los atendió (...)

“Al 30 de abril todo el mundo tiene que tener la ficha médica, no sé, tenés que poner otro profesional para hacer fichas médicas y poné otro profesional para fichas médicas (...)

En esos fragmentos la entrevistada puntualmente hace referencia a cuán difícil es que las familias consigan un turno médico para que sus hijos e hijas sean revisados por los profesionales de la salud y les completen las fichas médicas para presentar al jardín de infantes. Al respecto, podemos decir que los escenarios de antialogicidad, como dice Freire, entre las comunidades y los profesionales de la salud, dan lugar al establecimiento de una barrera psicosociocultural que genera la deshumanización de los encuentros y, muchas veces, una relación negativa con las personas que se encuentran en situación de pobreza estructural (Juárez y Saforcada, 2013), como es el caso objeto de estudio. Por medio de aquellas barreras negativas se llevan a cabo diversas formas de descalificación del *otro*, de desvalorización y de irrespeto de los derechos humanos de la otra persona, con lo cual se vulneran e insatisfacen muchas de las necesidades de autorrealización, reconocimiento, afiliación y seguridad que explica Maslow (1991 en Juárez y Saforcada, 2013) en su teoría de las necesidades humanas. Es decir, se vulnera el derecho a la salud.

Saforcada y Moreira Alves (2014) insisten en hablar, en estos casos, de “enfermedad pública” en lo que respecta a la violación a los derechos humanos cuando estos sujetos de escasa escolarización son sometidos a brindar un consentimiento o, en muchos casos, abandonados por la pronta asistencia sin una mirada integral y sin una comprensión abarcadora y acabada de la situación, en este caso, de la salud infantil. El hecho de no poder dar turnos a los niños y niñas para completar la ficha médica es una barrera que, a su vez, da lugar a tensiones entre lo que se solicita desde la escuela y la realidad del CAPS. Una realidad que nos invita a pensar y repensar en las responsabilidades del Estado en lo que refiere a la inversión en recursos humanos para que esas comunidades tengan acceso a la salud.

2.2 Pensar la educación y la salud en relación con las políticas públicas

Las tensiones, así como los proyectos y prácticas discontinuas entre escuela y CAPS lleva a reflexionar, en palabras de la directora, en la urgencia y la necesidad de “*pensar la*

educación y la salud en relación con las políticas públicas” que impliquen programas, proyectos y prácticas a largo plazo, continuos y comprometidos con las diferentes realidades socio-culturales y que garanticen esos derechos a los niñas y niños del barrio y a sus familias. En palabras de la directora:

“Que pongan ahí a los profesionales que puedan atender, dar un turno a corto plazo esa es la verdadera política educativa y de salud”.

“Por eso, les digo que esto también son políticas públicas, inauguran (...) muestran y después dentro de esas cosas no hay nada. Debería haber un equipo con fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, pero no en el hospital que hay todo el mundo, en cada uno de estos dispensarios”.

Ante esas situaciones de desigualdad y de exclusión hacia la comunidad del Barrio Jardín Norte se requieren de alternativas que transformen esas realidades. En relación con esto, expresan Juárez y Saforcada (2013), la lectura y la comprensión de las realidades sociales, culturales e históricas del contacto interactivo, por un lado, entre agentes sociales de niveles medios socioeconómicos preparados para el desempeño de roles caracterizados al servicio del desarrollo humano, como es el caso de los profesionales de la salud y, por el otro, las poblaciones, entre ellas, las comunidades de Barrio Jardín Norte, afectadas por la pobreza estructural, nos invita a reflexiones críticas y, a la vez, exige una alternativa superadora inmediata.

La directora en la entrevista refiere a la urgencia de políticas públicas en educación y salud. En el campo de la educación, si bien algunas políticas públicas han estado destinadas a atender los efectos de las desigualdades y lograr ciudadanías plenas, la mayoría de las veces, no han sido suficientes para transformar profundamente las causas de las desigualdades que se producen en nuestras sociedades (Redondo, 2015, 2021). Por eso, si deseamos construir otro presente y otro futuro para nuestras democracias latinoamericanas en los ámbitos educativos, sociales, como también lo es el de la salud, hay que reflexionar sobre las posibilidades reales de garantizar políticas públicas que entiendan el derecho a la educación -y agregamos- a la salud, como bienes sociales y que reconozcan a las infancias como sujetos sociales y políticos de derechos (Redondo, 2021) y, también, a la comunidad en general.

2.3 Futuros trabajos entre el jardín de infantes y el CAPS

La directora considera que el trabajo en conjunto entre las instituciones es posible y, que el mismo, tiene que involucrar a la escuela, el CAPS y la municipalidad. “Necesita de un andamiaje, que tiene que estar construido desde la municipalidad (...) se puede lograr un trabajo conjunto de la municipalidad con el jardín”, manifiesta ella.

“(…) los trabajos conjuntos son posibles, pero necesitan una estructura y (...) necesitan un sostenimiento en el tiempo”.

En vinculación con esto, Saforcada expresa:

“lógicamente que es responsabilidad del Estado diseñar una política específica que tenga por objetivo incrementar el desarrollo salubrista y sanitarista de su sociedad por dos razones fundamentales: a) respetar el derecho humano a no enfermar de enfermedades evitables; b) no gastar en enfermedad total o parcialmente evitable” (Saforcada, 2015, p. 23).

Desde esta perspectiva, el autor nos propone pensar en esta transformación involucrando, además, a la comunidad que es un proceso de desarrollo salubrista el cual, al cabo de un tiempo, hará emerger muchas mejores condiciones de salud de toda la comunidad y un mayor bienestar personal y comunitario o mejores posibilidades de alcanzarlo. “Todo programa o proyecto de salud comunitaria es verdaderamente eficaz (...), eficiente (...), sustentable (...) y sostenible (...) cuando logra un buen nivel de desarrollo salubrista epidemiológicamente evaluable” (Saforcada, 2015, p. 34). Consideramos muy interesante esta propuesta para repensar las realidades del CAPS del barrio Jardín Norte.

En nuestra investigación, para pensar la salud, nos situamos en el “Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria” (Saforcada, 2015; Saforcada, Castella Sarriera, Alfaro, 2015 en de la Barrera, Juárez, Vizzio, Benegas, Galetto y Verhaeghe, 2021), entendido como aquel cuyo componente es la comunidad y el equipo de salud colaborador de ésta. Este paradigma parte de reconocer las distintas situacionalidades en que transcurre la vida de las personas, sus saberes populares, sus prácticas socioculturales y educativas y sus experiencias en salud poniéndolas en diálogo con distintos desarrollos de las ciencias humanas, de la salud y sociales y considerando a los grupos populares como protagonistas de su tiempo histórico y de sus actuaciones sociosanitarias, desde un verdadero empoderamiento sociopolítico (de la Barrera, Juárez, Vizzio, Benegas, Galetto y Verhaeghe, 2021.). En este sentido, adherimos a la definición que propone Saforcada entendiendo la salud como 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. Desde esta perspectiva, la interacción entre factores estructurales o contextuales y aquellos propiamente individuales marcarían el desarrollo del individuo” (2015, p. 5).

En complemento con esa idea, no está de más insistir en un punto en que Tejada de Rivero sostiene:

La gran diferencia que hay entre un cuidado integral de la salud para todos y por todos -multisectorial y multidisciplinario, promocional y preventivo, participativo y descentralizado-, y una atención reparativa de ciertas enfermedades, de bajo costo y, por eso, de segunda o tercera clase para los estratos periféricos más pobres de la población y, lo más grave, prestados en programas paralelos al resto del sistema de salud y sin participación activa, directa y efectiva de las personas (Tejada de Rivero, 2003 en Saforcada, 2021 p.9).

3. Reflexiones

El análisis precedente permite vislumbrar que, respecto de las *relaciones entre educación y salud*, desde la perspectiva de la directora de nivel inicial, en Barrio Jardín Norte, se advierten desencuentros debido a proyectos discontinuos o al escaso personal en los CAPS para responder a las demandas de la propia comunidad. Estas situaciones generan barreras y tensiones que, desde la voz de la entrevistada, plantea la necesidad de reflexionar en las responsabilidades del Estado, entre otras cuestiones, en lo que refiere a la inversión en recursos humanos para que la comunidad estudiada tenga acceso a la salud.

En relación con esto, se remarca la necesidad y la urgencia de pensar la salud y la educación en relación con políticas públicas que den lugar a problematizar los procesos de desigualdad, lograr ciudadanías plenas y el reconocimiento de los derechos de los sujetos, principalmente, de sectores vulnerados. Por eso, para pensar otras relaciones se apuesta a la posibilidad de nuevos proyectos y prácticas conjuntas y continuas entre el jardín de infantes, el CAPS y la comunidad. Estas propuestas deben sostenerse con políticas públicas que contemplen la situación del barrio y las demandas y necesidades puntuales, como así también las realidades de las instituciones involucradas.

Notas

¹. Proyecto denominado “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”. Directora: Mgter. Sonia de la Barrera y co-directora: Dra. Paula Juárez. Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Enmarcado 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 2020-2023. (SECyT. UNRC.)

². Las citas a las que se hace referencia en el trabajo son fragmentos de la entrevista realizada a la directora del jardín de infantes, por lo que la identificamos sólo en esta primera ocasión como: Entrevista a la directora de NI, 2021.

Referencias

- Arnal, J., D. del Rincón y A. Latorre. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Editorial Labor.
- de la Barrera, S., M. P. Juárez, A. A. Vizzio, M. A., Benegas, M. N. Galetto y A. y Verhaeghe (2020). Enlaces entre educación y salud. Hacia sinergias inclusivas en comunidades de situación de pobreza. En D. J. Micheliní, A. M. Rocchietti y M. L. Rubinelli (Eds.), *Justicia como equidad* (pp. 98-100). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Denzin, N. y Y. Lincoln. (2011). *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Manual de Investigación cualitativa*, Vol. 1, *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Juárez, M. P. y E. Saforcada. (2013). El problema de la barrera psicosociocultural interpuesta entre los profesionales de la salud y consultantes de contextos pobres estructurales. Reflexiones sobre una cuestión compleja. En: *Salud & Sociedad*, 4(3), 210-227.
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s). Entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 25, 153-172. Disp. en <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744009.pdf> (10/05/2022).
- Redondo, P. (2021). Infancias: modelo para armar. Las infancias como principiantes de lo imposible. Ciclo de clases magistrales [video] Disp. en <https://www.youtube.com/watch?v=jhx09fVhu0o&t=600s> (10/05/2022).
- Saforcada, E. (2015). El sistema total de salud-enfermedad: componentes, dinámicas, responsabilidades, riesgos y alternativas. En: de Lellis, M. (Comp.). *Perspectivas en salud pública y salud mental*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Saforcada, E. (2021). La delicuescencia sistemática de los tres principales hitos de la salud pública en el siglo XX. En *Horizonte Sanitario*, 21 (1), 1-16 Disp. en: <https://revistas.ujat.mx/index.php/horizonte/article/view/4594/3648> (10/05/2022).
- Saforcada, E. y M., Moreira Alves, M. (2014). La educación pública. En: *Salud & Sociedad*, 5 (1), 22-37.

ORGANIZACIONES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Myrian Rosa Rubertoni, Vanesa Alejandra Sosa

En las últimas tres décadas del siglo XX se fue gestando progresivamente, y en base a la lucha de las personas con discapacidad, lo que en la primera década del siglo XXI se materializó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Ésta reconoce que el derecho a la educación de las personas con discapacidad exige establecer un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, prohibiendo toda forma de discriminación por motivos de discapacidad, y debiendo los Estados partes adoptar todas las medidas necesarias para asegurar a las personas con discapacidad el pleno goce de sus derechos en igualdad de condiciones.

Sin accesibilidad arquitectónica, comunicacional y académica es imposible la inclusión. La inclusión educativa implica también hacer accesibles aspectos pedagógicos, curriculares y didácticos.

Nos proponemos, por un lado, caracterizar las organizaciones de la ciudad de Villa Mercedes, que promueven la inclusión escolar en el marco de las políticas educativas de la provincia de San Luis, y, por otra parte, reflexionar acerca del trayecto educativo mediante los siguientes interrogantes: ¿Las organizaciones educativas que promueven la inclusión poseen condiciones de accesibilidad? ¿La educación inclusiva remite a proyectos integrales en los diferentes niveles educativos de la provincia?

Discapacidad, principios de normalización e inclusión Educativa

Según Ale (2014), el concepto de normalidad fue creado en Europa y América en los siglos XIX y XX con la influencia del positivismo lógico, como paradigma dominante de la

ciencia. En consonancia con este concepto, los principios rectores de intervención con las personas con discapacidad en la década del 80 estuvieron enmarcados en el principio de normalización que se formula como la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible; por consiguiente, esta mirada impactó dentro las organizaciones educativas que trabajan para personas con discapacidad.

El principio de normalización empieza a tener presencia en la formulación de políticas de intervención sobre discapacidad y su principal aporte es la presentación en el Reino Unido del documento conocido como “informe Warnock”, donde se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. La paradoja de dicho principio es que es el sujeto con discapacidad el que debe realizar esfuerzos para acercarse a su medio, para integrarse a la sociedad. En junio del año 1994, la UNESCO celebró en Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales bajo la consigna “acceso y calidad”. Es en el marco de esta conferencia que se produce el cambio en el proceso para transitar de la normalización a la inclusión. El principio de inclusión parte de planteamientos realizados dentro del sistema educativo.

A diferencia del modelo rehabilitador, en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños se normalicen a través de la educación especial, el modelo social aboga por una educación inclusiva. La visión de integración que propugna el modelo rehabilitador se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. Las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia de aquellos desviados de la normalidad. La nueva visión de la inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en educación- y en la sociedad-sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. (Palacios, 2008, p. 129)

Skliar (2010) plantea¹ que hay tres condiciones para que la idea de inclusión quede emparentada con la idea de justicia: primero, la temporalidad del proyecto, es decir, la idea de que la educación inclusiva depende de su trayectoria desde sus instancias iniciales hasta la educación formal; la segunda idea de inclusión está fundamentada en la libertad de las familias para poder elegir el sistema educativo para sus hijos, y un tercer elemento en relación a la inclusión es el derecho de los niños a expresar sus opiniones.

Discapacidad e Inclusión educativa

La inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional- ley N° 26.206- como un concepto político, cuya centralidad instala un enfoque especialmente pedagógico para la aceptación y/o valoración de las diferencias en una escuela. También es importante tener presente que la Constitución Provincial de la provincia de San Luis contempla en su artículo N° 52 el derecho a la educación de las personas con discapacidad, como así también se los ampara para el disfrute de sus derechos.

En el campo de la discapacidad en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) existen organizaciones que, desde hace décadas, prestan servicios para personas con discapacidad enmarcadas en diversos tipos de discapacidad, concepciones acerca de la discapacidad y tratamiento. Estas miradas y/o visiones fueron cambiando a lo largo de los años, forjando cada una su propia identidad, la cual no es estable y sufre modificaciones a través de los años.

En Villa Mercedes existe una única escuela pública-estatal² para personas con discapacidad, y proliferan las organizaciones de la sociedad civil. En el año 1969 se funda escuela especial N° 6, Dra. María Montessori; la misma surge como respuesta a las necesidades específicas de la comunidad de Villa Mercedes. La mayoría de las organizaciones de la sociedad civil-OSC- para personas con discapacidad, en Villa Mercedes (San Luis), surgieron a fines de la década de 1970 y durante la década de 1980. En este contexto, niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad comienzan a asistir a organizaciones de sociedad civil que prestan diferentes servicios -de inclusión escolar- para estudiantes con discapacidad. Desde la década del 2000 en adelante, mediante la ley N° 24901, se crean otras organizaciones enmarcadas en el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de la Personas con Discapacidad.

Organizaciones, accesibilidad e inclusión educativa

La Escuela Especial N° 6, Dra. María Montessori, es la organización más antigua de la ciudad, y ha atravesado los diferentes paradigmas de la educación dirigida a los estudiantes con discapacidad. Es la única escuela especial de la ciudad que se constituyó con jurisdicción escolar provincial. En la década del 2000, en el marco de la Nueva ley de Educación N° 26206, emergieron cambios tales como la diferencia entre integración e

inclusión. El Ministerio de Educación de la provincia de San Luis y su diseño curricular parten del supuesto “escuela de la diversidad”; y, por consiguiente, de que el alumnado de un aula es siempre heterogéneo. Esta característica se revela en las competencias, intereses, ritmos, estilos de aprendizajes y modalidades de cada uno de los estudiantes de la escuela; y, por consiguiente, en la escuela especial.

Desde el año 2012 comienzan a redefinirse los objetivos generales de la escuela especial en: el desarrollo de competencias según las posibilidades de cada alumno/a, para acceder en forma autónoma al mundo adulto, social y laboral con diferentes grados de apoyo. Se expresa un cambio de percepción acerca del sujeto educando con discapacidad y sus aprendizajes; el mismo es pensado desde sus posibilidades de inclusión y desarrollo de potencialidades utilizando los recursos de apoyo necesarios.

Los alumnos que asisten a esta organización tienen retraso intelectual leve, moderado o severo, entre los que se encuentran: trastorno general del desarrollo -TGD- parálisis cerebral y síndrome de down. Actualmente cumple con el servicio de estimulación temprana a partir de los primeros meses de vida y cuenta con trayectos educativos hasta los 18 años.³ El colegio posee un edificio en buenas condiciones y con diseño universal de acceso para las personas con discapacidad. Posee articulación con escuelas convencionales de la ciudad, donde estudiantes del colegio están incluidos.

La organización Amuyen -Taller de Capacitación Laboral y Trabajo Protegido- nació el día 4 de agosto de 1984; ha atravesado en su trayecto y/o desarrollo organizacional los diferentes paradigmas, y posee diferentes servicios: taller de capacitación laboral y taller protegido para personas con discapacidad. En la década del 90 se crea el área Centro integrador para Ciegos y Disminuidos Visuales que, entre otras actividades, promueve la inclusión de las personas con discapacidad visual en los colegios. Cabe agregar que actualmente es el único servicio, de carácter gratuito, para la inclusión educativa de las personas con discapacidad visual.

Otra organización pionera -de la sociedad civil- es la Escuela para Discapacitados Auditivos Mercedes - EDAM-, la cual tiene como fecha de fundación el año 1990; en un primer momento presta servicios a personas con discapacidad auditiva y posteriormente se incorporan personas con discapacidad intelectual. EDAM cuenta con un servicio de inclusión escolar por niveles: inicial, primaria y secundaria para personas con discapacidad auditiva, con personas con trastorno del espectro autista TEA, TGD con o sin discapacidad

auditiva; no trabajan con personas con discapacidad severa; realiza inclusión en colegios convencionales. Esta organización ha sufrido cambios, a lo largo de su historia, que denotan que su nombre -el cual hace alusión solo a las personas con discapacidad auditiva- no representa la población a la cual va dirigida.

Las organizaciones pioneras de la sociedad civil -Tales como Amuyen y EDAM- que abordan la discapacidad comparten algunas características: obtienen un subsidio del municipio local para su mantenimiento, tales como pagar servicios y solventar gastos, deben proveerse de recursos -a través de subsidios, actividades de autogestión- para mantener sus edificios. Las condiciones de accesibilidad -física, comunicacional entre otras- son escasas⁴, no todas tienen la posibilidad de usar internet para sus actividades. Son gratuitas para sus destinatarios, ya que su asistencia no depende de poseer o no una obra social. Dada esta condición de gratuidad, todas las organizaciones tienen un porcentaje importante de personas en condiciones de vulnerabilidad económica.

En cuanto las organizaciones, enmarcadas en el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de la Personas con Discapacidad -ley N° 24.901- en la década del 90, se produce un desplazamiento discursivo desde el Sistema de Protección Integral hacia el sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral. Al respecto, Fara (2010) expresa que, desde una ambigua atribución de responsabilidades del Estado, que se focaliza en quiénes carecen de recursos, se pasa a poner énfasis en las obras sociales y las empresas de medicina prepaga como principales prestadores.

Esta situación, en los hechos, consolida una fuerte segmentación de la protección entre quienes están incluidos en el mercado de trabajo formal y afiliado al sistema de seguridad social, o poseen recursos propios para contratar un seguro de salud y, por otro lado, las personas desocupadas o que tienen un trabajo informal y dependen de las prestaciones del Estado (Fara, 2010, p. 143).

Siguiendo los lineamientos del Sistema de Prestaciones básicas se crean diversas organizaciones, algunas de las cuales promueven la inclusión escolar en la localidad, tales como: Centro Educativo Terapéutico y Centro Integrador-Triada y la Fundación Valduvico, que desarrolla programas que contemplan las funciones de prestaciones educativas. Éstas cuentan con un plantel profesional cualificado, obtienen su financiamiento de las obras sociales de las personas con discapacidad que asisten a la organización, poseen mayores recursos económicos y humanos que las pioneras. Se destacan por una mayor accesibilidad en cuanto: física, comunicacional y académica, siendo ésta un requisito

indispensable para acceder como prestadoras de servicios para personas con discapacidad. Cabe agregar que las organizaciones que promueven la inclusión escolar se enmarcan también en la resolución N° 270-ME-2021, correspondiente al programa de Educación de la provincia de San Luis que contempla los criterios para el proceso de inclusión y/o proyecto pedagógico individual para la inclusión (PPI),⁵ el cual se constituye en una herramienta en la que se deben plasmar diferentes estrategias educativas. El PPI permitirá garantizar, por un lado, la inclusión del estudiante”, y, por otro lado, su trayectoria para que oriente la continuidad de su aprendizaje en los años posteriores.

Apreciaciones Finales

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 2006, y ratificada por Argentina en 2008 (Ley N° 26.378, que posee estatuto constitucional), expresa en su art. 24, Inc. 5, que: “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás”. Para hacer efectivo este derecho, los Estados partes deben asegurar que: “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se preste el apoyo necesario (...) en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; y se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”

Al respecto, Brogna (2006) afirma que en los intentos de decir qué es y donde está la discapacidad, se destaca el texto consensuado de la Convención: éste reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con impedimentos y barreras del entorno que dificultan su participación plena y efectiva en la sociedad. De esta manera, la Convención adopta un doble enfoque a la hora de proteger la inclusión escolar de los niños/as y jóvenes con discapacidad. Por un lado, les dedica un artículo específico, que le da visibilidad-, y, por otro, adopta una perspectiva de transversalidad a lo largo de toda la Convención poniendo énfasis en las barreras que impiden la participación efectiva de los sujetos en la sociedad en condiciones de equidad.

Creemos que se ha avanzado en el reconocimiento jurídico de la inclusión educativa; no obstante, son indispensables los recursos para propiciar una efectiva inclusión. Más allá de las normativas y resoluciones que reglamentan la inclusión escolar, en consonancia con Skliar (2010), la inclusión educativa tiene que ver con establecer un modo de diálogo entre la comunidad educativa, la familia y los estudiantes con discapacidad para debatir qué hacemos con la escuela, qué hacemos con el proyecto escolar, en concreto con eso que llamamos inclusión.

Notas

1. Basándose en el informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, realizado por Vernor Muñoz enmarcado en el documento *Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, del 15 de marzo de 2006, titulada "Consejo de Derechos Humano"*.

2. Los datos referidos a las organizaciones que trabajan para las personas con discapacidad son recabados del análisis realizado en el marco del PROIPRO N°15-1620- Proyecto de investigación promocionado UNSL- *Prácticas profesionales en el campo de la discapacidad: modelos de intervención en organizaciones de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis)*.

3. Hasta el año 2011 los estudiantes egresaban a los 16 años

4. Esta situación se ha podido advertir a partir de observaciones realizadas en dichas organizaciones.

5. El proyecto es propuesto por el Programa de Educación, mediante el subprograma Modalidades Educativas de la provincia de San Luis.

Bibliografía

Ale, A. (2014). Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad. *Revista De Extensión Universitaria*, disponible <https://doi.org/10.14409/extension.v1i4.4585>

Brogna, P. (2.006) Tesis de Maestría en estudios políticos y sociales *"la discapacidad ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano"* México FCPYS UNAM.

Consejo Nacional De Políticas Sociales (2008), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Ley 26.378, Presidencia de la Nación.

Fara, L. (2010), "Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad en Acuña, C y Otro (comp.) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina, el desafío de hacer realidad los derechos*. Siglo XXI, Argentina.

Skliar C. (2010) "De la razón jurídica. A Propósito del informe mundial del derecho a la educación de personas con discapacidad". En revista *Política y Sociedad*. FLACSO, Argentina.

Palacios A. (2.008) *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA, Madrid.

Rubertoni, M., et al (2020) Proyecto de Investigación *"Prácticas profesionales en el campo de la discapacidad: modelos de intervención en organizaciones de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis)"*- UNSL-Informe Anual 2020-2021.

Fuentes Legislativas

Ley N° 24.901 "Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral de las Personas con Discapacidad".

Resolución N° 270- ME- San Luis, 2021 "Criterios para el proceso de inclusión escolar"