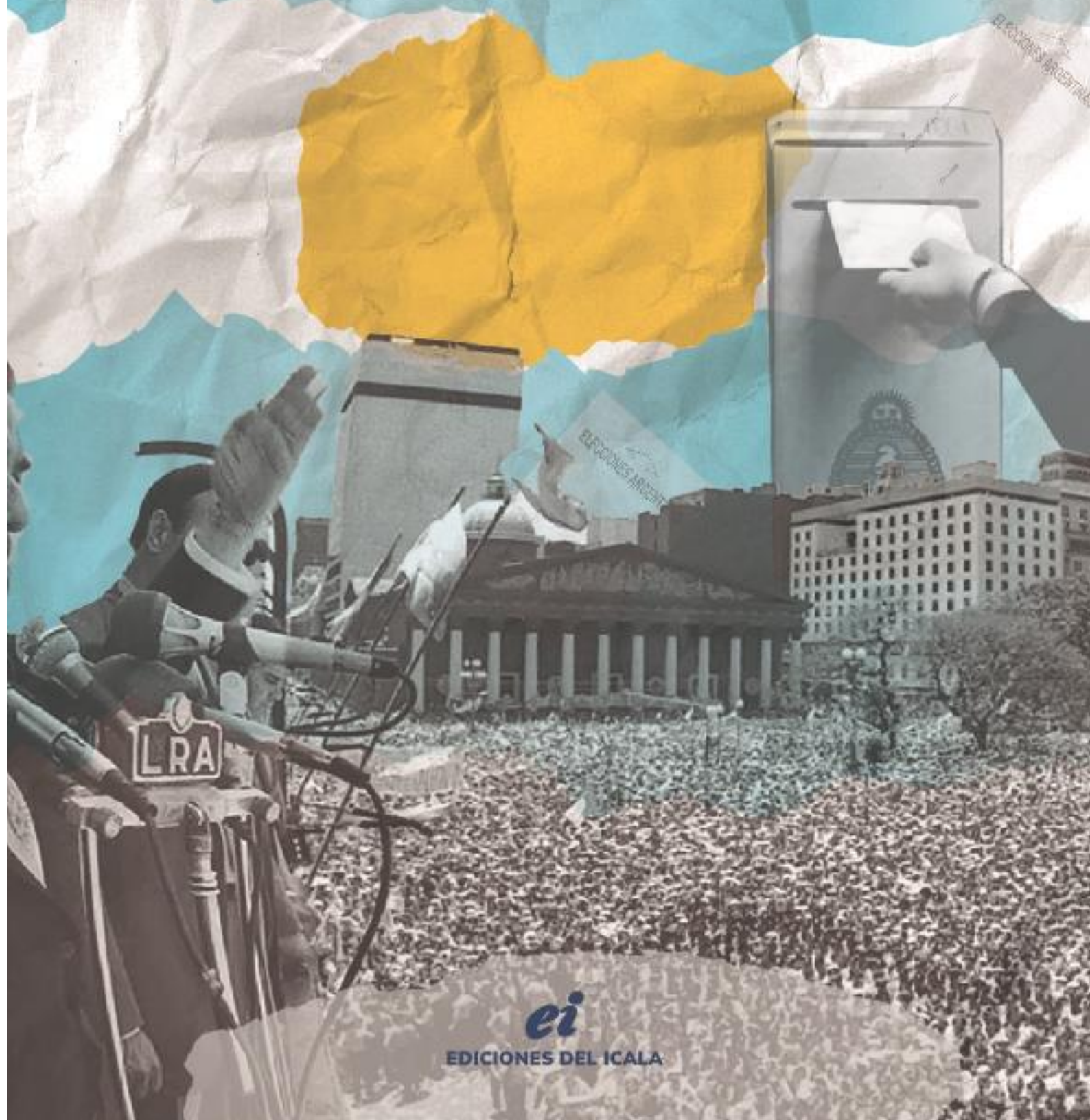


Dorando J. Michelini, Jutta H. Wester, Marcelo Bonyuan (Eds.)

DEMOCRACIA

Crisis, desafíos, perspectivas



ei

EDICIONES DEL ICALA

Dorando J. Michelini, Jutta H.Wester, Marcelo Bonyuan (Eds.)

DEMOCRACIA.

Crisis, desafíos, perspectivas

*XXVIII Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación
ICALA - Río Cuarto, 8, 9 y 10 de noviembre de 2023*

 **Ediciones del ICALA**

Michelini, Dorando Juan

Democracia : crisis, desafíos, perspectivas / Dorando Juan Michelini ; Jutta H. Wester ; Marcelo Eduardo Bonyuan. - 1a ed. - Río Cuarto : Del Icalá, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-1318-51-3

1. Democracia Participativa. I. Wester, Jutta H. II. Bonyuan, Marcelo Eduardo. III. Título.

CDD 320.01

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2023

© Ediciones del ICALA

ISBN 978-987-1318-51-3

Río Cuarto - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley.

ÍNDICE

COMUNICACIONES

<i>Delia Albarracín</i> ¿Es posible la emancipación en la escuela? Una narración desde el método de la igualdad	13
<i>Tatiana Amador, María Paula Juárez, Ana Lucía Pizzolitto</i> Concepciones y prácticas de salud en la comunidad aborigen Tiraxi (Jujuy). Diálogos entre la psicopedagogía y las cosmovisiones del “buen vivir”	22
<i>Santiago Raúl André</i> Identificación de supuestos y creencias en la terapia cognitiva	29
<i>Santiago Raúl André</i> Terapia cognitiva: los comienzos de Lazarus	38
<i>Verónica Angelino, Mariana Bottini, Sonia Berón</i> Resignificando escenarios y propuestas de formación: una experiencia educativa mediada por tecnologías	46
<i>Sofía Avalle Montes</i> ¿Cómo pensar la educación en clave decolonial e intercultural? La apuesta del proyecto de EIB “La pequeña Francisca”	54
<i>Sofía Avalle Montes, María Fernanda Albornoz, María Antonella Chiaramello</i> Repensando la educación desde las infancias otras: del paradigma normalizador hacia una pedagogía de la emancipación	65
<i>Sonia Berón, Martina Nava Parodi, Mariana Bianca Lelli, María Cecilia Vitola Russo</i> Tejiendo redes. Una propuesta de vinculación para abordar los aspectos psicosociales en la Maternidad Kowalk	72
<i>Daiana Anahí Bustos, Milagros Selene Ekerman</i> Educación superior y democratización: aportes desde la investigación	79
<i>Elena Cagnolo, Daniel Lasheras, Marcelo Marescalchi, Adriana De Yong</i> La educación es algo que hace olvidar a la pobreza en la población	85
<i>Luciana Calderón, Soraya Rached</i> Las situaciones de discapacidad como instancias de transformación-innovación en las aulas universitarias. Posibilidades y limitaciones	92

<i>Juan Pablo Cedriani</i> Comprender el papel de internet sin el cercamiento digital ni consumidores controlados	100
<i>Rosana Cecilia Chesta</i> Creatividad: ¿Desde qué enfoque la estudiamos?	107
<i>María Antonella Chiaramello, María Fernanda Albornoz</i> Reflexiones en torno a los recorridos educativos infantiles. ¿Cómo y de qué manera se construyen las trayectorias socio-educativas de las infancias actuales en contextos desiguales?	113
<i>Ana. E. Cocco</i> Algunas reflexiones acerca de la educación como herramienta para el desarrollo sustentable	121
<i>Marta Isabel Crabay</i> Vulnerabilidad psíquica y desvalimiento en Infancias	129
<i>Marta Isabel Crabay</i> Juventudes y muertes violentas	137
<i>María Elisa Crowe</i> Educación y ciudadanía. Acerca del desafío de la IA hoy	146
<i>Analía Ruth Cuello</i> Prosocialidad en el nivel inicial como estrategia de prevención de la violencia	153
<i>Gisela Dedominici, Carolina Fumarco, Débora Cavallone Marco, Serenella Spiatta</i> La innovación curricular en el contexto del cambio de paradigma en educación especial desde la mirada de los Profesores de la UNRC	161
<i>María Laura de la Barrera, Leandro Matías Boccoardo, Candelaria Lestelle</i> Revisando estrategias de enseñar y de aprender en tiempos de pandemia: funciones ejecutivas y metacognición. Aportes desde la neurociencia educativa	169
<i>Ornella de Filpo, María Paula Juárez, Sonia de la Barrera</i> Cuidados colectivos: reconociendo una praxis reparatoria desarrollada por mujeres trabajadoras comunitarias frente a la emergencia sanitaria-educativa	176
<i>Giuliana Fornero, María Paula Juárez, María Noelia Galetto</i> Reflexiones sobre un proyecto educativo de la comunidad indígena Tulián. Aportes desde la educación, la salud, las perspectivas del buen vivir y la interculturalidad crítica	184
<i>María Noelia Galetto, Giuliana Fornero, Sofía Avalor Montes</i> Camino que se entrecruzan: la interculturalidad y la decolonialidad para pensar la formación universitaria de docente	191
<i>María Noelia Galetto, María Paula Juárez, Melina Otero, Magalí Carballo</i> De infancias estigmatizadas a infancias infinitas... Concepciones de educadoras de nivel inicial	199

Paula Garais, Lucía López “El galponcito”, espacio de educación popular Jorge “Ñoño” González. Aproximaciones en clave pedagógica	207
<i>María Laura Gili</i> Ética, historia y herencias sociales en la práctica de la investigación	212
<i>Julio Glineur Berne</i> ¿Crisis de la democracia?	219
<i>Margarita Guerrero de Loyola</i> Democracia: Bioética y Salud Pública. Justicia y comunicación postpandemia	225
<i>María Paula Juárez</i> Hacia un sustento conceptual para el abordaje de un estudio sobre salud con mujeres en perspectiva de clases sociales y desigualdad	234
<i>María Paula Juárez, María Noelia Galetto, Sonia de la Barrera, Valentina Pisacco</i> Concepciones sobre exclusión e inclusión de trabajadoras de la educación y la salud pública. Hacia lecturas en clave de desigualdades y perspectivas de derechos	242
<i>María Paula Juárez, Adriana Vizzio, Anabel Verhaeghe, Ornella de Filpo, Paula Garais</i> Sentidos construidos por madres sobre la relación con la escuela y el centro de salud de una comunidad vulnerada	251
<i>María Clemencia Jugo Beltrán</i> Aportes republicanos para nuestra democracia liberal	257
<i>Daniel M. Lasheras, Graciela Tumini, Adriana De Yong, Marcelo Marescalchi, Elena Cagnolo</i> Prácticas docentes en la educación superior para la generación de competencias en TIC	266
<i>Mariana Jéssica Lerchundi</i> ¿Preguntas incorrectas? Problemas metodológicos de la violencia policial en jóvenes	279
<i>Candelaria Lestelle, Analia Adriana Uva</i> Neurodiversidad en el aula. Competencias cognitivas implicadas en el aprendizaje en el nivel secundario	286
<i>Alicia Lodeserto, Ana Rocchietti, Francisco Jiménez</i> La experiencia del Estado plurinacional: análisis de algunos contenidos documentales	294
<i>Alicia Lodeserto, Marcela Tamagnini</i> Sustentabilidad de la cultura. Historias de vida rurales del sur de Córdoba	302
<i>María Sol Machado, Mariana Bottini</i> Vínculo temprano: su importancia en el ámbito del jardín maternal	309
<i>Rita E. Maldonado</i> Ciberespacio y democracia	316

<i>María Fernanda Melgar, Romina Elisondo, Érica Fagotti Kucharski, María Noelia Galetto</i> Abrir las aulas. Colaboración, experiencias y transversalidad en propuestas educativas	322
<i>Cintia Marina Musso, Mariana Bottini, Claudia Mazzitelli, María Celina Ciravegna</i> Experiencia de Conversatorio en torno al derecho del niño y la niña de vivir y construirse en entornos de respeto, libertad y reconocimiento. Una mirada contextual e interdisciplinaria	330
<i>Agustina Orlando, Cintia Marina Musso</i> Interacciones y vínculos entre docente y bebé. Una mirada acerca del momento de cambio de pañales en el Jardín Maternal	337
<i>Néstor Osorio</i> El desafío de implementar una educación que construya la democracia	344
<i>Susana Otero</i> Nuevas tecnologías, medios y democracia. ¿Por qué un taller virtual sobre la aplicación de las TIC en educación superior y en la praxis profesional?	351
<i>Graciana Pérez Zavala, Marcela Tamagnini</i> Los ranqueles: articulaciones socio-políticas en la larga duración	358
<i>Silvana Isabel Pfeiffer</i> Poder y resistencia en la democracia ateniense: figuras femeninas en el teatro del siglo V	365
<i>Soraya Rached, Luciana Calderón, Celeste Dutra</i> La justicia restaurativa como opción en la construcción de ciudadanía desde una perspectiva de sustentabilidad y de ambientalismo popular	371
<i>María Beatriz Ricci, Horacio Jorge Demo, Evelyn Silvina Fossi</i> Caracterización de la oferta de marcas propias del distribuidor y vínculo con los fabricantes: ¿libre accionar o dependencia?	377
<i>Daiana Yamila Rigo, Gabriela Damilano, Guadalupe Guarido</i> Tutorías grupales como estrategias para promover el aprendizaje. Desafiando la resiliencia estadística y apostando a la agencia colectiva	384
<i>Ana Rocchietti</i> Cultura: una ontología inquieta	392
<i>Gonzalo Santiago Rodríguez</i> La escuela como comunidad ética. Aportes para resistir y transformar el modelo educativo neoliberal	398
<i>Myrián Rosa Rubertoni, Juan Norberto Carena, Vanesa Alejandra Sosa</i> Discapacidad, organizaciones y exigibilidad de derechos	405
<i>María Luisa Rubinelli</i> Pueblos indígenas, discriminación y lucha	413
<i>María Pilar Salazar; Sonia Berón; Cintia Musso</i> Estudio del Vínculo Temprano: aportes de la fotografía en la recolección de datos	420

<i>Gabriela Sergi, Verónica Sergi</i> Promover la criticidad y la creatividad como herramientas para la democratización del conocimiento en el aprendizaje de lengua extranjera en la universidad	426
<i>Rosana B. Squillari, Daiana Y. Rigo</i> Formar formadores de ciudadanías	433
<i>Juliana Terraneo, Martina Nava Parodi</i> Entorno material y condiciones vinculares en los momentos de atención personalizada	439
<i>Cecilia Tosoni</i> Inclusión social y reconocimiento de diferencias. El olvido de la pregunta por la justicia	446
<i>Rosana Irene Zanini</i> La información sostenible: un desafío a revelar en democracias actuales	454
<i>Rosana Irene Zanini, Juan Pablo Marinelli</i> La gestión de recursos humanos como estrategia de negocios socialmente responsable	463

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

<i>Proyecto 1: OBRAS COMPLETAS DE JUAN CARLOS SCANNONE</i> <i>Lugar: Universidad Católica de Córdoba</i> <i>Equipo de investigación:</i> Luciano Maddonni, Iván Ariel Fresia, Guillermo Recanati	472
<i>Proyecto 2: AULAS PERMEABLES: RECONFIGURACIONES DIDÁCTICAS Y NUEVAS COREOGRAFÍAS EN LA UNIVERSIDAD</i> <i>Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) Proyecto Categoría II. Tipo B. 2023/2024.</i> <i>Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución de aprobación 596/2023.</i> <i>Equipo de investigación:</i> Romina Elisondo, Érica Fagotti Kucharski, María Fernanda Melgar, María Noelia Galetto, Rosana Cecilia Chesta, María Laura de la Barrera, César Rafael Quiroga, María Valeria Carrara, Silvina Galimberti, Paola Angeletti, Paola Barros, María Candela Marzari, Lucrecia Demonte, Agostina González, Franco Suárez, Pamela Magnoli, Nery Facundo Rauch, Valeria Moran, Paula Garneró	478

- Proyecto 3: NUEVA PRESENCIALIDAD POSTPANDEMIA.**
Innovaciones pedagógicas a favor de aprendizajes significativos de las Neurociencias en carreras de Psicopedagogía y Educación Especial
Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG). Proyecto Categoría I. Tipo B. 2023/2024. Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución de aprobación 596/2023.
- Equipo de investigación:*
Pamela Travaglia, María Laura de la Barrera, Carolina Garello,
Sofía Rabanal, Sandra Fenoglio, Gisela Dedominicci, Romina Elisondo,
Fernanda Melgar, Gabriela Damilano, Daiana Rigo, Valentina Borgogno,
Candela Torres, Carla Valle, Cristian Rodríguez, Matías Boccoardo,
Dahyana Icardi 486
- Proyecto 4: UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS**
Proyecto de innovación e investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Equipo de investigación:*
Silvana Ponce, Verónica Piquer 494

C O M U N I C A C I O N E S

¿ES POSIBLE LA EMANCIPACIÓN EN LA ESCUELA? *Una narración desde el método de la igualdad*

DELIA ALBARRACÍN

“la construcción de escenas de la igualdad depende
de lo que le ofrecen las formas existentes de la desigualdad”
Jacques Rancière

Introducción

En el presente trabajo reflexionamos sobre democracia y educación a partir de lo que Rancière denomina el método de la igualdad. Este método designa un conjunto de ideas, de estrategias de aproximación a las experiencias vividas y de construcciones conceptuales con la finalidad de identificar y definir “escenas”, especialmente escenas emancipantes.

La noción de escena implica hablar del espacio como un lugar material que “al mismo tiempo simboliza una disposición, una distribución, un conjunto de relaciones” (Rancière, 2014, p. 86). En la escena se encuentran los elementos esenciales que producen determinada distribución de los lugares que ocupan los sujetos, la función que tiene para ellos ya sea el tiempo o el uso de la palabra y la posibilidad de alterar las posiciones prefijadas que limitan la igual capacidad de inteligencia y lenguaje entre los seres humanos. Posibilidad que abre experiencias emancipantes.

El espacio-tiempo recortado para la presente exposición es el conjunto de experiencias vividas durante un tramo del desarrollo de las prácticas de residencia del profesorado de educación primaria de la UNCuyo durante el mes de mayo del presente año 2023.

La escritura del cuerpo del trabajo es una narración singular en primera persona puesto que gira alrededor de vivencias propias de relaciones con otros sujetos cuyos roles y actividades constituyen los nodos claves de la escena que intentamos construir. A la

perspectiva rancieriana que orienta nuestra producción de conocimiento se suman aportes de la documentación narrativa de experiencias (Suárez y Metzdorff, 2018) que resultan compatibles con la misma.

La siguiente cita, cuyo pleno significado estimamos desplegar a lo largo de la narración, anticipa la concepción de conocimiento que abonamos: “La escena es una entidad teórica propia a lo que denomino un método de la igualdad porque destruye al mismo tiempo las jerarquías entre los niveles de realidad y de discurso y los métodos habituales para juzgar el carácter significativo de los fenómenos. La escena es el encuentro directo entre lo más particular y lo universal (...) Construyo la escena como una maquina en que se pueden condensar el máximo de significaciones en torno a la cuestión central, que es el reparto de lo sensible” (Rancière, 2014, p. 99-100).

El reparto de lo sensible en el ámbito educativo: entre lo necesario y lo posible

“existen pequeños segmentos de otros mundos posibles
que se dan en una actualidad determinada”.

Jacques Rancière

Con la noción “reparto de lo sensible” Rancière designa el estado en que se hallan las relaciones entre “policía” y “política” en determinado contexto.

“Policía” designa un régimen que divide lo social en lugares y funciones donde son ubicados los cuerpos de los seres humanos conforme a propiedades predeterminadas que se les asigna. Establece quién debe dedicarse a qué cosa, qué actividad es visible y cuál no; qué palabras pertenecen al discurso y cuáles son sólo “ruido” y hace aparecer ese orden desigual como necesario o inexorable. La “política”, en cambio, opera desde una lógica contraria que visibiliza el conflicto con el reparto establecido a través de acciones que verifican la igual capacidad de cualquiera para mostrar el carácter contingente de esa división y de alterarla, otorgándole un sentido transformador emancipante. (Rancière, 1996) La configuración del orden policial, en un contexto determinado limita más o menos esta capacidad.

Desde mi experiencia, el reparto de lo sensible, tal como se presenta hoy en Mendoza, deja escasos intersticios para que los sujetos actúen desde la lógica política. La posibilidad de “agregar un suplemento democrático en lo institucional” (Rancière, 2006, p. 65), es decir,

de inventar escenarios y tiempos desde una lógica democratizadora que enfrente las formas antipolíticas de la lógica neoliberal, es exigua (Albarracín, 2022).

En lo que sigue narraré las experiencias vividas durante un tramo del espacio curricular Práctica Profesional e Investigación Educativa IV: Residencia Pedagógica de un profesorado universitario de educación primaria, ámbito donde convergen distintos sujetos, reglamentos institucionales y estrategias de interacción. Construyo la narración en base a conversaciones mantenidas durante el mes de mayo 2023 con dos personas que estuvieron vinculadas de manera directa con la institución escolar donde se llevan a cabo las prácticas de residencia: una estudiante avanzada que desde agosto de 2022 desarrolla un proyecto de beca bajo mi dirección (a la que en adelante designaré BS) y la docente responsable del mencionado espacio curricular, que identificaré como DF.

Entiendo con Rancière que detrás de cada sujeto hay un sinnúmero de mundos y experiencias vividas, “hay resonancias, cosas que es posible comprender y sentir a partir de esas resonancias” (p. 55). En ese sentido mi intención -a través de la beca de investigación de BS-, fue encontrarnos con experiencias nuevas, con resonancias provenientes de lugares interinstitucionales fértiles donde crear lo que suelo llamar “escenarios de emancipación”. Pensé que esta posibilidad podría darse en el marco de la observación densa que contemplaba su plan de trabajo “Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de formación ética y ciudadana en séptimo año de la escuela primaria de Mendoza: un estudio de caso a partir de la vigencia del nuevo Diseño Curricular”.

Entre octubre y noviembre de 2022 con BS realizamos trámites para conseguir una escuela para la realización del trabajo de campo. Como teníamos dificultades para concretarlo, ya cerca de fin de año, solicité a DF que este año lectivo, al iniciar su tarea de vinculación con las escuelas, nos pusiera en contacto con un 7mo grado de una escuela donde BS pudiera realizar observaciones. Su disposición e interés fueron fundamentales para conjeturar una escena.

Había conocido a DF en los últimos años de mi actividad como docente investigadora en la unidad académica donde ella es responsable de la Residencia Pedagógica, donde se radica el plan de trabajo de BS y de donde me hallo jubilada como docente responsable de las cátedras Antropología Filosófica y Formación ética y ciudadana y su Didáctica (FEyC-yD) desde marzo de este 2023.

En encuentros por los pasillos de la facultad con DF, alguna vez me había comentado que los residentes que planificaban y desarrollaban las clases a través de proyectos transversales o integrados propuestos desde la cátedra FEyC-yD tenían muy buen desempeño. Si bien llevaba más de dos décadas ocupada en recrear una didáctica que posibilite una subjetivación ético-política de los estudiantes a través de proyectos transversales o integrados, era la primera vez que un docente de esa cátedra clave de la formación docente expresaba valoración por los logros de esa iniciativa. Por eso viví con gran emoción su interés por el trabajo de campo de BS.

Hasta abril de 2023 mis conversaciones con DF versaban sobre la finalidad de las observaciones a realizar por BS: describir de qué manera se presentan en 7mo grado los núcleos de aprendizaje de FEyC; si hay un espacio fijo del área (como establece para para 7mo grado el DCP de Mendoza desde 2019); si estos saberes se integran con ciencias sociales; si se construyen Aprendizajes basados en proyectos (ABP) y si el trabajo del docente posibilita que los niños piensen y participen con preguntas a partir de sus saberes previos. Hasta ese momento no tenía en mente realizar una narración personal de esta experiencia. Si bien conocía varias obras de Rancière, no había leído detenidamente *El método de la igualdad*, libro en el que me sumergí en el mes de abril y afianzó con un nuevo lenguaje la forma de producción de conocimiento que siempre he sustentado. Las charlas con DF sobre el trabajo de campo de BS a comienzos de mayo me llevaron a pensar que de algún modo compartíamos la intriga de hallar algo diferente en las situaciones de enseñanza.

Las prácticas de residencia: un espacio de emancipación posible

“La igualdad es una dinámica y no una meta.

La gente no se junta para llevar a cabo la igualdad,
lleva a cabo cierto tipo de igualdad, juntándose”.

Jacques Rancière

Una conversación extensa con DF el 3-5-23 me llevó a reforzar la idea de que no hay jerarquía entre los niveles de realidad y los discursos, ni un corpus empírico que luego deba analizarse desde tal o cual teoría para juzgar el carácter significativo de lo que acontece. Desde el método de la igualdad “la escena siempre se construye tanto como se la identifica” y en ella “las condiciones son inmanentes a su efectuación” (Rancière, 2014, p. 98).

Percibía que, aunque veníamos de una formación diferente y no habíamos compartido espacios curriculares, ambas estábamos compenetradas en hallar significaciones interesantes en torno al “reparto de lo sensible”. En este caso, cómo están las cosas en la escuela respecto a la enseñanza de temas del área FEyC como democracia, libertad, justicia, etc. y qué poder tienen esas palabras para la subjetivación política de los niños como futuros ciudadanos. Nuestras charlas telefónicas comenzaban a perfilar una escena y estábamos dispuestas a construirla. En la noche entre el 3 y 4 de mayo en un audio de wsp DF decía:

“Hola. Yo como siempre tarde como loca por la vida pero... ya pedimos 7mo para garantizar esto... ya hablé a los practicantes para avisarles q van a estar acompañados por la becaria.... las primeras dos semanas se hacen las observaciones del grupo clase, de la institución; observar también el trabajo del docente coformador y hacer esta pesquisa de descubrir cómo se está trabajando la FEYC efectivamente en el aula, si es que podemos distinguir algo. Y luego, cuando el docente coformador les asigne los temas, ver si algunos de los temas son específicos de la FEYC; y sino buscar la manera de transversalizarlos para que nuestros residentes puedan realizar una práctica efectiva desde este campo disciplinar y que la becaria pueda apoyar en ese desarrollo o en esa construcción”. (Fragmento de Registro de campo, conversaciones con DF).

Varias veces frente a estos registros pensé: esta escena tiene su propia voz, ¿por qué “inventarle un narrador”? (Ibídem, p. 104). A la vez pensaba ¿cómo importunar a DF, que va todo el día de una institución a otra, para pedirle una narración de esta actividad? ¿No será un capricho de mi propio entusiasmo, avivado con esta nueva lectura de Rancière? Son preguntas abiertas de esta escena en construcción que compartiré con DF y con BS. Mientras tanto, la invitación a las XXVIII Jornadas de la Fundación ICALE me anima a construir una parte de la misma.

El fragmento de conversación citado muestra que DF posee una rica experiencia práctico-teórica, patente en todo su lenguaje, y resumido en la expresión coloquial “Yo como siempre tarde, como loca por la vida”. Desde esa experiencia, hecha de varios mundos con sus distintas líneas de acción posibles, ella construye una complejidad transversal a diferentes niveles de discurso (Ibídem, pp. 96-101). Y, sin rodeos acompaña mi intención de construir una escena de emancipación del modo que sea posible, en esta ocasión,

abriendo espacios para un trabajo de campo en 7mo grado desde el marco conceptual de FEyC.

Otro punto destacable del fragmento es que DF no separa la descripción de algo cotidiano para ella como es negociar con las escuelas la ubicación de residentes en distintos grados de la escuela, de la reflexión sobre esa realidad. En el fragmento algunas frases muestran cómo toma parte en las estrategias metodológicas a seguir en función de objetivos con los cuales se compromete. Por eso contempla un plan B: “hacer esta pesquisa de descubrir cómo se está trabajando la FEYC efectivamente en el aula. Si es que podemos distinguir algo.... y sino buscar la manera de transversalizarlos...”.

Es cierto que puede decirse: es su trabajo, debe hacerlo con todas las áreas. Pero hablamos acá de un área, FEyC, que adquirió obligatoriedad en la escuela primaria en los años '90, pero fue soslayada por las administraciones mendocinas de gobierno. La transversalidad devino en vaciamiento de contenidos y términos como ciudadanía, justicia y democracia se redujeron a lemas o frases de encuadre de documentos que los convirtieron en curriculum nulo. La intervención constante de la administración escolar con solicitudes de datos de diverso tipo ocupa todos los espacios y tiempos institucionales. Este “reparto de lo sensible” propio de una gestión pública neoliberal incide en que directivos y docentes rechacen prácticas educativas que abran otros posibles, sobre todo si éstos se orientan a la construcción de un ethos democrático.

Aunque no hemos tenido ocasión de hablar sobre este diagnóstico con DF, creo que ella vivencia algo similar. Por eso, lejos de ver la metodología como un corset, sugiere un trabajo colaborativo entre los residentes y BS que asegure una práctica efectiva de FEyC en 7mo año de esa escuela.¹ La “posibilidad” de que emergieran experiencias de emancipación en el seno de la “necesidad” del sistema escolar pasaba a ser una expectativa concreta para la identificación y construcción de una escena. Un encuentro directo entre lo más particular de nuestra labor cotidiana docente y lo universal que distingue nuestra capacidad humana de tomar parte en el reparto de lo sensible de esa cotidianidad.

Algunas reflexiones a partir de esta narración

A esta altura del siglo XXI el término emancipación requiere ser conceptualizado desde una modalidad que, a la impetuosa lógica de lo necesario, oponga la lógica de lo posible.

El consenso entre las instituciones financieras y las esferas supranacionales de gobierno impone la idea de que las cosas no pueden ser de otra manera, que la democracia son estas “oligarquías representativas” (Rancière, 2005) que, a través de distintos mecanismos, dejan cada vez menos resquicios para la acción democrática en las instituciones. Pretende un mundo donde lo común, con sus sistemas de solidaridad y seguridad social, quede estructurado por la ley del mercado y del lucro, constituyéndose una lógica mundial de dominación sin precedentes que elimina la respuesta colectiva a la conflictividad (Rancière, 2014, pp. 209-211). Un mundo donde las contradicciones con los principios humanos de libertad, igualdad y solidaridad se tensan al extremo cerrándose espacios y tiempos institucionales donde pueda emerger “la igual competencia de cualquiera” para participar en la resolución de los problemas de nuestro mundo común (Rancière, 1996).²

Sin embargo los seres humanos no cesamos de buscar intersticios para ejercer esa libertad y de vez en cuando hallamos. En este caso los hallé durante el seguimiento del Plan de Trabajo de una becaria que proponía “conocer las prácticas de enseñanza y aprendizaje de formación ética y ciudadana que se llevan a cabo en séptimo año de la escuela primaria de Mendoza, donde a partir del nuevo DCP es un espacio curricular fijo”. Durante su desarrollo identifiqué la escena cuya narración he iniciado en los límites de esta ponencia.

El Plan es una beca inicial para estudiantes avanzados formulada desde la perspectiva ético política que trabajo hace más de dos décadas en la cátedra Formación ética y ciudadana y su Didáctica de un profesorado universitario para nivel primario.

En esta asignatura he aportado a la conformación de un marco referencial que habilite prácticas discursivas emancipantes en un contexto donde la ética ciudadana si bien forma parte del discurso educativo, prácticamente está ausente. La perspectiva rancieriana de política y democracia, integrada con textos sobre el problema de la justicia en la sociedad moderna y sobre las tensiones entre capitalismo y democracia conforma un bagaje clave respecto de qué y para qué enseñar ética en la escuela. El concepto político de “común” (Dardot y Laval, 2015), me indujo a plantear una hipótesis que refuerza el hacer didáctico de la filosofía. La misma postula que la educación pública puede considerarse un “común” construido a través de la acción política y la praxis instituyente de educadores y educandos (Albarracín, 2018).

Pienso que el concepto rancieriano de política como capacidad de cualquiera para alterar los lugares y funciones establecidos, junto al concepto político de “común” constituyen ideas-fuerza estimulantes para co-obligarnos a una praxis educativa que dé sentido a lo que hacemos en las escuelas en tanto lugar legitimado para conocer y aprender.

En un contexto donde todo suplemento democrático o innovación democratizadora debe lidiar con los requerimientos de la gobernanza global, que más bien impone un suplemento sacrificial no democrático (Albarracín, 2022), me parece saludable experimentar la educación como “un común político inapropiable” (Dardot y Laval, 2015). Es decir, como un hacer en las instituciones educativas que no puede ser apropiado por las instancias gubernamentales estatales y privadas que hoy la agobian.

Para ello debemos inventar tiempos y escenarios donde se muestre la igual capacidad para entender la vida en comunidad y construir alternativas más justas para resolver los problemas. El método de la igualdad de Rancière nos invita a identificar en nuestras aulas escenas emancipantes y construir conceptos con la participación de la inteligencia de todos.

En este caso, a partir de los vínculos con DF y BS, he buscado construir una escena emancipante en los escasos resquicios de una gestión gubernamental escolar que pretende ocupar y controlar todos los espacios y tiempos institucionales. Intento que términos plenos de sentido político del área FEyC, hoy ausentes o vaciados de contenido, “adquieran sentido, obtengan un valor simbólico de emancipación” (Rancière, 2014, p. 52).

En esta ponencia sólo tomé un tramo de esta experiencia, pero hay otras situaciones vividas y procesos en marcha que amplifican y enriquecen esta escena: el trabajo colaborativo de BS con los residentes, la presentación por parte de éstos de la planificación sobre el tema asignado por la docente, el desarrollo de la misma con los niños, las charlas entre BS y los residentes, etc.

Sin embargo, la narración de este breve tramo, es representativa del tipo de conocimiento que asumo desde el método de la igualdad. Pude experimentar de otro modo la ruptura de jerarquías entre los niveles de realidad y discurso, que siempre he pretendido en la investigación. Ojalá haya logrado también transmitirlo al identificar y narrar esta escena.

Notas

1. La variación en la metodología fue dialogada con BS, quien la informó al presentar sus actividades mensuales

2. A modo de ejemplo, en Mendoza actualmente se prohíbe que los directores se comuniquen en forma directa con la prensa, sólo están autorizados los supervisores.

Referencias bibliográficas

- Albarracín, D. (2018). Aspectos en 'común' de las democracias de América Latina. En Michelini-Pérez Zavala-Galetto (eds.) *Crisis de la democracia. Desafíos para América Latina*, Río Cuarto, ICALA.
- Albarracín, D. (2021). La educación como un común: reflexiones desde la docencia en filosofía. En Bertorello y Billi (eds.) *Políticas, tradiciones y metodologías de la Antropología Filosófica*, RAGIF, CABA.
- Albarracín, D. (2022). Subjetivación neoliberal y cercamiento de la democracia en nuestra región. En *Actas del VII Congreso Interoceánicos Estudios Latinoamericanos* (en prensa)
- Dardot, P. y Laval, Ch. (2015), *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona, Gedisa.
- Rancière, J. (2005). *El odio a la democracia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rancière, J. (2006). *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Nueva Visión.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Revista *Espacios en blanco*, 28 (1), 49-74. Disp. en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004 [27-4-2023]

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE SALUD
EN LA COMUNIDAD ABORIGEN TIRAXI (JUJUY).
*Diálogos entre la psicopedagogía y
las cosmovisiones del “buen vivir”*

Tatiana Amador, María Paula Juárez, Ana Lucía Pizzolitto

Presentación

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación aprobado por la SeCyT de la Universidad Nacional de Río Cuarto, denominado: *“Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”* (Resol. Rectoral N° 083/2020- Resol. Rectoral prórroga N° 661/2022) dirigido por la Mgter. Sonia de la Barrera y la Dra. María Paula Juárez.

En este escenario, la presente propuesta se sitúa en la Comunidad Aborigen Tiraxi, Pueblo Ocloya (Jujuy), para conocer sus realidades de salud y educación. Dicha comunidad se localiza en la ruta nacional N° 29, a 19 km de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Está conformada por 25 familias y 63 habitantes aproximadamente. En la cosmovisión de dicha Comunidad se establece la concepción del Sumak Kawsay (“vivir bien en armonía y equilibrio con la madre tierra y hermana naturaleza”) a partir de sus propias experiencias o sistemas de vida, desde una relación integral con la Pachamama (Acosta, 2013).

Atendiendo a este contexto, la Comunidad Tiraxi, al igual que el resto del mundo, a inicios del año 2020 fue atravesada intempestivamente por la pandemia generada por la enfermedad de Covid-19, causada por el coronavirus SARS-CoV-2 que comenzó a propagarse a fines del año 2019 desde Wuhan (Hubei, China). Distintos autores coinciden en expresar que la crisis sociosanitaria que se dinamizó subrayó desigualdades sociales

existentes y expuso las vulnerabilidades y capacidad de respuestas desde los sistemas públicos de salud y educación.

Atendiendo a lo planteado, construimos el planteo del problema considerando que ha sido habitual, por mucho tiempo, que los campos de salud y educación trabajen desarticuladamente, cuestión cristalizada en el plano comunitario con la ausencia de relaciones entre escuelas y Centros de Atención Primaria de la Salud (de la Barrera, Juárez; Vizzio, Benegas, Galetto y Verhaeghe, 2020; Saforcada, 2012). Sumado a ello, existe un desconocimiento en relación a cómo piensan y actúan profesionales de la salud y maestros en relación a la salud y la educación de las poblaciones, así como en relación a lo que las mismas comunidades piensan y hacen con su salud y educación. Dicha situación problemática puede pensarse más interpelada aún en el escenario de pandemia que exigió nuevos sentidos y la necesidad de generar renovadas articulaciones entre estos campos, las concepciones, saberes y prácticas de los pobladores de las comunidades para su superación (Juárez, de la Barrera, Galetto, Vizzio y Verhaeghe, 2020; Juárez, 2020).

La intencionalidad general que orienta este trabajo radica en comprender concepciones y prácticas en salud de la Comunidad Aborigen Tiraxi, Pueblo Ocloya, (Jujuy) en el escenario de pandemia desde las voces de madres y trabajadores de la salud, para seguidamente avanzar en reflexiones y lecturas psicopedagógicas del fenómeno de estudio.

En este escenario, partimos de las preguntas que expresan: *¿Cuáles fueron concepciones y las prácticas en salud de la comunidad aborigen Tiraxi (Jujuy) en el escenario de pandemia? ¿Por qué resulta una temática de interés para el campo psicopedagógico?*

1. Consideraciones metodológicas

Para la consecución del estudio se implementó una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas como estrategia para la recolección de datos, entrevistando a catorce (14) referentes de la comunidad mencionada. De esta manera se entrevistaron: a la responsable de la zona centro de la provincia de Jujuy del “Programa Salud Indígena” perteneciente al Ministerio de Salud de dicha provincia; al ex director de la escuela primaria de Tiraxi (a cargo hasta fines de 2020) y a la actual directora y docente de dicha institución; así como a 9 mujeres madres de la comunidad de Tiraxi. Además, se entrevistó al médico

encargado de realizar las giras médicas en la comunidad de estudio y a la facilitadora intercultural miembro de la comunidad, a los fines de conocer su punto de vista en torno a la temática de estudio. Para el análisis de los datos se emplearon procedimientos orientados por algunos de los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), permitiendo la construcción de categorías y subcategorías que refieren a las concepciones y las prácticas en salud y educación que se reconocen en la Comunidad Aborigen Tiraxi (Jujuy) en el escenario de pandemia.

En relación a resultados emergentes se construyeron dimensiones de análisis vinculadas a las concepciones y prácticas en salud y educación y la relación entre dichos ámbitos en la Comunidad de Tiraxi. En el marco de esta presentación se desarrollará la categoría de salud y se avanzará en una categoría definida como psicopedagogía y concepción del buen vivir.

2. Concepciones y prácticas de salud en la comunidad

2.1 Prácticas populares ancestrales en salud: Pachamama y bienestar en el día a día

Las valoraciones sobre concepciones y prácticas de madres y de profesionales de la salud, señalan a la pachamama como cosmovisión que sustenta el bienestar cotidiano de los sujetos. Argumentan que este bienestar proviene de una alimentación saludable que les brindan los alimentos que ellas mismas cultivan de la tierra, así como de aquellos que se producen en su comunidad. Vinculado a estas ideas, ellas afirman que viven en armonía con la naturaleza, con su ambiente y con los demás. En relación a ello, los profesionales de la salud expresan que la Pachamama “Madre Tierra” provee salud, siendo el eje central en torno al cual transcurre la vida de los miembros de la comunidad:

“Veo salud en todas las cosas que hago. En mi huerta, yo veo que mis plantas están bonitas, cuando siembro y la tierra me da o cuando hacemos algún cerrado, cuando empezamos y lo terminamos, te sentís bien porque terminaste. En todo lo que realizamos”. (J.T. 40 años, 5 hijos)

“Yo creo que la salud está influenciada directamente por nuestra filosofía de vida, por nuestras creencias y con nuestra conexión con la naturaleza. (...) . No es lo mismo poner un hotel y la gente que vive todos los días, es otra tranquilidad. La relación con la Pachamama es definitivamente un factor protector, cardiovascular, psicológico”. (J.F, Médico encargado de las giras medicas en la comunidad. 35 años).

Se advierte que la relación de la cosmovisión andina de las comunidades aborígenes con la madre tierra es clave ya que promueve supervivencia humana siendo parte de la cultura, del sistema de creencias, expresiones espirituales y de los comportamientos en salud vinculados a lo que Saforcada (2002) define como “salud positiva”, entendida como aquella que, situada en un paradigma de salud social expansivo, se centra en la protección y la promoción de la salud y no la gestión de la enfermedad.

2.2 Prácticas populares ancestrales en salud

Esta subcategoría reúne testimonios que refieren al uso de hierbas medicinales por parte de las mujeres de la Comunidad. Ellas explicitan que diariamente hacen uso de tusca, chalchal, verbena, quimpe, arrayán, borraja, paletaria, níspero, ñusco, carqueja, eucalipto, paico en infusiones (durante el desayuno, merienda, consumo de líquido diario), mientras que en situaciones de malestar físico hacen uso de las hojas reposándolas en distintas partes del cuerpo, dejando como última opción el uso de fármacos y medicinas.

“Para el tecito de todos los días, en el agua le preparo para que tomen todo el día. Cuando mis hijos tienen sed, toman esa agua. (...) Uso la tusca principalmente, el chalchal y la verbena son los que más uso. La tusca te lava todo, cuando estas operada, cuando estas quebrado. (...) A mí no me gusta llevarlos al doctor. Les preparo algo con los yuyos. Con eso ya se curan y si no voy al médico.” (J.T, 40 años, 5 hijos).

En el testimonio se advierte la práctica de una medicina ancestral, de un sistema que se basa en la cosmovisión de los frutos que brinda la Pachamama para el cuidado de la salud, en la espiritualidad, la convivencia comunitaria y en los conocimientos de salud, enfermedad, cuidados y naturaleza transmitidos generacionalmente. Esta forma de vivir, se la conoce como “buen vivir” (Saforcada, 2022), entendida como una manifestación comunitaria de adaptación al medioambiente para lograr circunstancias ecosistémicas equilibradamente eficaces de y para la vida de todos los componentes de la naturaleza que configuran el entorno.

3. Psicopedagogía y concepción del buen vivir

El trabajo que venimos desarrollando en estos dos años, nos permite reconocer cómo la realidad y lo que vivencian las comunidades aborígenes en torno a sus prácticas cotidianas, sus vivencias, sus creencias, cosmovisiones, saberes y aprendizajes construidos resultan de interés para el campo de la psicopedagogía, particularmente desde enfoques sociocomunitarios. En un escenario donde lo habitual es que las poblaciones originarias, con las temáticas y problemáticas que atraviesan, no logren permear los programas y planes de estudio de carreras universitarias de nuestro país, su realidad existencial, su historia y su presente vivo como identidad nacional exigen una revisión de este escenario, y el desafío de ser incorporados a las propuestas de formación y de extensión en las universidades públicas nacionales.

Pensamos en una participación e implicancia del profesional de la psicopedagogía desde perspectivas pedagógicas latinoamericanas como la freireana, donde el punto de partida sea el diálogo con las comunidades, alrededor de sus intereses, involucrándose en la realidad de los sujetos y considerándolos como actores sociales protagonistas, capaces de transformar esa realidad, incorporando los saberes de otros, respetando y escuchando “las voces de los oprimidos” (Freire, 1997).

En este sentido, re-pensamos una psicopedagogía comunitaria que considere las problemáticas y realidades de las comunidades originarias pudiendo significar y deconstruir las miradas basadas en prejuicios, desde lógicas de superioridad, para avanzar al develamiento de las propias formas de ser y estar en el mundo, desde el modo en que las propias comunidades se autoidentifican y desde la cosmovisión que los guía. Apostamos a una recuperación de sus saberes, sus formas de conocimiento que les permiten habitar respetuosamente la naturaleza, las dinámicas a partir de las cuales se construyen sus saberes desde y entre sus miembros, desde sus historias, sus experiencias, los intercambios dialógicos y permanentes con la Pachamama. Una psicopedagogía que abre las puertas a otras formas de leer, pensar, habitar y transformar la realidad. Una psicopedagogía que asume un posicionamiento, en el sentido que expresa Albo, “una postura que tiene un toque de austeridad, ya que la meta es vivir bien, y ello no debe significar vivir mejor a costa de otros o del ambiente” (2009).

En este sentido, consideramos que la cosmovisión de la comunidad de Tiraxi, contribuye a la configuración de una psicopedagogía comunitaria, en tanto conlleva un aporte central donde, la naturaleza, la Pachamama, se convierte en sujeto de derechos, rompiendo con

perspectivas antropocéntricas tradicionales, (Gudynas, 2011) exigiendo nuevas miradas que atienden a componentes materiales y afectivos buscando un bienestar integral y armónico de las personas y la naturaleza en la vida. Identificamos ahí un terreno potente en el que tenemos mucho por aprender, donde a su vez la psicopedagogía comunitaria tiene mucho por decir y hacer.

Últimas reflexiones

Lo emergente a partir del estudio, y puntualmente lo presentado en este trabajo, nos permite reflexionar en torno a la psicopedagogía comunitaria como campo de estudio de los procesos vinculados a las concepciones y prácticas de salud en comunidades originarias, es decir, a las construcciones cognitivas que las personas de las comunidades han podido realizar a lo largo de sus vidas en términos de aprendizajes, enseñanzas, así como saberes y conocimientos elaborados vinculados a procesos para mantener, proteger, cuidar y restituir la salud perdida, entendiendo que la perspectiva psicopedagógica comunitaria promueve posicionamientos para realizar lecturas integrales de la realidad en estudio desde esta investigación.

Lo realizado nos invita a pensar en una psicopedagogía comprometida con la realidad de los pueblos y territorios de Nuestramerica, que se concibe leyendo sus momentos y procesos, identificando sus saberes, concepciones y prácticas, partiendo desde un estudio y análisis desde allí, reconociendo cómo en ellos emerge un aprendizaje situado y colectivo para dar respuestas organizadas y autogestivas a las problemáticas que se presentan donde los profesionales de la salud y la educación acompañan y colaboran, pero quienes se asumen como protagonistas de su tiempo histórico son las mismas comunidades.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2013). El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos. Icaria: Barcelona.
- Albo, X. 2009. Suma qamaña = el buen vivir. Revista Obets. Alicante 4: 25-40
- De la Barrera, S; Juárez, MP; Vizzio, A; Benegas, A; Galetto, N Y Verhaeghe, A. (2020). Estudio de los entramados y desencuentros entre educación y salud en comunidades en situación de pobreza. En, Michelini, D; Basconzuelo, C; Perez Zabala, G y Galetto, N; Conflictos sociales y convivencia democrática (pp. 98-99). Ediciones del Icala: Río Cuarto.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Gudynas, E. 2011. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. Fuente: Alai.

- Juárez, M.P. (2020). Psicopedagogía comunitaria. una experiencia en salud desde la pedagogía freireana. Revista it. Salud comunitaria y sociedad. Revista Académica. Programa APEX- Universidad de la República. Vol 7. Nº 7. Septiembre 2020. Pp. 38-58
- Juárez, MP; De La Barrera, S; Galetto; N; Vizzio, A, y Verhaeghe, A. (2020). Acerca del contexto sociosanitario real y conceptual de un estudio en educación y salud con comunidades en situación de pobreza. En, Michelini, D; Basconzuelo, C; Perez Zabala, G y Galetto, N; Conflictos sociales y convivencia democrática (pp. 85-86). Ediciones del Icala: Río Cuarto
- Saforcada, E. (2002). Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E. y Moreira Alves, M. (2015). "Salud comunitaria: del nuevo paradigma a las nuevas estrategias de acción en salud". En: Saforcada, E.; Castellá Sarriera, J. y Alfaro I., J. (2015). Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad. Buenos Aires, Nuevos Tiempos.
- Saforcada E. (2022) "El buen vivir de los pueblos originarios de Nuestra América como concepto orientador para la reflexión y acción en Salud Comunitaria". En Isla, C; y Muñoz, M. (2022), Intervención en salud comunitaria. Relatoría de experiencias. Buenos Aires. Ediciones Nuevos Tiempos.

IDENTIFICACIÓN DE SUPUESTOS Y CREENCIAS EN LA TERAPIA COGNITIVA

Santiago Raúl André

Identificar los supuestos y creencias es generalmente más difícil que identificar pensamientos concretos. Técnicas para ello son (Bados, 2001; Burns, 1980/1990; Fennell, 1989; Wells, 1997):

- Identificar temas o contenidos generales a partir de los pensamientos, verbalizaciones (culpa, perfección, vulnerabilidad) y acciones del cliente, y de las resistencias a ciertos comportamientos por parte de éste. Ejemplos de estos temas son normas perfeccionistas, preocupación por el rechazo de los demás y visión de uno mismo como inútil. Mora y Raich (2005, pág. 113) presentan un ejemplo de identificación de supuestos a partir de pensamientos automáticos.

- Técnica de la flecha descendente. Se trata de identificar la creencia básica que está por debajo de un pensamiento. Para ello, se comienza haciendo alguna de las preguntas siguientes: “si este pensamiento fuera verdad, ¿qué significaría para usted?”, “si este pensamiento fuera verdad, ¿qué habría de perturbador (o de malo) en ello?”, “si este pensamiento fuera verdad, qué sucedería” (o bien “¿qué pasaría si... (tal cosa fuera así)?”. A continuación, se repite la misma pregunta referida a la nueva respuesta del paciente. El proceso continúa de la misma manera hasta que el cliente es incapaz de dar una nueva respuesta o no cree en la que da. Ejemplos de empleo de la flecha descendente, son los siguientes:

“Esta fue una sesión terrible, no conseguimos nada → Esto significa que el paciente no mejorará → Esto significa que he hecho un mal trabajo → Esto significa que soy un terapeuta malísimo → Esto significa que tarde o temprano se llegará a saber → Esto significa que todo el mundo sabrá que no soy competente y me despreciará. Esto probaría

que mi éxito hasta ahora ha sido pura suerte. (Supuesto: Tengo que tener éxito en todo lo que hago para tener una buena opinión de mí mismo y que los demás la tengan también)” (Fennell, 1989).

Balbupearé al hablar → La gente lo notará → Pueden reírse de mí → No me tomarán en serio → Pensarán que soy estúpido → Pensaré que soy estúpido. (Supuesto: Si balbuceo, la gente pensará que soy estúpido, lo cual significa que lo soy.) (Wells, 1997).

Me pondré roja → Los demás se darán cuenta → Se reirán de mí → Pensarán que soy rara → No querrán saber nada conmigo. (Supuesto: Debo evitar ponerme roja si quiero que los demás no me rechacen.)

Al utilizar la flecha descendente, hay que tener cuidado para que la creencia final identificada sea creíble para el paciente. Así en el último ejemplo, una paciente podría llegar a decir que se quedará completamente sola y acabará como una indigente sin amigos. Pero si encuentran que esto es inverosímil, no se habrá identificado una creencia adecuada para la reestructuración.

-Analizar los pensamientos del cliente o utilizar la técnica de la flecha descendente cuando se producen naturalmente emociones intensas, ya sean positivas o negativas, o en situaciones preparadas para facilitar dichas emociones o mientras el paciente mantiene una imagen perturbadora en su cabeza.

-Prestar atención a las memorias informadas por el paciente de acontecimientos significativos en su infancia con las figuras de apego; por ejemplo, un padre que nunca estaba contento con lo que hacía el cliente a no ser que estuviera 100% bien o una madre que se molestaba mucho con él cuando hacía cosas que no complacían a los otros.

-Hacer que el cliente analice sus imperativos internos (los debe o debería), sus pensamientos de que es terrible cuando alguien o algo no es de cierta manera, sus pensamientos de que no puede soportar esto y los pensamientos de condena global de sí mismo o de otros.

-Utilizar un cuestionario de actitudes o creencias disfuncionales.

Cuando el terapeuta crea que ha identificado posibles supuestos y creencias a partir de los pensamientos y conductas del paciente y una vez que cree llegado el momento de cuestionarlos, puede presentar los datos recogidos y dejar, con la menor directividad posible, que el paciente llegue a la formulación del supuesto o creencia. El terapeuta no debe olvidar que los supuestos y creencias que cree haber identificado son simplemente

hipótesis. Si este no está de acuerdo con la formulación del terapeuta, será necesario analizar los datos a favor y en contra de la existencia del supuesto o creencia de cara a su aceptación, refutación o modificación. Naturalmente, es necesario llegar a un acuerdo sobre los supuestos y creencias antes de poder cuestionar verbal y conductualmente su contenido.

Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad (Beek, Freeman, Davis y otros)

Los enfoques cognitivos surgen de las ideas de los “analistas del YO” (Adler, Horney, Sullivan, Frankl)

Psicoanalistas se dan cuenta que sus pacientes mejoran más rápido utilizando técnicas cognitivas para trabajar creencias.

Descubren el efecto terapéutico de las técnicas cognitivas y conductuales, no sólo sobre las estructuras sintomáticas sino también sobre los esquemas cognitivos o creencias controladoras.

Modelo Cognitivo

La fuente principal del afecto y la conducta disfuncionales en los adultos reside en la distorsión atributiva y no en la distorsión motivacional o de respuesta. Teoría de los trastornos de la personalidad.

Los prototipos de nuestras pautas de la personalidad pueden derivarse de la herencia filogenética (estrategias que facilitaron la supervivencia) y en el modo en que procesamos la información que incluye a los procesos afectivos precedentes a la puesta en práctica de esas estrategias.

La conceptualización cognitiva

Es primordial que el terapeuta inicie completando un Diagrama de Conceptualización Cognitiva ni bien haya procesado las manifestaciones de los pensamientos automáticos típicos del paciente, sus emociones, su comportamiento y/o sus creencias sin abordarlos prejuiciosamente.

El diagrama refleja entre otras conductas, la relación entre creencias centrales, creencias intermedias y pensamientos automáticos. Otorga un mapa cognitivo de la psicopatología del paciente y contribuye a organizar el abanico de síntomas que presenta el paciente.

El terapeuta accede de esta manera a síntomas para tener una aproximación sólo a una parte del diagrama. En las sucesivas entrevistas, podrá consensuar con el paciente las conductas provisorias u omitidas. El terapeuta tiene la posibilidad de completar con el paciente la conceptualización, a los fines de optimizar la superación del abarcativo cuadro de sus conflictos.

La identificación de las creencias intermedias

¿De qué modo aborda el terapeuta las creencias intermedias? Lo hace posible de la siguiente forma:

1. Identificando las creencias que se presentan como pensamientos automáticos.
2. Visibilizando el disparador de una hipótesis exenta de prejuicios.
3. Indagando sobre una conducta o una actitud.
4. Utilizando la técnica de la flecha hacia abajo.
5. Escudriñando los pensamientos automáticos de un paciente, para abordar temas comunes.
6. Esbozando con seriedad y responsabilidad un cuestionario sobre creencias que el paciente ha manifestado.

Estrategias

1. Inicialmente, el paciente suele articular una creencia como un pensamiento automático en particular cuando presenta características depresivas.
2. En segundo lugar, un terapeuta adecuadamente experimentado puede identificar una hipótesis aproximada haciendo visible el primer acercamiento al conflicto.
3. En tercer lugar, el terapeuta puede identificar una conducta haciendo preguntas eficaces al paciente.
4. En cuarto lugar, muy frecuentemente el terapeuta emplea una cuarta técnica para visualizar las creencias intermedias. Entra en cuestión la técnica de la flecha hacia abajo.
5. Una quinta manera de identificar creencias es abordar temas en común en los pensamientos automáticos que el paciente evidencia en situaciones diferentes. El terapeuta puede solicitar a un paciente con suficiente capacidad introspectiva, que identifique una aparición recurrente o que formule una hipótesis con respecto a una creencia y reflexione sobre su validez.

6. Una sexta manera de aproximarse a las creencias es preguntarle al paciente directamente. Algunos puede verbalizar sus creencias con muy fácilmente.

7. En último lugar, es posible solicitar al paciente que efectúe un cuestionario abarcativo de la totalidad de sus creencias como por ejemplo la Escala de Actitud Disfuncional.

Sintetizando, un terapeuta concentrado adecuadamente tiene la posibilidad de identificar creencias, ya sea intermedias como centrales, mediante diferentes aproximaciones:

- Indagando la expresión de una creencia en un pensamiento automático.
- Otorgando una proposición condicional, incluyendo una presunción y solicitando al paciente que reformule su afirmación.
- Haciendo cuestionarios de manera directa acerca de una regla.
- Empleando la técnica de la flecha hacia abajo.
- Evidenciando un tema que se patentice recurrentemente en los pensamientos automáticos.
- Interrogando al paciente sobre su creencia.
- Elaborando de manera exhaustiva un set de preguntas sobre creencias.

Tomar decisiones acerca de si es necesario modificar una creencia

En cuanto se ha identificado una creencia, el terapeuta debe hacer una aproximación acerca de si se trata de una creencia central o si es más bien periférica. En principio, para que la terapia sea lo más eficiente posible, se circunscribe a las creencias intermedias más relevantes. Frecuentemente, el terapeuta no se concentra en la modificación de creencias en tanto el paciente ha adquirido las habilidades para identificar y modificar sus pensamientos automáticos y ha experimentado algún grado de superación de sus síntomas.

Capacitar a los pacientes acerca de las creencias

A continuación de identificar una creencia relevante y de haber probado que el paciente cree firmemente en ella, el terapeuta puede capacitarlo en lo concerniente a la naturaleza de las creencias en su totalidad, empleando una específica como modelo.

Otorgar un formato de presunción a las reglas y actitudes

En cuanto se identifica una regla o una actitud, el terapeuta suele emplear la técnica de la flecha hacia abajo para acceder a su significado.

Abordar las ventajas y desventajas de las creencias

A los pacientes les resulta útil equilibrar las ventajas y desventajas de mantener una determinada creencia. El terapeuta debe focalizarse en minimizar o descartar las ventajas y optimizar y reforzar las desventajas.

Elaborar una nueva creencia

Como antesala a que el terapeuta se esfuerce en modificar la creencia de un paciente, asienta que está en presencia de una creencia central y relevante, y estructura en su actividad mental una creencia más funcional y mitigando la rigidez, en relación temática con ella, que posibilite obtener como resultado una mejor superación de sus dificultades al paciente.

No debiera ser impuesta, sino que debe orientar como guía al paciente, empleando el abordaje socrático con la finalidad de que construya una creencia alternativa; instruyendo además al paciente respecto de la naturaleza de las creencias y/o proporcionar ayuda al paciente para evaluar las ventajas y desventajas de aferrarse a la creencia adquirida.

Corregir creencias

Ciertas creencias pueden ser modificadas con facilidad, pero otras requieren de un esfuerzo conjunto durante un período de tiempo. El terapeuta continúa indagando sobre la intensidad y los efectos de una creencia dada (0-100%) para evaluar si es necesario continuar trabajando sobre ella. Frecuentemente es imposible disminuir el grado de la creencia hasta el 0%. Por esta razón es fundamental darse cuenta acerca de cuándo se debe dejar de insistir en trabajar sobre una idea. En general, se ha superado una creencia en una medida adecuada cuando el paciente logra modificar en menos de un 30% de credibilidad y cuando puede seguir optimizando su conducta a pesar de que permanezca un vestigio de la creencia. Para corregir las creencias se emplean técnicas similares a las que se utilizan para sustituir los pensamientos automáticos, aunque además se emplean algunas técnicas accesorias, tales como:

- 1) Cuestionario socrático.
- 2) Experimentos conductuales.
- 3) Continuum cognitivo.
- 4) Dramatizaciones racionales-emocionales.
- 5) Utilización de los demás como punto de referencia.
- 6) Actuar “como sí”.
- 7) Expresión de la propia experiencia.

Abordaje socrático para la modificación de creencias

El terapeuta utiliza la misma clase de cuestionario que se emplea para evaluar los pensamientos automáticos.

Si el profesional ya ha logrado identificar una creencia subyacente, estas técnicas posibilitan al paciente a autoevaluarlas en el contexto de situaciones muy concretas. Esta especificidad ayuda para que la evaluación sea más realista y significativa, y no tan abstracta e intelectual.

Experiencias conductuales para evaluar creencias

El terapeuta tiene la posibilidad de colaborar con el paciente para el diseño de una prueba conductual para sopesar la validez de una creencia, así como lo hace con los pensamientos automáticos. Los experimentos conductuales, si se los diagrama y se los emplea adecuadamente, adquieren más poder para modificar las creencias del paciente que las técnicas verbales en la consulta.

Continuum cognitivo para la modificación de creencias

Esta técnica es de utilidad para modificar pensamientos automáticos y creencias que hacen patente un pensamiento polarizado. La técnica del continuum cognitivo frecuentemente es útil cuando el paciente presenta un pensamiento dicotómico. Tal como sucede con la mayoría de las técnicas, el terapeuta puede capacitar al paciente para que la emplee por su cuenta cuando lo crea oportuno.

Dramatización racional-emocional

Esta técnica denominada también *punto y contrapunto*, suele emplearse luego de que el terapeuta ya ha intentado con otras técnicas. Es especialmente útil cuando el paciente verbaliza que intelectualmente reconoce que una creencia es disfuncional, aun cuando emocionalmente o visceralmente la continúa “sintiendo” como verdadera. El terapeuta en primer lugar, lo instruye acerca de que van a efectuar una dramatización mediante la cual el paciente efectuará la representación de la parte “emocional” de su actividad mental, que tiene fuertemente plasmada la creencia, en tanto el terapeuta abordará la parte “racional”.

En la segunda instancia, intercambiarán los roles, en ambos segmentos: así el terapeuta y el paciente representan al paciente y usarán ambos la palabra “yo”.

El empleo de otras personas como punto de referencia para la modificación de las creencias

Cuando los pacientes piensan sobre las creencias de otras personas, frecuentemente logran establecer una distancia psicológica en lo concerniente a sus propias creencias disfuncionales. Inician percibiendo una incoherencia entre lo que creen verdadero para sí mismos y lo que observan más objetivamente en otras personas.

Actuar “como si”:

Las modificaciones en las creencias con frecuencia conllevan modificaciones equivalentes en la conducta y éstas simultáneamente, corresponden a cambios en las creencias.

Si una creencia es suficientemente débil, es posible que el paciente cambie una conducta dada veloz y fácilmente, sin necesidad de innumerables intervenciones cognitivas.

Utilizar la expresión de la propia experiencia para cambiar las creencias

Al momento que el terapeuta manifiesta su propia experiencia y utiliza este recurso de manera adecuada y juiciosa, hace posible la ayuda a algunos pacientes para visualizar sus dificultades de una manera eficiente.

A modo de cierre

Cuando el terapeuta crea identificar supuestos y creencias a partir de los pensamientos y conductas del paciente y una vez que cree llegado el momento de cuestionarlos, puede presentar los datos recogidos y dejar, con la menor directividad posible, que el paciente llegue a la formulación del supuesto o creencia. El terapeuta no debe olvidar que los supuestos y creencias que cree haber identificado son hipótesis. Si este no está de acuerdo con la formulación del terapeuta, será necesario analizar los datos a favor y en contra de la existencia del supuesto o creencia de cara a su aceptación, refutación o modificación. Naturalmente, es necesario llegar a un acuerdo sobre los supuestos y creencias antes de poder cuestionar verbal y conductualmente su contenido. Psicoanalistas se dan cuenta que sus pacientes mejoran más rápido utilizando técnicas cognitivas para trabajar creencias. Descubren el efecto terapéutico de las técnicas cognitivas y conductuales, no sólo sobre las estructuras sintomáticas sino también sobre los esquemas cognitivos o creencias controladoras.

Los prototipos de nuestras pautas de personalidad pueden derivarse de la filogenética (estrategias de supervivencia) y en el modo en que procesamos la información: los procesos afectivos precedentes a la puesta en práctica de esas estrategias.

Bibliografía

- Bados, A. y García Grau, E. (2001). Técnica de la reestructuración cognitiva. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Burns, R. (1990). El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento. Ega.
- Wells, A. (1997). Cognitive therapy of anxiety disorders. A practical manual and conceptual guide. Washington: John Wiley & Sons Inc.
- Mora, M. y Raich, R. (2005). Autoestima y tratamiento. España: REBIUN.
- Personas gramaticales y discurso público en la relación educativa

TERAPIA COGNITIVA: LOS COMIENZOS DE LÁZARUS

Santiago Raúl André

Electricismo técnico de Arnold Lazarus. Terapia multimodal

Los primeros intentos en la psicología surgen independientemente de la técnica que hablaban, se introducía una técnica que no tenía que ver con su marco teórico, sin trasgredir la postura psicoanalítica. Construían instrumentando técnicas. Hoy en día ya no se usa, fueron pioneros en cuanto a la integración en psicoterapia.

Arnold Lazarus

- Propone utilizar varias estrategias que brindan distintas escuelas en un mismo tratamiento.
- Es adaptar técnicas de otros enfoques a nuestros casos.
- Las personas se manejan con modal.
- Regla memo-técnica BÁSICOS.
- Los distintos enfoques de psicología tienen fortalezas más en un modal que en otro.
- Propone reducir el padecimiento psicológico y promover el crecimiento, para ello hay que trabajar con todos los modales para que la persona crezca en todos ellos y no sólo en un área en particular.

Fundamento teórico

El descubrimiento guiado surge en Grecia, en el Siglo V AC, a partir de una particular forma de dialogar entre Platón y su maestro Sócrates. La clave de la enseñanza socrática consistía en que el maestro no inculcaba al alumno el conocimiento, sino que lo guiaba hacia su descubrimiento a través de preguntas inductivas, siendo el alumno quien extraía el conocimiento, innato a su ser, durante este proceso de diálogo. El método socrático comprendía dos partes: comenzaba por lograr la toma de conciencia y la afirmación de la ignorancia (“sólo sé que no sé nada”), dado que considera que el principio fundamental de

la sabiduría consistía en el reconocimiento de la propia ignorancia. La aplicación del método era exitosa, si el alumno terminaba dando a luz el conocimiento -de ahí el término Mayéutica-. De este modo, el saber era alcanzado de modo activo. El descubrimiento guiado, también denominado diálogo o interrogatorio socrático, comienza a utilizarse como una técnica en las Terapias Cognitivas por Aaron Beck.

Los Terapeutas Cognitivos deben ser competentes para lograr que el paciente aprenda a identificar y expresar lo que piensa, en lugar de decirle lo que el terapeuta cree que está pensando. A pesar de que estas terapias implican aprender nuevas formas de pensar y por lo tanto nuevas conductas, éstas no se pueden enseñar mediante lecciones. Por el contrario, se recurre constantemente al uso de preguntas para probar algo, reflexiones, resúmenes e hipótesis para poder explicitar, examinar y posteriormente refutar los Pensamientos Automáticos -PA- de los pacientes. James, Blackburn, Reichelt, Garland y Armstrong (2001) han observado que los pacientes tienen más probabilidades de adoptar nuevas perspectivas, si perciben que han sido capaces de llegar a esos puntos de vista y conclusiones por sí mismos. Por lo tanto, en lugar de adoptar una posición de debate, el terapeuta debe utilizar un estilo interrogativo para comprometer al paciente en un proceso de comprensión y resolución de problemas. Un descubrimiento guiado eficaz creará dudas donde antes había certeza, proporcionando así, la oportunidad de la re-evaluación y producción de un nuevo aprendizaje. Se define como un método que anima al paciente a contemplar, evaluar y sintetizar diversas fuentes de información. Las preguntas se deben hacer de forma que estimulen el pensamiento e incrementen la conciencia, antes de pensar que requieren de una respuesta correcta. Las preguntas de tipo socrático son aquellas que intentan añadir rigor a cualquier discusión, ayudan a llevar la discusión a un debate impregnado de propósito y dirección. Asimismo, sirve al terapeuta para conseguir una mejor interacción, dado que no pone al paciente en una situación de asimetría o de poder con respecto al terapeuta, sino que fomenta el pensamiento crítico. Según Acosta Barros (1997), el acto de interrogar dentro de una secuencia armoniosa de preguntas y repreguntas, con sus respectivas respuestas, genera un tipo de interrelación o diálogo altamente productivo en el proceso terapéutico. Este tipo de diálogo se presenta como una opción para abrir espacios que pueden utilizar el paciente y el terapeuta.

Acosta Barros (1997) plantea que el método es una manera de preguntar que examina profundamente el sentido, la justificación o solidez lógica de una enunciación, posición o

línea de razonamiento. Hay tres rasgos fundamentales que caracterizan al descubrimiento guiado en la práctica clínica:

- El cuestionamiento sistemático
- El razonamiento inductivo
- La construcción de definiciones generales

La pregunta al estilo socrático moldea un diálogo continuo que va generando cada vez más complejidad en los niveles del procesamiento de la información. El proceso de indagación, una vez comenzado, se caracteriza por ser inagotable, ya que siempre tendrá la posibilidad de abrir nuevas ventanas y de encontrar nuevos espacios, a partir de otras preguntas y repreguntas entre los participantes. El método promueve el reconocimiento de cogniciones desadaptativas y el desarrollo de inconsistencias cognitivas sobre la validez de creencias firmemente asentadas. A medida que fluyen las preguntas y que las creencias se muestran irracionales ante el paciente se produce en él tal inconsistencia cognitiva. De esta manera el pensamiento se vuelve más flexible, menos idiosincrático y más adaptativo para la persona. El diálogo es dirigido cuidadosamente por el terapeuta, quien pregunta acerca de la creencia irracional y luego construye un cuestionamiento al estilo socrático alrededor de la misma. Cuando el terapeuta reconoce en qué se basa la creencia, puede diseñar un diálogo que permite contrastarla. Tanto terapeuta como paciente examinan y debaten las ideas. El terapeuta guía el debate mediante preguntas y las formula de tal forma que ayuden al paciente a examinar críticamente sus pensamientos y creencias disfuncionales, a reflexionar sobre conclusiones erróneas y a descubrir soluciones para los problemas. Para ello, emplea y enseña dicho método. Esto facilita que los pacientes obtengan sus propias conclusiones y descubrimientos. El terapeuta debe guiar el trabajo y asegurar el cumplimiento de los pasos, pero se requiere que el paciente tome un rol activo, particularmente en lo referido a la recolección de evidencia (Keegan, 2008). Anima al cliente a contemplar, evaluar y sintetizar diversas fuentes de información para aprender a pensar de forma independiente y racional. El método debe sostenerse sobre los pilares del humor, las metáforas y el juego. El descubrimiento guiado intenta enseñar a razonar de manera práctica, a través de la inteligencia, cuestionando los pensamientos del paciente para que así pueda reconsiderarlos. De este modo el terapeuta formula más preguntas que respuestas para que sea el paciente quien lleve la carga de la prueba sobre sus creencias.

Se utiliza para que el cliente tome conciencia con finalidad de propiciar el insight y facilitar el autodescubrimiento. Se aspira a que el paciente adquiera una visión flexible de la realidad y que reconozca que toda situación puede ser interpretada de modos muy distintos. En sí, se refiere a someter a crítica aquello que creemos saber sobre nosotros mismos, los demás o del mundo (Keegan, 2008). El objetivo del método socrático es, para el paciente, aprender a pensar de forma independiente y autónoma. Keegan (2008) afirma que, una vez logrado el objetivo, desde la terapia cognitiva es posible, pasar a una segunda fase donde se genere un pensamiento alternativo que se vea acompañado de un ánimo y un comportamiento que no generen tanto malestar al sujeto. El último paso se refiere a modificar las creencias centrales. La modificación de las creencias nucleares e intermedias es condición para la durabilidad de los resultados. Específicamente la técnica consiste en debatir la razonabilidad y utilidad de los pensamientos automáticos, pudiendo considerarse como el aspecto central del tratamiento. Es importante destacar que el descubrimiento guiado no tiene un formato establecido o un protocolo de utilización. Sin embargo, algunos autores afirman que antes de centrarse en el cuestionamiento de los supuestos y creencias, conviene educar al paciente sobre la técnica que se va a utilizar para que esté dispuesto a trabajar con los interrogantes.

Indicaciones

En general, el método del descubrimiento guiado es el más utilizado en Terapias Cognitivas, siempre que se ajuste al estilo del paciente. Se recomienda su uso desde el momento inicial y a lo largo de todo el proceso terapéutico. Se indica para trabajar con pacientes adolescentes y adultos. Útil para fomentar la cooperación del paciente y establecer la adecuada alianza terapéutica al inicio del tratamiento. Es apropiado para trabajar con situaciones de conflicto interno, malestar y/o trastornos con diagnóstico clínico, tales como los de la personalidad, estado del ánimo, ansiedad, conducta alimentaria (Clarck & Beck, 2010).

Contraindicaciones

Se deberá tener especial cuidado de aplicar el descubrimiento guiado cuando el cliente concurre a terapia con un malestar agudo. En tales situaciones, es recomendable, brindar primero apoyo y contención. Está contraindicado para Trastornos de la personalidad límite o antisociales, TOC, adicciones, retraso mental, demencia, delirium, psicosis en fases agudas (Clarck & Beck, 2010) y en pacientes que prefieren un estilo más persuasivo o directivo.

Forma de ejecución y posibles complicaciones

Implica efectuar una serie de preguntas alrededor de un tema o idea central. Una muy buena forma de evidenciar las inconsistencias de un punto de vista es hacer que el paciente se contradiga a sí mismo y de alguna forma comience a corregir o modificar el punto de vista que sostiene hasta el momento. El terapeuta puede comenzar pidiéndole al paciente que diga lo que piensa de determinada situación que lo aqueja o le produce malestar. Para ejecutarla de manera adecuada, el terapeuta tendrá que estar entrenado en su uso, dado que implica ser competente para preguntar de manera activa y certera, buscando que el paciente flexibilice su forma de pensar a través de la búsqueda de información en su propia experiencia para dar respuesta a las preguntas. El paciente tendrá que estar dispuesto a redefinir sus ideas y, para ello, será necesario crear un espacio donde la pregunta y la respuesta generen pensamientos críticos. Es de fundamental importancia que las preguntas estén formuladas de manera tal que el cliente no sienta que está pasando un interrogatorio. Se debe construir un diálogo bien estructurado, evitando hacer preguntas cuyas respuestas resulten obvias. Asimismo, es importante utilizar lenguaje adecuado, acorde a la cultura y nivel madurativo del cliente. Resulta fundamental tener en cuenta las reacciones del cliente ante las preguntas que el terapeuta realiza. Para obtener buenos resultados se deberá prestar atención a las claves que da el cliente, tanto las manifiestas, como las encubiertas. El terapeuta debe tener especial cuidado en no adoptar una actitud de verdad e intentar convencer al paciente, sino que debe tratar de trabajar con él para determinar hasta qué punto es adecuado su forma de ver las cosas. Lo ideal es adoptar una actitud de interés e ingenuidad ante lo que el cliente relata. Asimismo, el terapeuta no debe olvidar que los supuestos y creencias que cree haber identificado son simplemente hipótesis. Cuando cree que ha identificado posibles supuestos y creencias a partir de los pensamientos y conductas del paciente es pertinente comenzar a cuestionarlos. Puede

presentar los datos recogidos y dejar, con la menor directividad posible que el paciente llegue a la formulación del supuesto o creencia.

En el método del descubrimiento guiado pueden seguirse los siguientes pasos:

- 1) Examinar las pruebas o datos acerca de un pensamiento negativo: explorar en qué medida es cierto un pensamiento negativo que contribuye significativamente a la emoción o conducta desadaptativas del paciente en determinadas situaciones.
- 2) *Para lograrlo, es necesario evaluar el grado de creencia en el pensamiento negativo, obtener pruebas de dicho pensamiento, buscar pruebas contrarias, identificar interpretaciones alternativas, buscar la interpretación más probable, evaluar el grado de creencia en la interpretación anterior y en el nuevo grado de creencia en el pensamiento negativo.*
- 3) Examinar la utilidad de dicho pensamiento. Se trata de evaluar hasta qué punto el pensamiento considerado sirve de ayuda para alcanzar los objetivos que el paciente tiene o bien le sirve de estorbo y genera consecuencias negativas respecto a cómo se siente y actúa. Preguntas para examinar la utilidad de un pensamiento:
 - ¿Le ayuda este pensamiento a conseguir sus objetivos y a solucionar su problema?
 - ¿Cuáles son los pros y los contras, a corto y a largo plazo, de lo que cree?
 - ¿Le ayuda esta forma de pensar a sentirse como quiere?
 - ¿Cuál es el impacto que este pensamiento tiene sobre sus sentimientos y sobre su conducta?
- 4) Suponer que es cierto lo que se piensa
 - a) Identificar qué pasaría y examinar las pruebas de esta nueva cognición. Posibles preguntas en este sentido:
 - ¿Qué pasaría si en realidad las cosas fueran realmente cómo piensa?
 - ¿Qué es lo que podría suceder si las cosas fueran realmente cómo piensa?
 - ¿Qué es lo peor que podría suceder si las cosas fueran realmente cómo piensa?
 - ¿Sería algo realmente grave o un contratiempo?
 - b) Buscar qué se podría hacer para afrontarlo. Posibles preguntas en este sentido:
 - ¿Si las cosas fueran realmente así, ¿qué se podría hacer?
 - ¿Si este pensamiento lo tuviera X, qué le diría para ayudarlo a afrontar la situación?
- 5) Extraer las conclusiones pertinentes tras los pasos realizados.

Después de la reestructuración de un pensamiento, el cliente debe extraer una conclusión, la cual suele implicar una forma alternativa, más adaptativa, de enfocar la situación.

Algunas reflexiones a modo de cierre

Si el terapeuta encuentra que el descubrimiento guiado es demasiado duro para los pacientes y no les ayuda, entonces debería escoger una forma más directa, como señalar inconsistencias y errores en el pensamiento, o bien preguntando al paciente si está de acuerdo en seguir con esta lógica. Pueden presentarse las siguientes complicaciones:

- El cliente no sabe o no puede responder las preguntas. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando el cliente se caracteriza por tener cierto grado de pobreza intelectual.

- El marco cultural en el cual se lleva a cabo la terapia, no coincide con el de las partes intervinientes y esto conlleva la imposibilidad de comprenderse.

- El cliente puede llegar a sentir cierta incomodidad frente a las preguntas.

- Demasiadas preguntas pueden percibirse por el paciente como avasalladoras o sentirse atacado. La técnica puede aumentar la ansiedad y el terapeuta debe estar atento a los cambios.

- El cliente informa o se muestra fácilmente de acuerdo con formas alternativas de pensar, supuestamente para complacer al terapeuta o evitar una discusión más profunda que interpreta como evaluación negativa.

- El cliente acepta que la alternativa es plausible intelectualmente, pero sigue pensando que su interpretación es la correcta.

- El cliente se siente frustrado con el empleo del método.

- El cliente mantiene que algo es cierto porque lo siente así (e.g., “está claro, X me odia”) y aunque se le hace ver la existencia de interpretaciones alternativas, las rechaza como falsas porque cree que lo fundamental es lo que uno siente.

- El cliente reconoce que una consecuencia temida es poco probable, pero mantiene que hay una posibilidad de que ocurra, que no podría soportarlo y que no está dispuesto a correr riesgos.

- El cliente dice que puede reestructurar sus pensamientos negativos en la sesión, pero que no puede pensar fríamente en sus actividades diarias.

Consideraciones finales

Es importante no inducir al paciente a abandonar rápidamente las explicaciones de que dispone y a adoptar otras que el terapeuta considera más adecuadas.

Evitar persistir en preguntas o argumentos que son convincentes para el terapeuta, pero no para el paciente (Bados, 2001). Al respecto, Beck et al (2010) afirman que cuando las preguntas directas no consiguen poner de manifiesto un supuesto pensamiento automático, pueden utilizarse la visualización y el rol playing como métodos alternativos. Estas otras alternativas también se utilizan cuando el descubrimiento guiado solo permite obtener una cantidad limitada de pensamientos automáticos y el terapeuta considera que existen otros importantes.

Bibliografía

- Acosta Barros (1997). Terapia Cognitiva. Descubrimiento guiado. Apunte. Buenos Aires: UAI.
Bados, A. y García Grau, E. (2001). Técnica de la reestructuración cognitiva. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Clarck, D. & Beck, A. (2010). Terapia Cognitiva para trastornos de ansiedad. Nueva York: The Gulford Press.
Keegan (2008). Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes. Barcelona: Planeta.

RESIGNIFICANDO ESCENARIOS Y PROPUESTAS DE FORMACIÓN.

Una experiencia educativa mediada por tecnologías

Verónica Angelino, Mariana Bottini, Sonia Berón

Situación problemática y propósitos

Este trabajo pretende compartir la experiencia llevada a cabo a partir del diseño y desarrollo de una propuesta curricular de formación de posgrado mediada por tecnología. La temática abordada fue la complejidad de las intervenciones profesionales en infancias tempranas. Dicha propuesta estuvo destinada a profesionales de diferentes disciplinas que trabajan en el ámbito educativo o de salud con infancias tempranas. Fue desarrollada desde la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La mediación de las tecnologías en los procesos de enseñanza - aprendizaje es un tema de relevancia para la UNRC. Esto se advierte en decisiones académicas, de planificación e implementación de proyectos y en el diseño de espacios de formación para el cuerpo docente, o abiertos a la comunidad.

Como acciones concretas que fortalecen la decisión político-institucional de introducir modalidades educativas con uso de redes digitales se puede mencionar el Plan de fortalecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación, vigente desde 2016. Este plan cuenta con varios ejes de desarrollo, tales como: acceso a internet en el campus y en las aulas; desarrollo de aplicaciones informáticas con criterios y pautas acordadas; movilización en el uso de software libre; formación docente para la utilización pedagógica de las TIC; licenciamiento de materiales educativos digitales; seguridad de la información y almacenamiento y gestión de la información, entre otros.

En los últimos dos años, con la llegada de la pandemia y el impacto en el desarrollo de las actividades presenciales debido a la necesidad de aislamiento social obligatorio, estas acciones se profundizaron y tomaron un protagonismo determinante, incrementando las ofertas educativas virtuales.

Tanto el desarrollo de propuestas de educación a distancia como la oferta de formación en temáticas que respondan a necesidades de graduados fueron aspectos relevantes considerados en el contexto en el cual se enmarcó este espacio formativo.

La problemática fue planteada tomando en consideración algunas necesidades que aparecían nucleadas en torno a: que las propuestas educativas en la temática dirigidas a graduados son escasas y/o nula, y a que se requiere un dispositivo que permita el acceso a instancias de formación a personas que trabajan, lo cual indica la clara necesidad de avanzar hacia estructuras híbridas de formación en donde la mediación de las tecnologías facilite dichos procesos. Ello garantiza la accesibilidad a una oferta continua de formación, demandada por los graduados, en pos de fortalecer sus prácticas profesionales.

En este sentido, se consideraron las posibilidades reales de los destinatarios de la propuesta en cuanto a tiempos de cursado y elaboración de trabajos a partir de la lectura de los materiales con la disponibilidad para combinarlos con los compromisos laborales asumidos. Se consideró la imposibilidad de pensar la participación en espacios de formación estructurados desde la presencialidad, valorando como alternativa la opción de formatos virtuales que contemplen la autorregulación de tiempos en el proceso de aprendizaje y diseños pedagógicos que permitan encuentros virtuales sincrónicos y actividades asincrónicas. La variable de la distancia y la necesidad de acceder desde diferentes localidades de la región a propuestas de formación vuelven a poner en valor la opción de propuestas significativas en el formato de la virtualidad.

Para el desarrollo de la propuesta, se consideraron algunos aportes teóricos que se tomaron como marco referencial para la significación, encuadre y estructuración de la misma, incluyendo de manera genuina el uso de las tecnologías como mediadoras de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Es indiscutible que el creciente desarrollo tecnológico de los últimos tiempos ha impactado en múltiples aristas de nuestra cotidianidad: las formas de comunicación, trabajo, recreación, interacción social y por supuesto, en la forma que entendemos y accedemos a la educación. Muchos cambios se han sucedido con impacto en el modelo social, pero, de

todos ellos, el más significativo gira posiblemente en torno a las tecnologías como elementos no sólo de comunicación, sino de desarrollo y motor económico y cultural.

La transformación de la sociedad es puesta en evidencia por múltiples autores, conceptualizando a este nuevo modelo social como “Sociedad del conocimiento” en donde la información y el conocimiento se constituyen como aspectos centrales en el desarrollo económico y en el bienestar social.

“Lo que en este momento deseamos analizar es cómo el cambio tecnológico está afectando al modo como nos comunicamos, al modo como accedemos y manipulamos la información, al modo, en definitiva, como “creamos” el conocimiento. Las tecnologías están afectando al modo como “conocemos” la realidad” (Aliaga y Bartolomé 2006, p. 56).

Atendiendo a la velocidad exponencial con la que crece la información, el cambio en las formas en que se codifica y el modo en el que se accede a ella, nos invita a resignificar los procesos de aprendizaje, entendiendo que “conocer” es mucho más que la mera reproducción de conceptos, y que un aspecto prioritario de este proceso, es el desarrollo de destrezas para el acceso a la información. De allí la importancia de pensar la educación en nuevos escenarios virtuales en donde se promueva la construcción colectiva de saberes, el desarrollo de competencias digitales y la alfabetización tecnológica.

El valor del conocimiento en la sociedad en la que vivimos es central e implica que los profesionales transiten una permanente actividad de formación y aprendizaje. “Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia” (Marcelo, 2001, p. 532).

Para ello, es imperioso que los sistemas educativos de diferentes niveles, y sobre todo las instituciones de educación superior, reformulen sus estructuras, propuestas y dinámicas para garantizar ni más ni menos que el acceso a una educación de calidad que permita formar ciudadanos con herramientas para comprender, incidir y transformar las realidades en las que están inmersos.

La ruptura de las características de tiempo y espacio pensadas hasta hace un tiempo como condición inherente a los procesos de enseñanza- aprendizaje, nos invita a considerar la ubicuidad en el aprendizaje como “la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes” (Burbules,

2012, p. 4). Esto, sin lugar a dudas, nos plantea la necesidad de diseñar nuevos escenarios y repensar las formas de entender el aprendizaje, integrando aprendizajes en entornos formales, informales y experienciales.

En este punto es importante retomar los aportes de Onrubia, (2005) resaltando la complejidad en la relación entre las TICS y las prácticas educativas si se parte de una visión simplista en donde se centra el enfoque en la incorporación de las tecnologías como fin en sí mismo y no como medio para favorecer la construcción de conocimientos.

“Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (Onrubia, 2005, p. 2).

Se resalta la importancia de generar diseños “tecnopedagógicos” que favorezcan un proceso significativo de construcción de aprendizaje, proyectando una relación triangular de interacción entre docente- estudiante y contenido, mediado por materiales, herramientas de trabajo colaborativo, herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, variedad y multiplicidad de actividades y formas para evaluar.

La incorporación de las tecnologías de manera significativa en la propuesta atendería a generar entornos de aprendizaje “Tecnológicos/mediáticos, amigables, flexibles, individualizados, colaborativos, activos, interactivos/dinámicos, deslocalizados espacialmente de la información, pluripersonales, y pluridimensionales/multiétnicos” (Caberó, 2005, p. 5).

Esto implica la resignificación de los roles tanto del docente como de los estudiantes, que se reconfiguran, saliendo de los marcos tradicionales de pensar y diseñar la enseñanza. El docente asume un rol como guía durante todo el proceso y deja de ser la única fuente de conocimiento, tomando la función de orientador y facilitador, favoreciendo el desarrollo de habilidades y actitudes para un aprendizaje colaborativo. Los estudiantes, como verdaderos actores del proceso, se posicionan como constructores activos y no meros receptores o reproductores de la información.

La estructura pedagógico-didáctica de la propuesta considera el diseño y organización de los materiales, el planteo de actividades que acompañen el proceso de aprendizaje y una comunicación de calidad entre tutores y estudiantes para garantizar las mejores oportunidades educativas en escenarios digitales.

La educación mediada por las tecnologías presume la elaboración de propuestas, selección de recursos y diseño de estrategias pensadas especialmente para atender a la complejidad de la práctica educativa en estos escenarios, dejando de lado la idea de la mera traslación de las dinámicas de la presencialidad al entorno virtual.

Propuesta y modos de implementación

Las acciones de implementación de la propuesta estuvieron enfocadas en avanzar hacia la puesta en marcha de un diseño tecno pedagógico que promoviera el intercambio y la construcción colaborativa de saberes en escenarios digitales. En este sentido, se consideró una temática demandada por los graduados de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, así como la necesidad de acompañar el desarrollo de competencias digitales por parte de los destinatarios, en pos de promover una participación genuina, activa y significativa.

Se planificó un diseño tecno- pedagógico que promoviera en cada instancia particular procesos graduales de reflexión, debate y aprendizajes construidos de manera colaborativa. La propuesta estuvo mediada por tecnología en un formato que combinó actividades sincrónicas y asincrónicas.

El curso tuvo una duración de 30 hs.; tiempo que permitió alcanzar los objetivos pedagógicos de inicio, desarrollo y cierre de la propuesta. La organización de las temáticas a desarrollar fue en tres módulos secuenciales que posibilitó a los estudiantes transitar un proceso de construcción de aprendizajes desde aspectos más globales a reflexiones singulares centradas en las propias prácticas.

Se proyectó un trabajo en equipo con otros docentes de la institución, referentes en la temática, para sostener el dictado de contenidos de calidad. Se diseñaron materiales educativos multimediales con el objetivo de que acompañen la construcción de sentidos en torno a los tópicos por parte de los asistentes y la relación de los mismos con sus prácticas profesionales concretas.

Los encuentros virtuales sincrónicos tuvieron el fin de favorecer el intercambio, debate y socialización de los objetivos que constituyeron el punto de partida teórico y metodológico, con la posibilidad de trabajar de manera profunda, dialógica y reflexiva los temas

propuestos como contenidos teóricos. Los aportes de los asistentes y de sus experiencias, fue tomado como material emergente sobre el cual se dio inicio a la propuesta.

En el desarrollo, se acompañó el proceso de los estudiantes mediante actividades asincrónicas. En este sentido, se atendió a dos cuestiones centrales: por un lado, el rol del docente- tutor en el acompañamiento de dicho proceso, con estrategias de intervención específicas para garantizar el proceso de aprendizaje y, por el otro, a la selección y elaboración de materiales significativos para garantizar la mediación pedagógica que en los sistemas de educación a distancia se da a través de los textos y otros materiales.

Los debates, discusiones, actividades y producción de proyectos colaborativos en las aulas virtuales -en el marco de los objetivos y contenidos curriculares-, fueron parte de los itinerarios pedagógicos, para los cuales se generaron espacios de intercambio a partir de foros con diferentes disparadores e intervenciones.

Por último, para el cierre, se planificó un taller con modalidad sincrónica en pos de promover la socialización de los procesos transitados y la resignificación de algunos de los conceptos trabajados en el curso a partir de una mirada particular de la disciplina y experiencia profesional con la retroalimentación de las reflexiones conjuntas de participantes y tutores.

La evaluación fue entendida como parte del proceso, valorando los aportes y participación de los estudiantes en las instancias propuestas. A modo de cierre, y para la acreditación del curso, se solicitó la elaboración en grupos de hasta dos integrantes de un escrito que recogiera sistematizaciones de los aprendizajes construidos y la posterior organización de dicha información en un póster o imagen interactiva. Se especificaron los criterios de valoración en una rúbrica que fueron socializadas al inicio del cursado.

Se utilizó EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino), una plataforma desarrollada por referentes de la UNRC, creada con fines educativos, que posibilita procesos de enseñanza. En este entorno digital se alojaron los materiales y se estructuró el aula virtual. Atendiendo a las posibilidades que ofrece dicha plataforma, se combinó con otros entornos como la plataforma educativa de Google y repositorios digitales.

Resultados y conclusiones

Se valoró la propuesta de manera conjunta con los participantes mediante un formulario en el cual se indagó las percepciones acerca de los contenidos, metodología, entornos educativos digitales, evaluación, y otras apreciaciones generales.

Las participantes valoraron de manera positiva los múltiples aspectos; entre las apreciaciones más significativas se encuentran: los contenidos les resultaron suficientes, novedosos y articulados con los escenarios profesionales en donde se desempeñan; la metodología ofreció oportunidades para construir conocimientos de manera colaborativa y a partir del debate e intercambio con otros; los materiales educativos digitales ofrecidos acompañaron sus procesos de aprendizaje y les ofrecieron la posibilidad de profundizar en determinadas temáticas y respecto a la evaluación; resultó novedosa, permitiendo integrar conceptos teóricos a prácticas profesionales educativas y/o terapéuticas, acompañando la construcción de competencias digitales para la socialización de conocimientos, entre otros.

El punto más relevante a destacar es la importancia que dan las participantes a la propuesta mediadas por las tecnologías, está en directa relación a la posibilidad de acceder y sostener su participación; considerando la flexibilidad en los tiempos y de asistencia virtual sincrónica.

Entendemos que la democratización del conocimiento implica que las instituciones educativas de los distintos niveles, avancen en la incorporación de las nuevas tecnologías en el desarrollo de sus actividades, reformulando estructuras, proyectos y sistemas para acompañar las necesidades sociales actuales. “El ingreso a la sociedad digital es un proceso de cambio estructural que, con mayor o menor velocidad y profundidad, afecta y modifica todos los aspectos de la vida social” (Villar, 2019, p. 9). En nuestro país, específicamente en las instituciones de educación superior, este proceso de transformación impacta de manera directa en las múltiples aristas institucionales; “La conectividad en la sociedad actual no sólo ha alterado el sentido y la producción del conocimiento, sino también los espacios y los tiempos del aprendizaje, rompiendo la organización social del siglo XX” (Gros, 2015, p. 60).

La universalización de las TIC ha propiciado otras formas de generar, gestionar y transmitir el conocimiento. (Villar, 2019) Las universidades, como protagonistas de la sociedad del conocimiento en la era digital, deben repensar las dinámicas para acompañar estas transformaciones. Este proceso ha dado lugar al concepto de Universidad Digital, que

agrupa numerosos servicios digitales, y que implica la revisión de procesos críticos como son la enseñanza/aprendizaje, la investigación y la extensión.

Pensar el conocimiento como inacabado, dinámico y producido de forma colaborativa implica considerar la necesidad de formación a lo largo de toda la vida de las personas. Tal como lo plantea Gros (2012), el escenario actual se configura con una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y depreciación del conocimiento, planteando esto a las personas y organizaciones retos en su necesidad de actualización continua.

La educación es uno de los derechos fundamentales de las personas. A cuarenta años de la recuperación de la democracia en nuestro país, sigue siendo un desafío crear condiciones que garanticen la igualdad educativa.

Notas

1. Se consultaron múltiples documentos oficiales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, entre los más significativos se mencionan:- Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), aprobado por resolución rectoral en 2018. RDCS0072. -Organigrama de la Secretaría Académica de la UNRC, según Resolución N° 055/2002 del Consejo Superior. -Plan de fortalecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación, vigente desde 2016.

Bibliografía

- Aliaga, F. y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en Educación. En Escudero y Correa: Investigación en Innovación Educativa, págs. 55-88. Madrid: La Muralla.
- Ayuste, A., Gros, B., Salvat, S. & Gómez, V. A (2012). Sociedad del conocimiento: perspectiva pedagógica. Sociedad del conocimiento y educación / coord. por Lorenzo García Aretio, ISBN 978-84-362-6573-6, págs. 17-40.
- Burbules, N. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, año 2012, vol. 13.
- Cabero Almenara, J. (2005) Estrategias para la formación del profesorado en TIC. Universidad de Sevilla.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Facultad de Educación Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593 Universidad de Sevilla.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a distancia, número monográfico II.
- Villar, A. (2019). En Santos, A. & otros. Estado de situación de las tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior Argentina. MetaRed Argentina.

¿CÓMO PENSAR LA EDUCACIÓN EN CLAVE DECOLONIAL E INTERCULTURAL?

La apuesta del proyecto de EIB “La Pequeña Francisca”

Sofía Avalle Montes

Presentación

En San Marcos Sierras, una localidad situada a 150 km al norte de la ciudad de Córdoba en el departamento Cruz del Eje (Provincia de Córdoba, Argentina), se encuentra la comunidad indígena Comechingón Sanavirón Tulián, liderada por Mariela Tulián¹, su Casqui Curaca (cacique). Esta comunidad, al igual que otras comunidades indígenas de Argentina y de toda Latinoamérica, viene reclamando y luchando por sus derechos en relación con el territorio -la Madre Tierra-, la salud y la educación. Sin embargo, sus presencias permanecen vulneradas y, aún en la actualidad, vivencian situaciones de discriminación, exclusión y negación. Muchas de estas experiencias tienen lugar en los espacios educativos interculturales, los cuales están atravesados simultáneamente por procesos de diversidad cultural y desigualdad social.

Con respecto al Sistema Educativo, Tulián (2020) expresa:

Nosotros sentimos que el sistema educativo nos mata la espiritualidad, nos va moldeando el espíritu, la cabeza y el corazón. Para nosotros, la interculturalidad tiene un factor muy grande en la educación emocional que no se trabaja en el sistema educativo, lamentablemente, y que necesitamos para sanar las heridas de la colonización y la conquista, para plantearnos nuevas generaciones comprometidas y realistas con lo que nos pasó, dejando atrás este proceso de duelo para construir y consolidar en el futuro una nueva ciudadanía con nuevos contratos sociales, que podemos ir estableciendo entre toda la población.²

Asimismo, la cacique señala cómo la Historia Oficial, que forma parte de las instituciones educativas de nuestro país, ha actuado como artífice en la consolidación del nacionalismo,

instaurando, reproduciendo y legitimando una versión de los hechos que invisibiliza, silencia y borra del imaginario social la participación de las comunidades indígenas. Y, en ese sentido, subraya la importancia de la interculturalidad para repensar las escuelas de Latinoamérica y Argentina.

A veces es complejo el tema de la modificación de la historia porque lo que nosotros tenemos para contar no está registrado en muchos portadores de texto, hay despojos territoriales, masacres y eso no está reconocido en el currículo oficial (...) Nosotros contamos una historia que está en la memoria oral de los pueblos indígenas. Entonces, no forma parte del conocimiento legitimado por los sistemas de educación como son las Universidades, o los científicos, los antropólogos, los historiadores (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022).

Para crear un espacio educativo intercultural, Mariela Tulián desarrolló el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe “La pequeña Francisca”, cuyo fin es revalorizar los saberes, experiencias, conocimientos y prácticas de su comunidad indígena comechingón Tulián mediante la recopilación de la memoria oral y la elaboración de materiales didácticos. Bajo esta convicción, hace unos años viene trabajando en conjunto con las y los docentes de los distintos niveles del Sistema Educativo, quienes son intermediario entre lo que se manifiesta y lo que en definitiva llega a las aulas, llevando a cabo espacios de formación en los que se comparten textos, propuestas pedagógicas, recursos y salidas a la localidad de San Marcos Sierras con motivo de la celebración de la Pachamama el 1 de agosto.

La interculturalidad es comprendida como una construcción dinámica y participativa en la que todos los actores son indispensables y la EIB una herramienta de emancipación para las futuras generaciones. Asimismo, la EIB adquiere un sentido reivindicativo por tres razones: para lograr una mayor visibilidad, tanto de la población como del territorio y su derecho soberano a la vida, para la superación del racismo y la discriminación, y en defensa del derecho a ser iguales (Tulián, 2018). Además, la decolonialidad se asume como un contenido procedimental y transversal a todo el Sistema Educativo que recupera las lenguas ancestrales, la voz indígena y la educación emocional, la cual propone transformar los sentimientos de rencor, tristeza, diferencias y odio en amor (Tulián, 2020).

Al respecto, considero que la experiencia educativa “La Pequeña Francisca” ofrece un valioso punto de partida para reconocer y reivindicar, en clave intercultural y decolonial, las historias, saberes, conocimientos y prácticas *otras*. Al mismo tiempo se anuncia como el primer eslabón de una cadena de esperanza hacia “*lo posiblemente otro*” y lo

“*humanamente otro*”, hacia modos *otros* de ser, pensar, estar, aprender, enseñar y vivir, configurando pedagogías “*otras*”, praxis “*otras*” sentidas, vividas y vivenciadas por lenguas, experiencias y voces de resistencia, insurgencia y oposición, abarcando las dimensiones territoriales, sociales, políticas y jurídicas (Galletto y Benegas, 2022; Walsh, 2010).

La cultura siempre ha sido apéndice de la educación

En el territorio Abya Yala -Latinoamérica- se ha impuesto una “pedagogía de la desmemoria”, que fue fundante de la *Historia Oficial* instaurado en el imaginario social olvidos, pérdida de identidades y tergiversación de los hechos (Valko, 2010). Esta realidad es el resultado de “procesos y aparatos de dominio político y militar” (Restrepo y Rojas, 2010) que se desplegaron para poder conquistar y colonizar el territorio y la población indígena.

Parafraseando a Dussel (2001) durante estos procesos de colonización la *otredad* no fue des-cubierta sino en-cubierta, construyéndose como lo mismo de Europa. Su autoafirmación como centro de la modernidad exigía producir una diferencia colonial que en términos de no-moderna incluyera los territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas de la periferia.

Bajo esta lógica moderna/colonial la alteridad ha sido incorporada a la totalidad de Occidente empleando mecanismos de negación, alienación y asimilación hacia sus lenguas, religiones, nacionalidades, color de piel e inteligencia (Restrepo y Rojas, 2010). Asimismo, estas características fueron distribuidas en las siguientes categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno (Quijano, 2003). Así, la *otredad* se configura partiendo de la noción de que los *otros* son los depositarios y los responsables de los problemas que ellos mismos padecen, sufriendo constantes situaciones de borramiento, exterminio y silenciamiento de su voz y su cosmovisión (Diez y Novaro, 2009).

No obstante, estas relaciones de dominación colonial aún perduran en la actualidad mediante discursos y prácticas racistas. El racismo fue consustancial a la experiencia colonial, convirtiéndose en el primer criterio fundamental para la legitimación del poder, obedeciendo, en un principio, a las referencias fenotípicas entre colonizadores y colonizados, desde una razón individual, vulgar, determinada, primitiva y simplista, y

posteriormente a una determinada manera de existir definida como racismo cultural (Quijano, 2003).

Entonces la colonialidad refiere a un patrón de poder que operó y sigue operando en las jerarquías territoriales, epistémicas, culturales y raciales que posibilitan la reproducción de las colonialidades del poder, del saber, del ser y de la madre naturaleza, perpetuando la racialidad y la superioridad de ciertas culturas, etnias, religiones, etc. por sobre otras. (Restrepo y Rojas, 2010).

Situándome en la Comunidad Indígena Comechingón Tulián sus configuraciones identitarias se encuentran constantemente interpeladas por la colonialidad reflejada en las palabras de Mariela, quien expresa:

Somos los que sufrimos el daño colateral, desde ese concepto de progreso discriminado, por parte de ese poder hegemónico que es político, que es económico, y que se traslada a lo social. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022).

Nosotros vivimos en una zona muy avasallada por los negocios inmobiliarios, el negocio empresarial turístico, las empresas mineras (...) después como pueblo somos discriminados, somos combatidos, hubo años donde nos han enviado notas que no nos autorizan a celebrar la ofrenda en la Plaza de San Marcos. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022).

Cuando llega el español al territorio trae consigo un machismo, un patriarcado, de la misma manera que se manipuló al territorio se decidió sobre la mujer, se trasladó ese mismo concepto de propiedad privada del territorio a la mujer. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022).

Detrás de estos relatos se evidencia la imposición del eurocentrismo entendido como paradigma universal de la modernidad que fue alcanzando una superioridad natural e incuestionable hasta lograr la organización colonial del mudo y simultáneamente su constitución (Calatayud y Padrón, 2016). De esta manera, “todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales se articularon en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental” (Quijano, 2003, p. 209) que, en términos de progreso, estableció la distinción entre lo atrasado y el desarrollo.

En este sentido, Mariela denuncia que en la actualidad prevalece una colonialidad de la Madre Tierra que, en palabras de Walsh (2009), se define como la sumatoria de las colonialidades del ser, saber y poder, arrebatando los territorios, al igual que los cuerpos indígenas, demostrando sus condiciones de no-civilizados, no modernos e inhumanas. La

autora señala que en los discursos y políticas sustentadas en el desarrollo humano y en el etno-eco-turismo (con su folklorización y exotización) se conserva el bienestar individual-neoliberal y la razón moderno-occidental-colonial.

Asimismo, en el tercer relato se advierte la imposición hacia los cuerpos y especialmente al de las mujeres resultando inmediato llevar adelante una transformación de las actitudes y consciencias que adopte una mirada interseccional fomentando la deconstrucción de los discursos y prácticas racistas y xenofóbicos tendientes a la cosificación, discriminación y exclusión.

Según Rodríguez Martínez (2005), las identidades de género, raza y clase social se construyeron bajo modalidades de dominación que atraviesan y articulan lo social, educativo, contextual, situacional y el acto político, afectivo y emocional. Por consiguiente, la pregunta por la interseccionalidad busca cuestionar y transformar las relaciones sociales entendidas como construcciones simultáneas aprehendidas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas (Viveros Vigoya, 2016).

Posicionándome en el campo educativo como Profesora y Licenciada en Educación Inicial recibida en la Universidad Nacional de Río Cuarto, prov. de Córdoba, sostengo que preguntarse por la construcción de la *otredad* sociocultural, ya sea desde la negación o desde el reconocimiento, es fundamental para visibilizar aquellas presencias que se escapan del orden de lo instituido, lo naturalizado y lo legitimado por el paradigma moderno/colonial/ patriarcal/ racista, y que irrumpen al interior de la vida cotidiana escolar a través de las problemáticas de desigualdades sociales, diversidades culturales, patologías, entre otras, transitando sus cotidianidades bajo situaciones de exclusión, negación y discriminación.

Al respecto comparto las palabras de Dacunda y Tulián (2008) quienes afirman que la cultura siempre ha sido apéndice de la educación, advirtiendo que los proyectos de asimilación consistieron en desestimar valores, saberes y experiencias de las comunidades indígenas e impartir el respeto hacia una orientación hegemónica a través de los conocimientos etnocéntricos, atendiendo, al mismo tiempo, a los intereses de la etnia blanca, en detrimento de las demás etnias autóctonas.

Particularmente la enseñanza de las ciencias sociales actuó como artífice en el silenciamiento y ocultamiento de las memorias y experiencias de los diversos pueblos originarios, sosteniendo e impartiendo una herencia colonial que devino en la legitimación

y reproducción de la Historia oficial. Es decir, la historia al igual que la pedagogía oficial conservan desde sus albores la impronta normalizadora, disciplinadora y homogeneizante (Cornejo, 2021).

Según Sinisi (2007), la realidad escolar argentina suele caracterizarse por la naturalización y el ocultamiento, por parte de las políticas culturales y educativas, de las relaciones asimétricas que se establecen respecto de la diferencia y la diversidad, bajo la ideología del respeto y la tolerancia pretenden implementar un modelo educativo tendiente a la homogeneización. Estas características se relacionan con el nivel descriptivo de interculturalidad que señala Novaro (2006), denominado por otros autores como multiculturalismo, el cual refiere a las situaciones de asimetría, conflicto y discriminación que ocurren en los ámbitos donde coexisten distintos grupos culturales y étnicos.

Retomando los aportes de Walsh (2010) estas situaciones son explicadas a través de la perspectiva de interculturalidad funcional y relacional. La primera alude al contacto e intercambio, ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad, que ocurre entre culturas distintas: personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales; y se caracteriza por ocultar o minimizar los conflictos al interior de los contextos de poder y dominación. Y la segunda busca promover -por medio del diálogo, la convivencia y la tolerancia- el reconocimiento y la inclusión de la diversidad y las diferencias culturales en la estructura social establecida (Walsh, 2017). En este caso, la interculturalidad es considerada 'funcional' al modelo neoliberal existente debido a que las causas de la asimetría, la desigualdad social y la diversidad cultural no son cuestionadas.

Sobre lo afirmado, Mariela destaca que las trayectorias educativas de la Comunidad Indígena Comechingón Tulián se construyeron partiendo de la negación:

La educación siempre fue un sistema opresor, para pocos así bien elitista, donde solamente se compartía una versión de la historia, y donde esa versión de la historia justificó el genocidio, el saqueo. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalle Montes, 2022).

Persiguiendo la búsqueda por la liberación de la colonialidad, la comunidad indígena comechingón Tulián considera necesario llevar a cabo un proceso de autosanación, sanar las heridas coloniales reconociendo al sujeto en toda su integridad. Citando a Fanon (2013), la esperanza nunca se abandona, es la esperanza revolucionaria, hay que cambiar de piel, desarrollar un pensamiento nuevo, tratar de crear un hombre nuevo, "por Europa, por nosotros mismos y por la humanidad" (p. 292).

La auto sanación basada en la fe, en creer de manera sincera que lo que nosotros decimos es una verdad, en todo sentido, desde el punto de vista de la cosmovisión y la espiritualidad, desde el punto de vista de las hierbas medicinales, pero también desde el punto de vista histórico. Nosotros tenemos una versión diferente de la historia y que es la verdad. Derrocar esa versión de la historia oficial, única que invisibiliza, esa idea de la Campaña del Desierto, cuando no había desierto o de la diversidad porque la Patagonia está llena de recursos. Pero, también la fe en algo más simbólico, en encontrarnos, en abrazarnos como hermanos (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022).

Decolonialidad y consolidación de una educación otra

Soy casqui curaca de la comunidad indígena Tulián, y bueno soy profesora del primero y segundo ciclo de la EGB, pero yo estudié para la comunidad no para mí. Esa es la consigna, por eso yo no ejerzo en un aula, sino que a través del proyecto de la comunidad llegamos a muchas aulas. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022).

Cuando Mariela señala *“yo estudié para la comunidad no para mí”* deja entrever que el proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” surgió justamente por *los de abajo*, y en este sentido Restrepo y Rojas (2010) afirman que es necesario consolidar un paradigma *otro* que parta de la diferencia colonial generando transformaciones revolucionarias de praxis liberadora.

Se trata de procesos con bases sociales y culturales que implican otro tipo de mediaciones como “espacios para el encuentro, el reconocimiento, el diálogo, el intercambio y la concertación entre sujetos que se afirman en su diversidad” (Arpini, 2008, p. 16-17).

Al respecto, la convivencia escolar no significa solamente tolerar la existencia del otro sino respetarlo y comprenderlo en su conocimiento, comprensión y valoración. Por eso, es importante una continua reflexión y análisis de las prácticas cotidianas para deslegitimar las relaciones de dominación, reconociendo identidades personales, sociales y políticas valoradas en su complejidad y conflictividad como resultado de las transformaciones operadas por los sujetos (Rubinelli, 2010).

En la misma línea, Cuevas Marín (2013) propone la memoria del desprendimiento enunciada como la experiencia de carácter decolonial que invita no sólo a reconocer las marcas coloniales sino a sanarlas en su condición de inminente, integral y holística.

Sobre la significancia que asumen las pedagogías decoloniales para problematizar y transformar el campo educativo, Mariela expresa:

Las nuevas generaciones de docentes deben asumir la descolonización como parte esencial de la educación para una sociedad más igualitaria, democrática e inclusiva (Tulián, 2018, s/p).

Sus palabras revelan la importancia de configurar una educación de las pluralidades fundada en intercambios sensibilizadores que implican poner en juego los distintos lenguajes y racionalidades con sus maneras de pensar- sentir- hacer- vivir forjando un clima de reconocimiento hacia la multiplicidad de visiones que cohabitan en la realidad (Merçon, Camou-Guerrero, Núñez Madrazo y Escalona Aguilar, 2014). Asimismo, se requiere generar un verdadero diálogo intercultural que visibilice las causas del no-diálogo interpelando las condicionantes sociales, económicos, políticos y educativos (Recanati y Recanati, 2014).

Para vislumbrar lo dicho presentaré un testimonio de Mariela que refleja el acompañamiento, confianza y valoración hacia las y los profesores, entendiendo que la enseñanza es fundamental para sembrar pedagogías decoloniales:

Bueno, yo soy totalmente consciente que los y las docentes son el nexo entre nuestro proyecto y los niños, en definitiva, porque yo hablo con las docentes y les planteo una cosa, pero lo que ellas dan en el aula es algo distinto. Ellas le ponen su personalidad, cosas maravillosas que surgen a partir de eso porque es increíble como enriquecen el proyecto las docentes. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022)

En los espacios escolares interculturales en los que se busca la comprensión, el reconocimiento de los otros y el enriquecimiento mutuo entre sujetos diversos, la interculturalidad, desde una perspectiva crítica y de praxis decolonial, refiere a las “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes” (Walsh, 2002, p. 205 en Restrepo y Rojas, 2000).

No obstante, la acción intercultural tiene que reconocer y partir de las asimetrías de poder (sociales, económicas y políticas) y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar. “La interculturalidad sería entonces un proyecto político y epistémico que supone una participación activa de los sectores subalternos en las disputas por el poder, el saber y el ser” (Restrepo y Rojas, 2000, p 178).

Así, el proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” emerge como esperanza de la humanidad, como necesidad y derecho de soñar, como participación activa en la construcción de una educación *otra* donde quepan muchos mundos *otros* (Rubinelli, 2021).

Sobre lo planteado, Mariela asevera:

Y, por lo tanto, la Educación Intercultural Bilingüe debe dejar de ser un sueño o una aspiración y transformarse en realidad para todas las Comunidades Indígenas. Nuestra historia, nuestra palabra, la voz de nuestra gente, las celebraciones ancestrales y nuestras pautas culturales deben estar dentro del currículo escolar, en las aulas y en la vida cotidiana. (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalor Montes, 2022)

Por lo tanto, consolidar una escuela *otra* se anuncia como una deuda insoslayable hacia los saberes y los aprendizajes que quedan por fuera de lo curricular, que no se adecuan a ciertos lineamientos y que, muchas veces, no se corresponden con las diversas realidades socioculturales, generando tensiones identitarias al interior de las trayectorias educativas que son el reflejo de las negaciones permanentes hacia modos de estar, ser y vivir con los demás (Galletto y Avalor Montes, 2022).

Concluyendo, afirmo que la gran apuesta educativa debe orientarse a construir y sembrar semillas de interculturalidad y decolonialidad que interpelen los discursos, prácticas, conocimientos y vínculos escolares, cuestionando, desafiando, transgrediendo e irrumpiendo las lógicas, racionalidades y monólogos occidentales y occidentalizantes, instalando modos-muy-otros de aprender a desaprender para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala (Walsh, 2017).

Notas

1. Mariela Tulián es docente, escritora e investigadora en Educación Intercultural Bilingüe.

2. Testimonio extraído del conversatorio “*Hacia el pacto educativo global. La propuesta del Papa Francisco.*” Educar al diálogo intercultural en la escuela católica: vivir juntos para una civilización del amor. Septiembre del 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5xlzH4wxCZk>.

Referencias Bibliográficas

- Arpini, A. (2008). Diversidad y conflictividad. Contribuciones a la formación de categorías heurísticas para la integración y el diálogo intercultural. En J. Santos Herceg, *Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina* (pp. 15-30). Santiago de Chile: Universidad Nacional de Santiago de Chile.
- Avalor Montes, S. (2022). ¿Cómo se construye la otredad sociocultural y la interculturalidad? Concepciones y prácticas a partir del proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” llevado a cabo en un jardín de infantes de

- Luque (Río Segundo, Córdoba). Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. (No publicado).
- Calatayud, G., & Padrón, A. (2018). DECOLONIALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD. UNA MIRADA DESDE EL ABORDAJE DIDÁCTICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
- Cornejo, L. (2021). La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia. *Trabajos y comunicaciones*.
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, Catherine (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re (existir) y re(vivir)*. Ecuador, Ediciones Abya Yala (1, 60-104)
- Dacunda, M. y Tulián, M. (2008). La cultura tiene que dejar de ser considerada como un apéndice de la educación. Exposición para el VIII Congreso Latinoamericano de E.I.B, Buenos Aires, Argentina. (No publicado).
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2010). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.) (2011), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 37 - 57). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad. En Mignolo, Walter (comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires, Ed. Del Signo, Duke University (57-68. 4)
- Fanon, F. (2013). *Los condenados de la tierra*. Tlalpampa
- Galetto, M. N. y Benegas, M. (2022). Escuela e infancias en contextos de desigualdad. Reflexiones en pandemia a partir de experiencias en un jardín de infantes de Río Cuarto. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 24. Disp. en <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2022/erasmus-24-2022-Galetto-Benegas.pdf>.
- Galetto, M. N. y Avallé Montes, S. (2022). Las otras infancias de América Latina. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica. En H. Echevarría y C. Tosoni (Eds.), *Educación y sociedad* (pp. 92-99). Río Cuarto: Ediciones del ICALE. Disp. en: <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>.
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. En *Revista Decisio Saberes para la acción en educación de adultos*, 23-38.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 7, 49-60.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Clacso (210-246)
- Recanati, G. y Recanati, M. (2014). El respeto por la alteridad en el marco de nuestra realidad educativa argentina y latinoamericana. En R. Giovine, M. Baldoni y J. Suasnabar (Comps.), *Actas del I Encuentro Internacional de Educación*, 29, 30 y 31 de octubre de 2014, NEES - Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil: Repositorio Institucional de Acceso Abierto, Universidad Nacional del Centro.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Elaboraciones clásicas sobre el colonialismo y el Caribe. En *Inflexión decolonial, fuentes conceptos y cuestionamientos*. Universidad de Cauca, Colombia (1, 43-52).
- Rodríguez Martínez, P. (2005). Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia traslocalizacional. En Rodríguez Martínez, P. (Ed.). *Feminismos periféricos. Discutiendo las categorías de sexo, clase, raza (y etnicidad)*
- Rubinelli, M. (2010). "Algunas cuestiones acerca de una educación intercultural. En M. L. Rubinelli, (Comp.), *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina* (T. II) (pp. 37-48). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.
- Rubinelli, M. (2021). Los argentinos, los barcos y la "pedagogía de la desmemoria". En Michelini, D., Rocchietti, M. A. y Rubinelli, M. (Eds.). *Justicia como Equidad*. Río Cuarto: Ediciones del ICALE.
- Sinisi, L. (2007). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba

- Tulián, M. (2018). Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe. (No publicado)
- Tulián, M. (2020). Hacia el pacto educativo global. La propuesta del Papa Francisco. Educar al diálogo intercultural en la escuela católica: vivir juntos para una civilización del amor. Septiembre del 2020. Disp. en: <https://www.youtube.com/watch?v=5xlzH4wxCZk>
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Disponible en <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/comyddhlic/wp-content/uploads/sites/152/2020/08/9-Valko-Pedagogia-de-la-desmemoria.-Inferiorizar-invisibilizar-extermiar.pdf>.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación, en *Debate Feminista*, (52), 1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603> (última consulta: 27/07/2022)
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En A. Garcia Diniz, D. Araujo Pereira y L. Kaminski Alves (Orgs.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descoloniização* (pp. 19-53). São Carlos SP, Brasil: Pedro & João Editores.

REPENSANDO LA EDUCACIÓN DESDE LAS INFANCIAS OTRAS.

Del paradigma normalizador hacia una pedagogía de la emancipación

*Sofía Avalle Montes, María Fernanda Albornoz,
María Antonella Chiaramello*

Presentación

“Nuestra niñez es sometida al desamor, cercenada en sus propios sueños [...] Pensar la infancia en la infancia no basta. Y esta niña travesti lo sabe. Por eso, hay infancia que escapa, que corre por sus sueños, que vuela lejos y no encuentra donde posarse, reposar, encontrar alimento porque, aunque de agua se trate, detrás hay una persona adulta que a cambio le pide lo único que posee: su cuerpo y ese manoseo perverso, le hace añicos sus sueños”. (Susy Shock)

En la actualidad la educación disputa sus sentidos y delinea sus horizontes en torno a las tensiones generadas acerca de la garantía de derechos y el cumplimiento de ciudadanías, hallando dentro de los muros escolares las huellas de un paradigma normalizador que buscaba con total fervor, en palabras de Sarmiento, “civilizar a la barbarie”, y que hoy en día persiste por medio de los ideales progresistas del sistema capitalista.

Sin embargo, las infancias *otras* escapan e irrumpen ante las lógicas de adiestramiento, asimilación y homogeneización invitándonos a construir una pedagogía de la emancipación que apueste por el reconocimiento de sus voces, derechos, culturas, saberes e identidades. Este es el gran desafío que se le presenta a la educación, ya que “parece negarse a considerar lo incalculable como un espacio abierto a la invención de otros sentidos” (Rattero, 2013, p. 14).

Al respecto, nos preguntamos *¿Qué hace la escuela con la diferencia, lo distinto, lo desconocido?* ese *otro* que queda fuera del sistema, que se presenta como una incógnita para el *nosotros*, como una minoridad en la totalidad, entendiendo por *totalidad* al sistema que cerrado sobre sí mismo genera inclusiones de lo *Mismo* y exclusiones de lo *Distinto*. Es la regla que se corre de la normalidad condenado a un único y último pupitre, el de la exterioridad. Citando a Skliar (2002): “¿Es la educación, acaso, el imperio de la mismidad y la desolación de la alteridad en su vuelta a lo mismo?” (p. 116).

Desde nuestro punto de vista, consideramos fundamental interpelarnos por aquellas lógicas y políticas escolares destinadas a la integración, inclusión, tolerancia, respeto hacia las infancias *otras* advirtiendo que en las categorías “*niño problema*”, “*niño discapacitado*”, “*niño cuyo destino ya está prescrito por el contexto familiar*”, “*el niño transgénero*”, “*el niño que proviene de otras culturas y países*” se inscriben las constantes situaciones de señalamiento, estigmatización, vulneración y silenciamiento.

Por ende, resulta necesario comenzar a desnaturalizar y deslegitimar los sentidos y significados que atraviesan los discursos y prácticas docentes, las condiciones edilicias que condicionan la accesibilidad, la convivencia institucional y los lineamientos. En fin, se trata de habilitar miradas *otras* para repensar cómo miramos a ese *otro*, encaminándonos a un encuentro de mirada en la cual la penumbra tal vez nos devuelva otra mirada.

La educación de la homogeneización social: el paradigma normalizador

La educación, una figura del por-venir, de nuestra relación con el hombre-por-venir, con la palabra-por-venir, con el tiempo-por-venir. [...] El modo en cómo las categorías de alteridad y de pluralidad son la condición de posibilidad de una educación que, como figura del por-venir escape al sueño totalitario, sea este conservador o revolucionario [...]. (Larrosa, 2006, p. 60)

Coincidiendo con Larrosa creemos que las infancias *otras* se enuncian como posibilidades de transformación, sentando las bases para fundar una educación del -por-venir- en donde la presencia de lo nuevo e imprevisible quebrante los trayectos masivos totalitarios del discurso pedagógico normalizador.

Conforme a lo expuesto, Puiggrós (1990) señala que durante la década de los 60 la creación del Sistema Educativo en Argentina tuvo como propósito la eliminación y

civilización de las diversidades socioculturales mediante la construcción de un imaginario nacionalista.

La influencia de las corrientes positivistas y evolucionistas fueron cruciales en el ocultamiento y borramiento de la cultura popular y de los grupos étnicos y culturales tradicionales considerándolos bárbaros, simplistas e incivilizados. Asimismo, la educación fue posicionándose en una perspectiva bancaria que reprodujo una concepción molde-modelo de docente que enfatizaba la domesticación del hombre. “La oferta uniforme contenida en un mismo curriculum permitiría la igualación de todos los sujetos a través de un único camino, asimilándolos a la cultura dominante” (Sinisi, 2007, p. 23).

De esta manera, el educador es el único capaz de educar y el educando de ser educado; el educador es quien disciplina y el educando el disciplinado; el educador es quien habla y el educando el que escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador elige los contenidos del programa y el educando lo recibe en forma de “depósito”; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe; el educador es el sujeto del proceso y el educando su objeto. (Freire, Fiori, Fiori y Olivia Gil, 1992, p. 38)

Así, la práctica pedagógica actuó como instrumento funcional a los mandatos éticos y políticos decretados por el Estado legitimando un modelo aceptado de niño, niña, ciudadano y educador que desde el plano político e institucional debía servir a los lineamientos vigentes de producción social. Con la modernidad devino la negación hacia todos los sujetos que no se correspondían con las disposiciones, los saberes y los conocimientos establecidos por el orden social conformando una otredad constituida por el “*marginal*”, “*desertor*”, “*excluido*”, “*desplazado*” y “*anormal*”, ubicándose en las fronteras políticas, culturales, escolares, históricas y humanas.

En este sentido, nos preguntamos *¿Qué puede hacer la educación ante las situaciones de exclusión, injusticia y asimetría? ¿Queda algún resabio de esperanza? ¿Es la educación, acaso, el refugio de la ilusión que da consistencia al tiempo venidero o al amor?*

Como profesoras en Educación Inicial creemos que emerge replegarnos ante aquellas prácticas normalizadoras tendientes a tachar, descalificar o violentar a las infancias *otras* promulgando una falsa “moralización”, el “deber ser”, o la “representación de lo general” que encuentra en lo singular su fracaso. (Rattero, 2013)

Rockwell (2006) destaca que, al develarse los sentidos de los sujetos, los lugares y las prácticas se pueden comprender las negociaciones y las tensiones generadas en torno a

supuestos, identidades, formaciones homogéneas, biografías escolares y mecanismos de poder. Citando a Sinisi (2007), “una escuela estigmatizada produce docentes estigmatizados que, a su vez, estigmatizan aún más a los niños, responsabilizándolos, en algunos casos, de la situación en la que se encuentra la escuela” (p. 201).

En palabras de Kantor (2008, p. 25): Si procuramos que nuestra tarea contribuya a generar condiciones para vidas plenas y futuros (más) dignos, se hace necesario pensar no sólo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos y qué es lo que vamos a defender (en el espacio público, así como en nuestros ámbitos de trabajo). “Acorde a lo afirmado, consideramos que desde nuestro quehacer docente, desde nuestro quehacer adultx [...] nos debemos reflexiones, prácticas y vigilancias constantes sobre nuestro poder, en tanto situación de privilegio, a fin de saber acompañar, colaborar, coadyuvar a los niñxs y su lucha, nunca para sustituirlos ni reproducir la opresión a la que son sometidxs, sino para hacernos cargo de que una nueva sociedad requiere de la grandeza y sabiduría de adultxs que asuman que necesitan a lxs niñxs para la emancipación de la condición humana” (Morales y Magistris, 2019, p. 46).

Por consiguiente, entendemos a las inancias “como un sujeto pleno e indisoluble de su contexto y de sus saberes, que merece una educación desde un abordaje integral asumiendo su co-protagonismo como necesidad ética” (Morales y Magistris, 2019, p. 46). Y concebimos a la educación desde los postulados de la pedagogía emancipatoria. Al respecto, Freire (1994) sostiene: Liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. (p. 2)

¿La educación entre las voces que tienen derechos? La apuesta hacia una educación *otra*

“Querida señorita Dolores: por fin, después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, [...] nos propusiste que tuviéramos otro cuaderno en el que aprender otras cosas. [...] Muchos años después, les pregunté a ex-compañerxs que eran lo que hacíamos en ese “otro cuaderno” y nadie se acordaba con precisión. Sólo sé que, gracias a vos, se, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir... Por eso te quiero agradecer,

“yo, primer hijo de la madre que después fui...”, te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...” (Susy Shock)

Pensar en una educación *otra* nos lleva a preguntarnos *¿Qué miradas habitan en las infancias otras?, ¿Cómo se ve desde la docencia a esas infancias otras? y ¿Qué sentidos se encubren en esas miradas cargadas de juicios de valor, de representaciones sociales y culturales construidas históricamente, de estereotipos y estigmas, de imaginarios esencialistas que moldean y consolidan las diversas identidades?*

En este sentido, Rattero (2012) afirma: “como si la pobreza fuera del pobre; la violencia, del violento y la dificultad de aprendizaje, del alumno “problema”. [...] “lo alejamos empujándolo con el codo, pero por más que lo hagamos, vuelve siempre otra vez” (p. 13). Y en esa retórica consideramos fundamental repensar nuestro propio mirar porque *¿a quién sino a mi estoy mirando?*

Entonces nos interrogamos *¿El otro está ahí para salvarnos o ser parte del resto?, ¿Salvarnos de qué?, ¿De qué resto?, ¿Cómo y por qué nos salvaría?, ¿Cómo somos más allá de lo que nos dijeron que somos?, ¿Cómo se construyen esas infancias otras que escapan a lo que somos? y ¿Cómo habilitar miradas otras que abracen a las infancias otras?*

Siguiendo los postulados de Larrosa (1998) ese niño, esa niña, ese otro inquieta la seguridad de nuestros saberes, resiste la arrogancia de nuestras buenas intenciones, cuestiona el poder de nuestras prácticas, y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Problematizar la educación desde el punto de vista de la alteridad es aceptar el reto y la responsabilidad de esa inquietud, de esa resistencia, de ese cuestionamiento y de ese vacío. (p. 62)

Al respecto, nos cuestionamos *¿Quién marca a quién en este proceso de la educación?, ¿En el marco de cuáles derechos?, ¿Derechos para quiénes? y ¿Desde qué ciudadanía?* “Yo creo que lo bueno es que todos nos marquemos a todos, que todos seamos una parte donde el otro se pueda enganchar” (Quintar, 2009, p. 108).

Se trata de apostar por el intercambio reconociendo en los modos *otros* de ser, decirnos, nombrarnos y sabernos, en las voces de quienes fueron históricamente negados, invisibilizados y encubiertos, la siembra colectiva hacia una pedagogía de la emancipación (Heredia, 2019).

Por lo tanto, sostenemos que el Sistema Educativo requiere, exige y merece ser enseñado por muchas más *señoritas* Dolores que acuerpan, rememoran, brindan, contienen, escuchan y marcan a las infancias *otras*, creyendo que es posible la construcción de una educación *otra* en la cual las diversidades “no se sequen” sino que florezcan escribiendo en cuadernos *otros* sus propias narrativas, historias que anhelamos puedan ser vivenciadas desde convivencias y coexistencias más justas, equitativas y democráticas.

Consideraciones finales

Para quienes decidimos educar desde la pedagogía emancipatoria lo incalculable, lo indefinido, lo enigmático, la pregunta, las ausencias se convierten en posibilidades de transformación ante la persistencia de una matriz moderna occidental que insiste en negar, vulnerar, violentar, silenciar, excluir y discriminar a las infancias *otras*.

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. (Galletto y Avalle Montes, 2022, p. 4)

En este sentido, apostamos por la valoración, escucha y coparticipación de las infancias *otras entendidas* como sujetos de derechos y ciudadanía que demandan ser protagonistas de sus voces, sentires, corporalidades, pensares, realidades y necesidades.

Citando a Rattero (2013) no son ellos, los recién venidos, los que tienen que esforzarse por encajar, por no descuajeringar lo que estaba encaminado. Es nuestra responsabilidad albergarlos. Hacerles sitio es hacer posible el encuentro con el saber, con lo desconocido, con la alteridad presente en la construcción de lo común. (p. 14)

Por consiguiente, creemos que repensar la educación desde las infancias *otras* nos invitan colectivamente a construir una enseñanza del porvenir, una América Latina del porvenir, un mundo del porvenir, sembrando semillas de humanidad y esperanza hacia la consolidación de convivencias y coexistencias más justas, equitativas y democráticas.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1994) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, Fiori. J.L, Fiori H. Olivia Gil. (1992). *La educación liberadora. Bases ontológicas y pedagógicas*. Espacio. Buenos Aires.
- Galetto, M. N. y S. Avallé Montes (2022). Las otras infancias de América Latina. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica. En H. Echevarría y C. Tosoni (Eds.), *Educación y sociedad* (pp. 92-99). Río Cuarto: Ediciones del ICALE. Disp. en: <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>. [1-08-2023]
- Heredia, N. (2019). La pedagogía de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó. *Revistas científicas de Filo (Facultad de Filosofía y Letras)*. UBA-Universidad de Buenos Aires.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*.
- Larrosa, J. (1998). Uno más Uno igual a Otro. *Meditaciones sobre la fecundidad en RELEA Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, Caracas N° 5 Mayo-Agosto.
- Larrosa, J. (2006). *Experiencia y Alteridad en educación. Clase del Curso Experiencia y alteridad en educación. Tercera cohorte*. Buenos Aires, FLACSO. *Di Leo, P. Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. Tramas*, 31.
- Magistris, G. Morales, S. (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. 1a edición. Editorial Chirimbote. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1990). *Tomo 1. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo* (Vol. 1). Editorial Galerna.
- Quintar, E.B. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. Colección Conversaciones Didácticas.
- Rattero, C. (2012). *La poquedad pedagógica*. UNER.
- Rattero, C. (2013). Los descuajeringadores. ¿Qué hace la escuela con la diferencia? *Revista Laberintos*, año VII-Número 24. Febrero-Marzo 2013.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em revista*, 13-39.
- Sinisi, L. (2007) La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade* 23 (79). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

TEJIENDO REDES.

Una propuesta de vinculación para abordar los aspectos psicosociales en la Maternidad Kowalk

*Sonia Berón, Martina Nava Parodi,
Mariana Bianca Lelli, María Cecilia Vitola Russo*

Introducción

El proyecto de vinculación entre investigación y extensión (I+E)¹, propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre la universidad y la comunidad de la Maternidad Kowalk, trascendiendo la simple transferencia de conocimientos, al concebirla como un espacio de diálogo, en el que independientemente del rol, los participantes tengan la oportunidad de aprender, enseñar y compartir saberes. Se propone como un espacio en el que se tejan redes a partir de los emergentes de la investigación, las prácticas de los profesionales en la institución y las experiencias de las propias madres en el ejercicio de su maternidad.

La atención materno-infantil es un campo de estudio fundamental para promover el bienestar de las personas gestantes y sus bebés durante el embarazo, parto y posparto; en este marco la consideración de los aspectos psicosociales adquiere relevancia dado que incide de manera significativa en la experiencia y el desarrollo de la maternidad.

El proceso de la maternidad incluye el embarazo, parto y puerperio y representa para la madre una crisis vital y evolutiva que se hace extensiva a todo el grupo familiar, la superación de esta crisis se da en función de varios factores, la historia personal de la madre, la estructura de su personalidad, su situación presente psicosocial -conyugal, familiar y social-, las características del bebé y la ubicación de ese niño en el encadenamiento histórico de su familia (Oiberman y otros, 2011).

En el marco del proyecto de investigación y con el objetivo de conocer los aspectos psicosociales mencionados, se utilizó la entrevista psicológica perinatal (EPP) para indagar los aspectos relacionados con el proceso de la maternidad, apoyo emocional, entorno familiar, condiciones socioeconómicas y otros factores que intervienen en la experiencia. La EPP además identifica los sucesos significativos de vida (*life event*) que pudieran influir durante el embarazo y parto. Oiberman y otros (2000a, 2000b, 2005, 2013 y 2016).

Como docentes investigadoras, consideramos esencial integrar la perspectiva de derechos en nuestras actividades diarias como una responsabilidad ético-política. Basándonos en el paradigma de los derechos humanos, abordamos y transformamos prácticas sociales. Fundamentamos este enfoque en principios de igualdad, no discriminación, democracia, justicia social y prevención de la violencia (Rodino, 2015).

Consideramos que la conexión entre investigación y extensión es clave para empoderar a las personas en el conocimiento y ejercicio de sus derechos. Nuestro objetivo es que todos los actores comprendan y defiendan sus derechos, promoviendo prácticas basadas en la dignidad humana y el reconocimiento de cada individuo como sujeto de derechos.

Contextualización de la vinculación

La incorporación de los aspectos psicosociales en la atención materna implica reconocer la importancia de factores como el apoyo emocional, el entorno familiar, las condiciones socioeconómicas, la red de apoyo social y otros aspectos que influyen en la experiencia del embarazo y el parto. Esto permite brindar una atención integral y singular, que tenga en cuenta las necesidades y circunstancias particulares de cada persona que gesta.

El cuidado perinatal tiene como objetivo principal preservar la salud y la calidad de vida de la persona gestante y el bebé, y su naturaleza puede variar según las distintas culturas y lugares. Este cuidado se inicia durante el embarazo y se extiende hacia los primeros años de vida del niño y la niña.

La maternidad es compleja y conlleva cambios significativos en la vida de la persona gestante, requiriendo del sostén de la pareja, la familia, y de otras redes de apoyo. Es esencial que tanto el equipo de profesionales, como el entorno familiar, consideren los cambios biológicos y psicológicos que conlleva esta crisis vital, dado que, la atención integral de la díada es un factor crucial para el bienestar tanto de la madre como del bebé.

En este sentido, en el año 2020 nuestro país sanciona la Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia, conocida como "Ley de los mil días" (Ley N° 27.611), la cual tiene como objetivos proteger, fortalecer y acompañar el cuidado integral de la vida y la salud de las personas gestantes y las niñas y los niños en sus primeros 3 años.

La ley prevé prácticas de prevención y protección, de parte del equipo de profesionales y personal capacitado en un modelo que promueve una mirada integral del período perinatal, entendiendo las muy diversas realidades en que las familias cuidan y crían a sus hijas e hijos y cómo las comunidades acompañan en los cuidados y atención adecuados.

En el marco del trabajo de investigación se realizaron una serie de encuentros con la directora de la Maternidad Kowalk e integrantes del equipo interdisciplinario², (a los fines de acordar la continuidad de vinculación entre la universidad y la comunidad de esta institución.

Este año la Maternidad cumple 100 años de existencia en nuestra ciudad, y experimenta la iniciativa política de ampliar el equipo de profesionales, sin dudas este hecho genera un impacto significativo en la institución, dado que, por la especificidad de sus roles, promoverán prácticas que atiendan prioritariamente, los aspectos psicosociales de la díada en el período perinatal.

Al momento de iniciar la investigación, la Maternidad Kowalk recibía a casi el 70% de los bebés de la ciudad y la región. Se producían aproximadamente 120 nacimientos mensuales, alrededor de 3 o 4 partos por día, de los cuales el 35% eran por cesárea. Se cuenta con una historia clínica digitalizada; la misma articula la información del embarazo entre los dispensarios y la maternidad. Cabe aclarar que en los Centros de Atención Periféricos (dispensarios) se realiza el seguimiento del embarazo. Con respecto a la consideración de los aspectos vinculares en la díada madre-bebé, quien fuera Director en ese entonces, expresó que, si bien entiende que son importantes, la maternidad no cuenta con profesionales que atiendan estos aspectos y la ausencia de un equipo especializado, se nota sobre todo cuando nace un niño en situación de discapacidad. (Berón y otros 2021, pp 49)

Lo que antecede evidencia el proceso iniciado, en la promoción de un cambio de paradigma en cuanto al compromiso en la atención integral de las personas gestantes y sus familias. Este cambio se ha viabilizado a partir de la decisión política que se traduce en

un conjunto de acciones coordinadas entre todos los actores involucrados, el equipo de profesionales de la maternidad, las gestiones del gobierno municipal, y la asignación de recursos materiales, humanos y económicos.

Acciones a desarrollar

La propuesta de vinculación tiene entre sus propósitos afianzar el intercambio entre la universidad y la comunidad que conforma la población de la maternidad, así como, la transferencia de resultados de investigación.

Una de las prioridades es favorecer acciones que promuevan el respeto por los derechos no solo de las personas gestantes, los recién nacidos, la familia y la comunidad, sino también de los equipos de salud, buscando alcanzar la colaboración interdisciplinaria y así favorecer la atención materno-infantil.

Los resultados preliminares de lo investigado se orientan hacia la promoción del enfoque integral en el ámbito perinatal, con prácticas que incluyan en la atención de la díada madre-bebé, los aspectos psicoemocionales. En este sentido, se pretende establecer espacios de intercambio y diálogo entre los diferentes actores involucrados, fomentando la colaboración y promoviendo la comprensión de las necesidades y desafíos en el cuidado de la salud integral durante el período perinatal.

De esta manera, se planifican una serie de actividades dirigidas tanto al personal de la maternidad, como a las madres y sus familias. Las mismas comprenden talleres y charlas para abordar diversos temas vinculados al fortalecimiento del vínculo madre-bebé, el desarrollo emocional temprano, aspectos legales en la atención al paciente, con el fin de potenciar prácticas que contribuyan a la atención integral y a la protección de los derechos y el bienestar de todos.

A continuación, se relatan las actividades en detalle, a desarrollarse entre agosto y octubre del año 2023:

El primer taller se orienta a un espacio de Formación en Entrevista Psicológica Perinatal (EPP), dirigido al equipo de profesionales de la maternidad y a estudiantes de la carrera de psicología que realizan sus prácticas en la institución. La Entrevista Psicológica Perinatal (EPP), modelo desarrollado por Oiberman y su equipo (2000 a y b), fue utilizada en la recolección de datos de la investigación, y en el taller se compartirán conocimientos teóricos

y prácticos para llevar a cabo la entrevista con el objetivo de relevar los aspectos psicoemocionales en el posparto inmediato.

En el marco del curso de parto que se desarrolla mensualmente y de modo regular en la maternidad, la siguiente actividad es un taller que tiene el propósito de aportar al cuidado de las primeras interacciones entre la madre y el bebé, promoviendo el vínculo afectivo y el apego seguro desde los primeros momentos del posparto.

Continuando con la temática que nos convoca y reconociendo la importancia de brindar apoyo emocional a las madres cuyos bebés necesitan atención especial en la Unidad de Neonatología (NEO), el siguiente taller, pretende que las madres tengan la oportunidad de compartir su sentir y sus vivencias, habilitando un espacio de escucha donde puedan expresar las emociones suscitadas por este suceso significativo.

Finalizando con esta serie de actividades, se organiza un taller destinado a todo el personal de la maternidad, sobre el marco normativo de la Ley del Paciente (26.529/2009) con el objetivo de reflexionar acerca de su contenido y sus alcances, brindando orientación sobre su aplicación en las prácticas de la institución asegurando el respeto pleno de los derechos de la madre y el bebé.

La evaluación y seguimiento de las actividades serán fundamentales para valorar la propuesta de vinculación, se recogerán testimonios y opiniones del personal de la maternidad y de la comunidad involucrada en las actividades propuestas.

Se espera que dichas actividades, aporten a las relaciones interpersonales al interior de la maternidad y a las relaciones interinstitucionales entre la maternidad y la universidad, todo en pos de generar las mejores condiciones en la atención integral de las madres y sus bebés.

Consideraciones finales

En síntesis, el presente artículo expone una propuesta de vinculación entre la investigación y la extensión y responde a una demanda que revela la necesidad de considerar los aspectos psicosociales en el marco de la atención materno- infantil y promover una atención que contemple el derecho de los pacientes, escuchando sus voces y necesidades.

De este modo, la propuesta facilita el encuentro en el que se comparten los saberes emergentes tanto de las investigaciones realizadas en la UNRC, como de las prácticas profesionales en la maternidad y las experiencias de las propias madres.

El intercambio enriquece a todos los participantes, contribuyendo a mejorar la atención de las madres y sus bebés y, a reflexionar sobre las prácticas profesionales en la maternidad Kowalk, descubriendo nuevos interrogantes de investigación. Al compartir saberes y nutrirnos mutuamente, se promueve un enfoque colaborativo que beneficia tanto a la comunidad académica, como a la comunidad de madres y profesionales de la maternidad. Este proceso continuo de retroalimentación y diálogo fortalece nuestras capacidades individuales y colectivas, generando un impacto positivo en el cuidado y bienestar de las madres y los bebés.

Notas

1. Actividad de Articulación Investigación – Extensión (I+E) denominado: “Tejiendo redes: Una propuesta de vinculación para abordar los aspectos psicosociales en la Maternidad Kowalk” aprobado por Res. CD 265/2023. Resp. Prof. Martina Nava Parodi. Dicha actividad se realiza en articulación con el Proyecto de investigación “Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato” (SECYT UNRC aprobado por Resolución Rectoral N° 083/2020 y 661/2022) Directora: Prof. Sonia Berón.
2. En el mes de abril del año 2022 se incorporan al equipo de profesionales, una trabajadora social y una psicóloga.

Bibliografía

- Berón, S; y otros. (2021). Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato en tiempos de pandemia. Revista Contextos de Educación. Año 21 - N° 31, ISSN 2314-3932 Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1405/1503>
- Ley Nacional de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la Primera Infancia. Ley 27611. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/239809/20210115>
- Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. (2009). Ley 26529. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26529-160432>
- Oiberman A y cols. (2000 a) De la entrevista psicológica al diseño óptico: detección de factores de riesgo psicosocial en momentos críticos del embarazo. VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología de la UBA.
- Oiberman A y cols. (2000 b) Un nuevo instrumento diagnóstico en situaciones perinatales: La entrevista psicológica de diseño óptico. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología; 5 (2): 77-89.
- Oiberman, A. & Galíndez, E. (2005). Psicología perinatal: Aplicaciones de un modelo de entrevista psicológica perinatal en el posparto inmediato. Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá, 24(3), undefined-undefined. [fecha de Consulta 8 de Octubre de 2019]. ISSN: 1514-9838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=912/91224302>
- Oiberman, A., S. Santos y L. Nieri (2011). La dimensión emocional de la maternidad: construcción de un modelo de trabajo en Psicología Perinatal. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME, CONICET). https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/44422/CONICET_Digital_Nro.5940a55a-8ef4-4958-a6ae-ba9651aa422b_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Oiberman, A. (Comp) (2013) Nacer y acompañar. Abordajes clínicos de la Psicología Perinatal. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Oberman, A. (2016) Observando a los bebés... Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Rodino, A.M. (2015). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico: Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEMOCRATIZACIÓN: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Daiana Anahí Bustos, Milagros Selene Ekerman

Introducción

El presente escrito entrama dos procesos de investigación en curso desarrollados en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto¹ (UNRC). Ambas investigaciones se posicionan desde la perspectiva del derecho a la educación superior y abordan los procesos de democratización de la universidad en relación a las trayectorias educativas y a la puesta en acto de políticas institucionales de ingreso.²

Nos proponemos, en primer lugar, reflexionar acerca de la noción de democratización y su vínculo con la democracia desde la perspectiva de derechos; luego esbozar algunas características referidas al contexto en el que se sitúan nuestras investigaciones esto es: la universidad pública y más concretamente, la UNRC, en tanto institución que promueve procesos de democratización para garantizar el derecho a la educación superior. Finalmente, compartimos algunas líneas de pensamiento respecto al paradigma de la complejidad y a la perspectiva interseccional, a partir de las cuales profundizar en el estudio del proceso de democratización vinculado a las temáticas de investigación.

La democratización y sus sentidos

Recuperamos la noción de democratización de Rinesi (2013) situada en el marco de diversas formas de entender la categoría democracia en nuestro país, a partir del año 1983. Brevemente, el autor refiere a la democracia como utopía durante los años 80; en los 90 la concibe como rutina; mientras que a fines del 2001 la democracia se presenta como espasmo y, desde el 2003 se habla en términos de democratización. Sostiene Rinesi, que dicho término contempla la idea de proceso (de movimiento), “como si ahora esa

democracia no fuera otra cosa que el proceso de su propia afirmación, de su propia realización, de su propia profundización” (p. 24). En consonancia, se trata de un período de ampliación de derechos (civiles, económicos, sociales, políticos).

A su vez, Chiroleu (2019), desde una perspectiva social, distingue entre un sentido restringido y uno amplio de la democratización. En cuanto al primero, se trata de hacer extensivo un derecho a un gran número de personas, mientras que, con el segundo, además, se enfatiza en la reducción de las desigualdades socio-culturales. De manera tal que, según la autora, el desafío de las políticas públicas de expansión de la educación superior es actuar sobre las tensiones que reducen los efectos democratizadores: atendiendo no sólo al ingreso, sino también la continuidad y el egreso; reparando además en la heterogeneidad de la demanda social, es decir, reconociendo los derechos a los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la universidad por razones económicas, étnicas, de género, etc.

Entonces entendemos a la democratización en la educación superior como proceso, no sólo de expansión educativa o de extensión del derecho educativo a nuevos sectores, sino también como la posibilidad de transformación de realidades socio-culturalmente desiguales.

En tal sentido, comprendemos al ingreso, continuidad y egreso de la universidad en el marco del derecho a la educación superior, en tanto bien público social, derecho humano y universal cuyo responsable es el Estado. Resaltar la responsabilidad, tanto del Estado como de las instituciones públicas en la garantía de tal derecho implica alejarse de visiones individualistas, meritocráticas y mercantilistas de la educación y apuntar a la puesta en acto de políticas educativas tendientes a sostener las trayectorias estudiantiles y contribuir en la reducción de desigualdades socio-culturales.

Trazando los caminos de la UNRC

Desde esta perspectiva, investigamos desde y para la universidad pública, como escenario protagónico de nuestros estudios, para co-construir conocimientos significativos y críticos que puedan contribuir al fortalecimiento de prácticas democratizadoras situadas e inclusivas. Estudiamos la universidad como espacio problemático y dinámico en el que conviven diversas formas de ser y estar en ella. Atendemos a los rasgos colonialistas/modernos, patriarcales y neoliberales, al mismo tiempo que reconocemos la

emergencia de discursos y prácticas alternativas, críticas, contrahegemónicas y situadas que sostienen y defienden la integralidad de saberes, derechos, trayectorias.

Nuestra universidad forma parte del entramado de universidades públicas del país; fue creada en el año 1971 como respuesta al movimiento social y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975 o Plan Taquini. La misma se define desde su Estatuto como una institución de carácter público y gratuito en pos de garantizar la igualdad y libertad en el acceso y permanencia para todas las personas, sin discriminaciones de tipo socio-económico, cultural o de otra índole.

Por otro lado, es recién a partir de 1984, con la recuperación de la democracia y los procesos nacionales, que se democratiza internamente la universidad, es decir comienzan los concursos públicos para la designación de docentes, un gobierno colegiado y luego la elección directa de las autoridades, principios consagrados en la Reforma Universitaria de 1918.

Nuestra universidad presenta una estructura académica de cinco Facultades, que son las unidades administrativas y de gobierno encargadas de organizar, impartir y administrar la amplia y diversa propuesta educativa. Dichas facultades son: Agronomía y Veterinaria; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales; Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. La propuesta académica se constituye de 52 carreras de grado y alrededor de 38 carreras de cuarto nivel a término. La comunidad universitaria está conformada de aproximadamente 1800 docentes, cerca de 20.000 estudiantes de grado y 700 de posgrado, con un promedio de ingreso de 4.000 estudiantes por año y 528 personas de apoyo administrativo y técnico (Sistema de Información de la UNRC –SISINFO-, 2023).³

Siendo graduadas de la universidad pública y transitando aún dicha institución, nos convocamos a reflexionar sobre y para la universidad, abordando temas que evocan debates, posicionamientos y análisis desde distintas perspectivas. En consonancia, investigamos las trayectorias y la puesta en acto de políticas institucionales desde la perspectiva de sus actores (estudiantes, docentes y autoridades de la UNRC), con el fin de conocer y comprender cómo se configura el carácter democratizador de nuestra universidad, así como los mecanismos o dispositivos que tienden a reducir u obstaculizar los procesos o tendencias democratizadoras, en pos de contribuir al campo de la educación como derecho.

Democratización desde la complejidad e interseccionalidad

En este contexto, los paradigmas de la complejidad e interseccionalidad aportan elementos teórico-metodológicos y políticos para el abordaje de la democratización en el campo de la educación. Sostiene Morin (2005) que no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional; la visión compleja de las ciencias humanas implica la conciencia de que toda dimensión de la realidad debe ser religada a otras dimensiones en plena articulación con el contexto, siendo éste constitutivo del sistema. Entonces, podemos decir que la complejidad se constituye allí donde la simplicidad encuentra sus grietas y emerge como alternativa de análisis de este escenario, como herramienta para la construcción del orden-desorden, equilibrio-desequilibrio que atraviesa la esfera social, como anclaje para desenredar las múltiples relaciones que se entretajan en la realidad. La complejidad exige una toma de posición con compromiso sobre el objeto de estudio: esto supone atender la construcción multidimensional de los abordajes del objeto, de las decisiones teórico- metodológicas, de las concepciones que fundamentan estos procesos investigativos.

Comprender la democratización de la educación superior de manera compleja implica poner de relieve las múltiples dimensiones que la religan, como la puesta en acto de políticas públicas e institucionales que abarcan no solo el ingreso, sino también la continuidad y el egreso en los mayores niveles de calidad posible; las condiciones económicas, culturales y de género que conforman la trama social en la cual se entretajan los procesos de democratización; los dispositivos de inclusión que se despliegan institucionalmente para garantizar el derecho a la educación superior.

He aquí la necesaria articulación con la perspectiva de la interseccionalidad, que nos brinda un marco político-teórico como posicionamiento para comprender y abordar estos fenómenos complejos, múltiples y constituidos por un entramado de dimensiones que, a veces, se potencian o se afectan mutuamente en esa relación de interdependencia. A su vez, esta perspectiva no solo posibilita desentrañar el modo en que diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones de reciprocidad, sino también, teorizar el modo en que los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientemente o no) para preservar su posición de supremacía. (Platero, 2014)

Abordar los procesos de democratización vinculados a las trayectorias y políticas desde la complejidad e interseccionalidad nos posibilita correr de posiciones simplistas o

reduccionistas que enfocan en algún aspecto, desconociendo el entramado de relaciones y despojando de contexto a tales objetos de estudio. Nos habilita a trascender la mirada asistencialista y segmentada de la hechura de las políticas educativas, atendiendo a la posibilidad de anudar políticas (de educación, salud, trabajo, vivienda, etc.), capaces de atender a la urdimbre socio-cultural, como también, dar cuenta de la interdefinición de las condiciones socioeconómicas, político-institucionales, pedagógicas y subjetivas en la construcción de trayectorias educativas singulares.

Además, desde estos paradigmas resulta posible comprender los procesos de desestructuración y reestructuración, de las continuidades y transformaciones a los que está sometido el campo de la educación en general, y la universidad en particular, situando nuestros objetos de estudio en esos intersticios, es decir, analizando las políticas y trayectorias educativas en esa tensión entre dos modos de ser y hacer universidad: un modelo elitista y clasista orientado por lógicas mercantiles y construido desde la racionalidad moderna/colonial y, otro modelo contra-hegemónico, situado, de derechos.

A su vez, desde el posicionamiento adoptado resulta viable recoger los hilos de las relaciones macro-meso-micro y estructura-agencia en los procesos de democratización, es decir, entendemos que las condiciones contextuales e institucionales configuran las prácticas educativas, pero también los sujetos dan sentido, construyen y dan forma a ese mundo social particular.

La universidad pública se configura como un lugar de relevancia que tiene la oportunidad de construir saberes emancipatorios, lugares que alojen, trayectorias significativas, políticas y dispositivos tendientes a garantizar el derecho a la educación en sentido integral y situado.

Así, podemos decir que la democratización como proceso -nunca acabado, en continuo devenir- se relaciona con la democracia en tanto supone su profundización y su arraigo social, a la vez que la democratización de la educación superior potencia y consolida el ejercicio pleno de la democracia.

De acuerdo a ello, y a 40 años de la recuperación de la democracia en Argentina, nos interpelan los sentidos que configuran los procesos de democracia nacional, en plena retroalimentación con la democratización de la educación superior, entendiendo -como venimos desarrollando- la complejidad que emana este proceso. Entonces, nos preguntamos: ¿qué significados subyacen actualmente sobre los procesos de democracia y democratización, de acuerdo a las diferentes configuraciones históricas que han tenido

lugar a lo largo de estos años?, ¿Cómo han contribuido las políticas públicas (y también las institucionales) a fortalecer los procesos de democratización de la educación superior?

Para finalizar, nos convocan miradas críticas, situadas y complejas sobre la universidad, que nos invitan a re-pensar-nos para contribuir a su campo de conocimiento, a fin de fortalecer los procesos de democratización de la educación superior. La complejidad que entrañan los contextos actuales pone en tensión los diversos modos de comprender el derecho a la educación superior y las distintas formas de ser y hacer universidad, demandando a los estados la puesta en acto de políticas con perspectiva interseccional capaces de atender a esa complejidad que entrama a las desigualdades.

Notas

1. Ambos trabajos se inscriben en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la FCH-UNRC con Becas Internas Doctorales del CONICET
2. El objetivo general de una de las investigaciones es: analizar la trama de relaciones entre condiciones socio-económicas, político-institucionales, curriculares, pedagógicas y subjetivas en la construcción de contextos favorecedores y/u obstaculizadores para las trayectorias educativas universitarias. Mientras que la otra investigación se propone: comprender la puesta en acto de las políticas institucionales de ingreso de la UNRC, orientadas a garantizar el derecho a la educación superior.
3. Disponible en: Sobre la Universidad Nacional de Río Cuarto (unrc.edu.ar).

Referencias bibliográficas

- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 22 No. 2 (abril-junio, 2013): 279 - 304
- Chiroleu, A. (2019). «Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria» en Ezcurra, A. M. (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. (pp. 53-70). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Estatuto Universidad Nacional de Río Cuarto (Texto Ordenado). Aprobado por Resolución del Ministerio de Educación N° 1723/2011.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, España: Gedisa.
- Platero, 2014. ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización. A propósito de las cuestiones planteadas en el programa de la 1ra Jornada Latinoamericana "Estado, Populismo y Democracia".

LA EDUCACIÓN ES ALGO QUE HACE OLVIDAR A LA POBREZA EN LA POBLACIÓN

*Elena Cagnolo, Daniel Lasheras,
Marcelo Marescalchi, Adriana De Yong*

Introducción

Cuando uno se pone a pensar qué pasa con los temas de educación y pobreza, y también de ciudadanía y desigualdad, pareciera que son cuatro temas diversos, pero, en realidad, están bien relacionados, porque es algo que está viviendo la sociedad y los que ha vivido también desde el pasado lejano y reciente. A pesar de ello, debemos tratar de comenzar a desandar el camino como debe ser. Lo primero que tenemos que realizar es definir primero aquellas palabras que serán usadas para entender cómo, desde la educación, se sale de la pobreza, aunque parezca una frase muy trillada. Para ello debemos primero comenzar a saber qué significa cada una de ellas.¹

¿Cómo se hace desde las instituciones educativas, en este caso desde los secundarios y el sector universitario, para disminuir la desigualdad y la pobreza, y para que se formen ciudadanos responsables que tengan un futuro mejor? Para lograr esto, es necesario partir de un sistema educativo que trate a los estudiantes como personas pensantes, y que, desde la no desigualdad, se formen ciudadanos responsables. Esto se puede lograr a partir de un sistema educativo que permita el pensar diferente, y, sobre todo, ser una persona con pensamiento racional. Para comenzar, tenemos que definir cada una de las cuatro palabras que nos interesan aquí; luego analizaremos 10 encuestas realizadas a estudiantes y a padres. Para culminar con este trabajo, expondremos qué pasa en la realidad de estas personas en relación con el sistema educativo y sus necesidades.

Desarrollo

Lo primero que hay que hacer es esclarecer lo que significan las palabras educación, pobreza, ciudadanía y también desigualdad, para comenzar a desarrollar el trabajo, porque están relacionadas con lo que se quiere demostrar; si estas no van de la mano, no se puede lograr formar ciudadanos pensantes y que reflexionen sobre los temas del país y de la educación. Para ello comenzaremos con la educación: se la puede comprender como un proceso que ayuda a los niños y jóvenes a entender el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual involucra la adquisición de habilidades, valores, creencias y hábitos que una persona les transfiere a otra. Esto representa un derecho a que se formen y se hagan adultos con un saber, y a que conozcan y ejerzan los derechos que tiene. (<https://youtu.be/cf940AVFnlg?si=d1c0DEC3lo6Tavz8>)

Por otra parte, “pobreza” es la situación en que se encuentran las personas cuando tienen carencias sociales, por ejemplo, en educación, salud, alimentos y vivienda. Según la definición de la UNISEF.² (https://youtu.be/YHY8_6CHLbQ?si=n7a0uqNaXG92Fwzq, Educación Unicef. <https://www.unicef.org> educación), la pobreza está relacionada también con la falta de los ingresos para alcanzar a satisfacer las necesidades mínimas de una persona o de una familia.

Lo que nos interesa a nosotros también es saber qué es ser un ciudadano: según el diccionario de la Real Academia Española, ser ciudadano es ser miembro pleno de una comunidad, tener los mismos derechos que los demás y las mismas oportunidades de influir en una comunidad, donde también hay obligaciones que cumplir para hacer un ejercicio posible como miembro de un determinado país; ser una persona libre y con iguales derechos que las demás que viven en un país, ciudad, etc., donde se coopera en forma voluntaria y con la libertad que tenemos para ejercer, y donde interactúan grupos e instituciones, pero sobre todo las personas a través de poder realizar alguna tarea sin la necesidad de pedir permiso o alguna autorización a alguien. (Según Lois y Alonso, 2016).³ Todo ello involucra ser miembro pleno de un país, en el que se tienen los derechos de todas las demás personas, así como las oportunidades que tienen todos por el solo hecho de ser habitante de un determinado país, y donde hay obligaciones referidas a la identidad colectiva, al tener que ser agente de participación y a decisiones políticas de las instituciones, y todo ello con un estatus legal. En pocas palabras, ser ciudadano es ser una persona miembro de una determinada comunidad, en la que se tienen iguales derechos y

las mismas oportunidades. Esto está mencionado en la primera parte de nuestra constitución. (<https://youtu.be/1sFF64ksiOc?si=aG5NOyhNSVVPOUK7>)

Finalmente, la *desigualdad* es siempre una forma de discriminación o una diferencia social, en donde hay personas que tienen una posición social, económica o cultural diferente a las otras. Las carencias económicas pueden afectar a las personas tanto en su personalidad como también en la autoestima.

(<https://youtube.com/shorts/KKZmgyaFyLU?si=ZfRfvtpq0gZmII9M>.

<https://youtu.be/cF1LpE6RNJM?si=xhPT565W06zXhkU>)

Una vez visto lo que significan cada uno de los conceptos mencionados, ahora debemos insertarnos dentro de sistema educativo para poder entender cómo se arma el rompecabezas; es un sistema en el que se comprende todo lo que lleva a la educación de los estudiantes en las escuelas públicas y privadas de una comunidad, desde el prejardín o jardín hasta el sistema universitario. Se sabe que en Argentina hay un número muy importante de niños y jóvenes que no terminan los estudios, a pesar de que desde las provincias y la nación se dan condiciones para que lo realicen, dado que allí también están en juego estos cuatro elementos que hemos definido aquí.

La única forma de vencer adversidades como la pobreza y las desigualdades es asistir a las instituciones educativas. ¿Pero qué es lo que se espera del sistema educativo que tenemos en nuestro país? Se espera una formación integral, que llegue a todos los chicos y jóvenes, que logre formar primero en las distintas materias que se tiene en el sistema, pero que forme también ciudadanos con conciencia, para que puedan reflexionar y puedan a su vez entender cómo se hacen las cosas dentro de un sistema integral y por donde hay que modificar a las escuelas para que lograr tener una educación integral.

Pero además de mejorar el sistema, también tenemos que hacer el esfuerzo para llegar a todos los estudiantes, y lograr una formación para toda la población. Asimismo, los estudiantes deben tener una alimentación diaria y no saltarse comidas, lo cual muestra también una desigualdad que más adelante les traerá consecuencias físicas y mentales. Una alimentación de cuatro comidas diarias lleva a que los estudiantes estén atentos, no tengan sueño y pueden comprender las clases y realizar los estudios según el grado o el curso en el que estén. “Como el acceso a la educación forma parte de los *derechos humanos*, el Estado debe *garantizar* que el sistema educativo incluya a todas las personas. Todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de completar la educación obligatoria y de

acceder a instancias superiores que le permitan formarse y desenvolverse con éxito en la sociedad”⁴.

Una vez definido los conceptos que tendremos en cuenta dentro de este trabajo, pasamos a ver como se relacionan y como se hace este sistema con estudiantes y docentes, porque hay que ver cómo se forman ciudadanos para enfrentar las dificultades que se les presentan, como se hace para conseguir un trabajo y como se es un ciudadano de bien, ya que necesitamos alumnos y docentes formados para que se puedan resolver las dificultades que se presenten a lo largo de la vida. La escuela no es sólo cursar materias: se necesita también una formación integral para que los estudiantes sean personas de bien. Lo que está claro es que “la pobreza y la exclusión social presenta una multidimensionalidad de rasgos que hemos de tener en cuenta: la posición en el mundo laboral y económico, la dificultad de acceso a los servicios y a las tecnologías digitales, el descarte en el ámbito de las relaciones sociales y las consecuencias psicosociales que conlleva. Ello implica que la exclusión y la pobreza tienen un eje económico en cuanto al empleo y el consumo; otro eje político-ciudadano en cuanto a derechos políticos (de educación, salud, vivienda...); además está el eje sociorelacional donde se viven el conflicto y el aislamiento social; y otro eje, que incrementa la exclusión en todas las anteriores dimensiones, es el que dificulta el acceso a las nuevas tecnologías y a los conocimientos y actitudes necesarias para utilizarlas para aprender y ejercer la ciudadanía. Este último factor no ha sido tenido en cuenta en las medidas del Ministerio de Educación en el periodo de confinamiento, aumentando la brecha de la desigualdad en una sociedad que se digitaliza cada día más”⁵.

Para comprender lo anterior hemos realizados algunas encuestas a docentes y estudiantes; estas se han realizado con un formulario que fue distribuido a 5 alumnos y 5 docentes. En el formulario se les preguntaba a los docentes la cantidad de años que llevaban frente al curso, qué tipo de clases daba, con qué sistema enseñaba. A los estudiantes les preguntamos cómo veían la carrera, si les ayudaba a comprender todo, si tenían trabajo una vez recibido.

A los docentes nos interesaba preguntar la cantidad de años que llevaban frente al aula, cómo eran las clases, qué creían ellos que les dificultaba entender, cómo eran los parciales y los finales. A los estudiantes les preguntamos cuáles eran las dificultades que se le presentaban, si sabían estudiar y cuál era el rol del docente que iba a las aulas.

De las entrevistas se sacó en limpio que los docentes están muy enfrascados en dar las clases y no miran tanto la forma: les importa cumplir con el programa. Si el estudiante no entiende, que venga a consulta, que no pregunte cosas que no les interesa dentro de las materias. Aquí hubo como dos cuestiones que salieron a la superficie. Una es que algunos docentes no forman: sólo dan una clase. Hay otros que se preocupan para que el estudiante entienda lo que puede venir, porque el tomar clases es una forma de ir formándose y adquirir herramientas para el futuro.

Entre otras, se hicieron las siguientes preguntas: cómo consideraban la preparación docente, si el docente paraba y explicaba nuevamente para que todos comprendieran, si ellos asistían a las clases de consulta: ello nos dio una imagen de cómo era el estudio y la forma de cómo se realiza.

La tarea del docente es preparar las clases; que sean claros, para que se les pueda entender, y quede bien claro lo que se le presenta a los estudiantes. A su vez, es también una forma de ponerse a prueba, porque significa que va por buen camino.

Buscamos qué puede hacer el estudiante una vez visto el teórico, y cómo hacen los trabajos prácticos, porque una vez que el estudiante fijó los conocimientos es como que ya está todo hecho, y ya no hace falta un respaldo en los libros y las persona, más allá que tendrán el material para leerlo y estudiarlo. Buscamos que todos los estudiantes puedan realizar el clic a la hora de terminar de leer y estudiar un tema, dado que es allí donde comienza a haber desigualdades, no solo las que vienen intrincadas en cada uno. Buscamos que los estudiantes tengan las mismas posibilidades, porque es donde funciona el sistema como algo que está al servicio de los estudiantes, lo cual significa que el docente debe estar atento a las dificultades y saber cómo resolverlas para que los estudiantes lleguen al final del camino. Para que no exista ninguna desigualdad entre los estudiantes, porque la desigualdad significaría que haya estudiantes que logran objetivos y otros que no. Es allí donde la pobreza se puede disminuir, en lo que se refiere a la parte intelectual, además de que los estudiantes estén bien alimentados y posean una cobertura de salud, porque, de lo contrario, es aquí donde comienza a desbarajustarse el sistema de enseñanza.

En las encuestas preguntamos en forma muy abierta cómo estudiaban, con qué sistema, que instrucción tenía su familia, cómo lograban resolver aquellas cuestiones de los prácticos, en qué se basaban para realizarlo, cómo llevaban los teóricos, qué creían que

les faltaba, cómo hacían con los parciales, qué dificultades tenían. En lo otra parte preguntamos sobre la composición familiar y cómo eran los ingresos en forma muy general. También había algunas presuntas sobre qué significaba ser ciudadano y qué cosas comprendía el derecho que tenían ellos mismos.

Las respuestas fueron variadas: algunos no contestaron alguna de las preguntas, otros destacaron en la parte final que les parecía que estudiaban mal y que no llegaban a comprender las materias. En el aspecto personal, coincidieron que, a pesar de haber tenido en el secundario materias afines a los derechos, no le daban mucha bolilla. Que era ahora, una vez ingresados a la universidad, donde ellos se dieron cuenta lo que les faltaba para comprender todo lo que les estaba pasando: entre otras cosas, no estaban bien formados y habían dejado pasar un tiempo. Pero lo que sí quedó claro, y es lo que tenemos que estar revisando, es que no todos los estudiantes comprenden de la mismo forma y manera; por lo tanto, debemos estar actualizando nuestras clases, porque es aquí donde ellos sacan primero la aproximación al tema, y si este no está bien organizado, se confundirán y no podrán hacerse al conocimiento que necesitan.

Pero todo esto es una forma de pobreza, tanto física como intelectual, ya que los estudiantes no tienen claro por qué estudian, para qué estudian y si lo que ellos han elegido en sus carreras universitarias les traerá algún resultado. Lo que queda claro es que las diferentes formas de pobreza están intrincadamente relacionadas.

Lo cierto es que estas cuatro realidades están tan relacionadas, y que no es posible tratar una sin la otra para que el sistema educativo funcione bien. El concepto de ciudadanía regula los otros conceptos, porque la formación del ciudadano nos dará lo que serán cada uno de los estudiantes que hemos formados académicamente y luego como graduados en nuestra universidad y en el sistema universitario. Las personas que formamos serán quienes, al ejercer en la ciudad, pueblo o nación, ponga en práctica lo que les hemos enseñado. Por ello creemos que al ciudadano se lo debe formar en forma integral y no de forma individual. Debemos ser capaces de formar ciudadanos idóneos, que sean capaces de enfrentar los desafíos que tengan por delante, que es lo que estamos buscando con los cambios en las carreras y en el sistema universitario, de lo contrario, serán estudiantes y personas fracasadas. Desde hace cinco años, en los ministerios de educación de la nación y de las provincias se está tratando de que en nuestra universidad se trabaje conjuntamente para reducir las diferencia entre estudiantes, tratando asimismo de superar la cuestión de

la pobreza -por ejemplo, a través del otorgamiento de becas que ayuden a solventar parte de los estudios- y apoyar la formación ciudadana para que los estudiantes sean luego capaces de insertarse en el medio laboral.

Conclusión

Al iniciar el presente trabajo tuvimos que hacer unas encuestas a estudiantes y a docentes, para luego realizar el armado del mismo. Por lo expuesto, queda claro que lo primero que tenemos que entender es que somos ciudadanos con derechos, dentro de esos derechos está el de estudiar, para luego comprender que sin sistema educativo no hay forma de que se formen niños ni tampoco jóvenes. Los países necesitan gente escolarizada y con buena formación, porque es una forma también de combatir la pobreza intelectual y la alimenticia. En el sistema educativo es muy importante para que forme personas que sean capaces de pensar y enfrentar las dificultades y los problemas que se presenten. Los conceptos que hemos tratado aquí están muy relacionados y no deben ser considerados aisladamente, ni uno sin relación con el otro.

Cerramos con una frase de Domingo Faustino Sarmiento, y que compendia lo que venimos diciendo: “La educación ha preparado a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen más tal o cual clase de la sociedad sino simplemente a la condición de hombre” (Domingo Faustino Sarmiento).

Bibliografía

1. Diccionario de la real academia española.
2. Educación Unicef. <https://www.unicef.org> › educación.
3. Foro democrático. Instituto nacional electoral UNAM. 2015
4. Pérez Porto, J., Merino, M. (11 de septiembre de 2014). Sistema educativo - Qué es, definición y concepto. Definición de. Última actualización el 3 de marzo de 2022. Recuperado el 15 de septiembre de 2023 de <https://definicion.de/sistema-educativo>.
5. Análisis por otra política educativa. Foro de Sevilla. La pobreza impacta, y mucho, en la educación. Fundación Periodismo Plural. España

LAS SITUACIONES DE DISCAPACIDAD COMO INSTANCIAS DE TRANSFORMACIÓN-INNOVACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. *Posibilidades y limitaciones*

Luciana Calderón, Soraya Rached

Introducción

El presente trabajo aborda la temática de la situación de discapacidad como motor para impulsar instancias de reflexión y pensamiento compartidas, en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Esta preocupación que nos atraviesa como equipo docente desde hace varios años, encuentra eco en la propuesta que realiza esta institución en su Plan Estratégico Institucional (PEI, 2019), al identificar como idea social el respeto por la diversidad, la preocupación por la mejora de la calidad de vida de la comunidad, a partir de identificar las necesidades y generar respuestas adecuadas. El documento plantea el “ejercicio de una ciudadanía crítica, con conciencia social y responsabilidad ética fundada en valores de solidaridad, pluralismo, autonomía intelectual y firme defensa de los derechos humanos...” (p. 55).

En esta línea es que venimos, desde hace un tiempo ya, pensando y generando acciones y propuestas tendientes en primera instancia a sensibilizar y concientizar acerca de la problemática de la situación de discapacidad y, además, proponiendo intervenciones que generen estrategias que tiendan puentes entre el enseñar y aprender frente al desafío de la discapacidad en las aulas universitarias, en especial para los futuros profesores.

En este sentido, la presente comunicación pretende dar cuenta de algunos de los desarrollos que hemos alcanzando hasta el momento, y otros que seguimos pensando. En razón de ello, las ideas que continúan se estructuran del siguiente modo. En un primer

apartado referimos el trabajo realizado en torno a dos materiales didácticos producidos por la cátedra y en colaboración con diferentes áreas de la universidad vinculadas a la temática de la situación de discapacidad. En un segundo momento, presentamos algunos resultados preliminares de una propuesta que venimos desarrollando al interior de la asignatura Psicología Evolutiva para el Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Finalmente proponemos algunos caminos que pretendemos recorrer y dejamos el espacio abierto a nuevas ideas que pudiesen emerger de estas instancias de encuentro e intercambio, tan fértiles, como son las presentes Jornadas.

En todas las instancias establecimos contacto con diferentes áreas y espacios vinculados al trabajo con estudiantes en situación de discapacidad, como la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad y con el Centro de Producción de Información Accesible, en adelante CEPIA, ambos son espacios referentes en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Nos compartieron información relevante para seguir trabajando y pensando acerca de esta problemática que nos atraviesa como personas, profesionales de la educación y de la salud en una universidad pública y como sociedad toda.

1. Acerca de producciones accesibles: los materiales didácticos y digitalizados como facilitadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Ante las dificultades observadas, y comunicadas, en el caso de una estudiante que cursaba la asignatura Psicología Evolutiva del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, emprendimos un recorrido destinado a la formación personal, a la información y al intercambio con las áreas e involucradas y comprometidas. En este camino comenzamos a pensar puentes que permitan acercar estas problemáticas a los profesores en formación, de este modo gestamos la idea que dio origen al Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado -PIMMEG- en el año 2017. En el desarrollo de este proyecto participamos en formaciones y capacitaciones, a partir de las cuales comenzamos a incorporar el principio de accesibilidad académica en nuestras intervenciones. Aunque no asistiera al aula algún estudiante en situación de discapacidad, desde que accedimos al conocimiento específico éste fue contemplado al momento de la elaboración del programa de la asignatura, la planificación de las clases, el diseño de los PowerPoint, manteniendo la claridad y disposición en las comunicaciones orales y gestuales. Consideramos pertinente en esta línea, referir a la accesibilidad académica. El

artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) refiere lo siguiente:

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a: a) los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo; b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia”.

Considerando este principio -y de forma paralela- se elaboraron en formato accesible materiales para la cátedra¹ que introducen la temática de la discapacidad y al mismo tiempo proporcionan estrategias para el trabajo en clase. Específicamente llevamos adelante el diseño y elaboración de dos cuadernillos en formato accesible: el cuadernillo N° 1, fue impreso en el año 2019 y se titula: “El profesorado como oportunidad para reflexionar acerca del rol docente frente a estudiantes con discapacidad visual”. El cuadernillo N°2, concretado en el año 2021 se denominó: “Relatos y voces que trascienden. Las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad visual”. Los materiales fueron desarrollados en colaboración con el Área de Coordinación de Educación a Distancia y Tecnología Educativa, dependiente de la Secretaría Académica de la UNRC².

La primera de estas propuestas escritas posibilita introducir a los futuros profesores, a la temática de las situaciones de discapacidad en general y luego entre el estudiantado, dando cuenta de marcos teóricos y enfoques jurídicos vigentes para comprender mejor la historia y configuración de las diferentes conceptualizaciones, así como los derechos establecidos internacionalmente para las personas atravesadas por esta problemática. El segundo cuadernillo profundiza en el tema a partir de los relatos de las vivencias y experiencias en primera persona de estudiantes en situación de discapacidad que cursan diferentes carreras en nuestra universidad. A partir de cuyas realidades proporcionan potenciales estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes pueden considerar a la hora de planificar e intervenir en las aulas. Es importante mencionar que no existe un protocolo para

estas situaciones en el aula, sino que cada caso constituye en sí una particularidad, la misma que surge de la singularidad del sujeto. Por ello nos pareció de gran valor incorporar sus voces, como recursos para la reflexión y la transformación de nuestras prácticas de enseñanzas.

2. Vivencias en la práctica docente: oportunidades y desafíos para la innovación 2023 con la participación de estudiantes

En un PIIMEG correspondiente a la convocatoria con programación 2022/2024, bajo el título *Problemáticas actuales en el aula: la discapacidad como unidad didáctica en la formación de los profesores*³, y desde la asignatura Psicología Evolutiva nos propusimos, generar las condiciones para indagar-se- acerca de las realidades posibles del aula, desde la perspectiva de la diversidad como futuras/os Profesores de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Esta propuesta pretende promover la concientización/sensibilización en torno a la problemática de las discapacidades en las aulas de la universidad, concretando acciones que permitan instalar el tema como una de las problemáticas que atraviesa a las adolescencias, y jóvenes, quienes conformarán los grupos estudiantiles con quienes trabajarán los profesores en formación. Entendemos que es relevante generar redes compartidas con estudiantes y docentes en situación -o no- de discapacidad que habiliten el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, innovadoras e interdisciplinarias. Finalmente, nuestro objetivo se concreta en este proyecto al proponer la elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la futura intervención docente de las y los profesores frente a situaciones de discapacidad.

El proyecto plantea, básicamente, llevar adelante estos propósitos a partir de la incorporación de una unidad didáctica. Ésta, aborda específicamente las situaciones de discapacidad como problemática que forma parte de la diversidad en las aulas, entre otras. No obstante, se han desarrollado y se anuncian, acciones paralelas que contribuyan a fortalecer y solidificar el propósito general. Específicamente, intervenciones con estudiantes durante una clase de la asignatura, y charlas-debate con coordinadores de CEPIA y docentes en situación de discapacidad.

Corresponde mencionar que como segundo parcial se propone un trabajo monográfico que aborde algunas de las tantas problemáticas que atraviesan a las y los adolescentes, como grupo etario con quienes podrían estar trabajando en su futuro profesional, entre

otros. Desde el año 2015, y luego de varias propuestas e invitaciones a pensar acerca de las situaciones de discapacidad, no se han presentado aún trabajos vinculados a este tópico. Consideramos que como potenciales profesores podrían estar considerando esta realidad que, entre otras que tendrán que afrontar, serán desafíos en su labor profesional; al menos interpelarse y pensar conjuntamente -con las y los demás involucrados- en posibles caminos e intervenciones para facilitar y promover los procesos de enseñanza y de aprendizaje para todos y todas.

Comprendimos que el programa de la asignatura se convierte en un instrumento de transformación e innovación y no sólo en una hoja de ruta, entendimos propicio la incorporación de una unidad didáctica dedicada a esta problemática, como una aproximación al tema en el segundo año de la carrera del Profesorado.

Al respecto, Fernández et al. (1999) aportan lo siguiente:

Un conjunto de ideas, una hipótesis de trabajo, que incluye no sólo los contenidos de la disciplina y los recursos necesarios para el trabajo diario, sino unas metas de aprendizaje, una estrategia que ordene y regule en la práctica escolar los diversos contenidos del aprendizaje y la forma de pensar del equipo de docentes que impregna todo el conjunto con su filosofía y sus métodos de trabajo, casi siempre implícitos pero determinantes. (p.10).

Mediante esta unidad didáctica abordamos las siguientes cuestiones: las problemáticas actuales en el aula; las situaciones de discapacidad; las personas en situación de discapacidad; los desafíos para futuros profesores; la accesibilidad como inclusión educativa; y las áreas y espacios de la UNRC que gestionan respuestas para estas personas y sus trayectorias académicas. Al respecto compartimos los decires de García Aretio (2020):

¿De qué serviría desagregar o romper la relación entre los objetivos y los contenidos?, ¿y si lo que autoevaluamos es otra cosa diferente a lo pretendido?, ¿y si el resumen no capta lo esencial de nuestro esfuerzo? Por tanto, relación 100% entre lo *qué* hay que aprender, el *para qué* hacerlo, el *cómo* conseguirlo y el *cómo medirlo* o comprobarlo (p. 10).

Acompañamos esta propuesta con acciones y reflexiones pertinentes. En primer lugar, se planteó a las y los estudiantes la posibilidad voluntaria de participar con los ojos vendados, mientras se desarrollaba una de las clases correspondiente a esta unidad. Allí administramos dos breves test, un pre-test antes de la experiencia, y otro luego de la misma, el pos-test. En un segundo momento, y como parte de esta propuesta, contamos con la

colaboración del equipo coordinador de CEPIA. Los integrantes ofrecieron una charla-taller a estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de la Licenciatura en Psicopedagogía. La unidad didáctica cerró de manera temporal (resta finalizar las actividades propuestas en este proyecto), con una guía que retoma los aspectos más relevantes de los contenidos en diálogo con los de la CDPD. Continuamos gestionando las acciones pendientes para compartir la palabra de otros profesores que se han formado, o están ejerciendo profesionalmente en situación de discapacidad.

Algunos resultados preliminares y en proceso de análisis:

1. *Pre-test:* en esta ocasión indagamos acerca de los conocimientos previos sobre la temática, si las y los estudiantes contaban con alguna formación y si creían que esta problemática se vincula con su elección profesional.

De manera general, las y los estudiantes identifican la problemática como un tema “tabú”, del que poco se sabe y si se observan socialmente comportamientos de exclusión. Mencionan el vínculo con la sociedad desde el tener que integrarse o adaptarse. Dan cuenta de poseer experiencia con las situaciones de discapacidad a partir de formaciones extrauniversitarias, universitarias desde la mirada del Derecho y por situaciones personales. Finalmente, reconocen la importancia de esta problemática y que correspondería atravesar su formación profesional.

2. Experiencia con ojos vendados para seguir la clase. Postest

En este segundo momento se consultó al estudiantado acerca de sus vivencias, sentimientos y sensaciones a partir de las experiencias, tanto para los que participaron de la clase voluntariamente con los ojos vendados, como para aquellos que no lo hicieron. Contribuyendo con sugerencias a docentes. Los resultados preliminares dan cuenta de que los estudiantes adquirieron conocimientos que no disponían, valorando la necesidad de una formación específica a lo largo de la carrera.

Quienes asistieron a la clase sin sus ojos vendados sintieron la necesidad e impotencia de querer ayudar y no saber cómo, y quienes sí estuvieron sus ojos vendados expresaron desorientación e incertidumbre al no poder seguir las voces de las docentes. Finalmente, sugieren: tener conocimiento de las y los estudiantes en situación de discapacidad; realizar

el seguimiento adecuado; asistiendo sin invadir; formarse y capacitarse específicamente sobre estas realidades.

3. Visita a instalaciones de CEPIA: charla-taller con coordinadores

Antes de finalizar el cuatrimestre tuvimos ocasión de visitar las instalaciones de CEPIA, con estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y una estudiante de la Lic. en Psicopedagogía, cabe mencionar que también se extendió la invitación a un grupo de estudiantes de Enfermería.

En la oportunidad los referentes de CEPIA, compartieron información acerca de la historia de este espacio y de la propuesta que lo gestó, también las características del trabajo actual, abriendo el espacio para consultas y aportes.

De manera general las y los estudiantes apreciaron esta experiencia como innovadora en sus trayectorias, ya que mencionaron no conocer el lugar y escasamente la temática.

Los diferentes momentos desarrollados en el marco de este proyecto de innovación, nos van invitando a la reflexión y a la acción. Pensando una universidad heterogénea, que identifique barreras y genere las mejores alternativas para una educación para todos.

Reflexiones finales. Caminos por recorrer

Creemos que es relevante aunar esfuerzos que se orienten a fortalecer la formación del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales respecto a la inclusión educativa desde el rol docente frente a la realidad de las y los estudiantes con discapacidad visual. Es necesario pensar a la categoría discapacidad como una oportunidad para construir líneas de investigación que permitan aportar a la resolución de problemas. Partiendo desde la óptica y aportes de la persona en situación de discapacidad. Promoviendo una comprensión global de las situaciones y generando cambios en las actitudes y posibilidades de innovación educativa (Serrano, 2007).

Las proyecciones se relacionan con la posibilidad de pensar que las problemáticas de la situación de discapacidad, la accesibilidad académica, la diversidad y la inclusión en general deberían constituir agenda prioritaria para las diferentes autoridades de la UNRC, así como de la sociedad, en nuestra ciudad y país. Pero tenemos la convicción que más allá de la relevancia que pueden significar las acciones tendientes a trabajar en estos

aspectos, es importante pensar en un cambio de paradigma, de actitud ante el otro/a y en particular ante otra/o atravesado por una situación de discapacidad. Las acciones solo serán efectivas y sostenidas en el tiempo cuando las miradas y las representaciones se transformen y generen compromisos verdaderos que se traduzcan en prácticas sociales genuinamente inclusivas. Cuando seamos conscientes acerca del paradigma de discapacidad desde el cual pensamos las realidades e intervenimos, considerando a la inclusión como un recorrido de aprendizaje, más que como un punto de llegada, los espacios inclusivos comienzan con docentes/profesores inclusivos.

Notas

1. Proyecto: Atendiendo a la inclusión universitaria. La discapacidad visual como desafío en la formación y el futuro rol profesional de los profesores". Res. CS N: 380/15.
2. Convocatoria plurianual "Hacia la construcción dialógica de materiales mediados por TIC" aprobado por Resolución Rectoral nro. 764/17.
3. Resolución C. S. N° 596/23.

Referencias bibliográficas

- García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Síntesis. Disp. en <https://aretio.hypotheses.org/1933>
- García Aretio, L. (2020) Una Unidad Didáctica, un Tema, una Lección..., en formato digital. Disp. en <https://aretio.hypotheses.org/1933>
- Documento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Fernández González, J., Elortegui Escartín, N., Moreno Jiménez, T., & Rodríguez García, J. F. (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? Diada Editora. Sevilla.
- Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017.
- Serrano, G. P. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. Disp. en [edu/6457324/DESAF% C3% 8DOS_DE_LA_INVESTIGACI% C3% 93N_CUALITATIVA](http://edu/6457324/DESAF%20C3%84DOS_DE_LA_INVESTIGACI%20C3%93N_CUALITATIVA).

COMPRENDER EL PAPEL DE INTERNET SIN EL CERCAMIENTO DIGITAL NI CONSUMIDORES CONTROLADOS

Juan Pablo Cedriani

Nos proponemos mostrar el carácter esencialmente democratizante de las tecnologías vinculadas a las telecomunicaciones, la informática y la computación. Consideramos que la habitual caracterización que se hace de sus manifestaciones concretas contemporáneas (las redes sociales, su vanidad, el consumismo, el control, fake news, entre otras) es sintomática de la obturación de sus posibilidades intrínsecas en el marco de la versión actual del capital. Para volverlo evidente debemos identificar y aislar el fuerte proceso de *cercamiento* digital, producto de las *legislaciones suplementarias* que lejos de potenciar las virtudes acotan sus posibilidades. En simultáneo se hará lo propio con las formas de disciplinamiento y tipificación que pesan sobre los usuarios, las comunidades de los mismos y sus posibilidades. Identificados aquellos dos procesos, complementarios, con su propia historicidad, se plantearán algunas preocupaciones que habremos de enfrentar a corto y mediano plazo en la aldea global.

¿Qué es Internet?

Desde una periodización técnica, Internet se despliega como un conjunto de herramientas y dispositivos, virtuales y reales, que a los fines de este trabajo conviene circunscribir en su comienzo como un continuum entre Web 1.0 y 2.0¹, donde se podía *surfear* información y donde cada usuario puede participar con una cuenta o perfil con sus input sobre un tema estático propuesto. Este punto permite por primera vez la interacción entre personas, aunque no de una manera tan marcada e instantánea como en la web 3.0

actual, entendida como un sistema de aplicaciones interconectadas entre sí, enfocado en las vinculaciones entre usuarios (Choudhury, 2014).

Sin embargo, para comprender nuestro enfoque, es necesario sumar la dimensión económico-política a la cronología y, con ello, destacar sus orígenes militares como un reservorio de información accesible para el Estado norteamericano (SAGE, 2021), desarrollado por ARPA². La web 2.0 es, además, reconocida como el momento de privatización (p. 15) y regulación³ de derechos de autor en internet (p. 16). Sobre lo primero, el principal actor es Google, que desde sus comienzos muestra su jugada y generará repercusiones hasta hoy: a finales de los años 90, Larry Page y Sergei Brin implementan un algoritmo que analizaba la cantidad de vínculos que referenciaban a un sitio web y, frente a una búsqueda, ordenaba los resultados en función de la cantidad de referencias, suponiéndolos por ello más pertinentes; sin embargo, junto a este resultado en particular, las empresas podían posicionar por un módico precio sus links entre los resultados y, además, ofrecer publicidad en espacios del sitio. Estas tres prácticas, un cuarto de siglo después, con creciente sofisticación⁴, siguen siendo de las principales fuentes de ganancias del miembro de Alphabet (Greenberg, 2015). En la época de la Web 3.0, el Internet de las cosas con el advenimiento del 5G y 6G son los avances técnicos para la industria 4.0 y su optimización en logística de procesos, recursos y distribución de mercancías y servicios; pero también para el aumento del *mercado de usuarios* (Anghel, Ianc y Modi, 2020). Para estos usuarios, el internet de las cosas implicará en su vida cotidiana insertarse necesariamente (a mediano plazo) en *ecosistemas* de productos interconectados a través de internet, desde automóviles a cepillos de dientes. Para quienes habitamos en países del sur global esto tiene problemas difíciles de imaginar y priorizar; sin embargo, debería preocuparnos el *lock in* (encerramiento, o mejor, el quedar atrapados dentro) en estos ecosistemas que van en contra de grandes conquistas de estándares y organizaciones internacionales que fueron esenciales para el despliegue global de la propia internet, por ejemplo; sin contar nociones *superadoras* como *Internet de la ciudades* (Mitchel y otros, 2013). Con todo lo anterior, incluso con las ventajas que pudieran acarrear estos nuevos protocolos, dispositivos e interfaces con los que nos conectamos, podemos cuestionar la privacidad y seguridad para estados y empresas involucrados (CISA, 2019) pero también para los usuarios, que muchas veces no logran comprender la forma en que la digitalización

de la vida y sus dispositivos siempre cambiantes, granulan aún más la recolección de sus datos o su exposición a ciber ataques (Emami-Naeini y otros, 2020).

Por último, podemos incorporar la arista (Geo) política de Internet, un ángulo que nos permite ver el componente conflictivo que se extendió desde los orígenes de internet, con personas o grupos de personas que intentaban alterar dispositivos, acceder a información no autorizada o incluso tomar el desafío de vulnerar los sistemas, al tiempo que se desarrollaban las legislaciones y los protocolos de seguridad.⁵ Como continuidad de conflictos en el *mundo real* o terreno original de conflictos, se convierte en una herramienta fundamental de uso pasivo, es decir, para gestionar información, tropas y recursos; tanto para estados, como para contratistas privados o grupos *terroristas* (Sánchez Medero, 2010, p. 227) asimismo, también se perfila como un escenario más en donde los bandos se encuentran en ciber guerra (p. 233).

Desde los enfoques que hemos recorrido brevemente⁶, es evidente que con cada *actualización* internet deja de ser una autopista de información;⁷ que en el pasado había convertido al vasto mundo en, apenas, una *aldea global* (McLuhan, 1993). Hoy esa aldea no es más que una vecindad *de la mismidad* y la megalomanía donde un conjunto de personas de clase media y alta distribuidas a lo largo del planeta, contribuye de manera primordial (modelados por sus sponsors) en el perfilado de la cultura global (Sibilia, 2008).

Lo que puede internet

Conmemorando las cuatro décadas de regreso a la democracia, el Ministerio de Ciencia, Técnica e Innovación de Argentina puso a disposición del público en general un repositorio digital llamado *Más y mejor democracia* donde pueden encontrarse miles de artículos, cientos de libros y tesis doctorales, conferencias y otros materiales generados por la comunidad científica sobre la democracia argentina.⁸ Este sitio web es considerado un espacio digital, vinculado con otros repositorios internacionales afines, de acceso abierto, con atribución de autoría como única condición. En el *mundo concreto* el Poder Ejecutivo Nacional, a través del mismo ministerio, aprobó la convocatoria a los Proyectos de cultura científica, donde cada provincia desarrolla actividades que buscan evidenciar el valor social de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva federal.⁹ Finalmente, en el portal Educ.ar se ponen a disposición cientos de recursos determinados por nivel educativo desde el primario hasta el secundario orientado, que van desde los recursos energéticos del país,

pasando por trabajar con diferentes tipos de funciones algebraicas hasta el trabajo con cuentos policiales y por supuesto los 40 años al regreso de la democracia; todo esto a través de diferentes formatos, como podcast, artículos, libros, recursos interactivos, entre otros.¹⁰

Hemos mencionado apenas algunas de las medidas tomadas el corriente año, por un gobierno nacional, perteneciente a un continente del sur global, para democratizar el acceso al conocimiento entre su población. Las medidas y políticas que hemos listado tienen características en común: tienden al acceso abierto, se insertan con la finalidad de compensar desigualdades promoviendo la justicia social y no tienen como finalidad el rédito a través del consumo por parte de los usuarios. Estas características coinciden con los principios que están supuestos en *las grandes promesas de la técnica* desde el optimismo del progreso hasta la imagen de la autopista de la información. Si bien puede parecer obvio, vale decir que la sola enunciación de estos criterios nos permite identificar dos políticas de producción tecnológica y científica; una centrada en el individuo y su lugar como *consumidor controlado* y por otro, iniciativas como las anteriormente descritas, enfocadas en la apertura de los sujetos al mundo y al acceso a la información. Desde nuestra óptica, el primer modelo se esfuerza por limitar el acceso de los usuarios, restringir las prestaciones de los dispositivos y plataformas y fundamentalmente mediar el acceso con pago por acceso (en general suscripciones) o tomando a cambio disposición y uso completo de datos del usuario y algunos de sus contactos. Nuestra argumentación no se centra en la gratuidad de los servicios, sino en considerar que las implementaciones contemporáneas de las telecomunicaciones, las plataformas digitales y sus algoritmos, dicen enfocarse en una experiencia personalizada para el usuario, pero lo hacen contribuyendo en realidad a aislarlo y limitar fundamentalmente el alcance de su circulación por la autopista virtual. Para comprender nuestro enfoque, como sugiere Terranova debemos superar las dicotomías Estado – mercado, público - privado y así considerar una noción de lo común que impulsada por las potencialidades técnicas de nuestro presente nos permita pensar de una manera postcapitalista (2018). Con este planteo podríamos ir más allá de la mutación infinita de las estrategias con las que el realismo capitalista nos sentencia al laberinto infinito de reconfiguraciones del capital desterritorializado y sus correspondientes *rostrificaciones*, a la Deleuze, para los sujetos. Es decir, sabemos que las optimizaciones de la técnica, la automatización de los procesos, libera un excedente de energía que inmediatamente el

capital debe capturar y agotar. Son las preguntas que han hecho Marcuse (1983) en *Eros y civilización* o Fromm (1964) en *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. El primero ha interrogado la relación entre Eros y Tánatos, en el capitalismo contemporáneo, comprometida al servicio de la represión y el exceso de la misma como forma de control (surplus repression) bajo el principio de actuación, la forma histórica del principio de realidad freudiano. El segundo considera que las patologías habitualmente atribuidas a los individuos tienen su explicación en la desviación socialmente modelada, esto es, la promoción de la cultura de un modelo que privilegia rasgos patológicos, sin embargo alguna porción de la población no puede vehiculizar estas formas patológicas y las exterioriza. Entre otras, Fromm atribuye nuestros problemas para lidiar con el tiempo libre (con la ausencia de objetos de consumo o productos culturales que nos distraigan), a estas configuraciones patológicas. En la actualidad, estas discusiones, entre otros, estos planteos se encuentran continuados (con mutaciones y reformulaciones), por autores como Byung Chul-Han o Slavoj Zizek, que actualizan las lecturas de las formas del deseo y patologías contemporáneas.

Consideraciones finales

Según lo anterior entendemos a corto y mediano plazo nos espera afrontar mayores y más críticos procesos de alfabetización digital social, de tal manera que las personas que ya han sido enfrentadas a las condiciones de una vida digitalizada, bancarizada y monitoreada, comprendan las consecuencias y alternativas que poseen.

Además, vehiculizar y recapturar las formas del deseo fuera de las redes del consumo, la productividad o las formas del ego desmedido. Quizás acá convenga retomar las discusiones con autores como Marcuse, Fromm, Deleuze, entre otros.

Asimismo necesitamos (Terranova, 2018) comprender cómo utilizar las arquitecturas de la red y las tecnologías de la información para financiar y construir proyectos basados en valores diferentes a los del consumo, el cambio y la especulación; por ejemplo lograr que los proyectos auto gestionados o cooperativos implementen las formas del *Crowdfunding* o los sistemas de patrocinio a través de internet, entre otros.

Finalmente, incrementar (en nuestras latitudes sobre todo) el desarrollo de proyectos de software y hardware abierto, libre y soberano, pensado e implementado teniendo en cuenta

las necesidades de nuestros países en desarrollo; contribuyendo a un mayor conocimiento de nuestro territorios y recursos, y soberanía comunicacional, entre otros.

Notas

1. Allá por 2004, cuando fuera acuñado el término por la empresa, O'Reilly Media, en California (Pérez Salazar, 2011, p. 59). Resulta interesante destacar que las distinciones entre Web 1.0 y 2.0 no siempre son claras. Como menciona Jonathan Strickland (2021), muchas características son comunes a ambas versiones y en sitios que utilizamos hoy en día, todavía perviven características de las primeras versiones de internet (por ejemplo, la información estática). La cuestión se define sobre todo por una tendencia a intentar que el usuario interactúe con el sitio y así generar un vínculo o compromiso que lo motive a volver.
2. Estas son las siglas de la Agencia de Investigación Avanzada y Proyectos (Advanced Research and Projects Agency), cuyo sitio web es: <https://www.darpa.mil/>
3. Desde 2009 se elabora, Freedom of the Net, un reporte que intenta medir *el grado de libertad de internet* a nivel mundial. Puede consultarse en: <https://freedomhouse.org/explore-the-map> También en el OpenTech Fund: <https://www.opentech.fund/results/> Perspectivas regionales podemos encontrar en https://www.cepal.org/es/search?as_q=internet
4. Podemos ver esto cuando comparamos las diferentes versiones de los direccionamientos de algoritmos de búsqueda, de texto predictivo, entre otras. Una lista detallada del Search Engine Journal (<https://www.searchenginejournal.com/google-algorithm-history/>) del 2003 al presente. Con datos hasta 1996, puede consultarse la infografía de Boyd en <https://www.searchenginewatch.com/2017/03/29/a-visual-history-of-google-serps-1996-to-2017/> . En ambos casos se vuelve evidente cómo Google compromete su ética al tiempo que incrementa sus compromisos financieros.
5. Es destacable la cantidad de jóvenes involucrados (Washington Post, 2003).
6. Hemos desarrollado aquellas que considerábamos principales para este espacio, sin embargo, quedan pendientes para desarrollar tantas como manifestaciones de los seres humanos pudiéramos encontrar.
7. Esta es una noción vinculada principalmente a políticas impulsadas por Clinton y Gore (Kahn, 1993) en los años 90, al impulsar la modernización de las telecomunicaciones.
8. Puede consultarse este portal en: <https://masymejordemocracia.mincyt.gob.ar/>
9. La lista de proyectos y los criterios pueden encontrarse en: <https://culturacientifica.mincyt.gob.ar/>
10. Pueden consultarse el portal en la dirección <https://www.educ.ar/> y además, pueden explorarse los portales de Conectar igualdad (<https://conectarigualdad.edu.ar/inicio>), donde se suman más recursos y además el acceso a un sistema operativo de desarrollo nacional que cualquier usuario puede descargar libremente y utilizar en su computadora personal, llamado Huayra, que cuenta con manual de usuario, tienda de software y desarrollos afines en robótica y otras áreas que son pioneras en nuestros días. Además, se encuentra el gobierno impulsando un proyecto de ley para que el acceso netbooks, conectividad digital a instituciones educativas, entre otras; sea un derecho garantizado para personas de bajos recursos, intentando revertir la brecha digital. Puede consultarse una versión preliminar del proyecto de ley aquí: <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/parlamentaria/468164/downloadPdf>

Referencias

- Anghel, M., Ianc, P., Ileana, M., y Modi, L. (2020). *The Influence of Privacy and Security on the Future of IoT*. <http://www.revistaie.ase.ro/content/94/04%20-%20anghel,%20ianc,%20ileana,%20modi.pdf>
- CISA (2019). *The Internet of Things: Impact on Public Safety Communications* https://www.cisa.gov/sites/default/files/publications/CISA%20IoT%20White%20Paper_3.6.19%20-%20FINAL.pdf
- Choudhury, N. (2014). World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0 (IJCSIT) *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, <https://www.ijcsit.com/docs/Volume%205/vol5issue06/ijcsit20140506265.pdf>

- Fromm, E. (1963). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* FCE México DF
- Greenberg, J. (2015). *What Google, I Mean Alphabet, Looks Like Now* <https://www.wired.com/2015/08/google-mean-alphabet-looks-like-now/>
- Kahn, J. (1993). *Building and Rescuing the Information Superhighway*, <http://www.lbl.gov/Science-Articles/Archive/information-superhighway.html>
- Marcuse, H. (1983). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* Sarpe, Madrid.
- Mitchel, S., Villa, N., Stewart-Weeks, M., y Lange, A. (2013). *The Internet of Everything for Cities* https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/gov/everything-for-cities.pdf
- Pérez Salazar, G. (2011). La Web 2.0 y la sociedad de la información. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlng=es
- SAGE (2021). *Introduction to cyber politics and policy (Capítulo 1)* https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/110587_book_item_110587.pdf
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- Strickland, J. (2021). Is There a Web 1.0? <https://computer.howstuffworks.com/web-10.htm#pt1>
- Terranova, T. (2018). Nueva Sociedad No 277, septiembre-octubre de 2018, ISSN: 0251-3552.
- Washington Post (2003). *Timeline: The U.S. Government and Cybersecurity* <https://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A50606-2002Jun26.html>

CREATIVIDAD: ¿DESDE QUÉ ENFOQUE LA ESTUDIAMOS?

Rosana Cecilia Chesta

Acerca del concepto de creatividad y sus implicancias

Con la intención de discutir planteos teóricos actuales en el campo de investigación de la creatividad, consideramos los aportes y debates de las perspectivas socio-culturales y de las epistemologías del Sur. La noción de creatividad incluye tanto la producción de algo nuevo como objetos, como la solución de problemas en cualquier terreno imaginable de la industria, los negocios, el arte, el desarrollo social y de la comunidad. (UNESCO, 1997). La creatividad es definida como la “capacidad de los agentes sociales de formular y ejecutar proyectos de acción nuevos” (Cristiano, 2016, p: 3). Glăveanu et al., (2019) consideran a lo creativo como un fenómeno multidimensional, psicológico, social y material (físico y representado), los seres humanos creamos, no como mentes aisladas, sino como seres encarnados en un mundo socio- material. De allí que la creatividad es considerada como un proceso social que involucra de manera directa o indirecta a otras personas, donde con las mediaciones del lenguaje y la cultura se construyen proyectos novedosos compartidos, en contextos heterogéneos, de acuerdo a las perspectivas y posiciones sociales e históricas y de las particularidades de los entornos en que se sitúan (Corbalán, 2008, Cristiano, 2016; Glăveanu et al. 2019; Elisondo et al., 2021 y 2022).

Muchas de las explicaciones de la creatividad incluyen dos componentes en común, la “originalidad” que hace referencia a algo novedoso o único y la “utilidad”, que se refiere a que algo sea efectivo o de valor (Beghetto y Kaufman, 2013). Otros autores agregan un tercer componente, el de ser algo “completo”, explicando que los productos y las conductas son creativas dentro de un contexto. (Richardson y Mishra, 2018).

Adherimos al enfoque contextual incluyendo los paradigmas culturales en el estudio de la creatividad (Glăveanu y Sierra, 2015; Glăveanu et al., 2019; Elisondo, 2015, 2022,

Elisondo et al., 2021) y nos adentramos en algunas particularidades (Beghetto y Kaufman, 2013). Desde la psicología sociocultural, ecológica y, desde la teoría de la mente distribuida, se intenta lograr una perspectiva más comprensiva y unitaria sobre la creatividad, emergiendo diferentes modelos. Uno de ellos es el modelo 5 A (actor, acción, artefacto, audiencia, posibilidades), donde a través de un enfoque sistémico, contextual y dinámico se reconoce el valor de los otros en estas interacciones (Glăveanu, 2013). Por otro lado, aparecen modelos que diferencian diferentes niveles de creatividad, como el de la creatividad con minúsculas o pequeña creatividad y la creatividad con mayúsculas o Big-C. El primero está relacionado con los aportes de la gente común y lo que acontece en lo cotidiano, y se trata de hechos sencillos como por ejemplo las buenas ideas de algunos estudiantes para escribir un cuento. El segundo modelo, creatividad con mayúsculas o Big-C está más relacionado con las contribuciones duraderas y transformadoras que tienen que ver con el hacer de las cosas, como por ejemplo los teléfonos inteligentes, el chip de la computadora, el método científico, la electricidad. (Beghetto y Kaufman, 2013). Otro modo más ampliado es el de Beghetto y Kaufman (2009), que definen la creatividad desde el Modelo de las Cuatro C y reconocen los siguientes niveles de expresión creativa:

- *mini-c*, o creatividad interpretativa (por ejemplo, la que pueden utilizar los estudiantes para interpretar un problema de matemáticas)

- *little-c*, o creatividad con c minúscula o de todos los días (por ejemplo, que se puede utilizar para realizar un proyecto original que combine el aprendizaje sobre un evento histórico con la recopilación de historias de vida de los ancianos que viven en la comunidad local).

- *Pro-C*, o creatividad experta (por ejemplo, la idea del aula invertida iniciada por los maestros Aaron Sams y Jonathan Bergman).

- *Big -C*, o creatividad legendaria (por ejemplo, el enfoque de educación para la primera infancia de María Montessori).

La manera de comprender y de practicar la creatividad es dinámica, varía según el tiempo histórico y el contexto geográfico, por lo que no se puede identificar una única definición. Lo que puede ser original y novedoso puede variar de acuerdo a la cultura en la que acontece, los juicios acerca de la creatividad dependen de los contextos, por lo que antes de preguntarnos acerca de lo que es creativo, es necesario reflexionar acerca de por qué se define a algo o a alguien como creativo o no (Glăveanu et al., 2019).

Corazza y Glăveanu (2020) adhieren a una definición dinámica e integral de la creatividad desde las perspectivas individuales, sociales y materiales y, consideran prestar atención tanto a la persona como al contexto. Construyen una multi -clasificación de quince tipos de creatividad, las que incluyen: -el potencial de un individuo, -el potencial del proceso/acción, -el potencial de un producto/artefacto, -el potencial de prensa/audiencia/asequibilidad.

Consideramos a la creatividad como capacidad que puede desarrollarse en diversos contextos cotidianos. Desde las Epistemologías del Sur, entendemos a los procesos creativos como colaborativos, solidarios y complementarios, que se dan en el marco de la diversidad de prácticas locales. También subrayamos la importancia de los procesos creativos en los aprendizajes compartidos. Destacamos la importancia de comprenderla como una herramienta para el cambio social, para la construcción de proyectos creativos colectivos orientados al desarrollo social (Glăveanu y Sierra, 2015). En este último sentido, los planteos de la creatividad social cobran especial relevancia en tiempos de crisis, incertidumbres, desafíos y, nos preguntamos: ¿Es la creatividad un privilegio de algunos pocos? ¿Es una potencialidad de todas las personas? ¿En qué contextos y situaciones podemos ser creativos? ¿Qué modelos actuales nos permiten comprender la complejidad de la creatividad?

Relaciones entre creatividad y educación

En la actualidad se apuesta a promover la creatividad en el sistema educativo para el desarrollo óptimo en áreas como la medicina, la informática o las tecnologías de la información. (Gates, 2013). En la transición entre la Sociedad de la Información a la Sociedad de la Post-Información, donde la vida física convivirá con la inteligencia artificial antropomorfa y no antropomorfa, Glăveanu et al. (2019) declaran a la creatividad como una necesidad para la dignidad y la supervivencia de la especie humana.

En las últimas décadas se plantea la actualización del modelo de educación centrado principalmente en tres aspectos como: las razones de un nuevo modelo de aprendizaje, las competencias, aptitudes que necesitan desarrollar los estudiantes y la pedagogía correspondiente. Se plantean nuevas formas de aprendizaje para afrontar los complejos desafíos del mundo, pero no existe un único enfoque recomendado para lograrlo. Si bien se identifican aquellas competencias y aptitudes necesarias en los procesos de aprendizaje

y, que están ausentes en los actuales sistemas, Luna Scott (2015, p. 1) se pregunta “si las y los estudiantes de hoy en día cuentan con la combinación de pensamiento crítico, creatividad y habilidades de colaboración y de comunicación que resultan necesaria para lidiar con las nuevas situaciones inesperadas que afrontarán”, mientras que otros se cuestionan si la creatividad es algo que sólo pertenece a las clases de arte (Richardson y Mishra, 2018). En relación a esto último, Romero (2010, p. 105-106) en su estudio invita a repensar la creatividad desde lo social, lo cultural y lo histórico, incorporando aspectos que habitualmente quedan obviados o que son emergentes en nuestro mundo interconectado y dinámico. Considera los atributos de la creatividad como posibilidades para ser incorporados a una educación creadora. Como apoyos para su construcción, habla de enseñar y propiciar la creatividad con las propias acciones y procesos educativos creadores; entiende las experiencias creadoras en educación a pequeña escala como fenómenos de acupuntura educativa. Se enfoca en creativizar la educación y considerar la construcción de una cultura de la creatividad y la educación creadora como referencias y decisiones fundamentales en los ámbitos educativo y creativo.

Elisondo (2015a) nos alienta a pensar en una mirada creativa de la educación, dando por lo menos tres motivos: -el impacto positivo que la creatividad tiene en la vida de las personas, -las posibilidades que generan las innovaciones educativas, - la significatividad social de promover la creatividad en diferentes contextos, niveles y situaciones. La autora dice que originar contextos creativos es determinante para las sociedades y los problemas que éstas atraviesan, los cuales pueden resolverse mirándolos desde diferentes puntos de vista y desde marcos analíticos heterogéneos. Plantea formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones como una acción educativa socialmente significativa. Expresa que las personas no aprenden ni son creativas solas, siempre se desarrollan con otros y a partir de interacciones con conocimientos y objetos construidos culturalmente (Rinaudo, 2014). En este mismo sentido Elisondo (2018) expresa que la educación del siglo XXI necesita que tanto los docentes como los estudiantes puedan desplegar potencialidades creativas en diferentes áreas de conocimiento.

Consideraciones finales

Ensayando respuestas provisorias en relación a lo que venimos presentando, valoramos la posibilidad de problematizar las posibilidades del desarrollo de la creatividad de las personas en los contextos actuales, signados por la heterogeneidad y la complejidad.

Consideramos a la creatividad como capacidad que puede desarrollarse en diversos contextos cotidianos. Desde las Epistemologías del Sur, entendemos a los procesos creativos como colaborativos, solidarios y complementarios; se dan en el marco de diversidad de prácticas locales. También subrayamos la importancia de los procesos creativos en los aprendizajes compartidos. Destacamos la importancia de comprenderla como una herramienta para el cambio social y la construcción de proyectos creativos colectivos orientados al desarrollo social. En este último sentido, los planteos de la creatividad social cobran especial relevancia en tiempos de crisis, incertidumbres y desafíos. La Agenda 2030 identifica a la creatividad como un *recurso renovable e ilimitado, lo cual* nos alienta a pensar en la utopía de un mundo más equitativo e inclusivo, donde nadie quede fuera ni atrás, con nuevas oportunidades (Naciones Unidas, 2018).

Referencias bibliográficas

- Beghetto, R. y Kaufman, J. (2009) Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. Review of General Psychology 2009, Vol.13, No. 1, 1–12. DOI: 10.1037/a0013688. Disponible en file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Beyond_Big_and_Little_The_Four_C_Model_of_Creativi.pdf Consultado el 04-03-23
- Beghetto, R. y Kaufman, J. (2013) Fundamentals of creativity. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/261797704_Fundamentals_of_Creativity Consultado el 04-03-23
- Corazza, G. E.; V. P. Glăveanu (2020). Potential in Creativity: Individual, Social, Material Perspectives, and a Dynamic Integrative Framework. *Creativity Research Journal*, 32(1), 81-91 <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712161>
- Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando se habla de creatividad? Cuadernos FHycS-UNJu, Nro. 35:11-21. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a01.pdf> Consultado el 06-01-23
- Cristiano, J. L. (2016). Esquema de una teoría del agente centrada en la creatividad. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-25. <https://addi.ehu.es/handle/10810/41744>
- Elisondo, R. (2015a) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 3 pp.1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904> Consultado el 08-01-23
- Elisondo, R. (2018) Creatividad y educación: Llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad* (27) 145-166. Disponible en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98611/CONICET_Digital_Nro.fa846877-e98a-4ef5-8a51-41e187069583_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y Consultado el 02-03-23
- Elisondo, R. (2022) Creative processes and emotions in covid-19 pandemic. *Creativity studies*. Volume 15. Issue 2: 389–405 Vilnius Gediminas Technical University <https://doi.org/10.3846/cs.2022.14264> Consultado el 25-02-23
- Elisondo, R. C., De la Barrera, M. L., & Rigo, D. Y. (2022). Contextos educativos en transformación. Revisión de investigaciones y experiencias en pandemia. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 144-158.
- Elisondo, R., Melgar, M., Chesta, R., Siracusa, M. (2021) Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19 DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- GATES, 2013. CREATIVIDAD, LA FÓRMULA DE BILL GATES PARA SUPERAR LA CRISIS. INFOBAE. 22 DE ABRIL DE 2013 <HTTPS://WWW.INFOBAE.COM/2013/04/22/707124-CREATIVIDAD-LA-FORMULA-BILL-GATES-SUPERAR-LA-CRISIS/> CONSULTADO EL 11-02-23.

- GLĂVEANU, V. P. (2013). REWRITING THE LANGUAGE OF CREATIVITY: THE FIVE A'S FRAMEWORK. *REVIEW OF GENERAL PSYCHOLOGY*, 17(1), 69-81.
- Glăveanu, V. P.; Z. Sierra (2015). Creativity and Epistemologies of the South. *Culture y Psychology*, 21(3), 340-358.
- Glăveanu, V. P.; M. Hanchett-Hanson; J. Baer; B. Barbot; E. Clapp; G. E. Corazza; R. Sternberg (2019). Advancing Creativity Theory and Research: A Sociocultural Manifesto. *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741–745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Luna Scott, C. (2015) El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? UNESCO. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4661/EI%20futuro%20del%20aprendizaje%202%20Qu%3%a9%20tipo%20de%20aprendizaje%20se%20necesita%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado el 05-03-23
- Naciones Unidas (2018). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf Consultado el 25-02-23
- Richardson, C; Mishra, P;(2018) Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*. 27 (2018) 45-54 Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187117300196> Consultado el 06-03-23 Consultado el 08-03-23
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M., y González, C. (Compiladores) *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf> Consultado el 08-01-23
- Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33: 87-107. [file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Dialnet-CreatividadDistribuidaYOtrosApoyosParaLaEducacionC-3311610%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Ntbk10FCH/Downloads/Dialnet-CreatividadDistribuidaYOtrosApoyosParaLaEducacionC-3311610%20(7).pdf) Consultado el 8-01-23
- UNESCO (1997) Nuestra diversidad creativa. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf (Consultado el 7-2-23)

REFLEXIONES EN TORNO A LOS RECORRIDOS EDUCATIVOS INFANTILES.

¿Cómo y de qué manera se construyen las trayectorias socio-educativas de las infancias actuales en contextos desiguales?

María Antonella Chiaramello, María Fernanda Albornoz

Presentación

Este trabajo surge desde el interés por reflexionar y analizar cómo y de qué manera se construyen las trayectorias socio-educativas de las infancias actuales en contextos desiguales, su abordaje nos abre a la posibilidad de inmiscuirnos en los procesos conflictivos de producción y reproducción de las desigualdades en el ámbito socioeducativo, esta propuesta se encuentra enmarcada dentro de un Proyecto de Investigación titulado *“Infancias y trayectorias socio-educativas en contextos desiguales: Estudio de caso en una institución educativa en el sureste de Río Cuarto”*.

Las instituciones educativas se constituyen en sitios políticos, atravesados por disputas de sentidos, mediadas por procesos socio-históricos macroestructurales por medio de las que se gestan relaciones de continuidades, resistencias, discontinuidades y rupturas entre los distintos agentes escolares, a partir de las cuales emergen experiencias que evidencian expresiones sociales donde los sujetos se encuentran en situaciones de expansión o reducción de las múltiples desigualdades. Las trayectorias y recorridos que trazan las niñeces en un espacio desigual, impregna todas las esferas de lo social, reproduciendo patrones generacionales de una “pseudo inclusión” fenómeno caracterizado por procesos de segmentación, fragmentación y segregación social; escenarios desiguales pueden

traducirse en circuitos diferenciados en cuanto a oportunidades de acceso, permanencia y/o exclusión.

Caracterización del estudio

Mediante este trabajo intentaremos bucear en las trayectorias socio-educativas de las infancias en contextos de profundas desigualdades sociales. Nuestro propósito es abordar las experiencias y recorridos de Educación Inicial, de la población infantil inscrita dentro de una organización educativa emplazada en un sector popular del sureste de la ciudad, el denominado “barrio Obrero”, uno de los barrios más emblemáticos de nuestra ciudad, donde numerosas familias transitan su vida cotidiana, conviviendo con diversos factores que son característicos y que acompañan el desarrollo de su población a lo largo de su historia, algunos de ellos son: el desempleo, la falta de oferta educativa, la baja densidad edilicia, la relocalización de asentamientos “irregulares o villas” provenientes de distintos sectores de la ciudad, la delincuencia, la violencia y hasta incluso el consumo problemático de diferentes sustancias, que podrían signar los caminos personales y colectivos de este sector de la población limitando o no sus posibilidades de progreso generación tras generación, aumentando así la creciente desigualdad social a la que se encuentran expuestos.

Este estudio se orienta bajo los siguientes objetivos: A) Conocer las trayectorias socio-educativas de Educación Inicial que transitan las infancias actuales en contextos desiguales de una institución educativa en particular enmarcada dentro de un barrio popular del sureste de Río Cuarto. B) Analizar los sentidos y prácticas que los educadores y familias le otorgan a las trayectorias educativas de los niños y niñas de esta institución educativa.

Infancia(S) Otra(S)

Comenzaremos mencionando y desarrollando conceptos fundacionales que guían y orientan este proyecto. El primero de ellos es el concepto de infancias también reconocido como una construcción política y social en la cual encasillamos a los más recientes miembros de nuestra población. (Carli, 1999)

Este trabajo parte de una convicción conceptual al respecto del término infancias, en este sentido nos proponemos mirar a las niñeces de esta población desde una concepción

pluralista. Es desde este postulado que reconocemos a cada niño y niña como alguien único e irrepetible, desde una mirada de respeto, entendiendo a los mismos como sujetos de derechos, necesidades y sentires diferentes, poseedores de una singularidad que le es propia a cada uno de ellos.

Retomando las palabras de Carli (1999) [...] "las infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes [...] Sin embargo la autora ha mostrado que la diversidad de figuras de infancia que se multiplican en la actualidad incluyen retazos y figuras típicamente modernas, que conviven y se superponen con figuras nuevas". (Pág. 2)

Complementando lo planteado por Carli (1999) coincidimos en retomar a las infancias desde los postulados desarrollados por Larrosa (1995) quien plantea algunas concepciones en relación a la/s infancia/s desde dos perspectivas; por un lado posiciona a la/s infancia/s como aquello conocido, como un conjunto de saberes, que engloban nuestras prácticas e instituciones dedicadas a los niños y niñas, como aquello determinado socialmente y, por otro lado, sitúa a la/s infancia/s como "lo otro" [...] es decir, lo que siempre va más allá de cualquier intento de captura, que inquieta nuestra seguridad, que cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. [...] El autor sustenta que "la infancia desde lo novedoso irrumpe con la seguridad del mundo, de lo que conocemos, lo renueva y nos desestabiliza, llevándonos a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y nuestro poder" (pp. 166-167).

Adhiriendo a lo postulado por Larrosa (1995), Bustelo (2023) propone a la/s infancia/s como una diacronía que marca la posibilidad de una discontinuidad creadora, considerando a la misma como el nacimiento de lo nuevo y una apertura que anuncia un mundo a ser transformado, la infancia significa entonces la interrupción del orden opresor.

En este marco se vuelve innegable la permeabilidad que caracteriza a estas enigmáticas infancias y por más escurridizas e inquietas que sean, siguen siendo atravesadas por estructuras que crecen por fuera de sus dominios producto de las diferentes desigualdades sociales, culturales, políticas y económicas a las que se encuentran expuestas.

Atendiendo a las ideas expuestas anteriormente sobre el concepto de infancias es que no podemos evitar romper la imagen monolítica que se construyó en torno a la niñez y las necesidades socioeducativas de las infancias actuales sin dejar de reconocer, como

postulado fundamental, que todos los niños y niñas tienen un horizonte en común: la ciudadanía y los derechos que ella trae aparejados. (Frigerio y Diker, 2004)

Utilizar el concepto de singularidad para referirnos a las infancias no es sinónimo de que las mismas estén exentas a ser permeadas por estructuras de diferentes índoles (políticas, económicas, sociales) dichas estructuras las constituyen tal y como las conocemos hoy, se encargan de moldear estas niñeces actuales para que de ese modo, lo propio de su singularidad converja con determinadas características que responden a una lógica hegemónica socialmente aceptada, donde la vida de cada niño y niña se ve afectada por la desigualdad y por algunos procesos de políticas neoliberales y fenómenos globales que los/as atraviesan. Hablar de infancias, es hablar de luchas, de disputas, obligaciones y políticas que responden a intereses de diversos sectores en determinados contextos históricos.

Es en este escenario que nos proponemos pensar a las infancias desde sus pluralidades a través de los aportes teóricos formulados por los autores Larrosa (1995) y Carli (1999) en materia educativa, pensando en estas niñeces y sus realidades escolares en clave de derechos.

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, el contexto actual amerita interrogarnos cómo llegan las niñeces de estos tiempos a las instituciones y de qué manera se garantiza el acceso y la permanencia de estos niños y niñas a espacios favorecedores y posibilitadores de experiencias que contribuyan a sus procesos de aprendizajes. Al respecto González y Labandal (2008) sostienen desde sus postulados que “el derecho a la educación está garantizado desde el Estado [...] pero no así la equidad educativa. La escuela como dispositivo, al que la sociedad le delega la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es un espacio complejo de singularidades y pluralidades. Es posible interrogarse acerca de las trayectorias escolares y la experiencia de construcción subjetiva que se produce en contextos de adversidad” (p.1).

Teniendo en cuenta las distintas realidades emergentes, consideramos que se vuelve necesario adentrarnos a conocer las trayectorias educativas de las infancias de nuestros tiempos, conocer en qué situaciones los sujetos se educan y se desenvuelven, sin perder de vista la existente tensión y contradicción de límites y posibilidades de realización con las que conviven diariamente, donde diversos factores median en sus caminos personales, familiares y colectivos cotidianos.

Infancia(s), desigualdad y trayectorias

Históricamente el sistema educativo fue consolidado desde una perspectiva colonial, que implicó procesos masivos de reproducción de un único patrón de socialización, la escolaridad era considerada un terreno universal, en el que la igualdad fue equivalente entonces a lo que hoy conocemos como proceso de homogeneización social, dentro de este modelo las singularidades y pluralidades eran reducidas a una “identidad común” que respondía al imaginario social de ese momento. En la actualidad nos encontramos con la innegable necesidad de un nuevo horizonte educativo, en el que se vuelve imperativo reconocer y atender la diversidad de los sujetos y sus contextos. (Dussel, 2005)

Bajo este paradigma “normalizador” podemos decir que el accionar de las escuelas se traduce en aquel agente reproductor de las ideologías dominantes impuestas históricamente. Siguiendo las palabras de Rockwell (2006, citado en Avalor Montes 2020) “las instituciones educativas, muchas veces, se presentan como perpetuadoras de un poder del *nosotros* hacia el *otro*, donde al develarse los sentidos y significados, se comprenden las negociaciones y tensiones permanentes entre supuestos, identidades, formaciones homogéneas, biografías escolares y mecanismos de poder.” (Pág.3) La lucha por la educación es la forma de luchar por el reconocimiento, la identidad y la posibilidad de participación en un Estado excluyente. Se pone de manifiesto la construcción de una alternativa decolonial que permita construir una realidad “otra” desde la horizontalidad y el reconocimiento. (Rivas y Sverdlick, 2019)

Cuando el/la niño/a comienza su trayecto educativo, oficialmente se inserta en la sociedad, este encuentro se da particularmente dentro de los muros de alguna institución educativa, dicho suceso le implica al niño/a conjugar aquello que le es propio, y es parte de su cultura de los sentidos y significados que orientan su cotidianeidad, que configuran la esencia de su ser, y su identidad para contrarrestarlo con aquello que la escuela y la sociedad espera de él, trazando así el inicio de su recorrido académico.

Retomando distintos aportes y nociones respecto al concepto de trayectorias Bourdieu (1997, citado en Santillán 2007) sostiene que desde un sentido individual hace referencia a la evolución, en el curso del tiempo, del volumen y estructura del capital de origen, y desde una perspectiva social la trayectoria alude a la carrera de ascenso o descenso dicha experiencia ejerce un efecto importante sobre las disposiciones y opiniones de origen;

mientras que para De Certeau (1996, citado en Santillán 2007) la trayectoria, no es una situación, ni una figura sincrónica en la vida de un sujeto, sino una sucesión diacrónica de puntos recorridos. Es un cruce de movilidades y de modalidades de acción” (p. 14). De este modo el inicio del recorrido educativo de las infancias actuales es un camino sinuoso, pero no lineal de hechos, sucesos y saberes. En este sentido consideramos que supuestos, imaginarios y representaciones impregnan la mirada de los educadores quienes muchas veces desprestigian los andares escolares de las niñeces señalando, estigmatizando, vulnerando y silenciando sus trayectos educativos encasillándolos en categorías rígidas que marginalizan sus recorridos, asumiendo distintas etiquetas como; “niño problema”, “niño discapacitado”, “niño transgénero”, “niño migrante”.

En efecto consideramos propicio interrogarnos acerca de nuestras prácticas y discursos, para conocer cómo y de qué manera estos sentidos y significados se imprimen marcando las trayectorias socio-educativas de nuestras infancias.

Siguiendo lo postulado por Novaro (2006, p.3) creemos que "es posible identificar situaciones escolares donde los docentes se detienen, dudan de sus certezas y cuestionan sus supuestos anteriores, reflexionan sobre los límites de su formación y estrategias, admiten su desconcierto, reconociendo que el otro “es un misterio” (Díaz 2001, citado en Novaro 2006).

En este sentido como agentes educativos creemos que es pertinente que reflexionemos y re-pensemos nuestro accionar cotidiano, reflexionar sobre la educación que tenemos, nos va a permitir volver a pensar en la educación que queremos, una educación capaz de transformar “[...] la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos” (Gadotti, 2003, p. 134). Como plantea Heredia (2019) precisamos de actores e instituciones educativas que se presenten “Como final siempre abierto, quisiera dejarles en la búsqueda de su propias voces, sobre todo, aquellas negadas, no sólo por nuestros sistemas educativos. Esas que desde la amorosidad y la ternura nos han motivado y de alguna forma hoy nos acompañan en este amor a compartirnos en acciones y gestos a veces educativos”. (p. 12)

Consideraciones finales

“En esta dirección, es preciso consolidar una escuela que se piense y (re)piense como *otra*, es decir una escuela de las pluralidades, en la cual converjan múltiples voces, posturas y experiencias, para que por medio de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo” (Guzmán, 2015 citado en Galetto, 2018, p. 55).

Hacer foco en la educación de estas infancias dentro de contextos denominados “desiguales”, nos permitirá acercarnos a conocer y repensar las prácticas educativas que reafirman y sostienen aquellos modelos convencionales de educación tendientes a la omisión de las diferencias, implica hoy adentrarnos e indagar sobre esta problemática, es una invitación a salir de los modelos preestablecidos.

Partiendo del reconocimiento de los sujetos y los contextos es que vamos a poder brindar las herramientas necesarias para que se garantice el derecho que les asiste, y se les otorgue una educación situada acorde a sus necesidades e intereses, es decir, una educación transformadora para su vida.

Al respecto coincidimos con Rattero (2013) al sostener que la praxis educativa debe consistir en un hacer sitio lo que no es solo ofrecer un banco, una matrícula, sino que por el contrario se trata en entonces de alojar desde las propias sensibilidades y representaciones en un horizonte de igualdad (p.13). Es entonces desde este “hacer sitio” que debemos desde nuestro rol resignificar el propósito de la educación, brindando espacios de diálogo, escucha y acompañamiento para que nuestras infancias lo habiliten siempre desde un lugar de reconocimiento y respeto.

Referencias bibliográficas

- Avalle Montes, S. (2020). ¿Cómo se construye la otredad? Prácticas de actores escolares en un jardín de infantes intercultural de Río Cuarto. En D.J. Michelini. et al. (Eds.). Conflictos sociales y convivencia democrática (pp.146-148). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Bustelo, E. (2023). El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo. 1a ed. ampliada. Remedios de Escalada. Universidad Nacional de Lanús. (Primera edición: Siglo XXI Editores Argentina, 2007).
- Carli, S. (1999) La Infancia como Construcción Social. Recuperado de: <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- Dussel, I. (2005). La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media. Huerta Grande. Córdoba. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). “Voluntari@s. Brújula para el viaje, Travesía 0”. Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, cuadernillo elaborado a pedido del Instituto c&a.
- Galetto, N. (2018). Interculturalidad y educación. Aportes de la perspectiva crítica para pensar los espacios escolares. En: Michelini, D. J. et al. (Eds.). *Crisis de la Democracia. Desafíos para América Latina* (pp. 54-56). Río Cuarto: Ediciones del ICALA

- González, N. y Labandal, L. (2008). La infancia en contextos de vulnerabilidad: la educación como apuesta al futuro. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional repensar la niñez en el siglo XXI. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- Heredia, N. (2019). La pedagogía de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó. *Revistas científicas de Filo (Facultad de Filosofía y Letras)*. Universidad de Buenos Aires.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación. Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder*. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural: potencialidades y riesgos. Los profesores y la escuela contemporánea*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Rivas Flores, J. y Sverdlick, I. (2019). La persistencia en las desigualdades educativas. Desafíos para la igualdad en clave de la educación como derecho humano y social. Universidad de Málaga. España. Editorial n. 27
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Referencias

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

Ana E. Cocco

Presentación

El término “desarrollo” es muy amplio y abarca una multidimensionalidad de aspectos que están asociados no solo a lo económico sino también a lo educativo, político, ambiental, social, todas estas variables se interrelacionan y condicionan entre sí para determinar la evolución o cambio en un determinado territorio.

A mi criterio, cobra vital importancia que el desarrollo sea sostenible, es decir que busque satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones del futuro, contando con tres factores claves: sociedad, economía y medio ambiente.

Como expresara M. L. Silveira, cada periodo histórico puede ser visto como un orden socio-espacial, un momento de la formación socio-espacial que requiere un esfuerzo de análisis -más complejo cada día- sobre dos dimensiones, por un lado el territorio como es hoy utilizado y por otro, estar atentos al movimiento, es decir, cómo el territorio está siendo usado y como podría ser usado.

En todo ello adopta un rol central la educación, ya que desde los primeros tiempos, ocupó un lugar primordial en la sociedad.

Ya Adam Smith (1776) pensaba que todos debían recibir una educación y que el financiamiento debería ser organizado para concordar con la justicia e incentivar un producto de alta calidad.

En nuestro país, para Manuel Belgrano, la educación era entendida, básicamente, como un fundamental y necesario motor de progreso de la sociedad, además, en varias de sus Memorias Consulares, dedicó espacio a reflexionar sobre la importancia de la misma,

considerando central la gratuidad de las escuelas, así como también la educación en las niñas, inspirándoles amor al trabajo para separarlas de la ociosidad.

Hacia mediados del siglo XIX, la incorporación de un gran número de mujeres a la fuerza de trabajo, tuvo entonces como ahora consecuencias sociales. Cuando la flexibilidad de la mano de obra a diferentes áreas se convirtió en una exigencia crucial, se hizo necesaria la enseñanza pública, esto trajo consigo otros cambios institucionales, en particular las cláusulas educativas de la Ley de fábricas de 1848, aprobadas por un Estado dominado por capitalistas y terratenientes y los inspectores de fábrica nombrados por dicho Estado proporcionaron a Marx (1867) abundante material para reforzar sus argumentos. Las nuevas formas organizativas (empresas fabriles) promovieron nuevas tecnologías bajo nuevos dispositivos institucionales que tenían consecuencias para las relaciones sociales y con la naturaleza.

Para Marx el conocimiento tiene un costo, ese costo se transfiere al costo y precio de los productos, el conocimiento incorporado es fuente de valor, el valor de la mercancía solo surge del trabajo, es precisamente la fuerza de trabajo la única capaz de generar valor. En ese proceso operan el “trabajo inmediato” que ocurre durante el proceso de manufactura y el “trabajo general” que se incorpora al valor mediante los conocimientos y las tecnologías, el propio Marx lo define así “es trabajo general todo trabajo científico, todo conocimiento, todo invento”. El objetivo de la educación, según él, consiste en el desarrollo de los aspectos superiores del alma: el racional y el volitivo. Como en cada sustancia, existe la posibilidad del desarrollo y el hombre recibe de la naturaleza sólo el germen de sus capacidades, éstas se desarrollan mediante la educación.

Si bien el fenómeno educativo no fue el objeto central de estudio de Karl Marx, sí formó parte de sus reflexiones. Se concibe al sistema educativo como un fenómeno social y político determinado por un orden social e histórico específico. Se refiere a la educación pública gratuita, obligatoria y uniforme para todos los niños, asignándosele a la comunidad un papel nuevo y amplio en el proceso educativo.

En ese orden de ideas, en Argentina, Domingo F. Sarmiento (1868) fue el principal impulsor de una educación para todos y todas, en una sociedad que estaba en profunda transformación. A través de la educación se propiciaba la igualdad social, y se ocupaba de formar al ciudadano para la nación que se estaba gestando.

Desde sus orígenes la formación del Sistema Educativo Nacional argentino había tenido una función más política que económica. Pero, esa situación varió y se entretendió la relación educación-política-economía como un eje determinante de la segunda mitad del siglo XX.

La Constitución Argentina de 1931, postuló los principios de la educación pública y laica, la gratuidad de los primeros niveles, el modelo de escuela unificada, los principios de pedagogía moderna (activismo, participación social, coeducación y educación de adultos, entre otros) y el reconocimiento de la autonomía regional.

Hacia 1934 Popper considera que uno de los principios básicos de la reforma educativa, es la idea de que la educación es inherente a la vida y, que por lo tanto, debe valer para mejorar la relación entre alumnos y maestros; que la escuela debe convertirse en un terreno común para un trabajo conjunto.

Desde 1948 a 1990 se desarrolla la etapa denominada Estructuralista. A nivel internacional, en 1948 se crea la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), de la cual Argentina es estado miembro. El pensamiento de la institución se caracteriza por la continuidad y el cambio. Se desarrolló como una escuela de pensamiento especializada en el examen de las tendencias económicas y sociales de mediano y largo plazo de los países latinoamericanos y caribeños. El pensamiento de la CEPAL ha sido dinámico, siguiendo los inmensos cambios de la realidad económica, social, política, regional y mundial. Desde sus primeros años desarrolló un método analítico propio y un énfasis temático que, con algunas variantes, se ha mantenido hasta nuestros días.

En Argentina, hacia 1983, con el trascendental hecho de advenimiento de la democracia, la política educativa apuntó a ampliar oportunidades de escolarización a toda la población mediante la apertura de un importante número de escuelas. También en este periodo, comenzó la experiencia de educación para adultos y la implementación del Plan Nacional de Alfabetización.

Estos cuarenta años estuvieron marcados por avances y retrocesos en relación con el rol del Estado, la democratización del sistema y la ampliación de derechos. Las políticas educativas del nuevo gobierno constitucional se orientaron a afianzar la democracia política, se planteó como objetivo de la educación destruir las bases de sustentación política de todo golpe de Estado y autoritarismo y si bien desde aquella época hasta la actual, en general, y pese a los vaivenes políticos se produjo un crecimiento de todos los niveles educativos, persistieron también las desigualdades.

En el ámbito internacional se introduce el concepto de transformación productiva con equidad, la CEPAL con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) hacia 1992 centran la atención en la educación y el conocimiento como ejes fundamentales de dicha transformación.

En concordancia con ello, desde inicios de la década del '90 el Gobierno argentino impulsó, al igual que los de la mayor parte de los países de América Latina, un proceso de reforma educacional. Se trata de una política profundamente articulada con la transformación económica, social y cultural que no produjo los resultados esperados y no logró el rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo. Uno de los principios generales de la política educativa de los noventa fue la búsqueda de la equidad (a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de considerar la heterogeneidad de la población). El propósito del Plan Social Educativo fue beneficiar a los alumnos de las zonas más desfavorecidas de Argentina, buscando compensar sus desigualdades en lo que respecta a condiciones para el aprendizaje a través de un programa de mejora educativa con orientación pedagógica, y otro de mejoramiento de la infraestructura escolar, marcando una época en lo que respecta a las políticas de "inclusión educativa".

Durante el periodo 2007 a 2015 en Argentina se crearon nuevas universidades, expandiéndose así el nivel superior de educación, promoviéndose el derecho de acceso a dicho nivel y acercándose la universidad a distintos territorios y realidades.

Retomando lo referido a la CEPAL, actualmente su misión especialmente en el área del desarrollo sostenible y asentamientos humanos, es contribuir a evaluar los avances en las políticas públicas, instrumentos e instituciones, dirigidas a promover una actividad económica más inclusiva y de menor huella ambiental en los países de América Latina y el Caribe. Esto implica atender simultáneamente las tres dimensiones del desarrollo sostenible, económico, social y ambiental, es decir traducir la visión de desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe en políticas públicas operativas.

Cabe señalar otro hecho trascendente de estos tiempos, la crisis de la educación durante la pandemia de Covid 19 que fue alimentada por profundas desigualdades preexistentes, profundizando las desigualdades y agravando las brechas educativas. Si bien las tasas de mortalidad causadas por la pandemia son más bajas entre los niños y los jóvenes, éstos se enfrentan a otra emergencia: la crisis por la pérdida de aprendizaje.

En todo el mundo, la interrupción de la educación ha supuesto que millones de niños hayan perdido el aprendizaje académico que habrían obtenido si hubieran asistido a las aulas, y fueron los más pequeños y marginados los que sufrieron las mayores pérdidas.

Otro aspecto que sin duda marcará este periodo es el conflicto entre Ucrania y Rusia, que puede conducir a una guerra de incalculables consecuencias para la humanidad e influirá en la geopolítica mundial.

El abordaje que ha realizado CEPAL en lo referente al tema educativo en los últimos años, se ha concentrado en analizar el rol de la educación en la inclusión social, a partir del monitoreo de brechas, avances y desafíos, otorgando especial atención al nivel escolar (primaria y secundaria).

La educación para el desarrollo sostenible para la Agenda 2030 de la UNESCO tiene como objetivo lograr la transformación personal y social necesaria para cambiar de rumbo, así la educación es esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras.

Ambos organismos, CEPAL y UNESCO, publicaron un documento en el que expresan que la crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para aumentar la capacidad de recuperación de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas equitativos e inclusivos que contribuyan al cumplimiento del compromiso colectivo asumido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Asimismo, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) proporciona a los educandos de todas las edades los conocimientos, las competencias, los valores y el poder de acción necesarios para superar los desafíos mundiales interrelacionados a los que debemos hacer frente, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la utilización no sostenible de los recursos y las desigualdades.

La EDS permite que los educandos de todas las edades tomen decisiones informadas y actúen a título individual y colectivo con el objetivo de cambiar la sociedad y cuidar el planeta. La EDS es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que es parte integral de una educación de calidad. Asimismo, mejora las dimensiones cognitivas, socioemocionales y comportamentales del aprendizaje, a la vez que abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el entorno del propio aprendizaje.

Para alentar al estudiantado a convertirse en agentes de cambio que tengan los conocimientos, los medios, la voluntad y el coraje para adoptar medidas transformadoras en pro del desarrollo sostenible, las instituciones de enseñanza deben transformarse a sí mismas. Es necesario que la institución en su conjunto se ajuste a los principios del desarrollo sostenible, de modo que el contenido del aprendizaje y sus pedagogías se vean reforzados por la forma en que se gestionan las instalaciones y se adoptan las decisiones a nivel interno. Este enfoque institucional integral de la EDS exige entornos de aprendizaje en los que los educandos aprendan lo que viven y vivan lo que aprenden.

Cabe mencionar aquí los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que son un conjunto de metas globales acordadas por las Naciones Unidas en el año 2015 con el objetivo de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos y forman parte de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Los ODS surgen como respuesta a cómo está afectando al mundo las conductas procedentes del ser humano. Cada uno de estos objetivos tiene fijados indicadores específicos para evaluar su progreso, y se deberán cumplir para el año 2030. Particularmente el Objetivo 4 tiene como fin garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Más allá de estos intentos por lograr una mejora en la calidad de vida, es importante tener en cuenta algunas opiniones que expresan que en 2030 no habrá prácticamente recursos disponibles y estaremos en un mundo plagado de conflictos y violencia donde será muy probable un colapso demográfico brutal y sin precedentes.

Ante las diferentes miradas de los procesos históricos, de periodos de crisis, seguidos de expansión, considerando países subdesarrollados como el nuestro, donde el desarrollo depende de las grandes potencias, es de remarcar lo expresado por Magdoff y Foster (2010) “la base de la creación de un desarrollo humano y sustentable debe surgir desde dentro del sistema dominado por el capital, sin formar parte de él, tal y como la propia burguesía surgió en los “poros” de la sociedad feudal. Además porque ya no hay un afuera total al Capitalismo Global”.

Para Boisier, en la macroeconomía importan las instituciones, en la microeconomía las personas y en la mesoeconomía ambos aspectos son importantes y la cuestión central en lo que concierne al fomento desarrollo radica en la interacción de una multiplicidad de actores sociales.

A mi criterio y teniendo en cuenta el complejo escenario que se avizora, indudablemente la educación, como lo fue en todos los tiempos, y a lo largo de los diversos momentos históricos, es la herramienta más poderosa con la que contamos para transformar la realidad, para cambiar patrones de vida y lograr un cambio en el mundo, atendiendo a las necesidades y los recursos disponibles en cada país.

Luego de cuarenta años ininterrumpidos de democracia se infiere que la educación constituye un pilar clave para ello y si bien esta trajo aparejado la ampliación de derechos, en países periféricos como el nuestro, los vaivenes políticos y económicos impiden que los sistemas educativos progresen sostenidamente y aun habiéndose implementado medidas paliativas, no se ha logrado revertir totalmente la desigualdad.

Los desafíos nos indican que para lograrlo es imprescindible que todos, en especial los jóvenes y niños, estén comprometidos en ello y la única manera de concientizar en los aspectos económico, social y ambiental (como pilares fundamentales del desarrollo sostenible) es a través de la educación, sin dejar de mencionar al estado que a través de las instituciones educativas debe asumir un rol activo en dicho proceso de retroalimentación y mejora continua.

Referencias Bibliográficas

- Fernandez Duran, R. (2001). La quiebra del capitalismo global 2000-2030. Virus.
- Lage Davila, A. (2188). La Economía del Conocimiento y el Socialismo. España. Citmatel (Ibd).
- Harvey, D. (2010). El Enigma del capital y la crisis del capitalismo. Akal S.A.
- Lage, A. (2015). La propiedad y expropiación en la economía del conocimiento y el socialismo. Preguntas y respuestas. Academia Cuba.
- Boisier, S. (1999). Teorías y metáforas sobre el desarrollo territorial. CEPAL Chile.
- CEPAL (2020). Desafíos para la educación que ha traído la pandemia para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-cepal-la-unesco-publican-documento-que-analiza-desafios-la-educacion-que-ha-traido-la/>
- CEPAL (2020). Acerca de la educación. <https://www.cepal.org/es/temas/educacion/acerca-educacion>
- CEPAL (2020) Desafíos de la educación. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-cepal-la-unesco-publican-documento-que-analiza-desafios-la-educacion-que-ha-traido-la>
- <https://www.cepal.org/es/temas/educacion/acerca-educacion> CLACSO (2022). Nuestra América XXI Desafíos y alternativas. <https://www.clacso.org/boletin-66-nuestra-america-xxi-desafios-y-alternativas/>
- CLACSO (2022). Nuestra América XXI Desafíos y alternativas. <https://www.clacso.org/boletin-73-nuestra-america-xxi-desafios-y-alternativas/>
- UNESCO (2022) Educación para el desarrollo sostenible. <https://www.unesco.org/es/education-sustainable-development/>
- OPSUR (2010). Lo que todo ambientalista necesita saber sobre capitalismo. Magdoff y Foster. <https://opsur.org.ar/2010/06/03/lo-que-todo-ambientalista-necesita-saber-sobre-capitalismo/>

EDUCAR (2023) Más democracia, más derechos. <https://www.educ.ar/recursos/158443/mas-democracia-mas-derechos>

UNSAM (2021). Educación en democracia: entre la expansión y la desigualdad. <https://noticias.unsam.edu.ar/2021/06/03/educacion-en-democracia-entre-la-expansion-y-la-desigualdad/>

VULNERABILIDAD PSÍQUICA Y DESVALIMIENTO EN INFANCIAS

Marta Isabel Crabay

“Agranda la puerta Padre, porque no puedo pasar. La hiciste para los niños yo he crecido a mi pesar. Si no me agrandas la puerta, achícame por piedad; vuélveme a la edad aquella en que vivir es soñar.”

Miguel de Unamuno

Introducción

Según PNUD, en el informe sobre Pobreza: contexto y análisis de la pobreza en Argentina, “Al analizar la segunda década del nuevo siglo, se observa que las caídas de los índices de pobreza, que alcanzaron índices de 25% en 2011, 2012 y 2017, duraron poco. En el período siguiente el aumento del déficit fiscal, el crecimiento de la deuda pública y la aceleración de la inflación, hicieron que la tendencia cambie. En la última fase del período mencionado durante los años 2018 y 2019 se observa un incremento de la pobreza que alcanza el 36% de la población. Con el advenimiento de la emergencia sanitaria por la propagación del Covid 19, las capacidades monetarias de los hogares experimentaron un deterioro abrupto y pronunciado con afectos regresivos sobre la pobreza y la indigencia: la tasa de pobreza alcanzó el 44%. Ahora bien, pasada la peor de las crisis sanitarias, más allá de la reactivación económica, el porcentaje de población en situación de pobreza, luego de haberse estabilizado, superó nuevamente el 40%”.

Con este elevado índice de pobreza se encuentran muy afectadas las familias argentinas con todos sus integrantes en los distintos niveles de desarrollo.

Los riesgos están presentes a lo largo de toda nuestra vida, cuando somos gestados, se corren riesgos, al nacer también se corren riesgos, al crecer e ir superando etapas también

corremos riesgos, la adolescencia encierra muchos riesgos, por los cambios subjetivos y objetivos y también por la consolidación de ciertos logros que, si bien se sugieren potencialmente, éstos deben estar apoyados, trabajados, sensibilizados para consolidarse. El adulto, a lo largo de su desarrollo, también está atravesado por riesgos, a veces internos, subjetivos, relacionados con su bienestar o malestar, y riesgos que pueden relacionarse con el mundo exterior, como accidentes, o actividades laborales desagradables y progresivamente insalubres, entre otros factores. La vejez, como proceso y como etapa, también reconoce riesgos en el desarrollo, por la vulnerabilidad del paso del tiempo, deterioro de funciones, y/o por accidentes, etc.

Un riesgo implica la posibilidad de una limitación física, psíquica, social o jurídica. “El estrés tóxico se manifiesta en distintos grados a lo largo de la vida del niño, desde que está en el útero hasta la adolescencia. En pequeñas dosis el estrés es imprescindible para la salud mental y el desarrollo sano del cerebro, pero en dosis extremas es tóxico” (UNICEF, 2021, p. 60).

Freud mencionaba que nuestro narcisismo tiene tres heridas, una relacionada a la revolución copernicana; la segunda relacionada a que Darwin con sus investigaciones encuentra que somos seres evolucionados dentro del reino animal, y la tercera herida tiene que ver con que no conocemos toda nuestra psiquis, sino que la mayor parte de ella está relegada a un plano totalmente inconsciente para nuestras vidas...

Indudablemente, siempre estamos atravesados por variables histórico-sociales, cuya determinación o no depende en gran medida de las decisiones políticas, de las inclemencias temporales, pero también y fundamentalmente de nuestra actividad en relación con el medio en donde nos toca desarrollarnos. Quizá pudiéramos pensar que la pandemia evidenció nuestra vulnerabilidad, quizá muy equiparable a tantas otras crisis que atravesó la humanidad; sin embargo, sabemos que las subjetividades actuales han sido construidas en tiempos de consumismo, de pantallas y de una vertiginosa y acelerada temporalidad.

Consideraciones conceptuales

Vale destacar que, en el caso de las infancias, se han visto muy conmovidas por un contexto social alterado, sobre todo en estos últimos años por el contexto de pandemia. De este modo, han debido tramitar, en soledad quizá, los miedos propios y los ajenos, en una

complejidad que abarca la propia temporalidad y también la historia de la sociedad en que viven. Rabias propias y ajenas, dolores propios y ajenos, depresiones propias y ajenas han entretejido la vida personal, familiar y social. Depende entonces de cómo se metabolicen estas cuestiones, será mayor o menor el impacto sobre los niños y niñas. La falta de recursos necesarios para la crianza, las carencias económicas, la pobreza material y/o cultural, la inseguridad social y material, como así también la represión en todas sus manifestaciones son modalidades de violentación del desarrollo y dejarán huellas subjetivas y objetivas. “Entonces es clave tomar en cuenta la historia colectiva y la realidad actual, los conflictos que están presentes, el grupo socioeconómico al que pertenece el niño y los condicionamientos subjetivos que esto implica” (Janin, 2022, p. 25).

Vulnerabilidad psíquica

La vulnerabilidad (del latín, *vulnerare*: herir; deriva de *vulnus*: herida) incluye recibir un golpe y en su etimología incluye desgracia y aflicción. Según el diccionario de la Real Academia Española, Vulnerable: Que puede ser herido o recibir lesión física o moral (RAE, 2023).

“Los eventos dañinos o destructivos que tienen eficacia en los sujetos pueden provenir de sus procesos psíquicos o del mundo externo. Ante ambos orígenes, la vulnerabilidad se expresa por una imposibilidad de defensa frente a los hechos traumatizantes o dañinos debido a la insuficiencia de recursos psicológicos, defensivos personales y/o merced a la ausencia de apoyo externo, además de una incapacidad o inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario generado por los efectos de la situación riesgosa o peligrosa” (Giberti, 2005, p. 28).

Actualmente, las nuevas Infancias desarrollan su mundo subjetivo a través de las pantallas, y las pantallas no siempre contribuyen a un desarrollo saludable. Un niño o niña pueden descubrir pornografía en una pantalla, por descuido o negligencia familiar, o por spam ajeno a las decisiones familiares. Así, el niño/a queda expuesto a un miedo que no puede metabolizar, no lo comprende. Esta demanda pulsional debe ser gestionada, tramitada, procesada a través del medio externo. Gestionar esta demanda será a partir de la ayuda que pueda recibir de cuidadores/ras

La vulnerabilidad como respuesta del psiquismo incluye los estímulos internos o externos que pueden manifestarse en distintos momentos de la organización subjetiva y están

vinculados al desarrollo. Pueden manifestarse en la temprana niñez, y estos estímulos dolorosos, o peligrosos, desestabilizantes, contribuyen a la confusión de la constitución incipiente del yo.

“La infancia, la nuestra y la del mundo, tal como la ha visto durante siglos el ideal humanista no está, no existe, se ha ido, difícilmente regrese, quizá nunca haya existido, si alguna vez esa alma sin lenguaje, afásica, titubeante, zozobante, atolondrada, desacompasada, coleccionista, soñadora, ingenua, metida para sí en su propio mundo, enroscada en sus propias sensaciones ha existido, corresponde a una época distinta a la de hoy. No ha sobrevivido ni a la globalización, ni a la escolarización cada vez más temprana, ni a las imágenes pervertidas de la publicidad, ni a las representaciones naif que continuamos reproduciendo entre todos. No sobrevive ni a la demasiada hambre, ni al demasiado consumo, se vuelve otra cosa algo uniformemente informe. Algo que no es el niño de hoy en la escuela” (Skliar, 2012, p. 69).

El desvalimiento psíquico se produce cuando la familia, actuando como medio externo, irrumpe o invade constantemente el psiquismo de los más pequeños. Según Diccionario de la Real Academia Española, Desvalimiento: Desamparo, abandono, falta de ayuda o favor (RAE, 2023).

Como control acerca de lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse o desde lo que se hace mal.

En otros contextos, es diferente si pueden advertirlo, pueden pensar sobre determinadas actividades que pueden ser excitantes y cambiarlas. Es distinto cuando puede establecerse cierto control sobre las pantallas que alimentan constantemente la vida de niños y niñas.

Se intenta intervenir contribuyendo al procesamiento que pueda hacer el niño/a colaborando, no violentando.

Cuando los adultos no pueden darse cuenta de estos registros, se generan situaciones de desvalimiento. El constante estado de alerta va provocando progresivamente una fragilización psíquica. No hay posibilidades de diferenciación entre lo interno y lo externo y quedan desamparados. Por ejemplo, haber pasado hambre, el estímulo persiste y no hay comida; de este modo, se instala la vulnerabilidad psíquica y el desvalimiento.

“La realidad de un niño pequeño es la realidad psíquica de aquellos investidos libidinalmente, de los que lo alimentan, cuidan y erotizan. Todo bebé detecta los estados anímicos de su madre, y suele suponerse causa de estos estados. Por eso alegrías y

dolores derivados de situaciones sociales pueden ser vividos como habiendo sido generados por él” (Janin, 2022, p. 60).

Cuando nace un niño, lo hace dentro de una estructura familiar y social que lo incluirá y le asignará lugares y proyectará también sobre él, no sólo aspectos positivos y valorables, sino también aspectos negativos o indeseables.

“Pero qué podría llegar a ser ese niño, esa niña, que ahora juega, calla, piensa, imagina, dibuja, trabaja y recibe golpes, consume, mira tv, se instala sigilos frente a un computador, tiene hambre, está enfermo, escucha gritar a los adultos en torno, se aburre, no quiere permanecer, podemos mencionar la estela de su rostro en nosotros. ¿Una suerte, se mueve, es mirado, es objeto de conocimiento, es desconocido? ¿Y quién podría ser ese niño así en general cuando luego comenzamos a mirar su suelo, su casa, su entorno, sus cosas, su barrio, su sexo? Cuando decimos algo de ese niño, el niño ya no está. Es lo inaprensible y por ello sólo podemos mencionar la estela de su rostro en nosotros. Una suerte de cometa fugaz cuya luminosidad se ha perdido en el umbral mismo del discurso” (Skliar, p. 70).

El interrogante que se abre tiene que ver con cómo se enfrentan las situaciones graves, cuando hay carencias representacionales, carencia de recursos cognitivos, tendencia a la descarga motriz.

Muchas veces la falta de sostenimiento familiar, la disminución de contención, la falta de redes familiares o vinculares, puede agudizarse y transformarse en verdaderas vivencias de desvalimiento y desamparo. Éstos son indicadores de vulnerabilidad psíquica avanzada. Estos chicos/as son sometidos a un estrés inmenso. A propósito, el informe de Unicef sobre *El estado mundial de la Infancia 2021*, señala “...el estrés y el trauma plantean riesgos para la Salud Mental, sin importar el momento en que se padecen. Sin embargo, si aparecen en los primeros años de la vida, podrían activar respuestas y desencadenar consecuencias biológicas y mentales que pueden durar toda la vida” (Unicef, 2021, p. 60).

“El estrés tóxico se caracteriza por la potencia, la frecuencia y la duración con la que se activan los sistemas de control del estrés de una persona. Durante la infancia el estrés tóxico tiene lugar en ausencia de un adulto afectuoso que pueda proporcionar seguridad y consuelo” (Unicef, 2021, p. 60).

Casos extremos se registran en las infancias abandonadas que no son visibles, nadie mira los chicos de la calle, que en Argentina cada día son más. Niños y niñas que duermen

en las calles, se tapan con lo que encuentren, cartones o diarios, buscan comida en la basura y así desarrollan sus vidas, sometidos/as a un estrés extremo. El abandono de la Infancia es un problema latinoamericano. En otros casos, también hay abandono de la infancia cuando se le da un celular a cualquier demanda del niño, cuando no hay tiempo y dedicación para la crianza, cuando la mirada no está puesta en las necesidades del niño.

Es dable preguntarnos, ¿cómo se van procesando los estímulos exteriores para un psiquismo en construcción?

A veces hay imposibilidad de proyectar por depresiones reiteradas o crónicas.

Clásicamente, obedecer ha sido el modo de disciplinar. En el caso de las crianzas, si la obediencia no tiene lugar, se puede perder el lugar familiar, se puede perder el amor y, por ende, la subsistencia de los niños.

Por lo tanto, en algunos casos, se castiga al niño para enseñar a obedecer. Y se castiga en nombre del bien para el niño/a, también para que sepa quién manda. Se va desarrollando una suerte de dominio sobre la vida de los niños/as.

“Cuando hay situaciones sociales que no pudieron ser ligadas, metabolizadas, digeridas, sus efectos pasan en forma bruta a los hijos. Así, las angustias primarias, los terrores sin nombre, los estados de depresión profunda y de pánico, producto muchas veces de sucesos históricos, se transmiten como agujeros, vacíos, marcas de lo no tramitado. Tienen el efecto de golpes sorpresivos frente a los que no hay alerta posible” (Janin, 2011, p. 61).

El desarrollo sano, puede verse alterado, puede obstruirse, puede detenerse. Reichert (2014, p. 105) señala: “...las disfunciones pueden tener su inicio al comienzo de la vida, en una gestación poco armoniosa, o un parto disfuncional, o más adelante, por una educación que perturbe el desarrollo expresivo de la infancia, especialmente en los primeros seis años de vida”.

Las víctimas del castigo asumían mediante sus respuestas las lógicas del poder dominante. En un sinnúmero de situaciones el poder en la crianza lo tiene el adulto a cargo y al niño/a no le queda otra que pelearla desde la situación en que se encuentre. En muchísimos casos, la vida cotidiana de un niño/a se ve alterada por la intromisión de los adultos. Constantemente, el niño/a debe adaptarse a sus cuidadores; si no se adapta, pierde el amor, pierde los cuidados, no podría sobrevivir. Las consecuencias de las distintas intromisiones, que no respetan los tiempos de los niños/as, redundarán en una mayor vulnerabilidad, en pobreza de representaciones, en carencia de recursos cognitivos y

tendencia a descargas motrices, con niveles de desorganización psíquica. La inestabilidad psíquica constituye un indicador de depresión. Cuando la dificultad reside en la imposibilidad de poder consolidarse a sí mismo, da lugar a síntomas depresivos. Frecuentemente, la disminución de contención familiar, la carencia de redes vinculares aportan vivencias de desamparo y desafiliación.

“El lazo social y el discurso cultural constituyen subjetividades y facilitan o no procesos psíquicos. Deseos, defensas y tipos de pensamiento se constituyen y despliegan con otros, en un entramado vincular en el que cada uno podrá tomar aspectos, rasgos, segmentos de lo transmitido, pero quedará marcado por esos lazos y ese discurso” (Janin, 2022, p. 139)

En los primeros años de desarrollo, los niños/as no pueden resolver por sí mismos diferentes situaciones que pueden ser perjudiciales o dañinas para su vida.

Algunas reflexiones finales

La tarea de profesionales, docentes, padres, no se agota en la pura asistencia a las necesidades vitales, sino que implica la necesidad de crear las condiciones necesarias para transformar sus cotidianidades, generar espacios de expresión en donde los deseos puedan desplegarse, generar espacios en donde aflore la creatividad, en donde puedan generarse transformaciones que permitan salir de los sufrimientos cotidianos, procesos que les generen más deseos de vivir que de morir y que permitan transmutar los sentimientos destructivos y autodestructivos en sentimientos constructivos, de imaginación, poesía y juego. Esto implica un posicionamiento ético político, al que estamos convocados a reconocer y desarrollar.

La clave para revertir esas situaciones es escuchar a los niños y niñas, observar su conducta, mirar con detenimiento sus actividades y/o juegos. El desarrollo de niños y niñas no puede comprenderse por fuera del contexto cultural, político y socio económico, en donde se va construyendo su subjetividad y su identidad, mediada siempre por las condiciones estructurales de desigualdad, violencias y emergencias entre los protagonistas, en estos casos niños, niñas y sus cuidadores/ras.

“En el terreno psicológico, cuando el proceso inicial se ve marcado por carencias o por excesos significativos, el niño avanza en las siguientes etapas de la vida con fijaciones en estos estadios primarios, lo cual significa que se quedó detenido en algún modo de obtener satisfacción con características bastante regresivas” (Reichert, 2014, p. 188).

En una sociedad consumista, en donde los cambios no dan lugar a la reflexión, en donde se prioriza el éxito fácil, la imagen, el poder en todas sus modalidades, en donde predominan los excesos de información con ritmos vertiginosos, y el énfasis en lo que se posee materialmente, ¿qué lugar pueden ocupar los niños? No podemos desconocer que históricamente el infanticidio era frecuente en familias de todos los niveles; actualmente, las guarderías intentan suplir los cuidados familiares y ni en vacaciones a veces los padres toleran a sus hijos; los hoteles *all inclusive* han sido pensados con guarderías para que otros adultos se ocupen de ellos, para que los padres puedan descansar tranquilos. Es muy difícil pensar en un desarrollo sano para niños y niñas.

“Desarrollarse es la ley suprema de la existencia humana. En la vida adulta, cuando nos sentimos estancados, es porque nos está faltando desarrollo. Generalmente eso ocurre por comodidad, inseguridad, miedo o vergüenza. Perdemos la vitalidad, el ánimo, la inspiración, en fin, el sentido de vivir” (Reichert, 2014, p. 116).

Referencias bibliográficas

- Crabay, M. (2015). Riesgo y Resiliencia (pp. 105-109). En D. Michelini, R. De Miguel, N. Galetto y J. Lerchundi (eds.). *Ética en la ciencia y la vida*. Río Cuarto, Argentina: Ediciones del ICALE.
- Giberti, E. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Janin, B. (2022). *Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- PNUD (s/f). *Pobreza: contexto y análisis de la pobreza en Argentina*. Disponible en <https://www.undp.org/es/argentina/pobreza-contexto-y-analisis-de-la-pobreza-en-argentina>
- Real Academia Española (RAE) (2023). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <https://www.rae.es/> (09-2023).
- Reichert, E. (2014). *Infancia, la edad sagrada*. Barcelona, España: La llave.
- Skliar, C. (2012). La Infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 7(15), 67-91.
- UNICEF (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente. promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>

JUVENTUDES Y MUERTES VIOLENTAS

Marta Isabel Crabay

“Quería vivir, por esta razón debía morir”

Nietzsche

“¿Cómo saber si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?”

Aldous Huxley

Introducción

La condición juvenil contemporánea reconoce variaciones en torno al tiempo de ser joven en la actualidad. Variaciones que tienen que ver con culturas, clases sociales, estratos, etc. Las búsquedas juveniles no se cristalizan actualmente en secuencias de un recorrido existencial cuyo resultado es el logro de la identidad, sino que los distintos cambios, globalización, modernidad, vertiginosa tecnología, entre otros factores, le han ido dando al concepto de juventud mayor flexibilidad. Ya no puede considerarse solamente el dominio de lo educativo y lo familiar, actualmente encontramos redes más amplias, con un atravesamiento de otras agencias socializadoras e influencias multiculturales. Estos cambios dan lugar a una heterogeneidad de juventudes. Asimismo, los cambios existentes también refieren evidentes desigualdades.

“El tiempo de ser joven identitariamente varía entre estratos, culturas y clases sociales. La sociedad está más abierta a la movilidad individual, mientras se reducen los canales para la movilidad estructural. Para el desarrollo de los jóvenes que crecen en exclusión, la prolongación de la vida no es una promesa existencial” (Krauskopf, 2010, p. 29).

“Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo cual implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales” (Reguillo, 2012, p. 26).

Se advierten cambios significativos, el futuro de los hijos no es el pasado de los padres, y tampoco de los abuelos. Se quiebra la continuidad y los jóvenes de situaciones económicas más acomodadas se dedican a estudiar, viajar y a búsquedas laborales innovadoras, mientras que, en los sectores desventajosos, predomina la anticipación laboral, las pérdidas electivas de todo tipo y la premura por sobrevivir. Las acciones inmediatas y la búsqueda de sentido remiten a lo pragmático, las rupturas que viven impiden un desarrollo armónico y por supuesto quiebran el discurso tradicional. Se observa un desapego de modelos e identificaciones tradicionales, de los criterios morales y de las normas, pautas y/o criterios que sostenían las costumbres y convivencia cotidiana.

Algunas consideraciones

Esta comunicación se propone destacar la presencia de jóvenes víctimas de muertes violentas en distintos contextos históricos. Para ello, se revisa bibliografía actualizada y se considera asimismo la postura de organismos internacionales.

En las últimas décadas se advierte un progresivo desinterés en las participaciones políticas juveniles y un creciente aumento de violencias en todas sus manifestaciones. En el caso de Adolescentes y Jóvenes, se visualizan incidentes agresivos y muertes violentas, en un sinnúmero de contextos y situaciones. Salida de los boliches, contextos educativos, violencia en la familia, violencia en las calles, motines en cárceles, accidentes viales, barras bravas, saqueos, etc.

Por supuesto que no es una novedad; siguiendo a Gayol y Kessler (2018, p. 48), “A fines de los años 90 e inicios del 2000, la violencia letal colocó otra vez a la muerte en el centro de la escena pública. Las movilizaciones y protestas que se expresaron durante todo el decenio por demandas de trabajo, de planes sociales o aumentos del subsidio estatal a los trabajadores desocupados culminaban casi siempre con heridos. Desde mediados de la década, muchas de ellas terminaron también con muertos por la acción represiva de las fuerzas de seguridad del Estado”.

Haciendo un poco de historia, pueden advertirse distintos tipos de muertes que tuvieron hegemonía y despertaron el debate público y social, las muertes de la dictadura, las que se vincularon a secuestros extorsivos y las que se produjeron y producen por las fuerzas de seguridad. En casi todos los casos, las víctimas han estado protagonizadas por jóvenes.

Con la llegada de la democracia, la búsqueda de la verdad y los reclamos de justicia ocuparon un lugar relevante; las muertes violentas y clandestinas eran centro de interés y preocupación, eran muertes que se asociaban a la democracia. Éste era el momento de recuperar la memoria y reparar los daños. La verdadera democracia, una democracia sólida, reclamaba justicia por los desaparecidos.

“Si ya a mediados de los años ochenta, los homicidios dolosos en nuestro país estaban en un rango intermedio (casi seis sobre cien mil habitantes), a diferencia de Francia con un poco menos de dos, y de los Estados Unidos por encima de los ocho cada cien mil habitantes, fueron las muertes vinculadas de diferente manera con el pasado reciente las que ganaron presencia” (Gayol y Kessler, 2018, p. 33). El secuestro extorsivo, la mano de obra desocupada, ex represores despedidos, integrantes del servicio de inteligencia y funcionarios de la policía en actividad, se constituyeron en la categoría dominante para describir una realidad amenazante para algunas personas en particular y para la estabilidad política en general.

Más adelante, las muertes violentas estuvieron caracterizadas por lo que se denominó gatillo fácil. Muertes cuyas víctimas eran varones jóvenes de sectores sociales desventajosos, sectores populares, y los victimarios agentes empleados de la policía federal o provincial.

Distintos enfrentamientos entre policías y civiles fueron planteando la violencia policial como un problema público. Malos tratos, torturas, represiones, castigos, abusos y muerte tuvieron como foco nuevamente a los jóvenes.

Otro tipo de muertes, como así también otras problemáticas, comenzaron a convocar la atención social. Mujeres muertas, el caso Giubileo (por sólo mencionar este caso, sin desconocer los innumerables otros) nunca esclarecido, tráfico de órganos, violaciones a niños, eran temores que asolaban los años ochenta. Los atentados a la Amia y la Embajada de Israel generaron un gran impacto en la política argentina. Dirigentes, políticos, empresarios, sindicalistas, fueron abonando la idea de muertes dudosas. La muerte de Carlos Menen hijo convocó más rumores, con un sinnúmero de variaciones. Corrupciones, fraudes, venganzas, traiciones se mezclaron entre los rumores que conmovieron las esferas políticas y sociales.

La corrupción del IBM Banco Nación, historias de sobornos y mafias enquistadas en el poder, desataron otras muertes y sospechas, suicidios o muertes inducidas.

Enriquecimientos ilícitos, asociaciones ilícitas, van conduciendo a un estado de desconfianza generalizada y de impunidad que, por supuesto, genera más bronca, desconfianza y duda. El homicidio de María Soledad Morales en Catamarca, por un grupo de jóvenes vinculados al poder político, y el encubrimiento provocaron múltiples reacciones y movilizaciones de impacto en sus consecuencias institucionales y políticas. El riesgo proveniente del Estado provocaba gran inestabilidad.

Progresivamente, si bien la conflictividad social y la crisis económica se encauzaban, la preocupación central comenzó a incidir en la inseguridad, ampliándose y diversificándose.

La tragedia de Once en 2012, las muertes por las inundaciones en La Plata en 2013 configuran crecientes niveles de inseguridad social. El asesinato de Axel Blumberg, y las movilizaciones organizando manifestaciones multitudinarias. No podemos dejar de mencionar el incendio de Cromagnón, con 194 muertes iniciales de jóvenes, y la secuencia de suicidios desatados a posteriori.

“La Argentina tiene una alta tasa de muertos en eventos viales (OCDE-ITE, 2015) y su número anual es mayor que el de los homicidios. Si bien la politización y las demandas al Estado por este tema han ido creciendo desde los años 90 (Kessler, 2007), no alcanzan a ser comparables con el grado de indignación y movilización pública que provocan las muertes por inseguridad” (Gayol y Kessler, 2018, p. 53).

Los feminicidios cobraron cada vez más relevancia; en una sociedad eminentemente patriarcal, la violencia sobre las mujeres cobra cotidianamente una víctima cada veinticinco horas. Indicador más que suficiente para darnos cuenta de que la democracia es una utopía. En palabras de Rita Segato (en Batthyány y Arata, 2022, p. 39-40), “No estamos luchando contra los hombres, estamos luchando contra un orden político que es el patriarcado (...) Este sistema fundante de todas las violencias y opresiones es global y transversal, está en todas partes”.

A todas estas modalidades se suma la violencia policial, que siempre estuvo presente.¹

Asimismo, tenemos que señalar muertes en manos de patotas juveniles y/o violaciones en manada. Recientemente, el caso de Fernando Báez Sosa, de dieciocho años, atacado por jóvenes rugbiers, en la vía pública y a la salida de un boliche en Villa Gesell en el año 2020, tuvo un alto impacto social y la sociedad en su conjunto no pudo sustraerse a la condena social, mucho antes que el veredicto de la justicia.

Según informes de UNICEF en Argentina, el suicidio es la segunda causa de muerte entre los chicos de entre diez y diecinueve años.

Los accidentes constituyen en Argentina la primera causa de muerte y los suicidios la segunda causa entre jóvenes de entre dieciséis y treinta y cuatro años.

Según UNICEF (2019), el suicidio es la segunda causa de muerte de chicas y chicos argentinos en edades de diez a diecinueve años. Los casos de suicidio en la Adolescencia se triplicaron en los últimos treinta años. La cifra ascendió a 12,7 cada cien mil adolescentes entre los quince y diecinueve años. La muerte autoprovocada siempre obedece a una multidimensionalidad de factores. Nunca es una sola causa, pero pueden identificarse algunos factores causales: a) la soledad y/o aislamiento de jóvenes, junto a la ausencia de personas significativas y/o instituciones que puedan sostener, contener, proteger y acompañar a chicos y chicas en su desarrollo psicosocial; b) se pueden observar también dificultades para cumplir con los estándares aceptados, al momento de atravesar la transición de la adolescencia a la adultez; c) El sufrimiento psíquico no atendido, y d) el abuso sexual, son frecuentemente factores que pueden precipitar el hecho de quitarse la vida.

También se observa mayor cantidad de muertes en los varones jóvenes, y mayores intentos de llevarlo a cabo en las mujeres. “La muerte golpea tres veces más a los varones que a las mujeres, las tentativas son en cambio claramente superiores en estas últimas. En los varones la tentativa de suicidio se parece a un puñetazo proyectado contra el entorno, en cambio en las mujeres evocan a susurros y recogimiento” (Le Bretón, 2011, p.69). Los varones emplean medios sumamente radicales, emplean medios letales, como el ahorcamiento y las armas de fuego.

Las tasas de mortalidad autoprovocada en los años 2015 a 2017 en Salta, Catamarca y Jujuy, son diez veces más altas que en el resto del país.

El estudio sólo analiza el nivel educativo observándose un mayor nivel de suicidios en chicas y chicos con menor nivel educativo. Asimismo, puede observarse una desvinculación de las historias clínicas y los certificados de defunción, aspecto que hay que considerar especialmente en cada una de las situaciones.

En la actualidad, luego de la crisis del año 2000, como así también la impronta de los neoliberalismos, la violencia en las calles adquiere nuevas dimensiones y nuevamente los jóvenes son víctimas de violencias múltiples.

Salir a trabajar a temprana edad, padecer un sinnúmero de maltratos, abandonos, negligencias, omisiones, padecer consumo problemático de sustancias, alcohol, drogas, distintas afecciones sexuales, embarazos tempranos, entre otras problemáticas, etc., no es producto de la mala suerte, sino de las condiciones de desigualdad en que se desarrollan niños/as, adolescentes y jóvenes.

Es altamente preocupante la cifra de muertes por accidentes, suicidios, agresiones de todo tipo.

“El perfil de mortalidad adolescente (diez a diecinueve años) está asociado a la prevalencia de las violencias intencionales (suicidios, agresiones) y a los accidentes, en particular los de tránsito, agrupados bajo la categoría causas externas de mortalidad de acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (CIE10) (Capriati, 2019, p. 23). Con relación a la morbilidad, la mayoría de los egresos hospitalarios remiten a las mujeres por los controles de embarazo, parto y puerperio, luego aparecen urgencias por traumatismos, envenenamiento u otras consecuencias de causas externas (UNICEF, 2019).

Según la OMS (2023), en 2019 fallecieron ciento quince mil adolescentes de entre diez y diecinueve años a consecuencia de accidentes de tránsito. Muchos de ellos eran usuarios que presentaban mayor vulnerabilidad, en muchos casos peatones, ciclistas, vehículos motorizados de dos ruedas.

En 2019, se calcula que treinta mil adolescentes se ahogaron, en su mayoría varones. Asimismo, la violencia interpersonal es una de las principales causas de mortalidad de adolescentes y jóvenes en el mundo y su importancia según los riesgos. La violencia en la adolescencia incrementa el riesgo de sufrir traumatismos, infecciones de VIH y otras infecciones de transmisión sexual, desórdenes de salud mental, mal rendimiento y abandono escolar, embarazos tempranos, problemas de salud reproductiva y enfermedades transmisibles y no transmisibles.

En muchos países, el consumo de bebidas alcohólicas en la adolescencia suscitó gran preocupación. Más de una cuarta parte de personas de entre quince y diecinueve años – unos ciento cincuenta y cinco millones de adolescentes– lo consumen. En 2016, el 13% de los adolescentes de entre quince y diecinueve años, en mayor medida los varones, consumen ocasionalmente grandes cantidades de alcohol. El cannabis es de las drogas más consumidas. El consumo de alcohol y drogas en la infancia y la adolescencia causa

alteraciones neurocognitivas y más adelante puede causar problemas conductuales, emocionales, sociales y académicos.

Alcohol, tabaco, drogas y accidentes, son problemáticas muy frecuentes entre los jóvenes. La búsqueda del vértigo se ve favorecida por la pertenencia a grupos y el sentimiento de omnipotencia presente en todas estas conductas. Se trata de desaparecer por instantes, de no vivir, la velocidad genera esas vivencias.

En relación con el consumo de tabaco, la inmensa mayoría de las personas que consumen tabaco hoy comenzaron a hacerlo muchos años antes. Se presume uno de cada diez, aunque en muchos casos en una proporción mayor. La borrachera seca es uno de los efectos inmediatos; la nicotina es sumamente adictiva. También el uso de cigarrillos electrónicos, el vapeo, causa muchas alteraciones. Ansiedad y depresión que a veces conducen a suicidios. Todas estas afecciones comienzan a edades muy tempranas y ni se detectan ni se tratan.

Juventud nos conduce así a pensar en una categoría en construcción, en donde lo cultural posee pertenencias complejas, las identidades juveniles se van elaborando en virtud de los procesos subjetivos e intersubjetivos que permite la historización de los procesos.

Reflexiones finales

En este escenario, para los jóvenes de la actualidad, podemos considerar una suerte de erosión de futuro y, contradictoriamente, aparece la idea de futuro en un panorama de desencanto y malestar, que conduce a la salida del país en algunos casos, y a la depresión, malestar y violencia en otros sectores. Ambas salidas con riesgos grandes como el desarraigo, jóvenes que no defienden lo propio, indiferentes a poder apropiarse del país y defenderlo, ausentes ante la necesidad de una efectiva participación política. Antes la represión militar esfumaba el futuro de los jóvenes; actualmente las pérdidas laborales, las serias dificultades económicas y los procesos inflacionarios desmedidos frustran las expectativas juveniles y comienzan las migraciones de jóvenes hacia distintos destinos.

Indudablemente que niñas/os o jóvenes con educación poseen mejores oportunidades que los que no las tienen. En muchísimos casos de dificultades, se advierte la falta de educación, la falta de apoyos y contención. Las trayectorias de vida en muchos casos expresan múltiples desigualdades para acceder a sus derechos. Capriati (2019) señala que

llueve sobre mojado, para dar cuenta de cómo se van encadenando las distintas desigualdades sociales para reproducir condiciones cada vez de mayor vulnerabilidad.

“No es lo mismo estar sin trabajo que sin escuela o sin familia o sin comunidad nacional. Las coincidentes condiciones de exclusión –y su dilatada expansión reciente– apuntan a una tendencia sistémica de un estado y una sociedad que olvidan las responsabilidades colectivas; las particulares formas de desamparo, desintegración y errancia refieren a modos diferentes de experimentar la marginación” (García Canclini, 2005, p. 171).

En muchísimos casos de serias dificultades y/o muertes juveniles, se advierten las faltas de sostenimiento, de cuidados, la soledad y por supuesto la pérdida de educación y de adecuados procesos socializadores, aspectos que no pueden atribuirse ni a la biología, ni a una determinada clase social. Entre los factores causales que inciden en la salud mental de los adolescentes, se encuentran la violencia, la pobreza, la estigmatización, la exclusión, la vida en entornos frágiles, la precariedad, o vivencias críticas, aspectos que indudablemente pueden aumentar el riesgo de que existan problemas de salud mental.

“Siempre está presente la falta de orientación para existir, el sentimiento de ausencia de límites, a causa de prohibiciones paternas que nunca fueron dadas o estuvieron sostenidas de forma insuficiente. La incertidumbre de la relación con el mundo, la impresión de ser sofocado o estar en el vacío, se proyectan en las mismas conductas que requieren simbólicamente la muerte, en una búsqueda de límites para existir” (Le Bretón, 2011, p. 47).

El contexto social también tiene lo suyo y no es novedoso pensar, junto a Margulis, que los adultos generan las condiciones de vida de los jóvenes, hay toda una problemática cultural, en donde los jóvenes pueden ser manejados por adultos, ya sea para consumir o para producir.

“A las nuevas generaciones se les propone globalizarse como trabajadores y como consumidores. Como trabajadores se les propone integrarse a un mercado liberal más exigente en calificación técnica, flexible y por lo tanto inestable, cada vez con menos protección de derechos laborales y de salud, sin negociaciones colectivas ni sindicatos, donde deben buscar más educación para finalmente hallar menos oportunidades” (García Canclini, 2005, pp. 168-169).

Las muertes violentas tienen muchos significados, a veces es pérdida de sentido, otras es creación de sentidos, también la conducta de desafío; otras veces es el abandono de la lucha por vivir, por carencias múltiples.

En todos los casos, las muertes, según las distintas modalidades y contextos, interpelan nuestro accionar en el pasaje de problemáticas de índole individual o particular para transformarse en un problema nacional de orden público. ¿Cómo procesar estas desigualdades?, ¿cómo pensar en salidas posibles y humanas? Las juventudes actuales, en el mejor de los casos, se inclinan a las luchas vinculadas a causas, movilizaciones o movimientos que encubren seguramente nuevas claves interpretativas de la realidad. En todos los casos, las exigencias ético-políticas arrojan saldos deudores para con la inclusión.

Nota

1. Este tema ha sido más desarrollado en Crabay, M. (2021). Precariedad, necropolítica y juvenicidio (pp. 206-215). En D.J. Michelini, A.M. Rocchetti y M. L. Rubinelli (eds.). *Justicia como equidad*. Río Cuarto, Argentina: Ediciones del Icala.

Referencias bibliográficas

- Batthyány, K. y Arata, N. (2022). *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI-CLACSO.
- Capriati, A. (2019). *Pibes sin calma*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gayol, S. y Kessler, G. (2018). *Muertes que importan*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. *Ultima Década*, 18(33), 27-42.
- Le Bretón, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Margulis, M. (1997). *La cultura de la noche*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- OMS (2023). *La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes*. Disponible en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- UNICEF (2019). *El suicidio en la adolescencia. Situación en la Argentina*. Disponible en https://www.unicef.org/argentina/media/6326/file/Suicidio_adolescencia.pdf

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA.

Acerca del desafío de la IA hoy

María Elisa Crowe

Introducción

En el mes de junio del presente año efectuamos un taller, para profesores y estudiantes, como experiencia piloto: “Aplicación de las TIC en educación superior y en la práctica profesional de Psicología y Psicopedagogía”¹, con el objetivo de valorar y generar o recrear el pensamiento crítico y creatividad respecto del uso de las TIC y la IA en la educación superior y en la práctica profesional, el cual se concretó en cinco encuentros.

En el segundo encuentro se tematizó el espacio de la IA en educación superior y la necesidad de una reflexión acerca del uso ético de sus variadas aplicaciones actuales, y la discusión se centró especialmente en los beneficios y riesgos del uso del ChatGPT (OpenAI) en educación superior, debate instalado en la sociedad a raíz del hecho de estar cada vez más usados los chatbots en múltiples ámbitos e incluso desde la presentación del ChatGPT (febrero 2023) por estudiantes de distintos niveles educativos. Como resultado de los argumentos presentados en la discusión, los participantes del taller coincidieron en ser críticos y tener en cuenta la dimensión ética en el uso de la Inteligencia Artificial. Tal opinión se mostró en lo expresado en el foro posterior al encuentro. Entre otros comentarios, una participante (psicóloga y docente), respecto a su implementación, manifestó: “No obstante, es importante tomar conciencia de sus riesgos en términos de ética, moral y conciencia crítica en el momento de recibir información.” Asimismo, hubo coincidencia en querer conocer y tener como referencia las recomendaciones de la Unesco (2022). Entre los objetivos de dicho documento encontramos el de “fomentar el diálogo multidisciplinario y pluralista entre múltiples partes interesadas y la concertación sobre cuestiones éticas relacionadas con los sistemas de IA;...” (Unesco, 2022, p. 15).

Aceptando que el motor de cualquier democracia es el desarrollo de la capacidad de querer lo justo y asumir la responsabilidad ante la realidad que nos interpela, a partir de la experiencia del taller surgieron algunas de las siguientes reflexiones.

Desafío actual

Uno de los desafíos que nos interpela hoy en la interacción educación y ciudadanía consiste en diseñar los parámetros éticos y jurídicos necesarios para la vida en la actual cultura digital, que es requisito para una acción educativa fructífera que permita poner al alcance de todos los ciudadanos el habitar plenamente el mundo digitalizado atravesado por la IA.

Dado que la educación formal debe ofrecer desde su inicio el sustento para desarrollar las habilidades y virtudes necesarias para una vida democrática plena y responsable, aprendices y maestros deben ser movidos a establecer un diálogo respetuoso, polifónico, argumentando con fundamento, de modo veraz, sin manipulación, con una escucha atenta, en busca de una vida buena y justa para todos.

Responsabilidad de los educadores en la educación superior

Este desafío enmarca nuestra responsabilidad de intervención en la dialéctica enseñanza–aprendizaje en la educación superior para que los próximos profesionales puedan ser partícipes convencidos de la necesidad de abordar, elaborar y respetar a dimensión ética y jurídica del modo en que en la sociedad actual nos informamos, comunicamos, relacionamos y producimos conocimiento.

Razones del aprendizaje necesario para diseñar y aceptar parámetros éticos y jurídicos para el uso de la IA

Tal como señalamos en “Aprendizaje para la vida en democracia” (Crowe, 2018), tenemos presente que todos los ciudadanos, más allá de la actividad que les compete, necesitan conocer y valorar las temáticas acerca de las cuales se legislará. En palabras de Adela Cortina, recurriendo a J. Habermas, “...en una sociedad democrática los ciudadanos deben ser a la vez destinatarios y autores de las leyes, la única forma de hacer esto posible en la democracia representativa es que el legislador ofrezca razones públicas a favor de la

legislación y los ciudadanos deliberen públicamente sobre su legitimidad. (...)...los ciudadanos deben poder aceptar racionalmente las leyes que elaboren sus representantes” (Cortina, 2011, p. 16-17).

Allí, la filósofa, entre otras disquisiciones, fundamenta la necesidad de que, en una sociedad democrática representativa, los ciudadanos tienen que llegar a asentir y acatar racionalmente las leyes. Para ello los legisladores tienen el deber de legislar apoyándose en argumentos racionales veraces mostrando públicamente las razones que los sustentan.

Subraya que cada ciudadano debe ser tratado con respeto, pues en una sociedad democrática todos tienen que tener derecho a hacer oír su voz dado que nuestra cultura es, o se dice, pluralista. Hasta aquí coincidimos en la necesidad de un diálogo racional fundamentado en razones, pluralista, veraz, evitando la manipulación emocional y los intereses económicos o políticos. Entendiendo que, para ser un diálogo real y justo, debe conllevar la escucha atenta y el respeto.

Nuestra responsabilidad respecto a la competencia digital y la competencia moral

Somos responsables de tener presente la necesidad de contribuir al logro de competencias digitales en relación a las competencias socioemocionales y la competencia moral de los estudiantes en la Educación Superior, ya que nos reconocemos incluidos en la reflexión: “La justificación normativa del acuerdo desde el respeto y la consideración de los demás nos lleva a esta idea básica, central para recuperar el sentido de la democracia: la participación está intrínsecamente relacionada, es consustancial, al punto de vista moral. Es decir, la participación es inicialmente una exigencia moral y no un simple instrumento para la defensa de nuestros intereses. Esta exigencia de participación debe mediar siempre con el sentido y la función social, el bien social, que aportan las instituciones. Por eso hablamos de una nueva distribución de la responsabilidad en el cumplimiento o realización de las exigencias morales, que incluye, por una parte, tanto a los ciudadanos como a sus instituciones; y, por otra, tanto al estado como a la sociedad civil. Este eje de coordenadas es una buena plataforma para repensar la democracia” (García-Marzá, 2023, p. 14).

Vemos que dicha exigencia condice con el objetivo de la serie de documentos “Estado del Arte”², aclarado en las primeras páginas en uno de ellos por Carina Lion (2023), consistente en que mediante sus distintos ejes, esta serie de documentos funcione como

un conjunto de estudios facilitadores de la traducción del conocimiento producido por el mundo académico hacia el campo de la política pública. Al mismo tiempo que acerca un panorama actualizado a equipos técnicos gubernamentales, investigadores, docente y capacitadores. Nos reafirma en la convicción de que el motor de cualquier democracia es el desarrollo de la capacidad de querer lo justo y asumir la responsabilidad ante la interpelación de la realidad.

Desde distintos ámbitos se requieren buenas prácticas digitales

Ello ha sido manifestado por investigadores y expertos en IA tanto como por investigadores en educación superior. Comentamos algunos ejemplos que lo hacen patente.

Carina Lión y colaboradores, en el documento “Repensar la educación híbrida después de la pandemia”, subrayan la necesidad de pasar del ámbito académico al práctico: “Frente a este escenario de debates, es preciso definir una política acerca del uso de los datos y de su privacidad, así como de seguridad informática. Este último tema será crucial en los próximos años con el avance de la inteligencia artificial y la ciencia de datos y, por tanto, exige el diseño de lineamientos de definición política para el sistema educativo” (Lion, 2023, p. 7).

Muestran la necesidad de repensar, al integrar las herramientas tecnológicas en la relación enseñanza-aprendizaje, el modelo educativo, produciendo no sólo teorías, sino implementando sus condiciones para hacer posible su realización. Por lo cual, “Lejos de generar un reduccionismo que simplifique la educación híbrida a lo sincrónico y lo asincrónico, es importante pensar en capas de complejidad. En este marco, la pregunta por la educación híbrida no debiera reducirse al uso de las plataformas ni a la dimensión temporal de lo sincrónico o asincrónico como marca de definición. Tampoco a un único modelo didáctico basado en la clase invertida, predominante especialmente en el nivel medio y superior del sistema educativo. La integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje exige a las políticas públicas ampliar la mirada para la construcción de modelos situados que respondan a una diversidad de necesidades diferenciadas del estudiantado. Es decir, en el núcleo de la educación híbrida lo que está en debate es la tensión entre enseñanza, aprendizaje, currículum, tecnologías y evaluación y sus condiciones materiales para hacerla efectiva” (Lion, 2023, p. 8).

Se subraya la importancia de una revisión profunda, luego de la experiencia de una educación exclusivamente virtual que ha sido necesaria en el transcurso de la pandemia de covid-19; dicha experiencia hizo visible falencias, pero también nuevas perspectivas pedagógicas y didácticas. “Los procesos de hibridación alientan otros modos de construcción del conocimiento, modos de concebir la producción desde perspectivas valiosas que potencian los procesos de inteligencia colectiva, que recuperan las trayectorias de equipos docentes, de estudiantes, y de quienes habitan la escuela. Implica otros modos de construir participación y ofrece una ventana a la coparticipación, ya que hay un fluir constante en tiempos de incertidumbre que requiere que, permanentemente, se revise qué y cómo se enseña” (Lion, 2023, p.15).

Asimismo, en una reciente entrevista, refiriéndose al próximo cambio en la demanda de preparación para nuevos trabajos, el Dr. Geffner³ reflexiona respecto de la incidencia en el ámbito laboral por los trabajos que desaparecerán al poder ser sus tareas realizadas por la inteligencia artificial, en un futuro próximo: “Lo que sí está pasando hoy en día, y se dio también en otros momentos, es que tal vez las cosas pueden ser diferentes, porque se eliminan muchos trabajos y no necesariamente se crean otros, porque hay muchas cosas que se pueden hacer con software, y eso no está tan claro. Pienso que el tema de cuál es el impacto de desarrollo social es importante y en última instancia es político. La sociedad a través de su sistema político tiene que ir regulando y definiendo donde estos desarrollos convienen desde un punto de vista social, y donde no convienen” (Geffner, 2023).

En similar dirección encontramos lo manifestado por J. Vilas Díaz Colodrero⁴: “En este contexto, los gobiernos tienen un papel crucial en la gestión de la transición hacia un mundo laboral cada vez más automatizado. Deben promover políticas de educación y formación continua para facilitar la adaptación de los trabajadores a las nuevas tecnologías y garantizar la inclusión en el mercado laboral. Además, es fundamental que los gobiernos colaboren con el sector privado y las instituciones académicas para anticipar las demandas de habilidades del futuro, asegurando que las personas estén preparadas para enfrentar los desafíos que traen consigo las innovaciones tecnológicas como la IA generativa” (Vilas Díaz Colodrero, 2023).

Creo que en el mismo sentido, desde variadas perspectivas, los participantes del X Encuentro interacadémico 2021 convocado por la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas aúnan sus esfuerzos por valorar las posibilidades del buen uso de la IA en sus

respectivas profesiones. Su pensamiento ha quedado plasmado en “La Inteligencia Artificial: una mirada multidisciplinaria”.

Acerca de nuestra propuesta

A partir de la experiencia positiva del taller realizado, la propuesta del proyecto 2023/2025: “La incorporación competencia digital modifica la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y la competencia moral en la educación superior (presencial-virtual). ¿Nuevo paradigma educativo?” entendemos que se enmarca en la necesidad de clarificar parámetros éticos en el uso de la IA y aporta a la conciencia de su implementación. Ya que el objetivo general del mismo consiste en analizar la utilización necesaria de las TIC para la adquisición y desarrollo de la competencia digital incorporada al proceso de enseñanza-aprendizaje de las CSE y la CM de la educación superior (presencial-virtual). Anticipamos, desde la experiencia del taller efectuado, que en el contexto de un nuevo paradigma educativo el uso de las TIC y la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias (SE, M y D) proporciona las herramientas procedimentales necesarias en la formación del educando para la vida en tanto profesionales y ciudadanos (saber qué es y cómo buscar información confiable, saber transformar la información en conocimiento, motivar el desarrollo de la creatividad e innovación educativa junto al desarrollo del pensamiento crítico).

Consideraciones finales

El desafío que nos interpela hoy en la interacción educación y ciudadanía consiste en diseñar los parámetros éticos y jurídicos necesarios para la vida en la actual cultura digital, con la conciencia de que es requisito para una acción educativa fructífera que permita poner al alcance de todos los ciudadanos el habitar plenamente el mundo digitalizado ya atravesado por la IA. Pensamos, en principio, que este desafío enmarca e impulsa nuestra responsabilidad de intervención en la dialéctica enseñanza–aprendizaje en la educación superior, que es la que compete a nuestra actividad profesional. Y habiendo vislumbrado que, desde diversas áreas de conocimiento y perspectivas, la misma intención y conciencia de la responsabilidad a asumir está presente en múltiples investigadores y docentes, nos

encontramos movidos a seguir investigando y plasmar en la docencia los resultados acerca de la incidencia de las TIC y la IA en la educación superior.

Notas

1. En el marco de la propuesta del proyecto 2023/2025: La incorporación de la competencia digital modifica la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (presencial-virtual) de las competencias socioemocionales y la competencia moral. ¿Nuevo paradigma educativo en la educación superior?”.
2. La realización de la serie de Documentos Estado del Arte, actividad del Área de investigación y desarrollo de la IIPE UNESCO, quiere fortalecer el debate, la planificación y gestión de los sistemas educativos en América Latina.
3. J. Vila Díaz Colodrero. Co-director de la Diplomatura Gobierno 4.0. Universidad Austral.
4. H. Geffner. Ingeniero electrónico. Doctor en IA por UCLA. Desde 2023 es Chair y líder de investigación, cátedra de Machine Learning and reasoning de RWTH Aachen University, Alemania.

Referencias

- Cortina, A. (2011) “Ciudadanía democrática: ética, política y religión”, en ISEGORÍA, 44, 13-55. ISSN: 1130-2097
- Crowe, M. E. (2018). Aprendizaje para la vida en democracia. En Michelini, D.; Pérez-Zavala, G. y Galetto, N. (Eds.). Crisis de la democracia: desafíos para América Latina. Río Cuarto, Argentina: Ed. Del ICALA.
- Vilas Díaz Colodrero, J. (2023, 5 de mayo). El ChatGPT ¿un amigo o un enemigo? La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/chat-nid05052023/>
- García-Marzá, D. Pasos para una reflexión crítica acerca de la democracia. Sección: Artículos Ética y Discurso ISSN 2525–1090 Revista científica de la Red Internacional de Ética del Discurso – Año 8, 2023 <https://www.revistaeyd.org> – contacto@revistaeyd.org – Licencia: CC BY–NC-SA 4.0 Consultado 9/06/23
- Lafuente, E. (2023, 6 de agosto). El argentino Héctor Geffner, referente global en Inteligencia Artificial, asegura: “A veces no entiende cosas elementales”. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/conversaciones-de-domingo/el-argentino-hector-geffner-referente-global-en-inteligencia-artificial-asegura-a-veces-no-entiende-nid06082023/>
- Lion, Carina. (Coord.). (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. Documentos Estado del Arte. Ciudad de Buenos Aires: IIPC UNESCO)
- Solanet, M. y Martí, M. (Eds.) (2021). Inteligencia Artificial: una mirada multidisciplinaria. X encuentro interacadémico 2021. Ciudad de Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias morales y políticas. ISBN 978-987-99575-8-5
- UNESCO. (2022). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Paris: Unesco. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics> (3-05-2023)

PROSOCIALIDAD EN EL NIVEL INICIAL COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Analía Ruth Cuello

Introducción

La violencia es parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas y ha adquirido importancia en los últimos tiempos. No es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y lo privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos del ambiente familiar y comunitario. Es un fenómeno que, por su complejidad, debe ser analizado desde múltiples perspectivas.

En nuestro entorno abundan los modelos agresivos y competitivos. Frente a esto, las instituciones se convierten en un escenario de reproducción de algunas prácticas propias de una sociedad inmersa en la violencia; no obstante, las mismas también se pueden constituir como un escenario en el cual se hace posible romper con tales prácticas, generando en los actores participantes capacidades para la sana convivencia y resolución pacífica de los conflictos.

En este contexto, es importante promover prácticas prosociales que busquen formar ciudadanos capaces de generar un impacto político y social, constituyéndose como actores de paz y miembros activos de una comunidad, 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). Sobre todo, teniendo en cuenta que durante los primeros cinco años de vida el individuo desarrolla su personalidad y adquiere las primeras pautas sociales.

Por ello, me propongo reflexionar acerca de la importancia de promover, en el ámbito de la educación infantil, comportamientos prosociales como estrategia para la prevención de la violencia.

Algunas consideraciones teóricas

Autores como Yackow de Lempika (2010) caracterizan a la sociedad contemporánea por la competitividad, el individualismo, las nuevas tecnologías para la información y la comunicación, nuevos modelos de agrupación familiar, entre otros aspectos. Con una tendencia a un relativismo ideológico que proporciona una mayor libertad a las personas para construir su propia personalidad. También emergen nuevas pautas sociales, se da gran importancia al momento presente y a la inmediatez, importando y centrándose más en el "tener" que en el "ser".

La sociedad actual está marcada por la violencia, por lo cual es importante definirla, ya que continúa siendo materia de debate en el campo de las ciencias sociales. No hay exactitud científica, existen distintos tipos de violencia. La noción está influida por la cultura y sometida a una continua revisión.

Se ha clasificado según las formas en que se manifiesta: física y verbal, directa e indirecta, activa o pasiva. A algunas manifestaciones de violencia se les da una denominación particular por ejemplo el bullying.

Se considera que la violencia es una actitud de los sujetos sociales. Es una forma de interacción humana en la cual, mediante la fuerza (física, psicológica y/o emocional), se produce un daño. Estas condiciones sociales se expresan a través de demandas, apelaciones y llamados al sujeto proveniente de la familia, de una estructura educativa y de los medios de comunicación.

El elemento esencial en la violencia es el daño, tanto físico como psicológico. Este puede manifestarse de múltiples maneras (por ejemplo, los estímulos nocivos de los que depende) y está asociado, igualmente, a variadas formas de destrucción: lesiones físicas, humillaciones, amenazas, rechazo, etc. Es destacable también el daño (en forma de desconfianza o miedo), sobre el que se construyen las relaciones interpersonales, ya que está en el origen de los problemas en las relaciones grupales, bajo formas como la polarización, el resentimiento, el odio, etc.; que, a su vez, perjudica las redes sociales y a la comunidad.

El aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, sin embargo, lo que sucede en éstas es un reflejo de lo que sucede afuera.

Mientras más se vive en y con violencia, se aprende a tolerarla más e incluso se ve como algo natural. Cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y se vive naturalmente.

Es importante contribuir a romper con la naturalización de la violencia y a fomentar prácticas prosociales pertinentes para las nuevas generaciones.

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.

Resulta evidente entonces que, cualquier conducta que atente contra el bienestar común, constituye una amenaza para la sobrevivencia de dicha sociedad. Así se han categorizado las conductas antisociales, estudiadas desde distintas perspectivas teóricas desde hace varias décadas.

En este contexto, diversos autores contemplan al comportamiento prosocial como un potente factor para la extinción de la agresividad o la violencia, dado que puede considerarse como respuesta alternativa e incompatible con estas. Entre ellos, podemos mencionar a Roche Olivar (1997, p. 9) quien entiende por “prosocialidad a una dimensión que determina la construcción de una personalidad sana, abierta y orientada a una positiva convivencia interpersonal y social para la prevención de la higiene mental”

En los primeros años de vida es cuando la plataforma del conocimiento y las bases de las actitudes y de los comportamientos en general se van consolidando, en esta etapa se inicia tanto la construcción de las estructuras cognitivas y afectivas básicas, como los mecanismos de interacción con el entorno y con la sociedad. A la vez, es el momento en que se adquiere la noción de identidad y el desarrollo de la autoestima.

Visto así, se considera a la Educación Inicial, como el ámbito que, después de la familia, asume la responsabilidad de desarrollar el aprendizaje de conductas prosociales, entendidas éstas, según Roche Olivar (1991), en Roche Olivar (1999, p. 19), como

“aquellos comportamientos que, sin búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones

interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, la creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”.

Con respecto a la socialización, Meece (2001) afirma que el niño es un ser social y debe aprender los patrones de la vida en sociedad, a saber: cómo iniciar la interacción social, cómo interesarse por los otros, cómo afirmar su personalidad, cómo controlar su temperamento, entre otros. Si bien el niño empieza a aprender las habilidades sociales antes de entrar a la escuela, es el aula el mejor campo de entrenamiento donde estas habilidades pueden ser practicadas y mejoradas.

El período de los tres a los cinco años es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que el niño vivencia y registra una serie de situaciones que le permiten organizar su mundo social, comprender normas y prohibiciones, y expresar sus propios derechos. Esto permite que el niño pueda percibirse a sí mismo y a los otros de un modo más integrado, adquiriendo una competencia social. De las interacciones con otros niños surge la necesidad del niño de desarrollar habilidades para resolver exitosamente conflictos con pares o poder jugar con niños desconocidos (Griffa y Moreno 2005, en Torres Méndez, 2007).

Durante los primeros cinco años de vida, los niños viven experiencias que son significativamente importantes para ellos, así como desafiantes para sus padres o maestros. Gran cantidad de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales ocurren en los niños durante este período, los cuales les permiten una construcción progresiva de su subjetividad, así como nuevas formas de relación consigo mismos y con el mundo físico y social (Torres Méndez, 2007).

El proceso de socialización desplegado desde la temprana infancia le posibilita al niño el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, entre otros, la conformación de los vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables y la participación de los otros en la construcción de su personalidad (López y Fuentes Rebollo, 1994, en Torres Méndez, 2007).

El desarrollo personal de los individuos no puede dissociarse del intercambio con la realidad social en la que están inmersos, la personalidad e identidad se va forjando en su participación, en las creencias, actitudes, comportamientos de los grupos a los que pertenece. E implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y formas de vida

compartidas, expresadas en instituciones, comportamientos regulados; en una cultura. La cultura es el gran moldeador del sujeto.

Roche Olivari (1997, p. 9) caracteriza a la prosocialidad como “una dimensión que determina la construcción de una personalidad sana, abierta y orientada a una positiva convivencia interpersonal y social”

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial: la ayuda, el confortar, el dar, el compartir, la responsabilidad y cuidado de los demás, etc.

Diferentes autores señalan que, para considerar una acción prosocial, desde un criterio riguroso, hay que cumplir estos tres requisitos:

1. Que el acto beneficie a otro/s individuo/s.
2. Que el autor no esté cumpliendo unas obligaciones de rol.
3. Que tal conducta sea gratuita y no solicitada por otro individuo.

Toda persona posee una capacidad para la prosocialidad y además la pone en práctica en muchas ocasiones.

Uno de los modos de disminuir las conductas agresivas en los seres humanos es fomentando conductas prosociales. Por ende, la abundancia de estas acciones conllevaría una disminución de los comportamientos violentos. La frecuencia social de estos comportamientos produciría un efecto multiplicador, vía aprendizaje por modelos, y estaríamos así frente a una mejora de calidad de las relaciones sociales. La prosocialidad busca un cambio a nivel social y también individual, promoviendo la prevención de la higiene mental y ayudando al sujeto a un bienestar mental en una sociedad actual tan conflictiva, acelerada y exigente.

Por otro lado, según Meece (2001), las conductas prosociales se originan a una edad temprana siempre que las relaciones familiares sean positivas. Éstas suelen ser espontáneas y aumentan en la edad preescolar cuando el infante perfecciona sus habilidades cognoscitivas, es decir cuando aprende a interpretar lo que los demás piensan, sienten, dicen, cómo afectan sus acciones y reacciones. Los niños prosociales se caracterizan por ser generosos, serviciales, sociales, comprensivos y adaptados, capaces de ser empáticos en la resolución de problemas de otros que están en situación de conflicto.

Educar para la prosocialidad implica promover no sólo la estima personal sino también, y fundamentalmente, la heteroestima o estima por los otros; y el rol del docente adquiere

relieve como modelo y como vínculo positivo emocional y favorecedor de procesos de aprendizaje placenteros.

Para la consolidación de la conciencia de la dignidad y especialmente de una autoestima buena, es imprescindible que los educadores atribuyan con sus actitudes comportamientos y así lo expresen verbalmente a cada niño. Atribuir significara creer y confiar en que el otro tiene ya o tendrá el rasgo o actitud que esperamos educar o promover. Lo cierto es que la atribución, la capacidad de atribuir positividad, en un maestro es fundamental, es el mecanismo humano más potente para la educación.

Las personas necesitamos para nuestro sostenimiento y crecimiento la aceptación de los demás y el reconocimiento de nuestra existencia. Somos, existimos en la medida que vivimos en función de los demás, de la sociedad; en la relación se afirma nuestra identidad.

Ahora cabe preguntarnos: ¿qué estrategias didácticas orientadas a la promoción de convivencia, ejercicio ciudadano y construcción de paz pueden promoverse al interior de la comunidad educativa a fin de evitar modos violentos de relacionarse?

Algunos de los comportamientos que podemos promover los docentes y que necesitan adquirir los niños para relacionarse adecuadamente en su mundo social, con compañeros y adultos 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.

Unas relaciones normales entre dos personas habrían de permitir que en una comunicación ese contacto ocular no fuera ni corto, ni demasiado largo.

- 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 acostumbran a ser fundamentales para la relación que haya de continuar entre ellas.

- La escucha: es muy frecuente, en las conversaciones comunes, que el individuo este esperando que termine de hablar su interlocutor, para hablar él. Hay una gran dificultad para escuchar. Quizás una vía preparatoria para la escucha la constituya el silencio. Es una habilidad de autocontrol que no resulta fácil.
- Preguntar: la pregunta es siempre una muestra de la curiosidad y la sensibilidad humana. Puede ser un ejercicio de descentramiento muy fuerte. Refiere a un modo de ejercitar la flexibilidad que es la de ponerse en el lugar del otro y tratar de vivenciar cognitivamente su pensamiento y emocionalmente sus sentimientos.
- Agradecer: hay que valorizar los comportamientos que expresan gratitud. Con la expresión de agradecimiento también estamos consolidando la autoestima de quien nos ayudó o favoreció.

Por su naturaleza intrínseca, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones. Y esta característica dota a este comportamiento de un gran potencial incluso para la incidencia en los cambios optimizadores de la vida extraescolar y social.

Consideraciones finales

Es, en los primeros años de vida, cuando la plataforma del conocimiento y las bases de las actitudes y los valores se van consolidando, cuando se inicia tanto la construcción de las estructuras cognitivas y afectivas básicas, como los mecanismos de interacción con el entorno y con la sociedad, a la vez que se adquiere la noción de identidad y el desarrollo de la autoestima.

Es la prosocialidad, es decir, la preocupación por el bien común, la que posibilita que se establezcan relaciones de responsabilidad mutua y compartida con los conciudadanos a través de la acción.

Las conductas prosociales requieren el afianzamiento de capacidades ético morales y políticas por parte de ciudadanos activos, quienes a partir de la empatía son capaces de reconocer aquellas situaciones de exclusión que impiden a otros o a sí mismos ejercer sus derechos, y alcanzar la justicia social.

Enfatizar la educación por la paz y la convivencia en la escuela es una necesidad que se plantea para favorecer relaciones armónicas de respeto y garantizar los derechos humanos, sociales e individuales, bajo un marco de pluralismo y diversidad propios de las sociedades

democráticas. Los ámbitos áulicos son los que ofrecen, junto con el escenario familiar, los modelos vivenciales y los marcos de convivencia basados en el respeto, la reciprocidad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.

Considero, al igual que Robert Roche y sus colaboradores, que implementar un programa de optimización prosocial en entornos educativos constituye una decisión estratégica para formar personas capaces de establecer relaciones interpersonales sanas, satisfactorias.

Como educadores debemos ser conscientes de la tarea que nos compete, en cuanto a ser generadores de cambios, multiplicadores de ideales, incentivadores de conductas y actitudes positivas.

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.
- Meece, J. 2001. *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro – Secretaría de Educación Pública.
- Roche Olivar, R. 1997. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Roche Olivar, R. 1999. *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Ed. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Roche Olivar, R. (Comp.) 2010. *Prosocialidad, Nuevos Desafíos*. Ed. Ciudad Nueva. Bs. As.
- Torres Méndez, C. I. (2007). *Promoción de los comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia*. Bogotá.
- Yackow de Lempika, A. (2010). *Características de la Sociedad Actual*. Disp en: <http://sociologiautcd.blogspot.com.ar/2010/03/caracteristicas-de-la-sociedad-global.html>

LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DEL CAMBIO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA MIRADA DE LOS PROFESORES DE LA UNRC

*Gisela Dedominici, Carolina Fumarco,
Débora Cavallone Marco, Serenella Spiatta*

Introducción

La innovación curricular se constituye como una política institucional para la cuál la UNRC ha destinado espacios de formación y de producción de documentos orientadores, que sirven de anclaje para pensar las nuevas propuestas de formación de las que formamos parte.

Este cambio curricular implica el proceso de diseño, implementación y evaluación de un plan de estudios que en el contexto universitario representa una textualización de la elación educación-sociedad, relación dialéctica que conduce a plantearlos como procesos, sujetos a frecuentes transformaciones y como producción curricular en tanto incluyen experiencias de aprendizaje articuladas con una finalidad concreta, en dos niveles diferenciados pero, al mismo tiempo, interconectados: el diseño y la acción.

En este sentido, coincidimos con Zabalza en que “Los Planes de Estudios constituyen una encrucijada, un punto de encuentro (no siempre pacífico) entre puntos de vista e intereses divergentes” (pp. 1- 2003)

En este marco, la investigación educativa se torna imprescindible para contribuir a la evaluación de los trayectos formativos existentes (con forma de planes de estudio), las necesidades del campo de la educación especial en la actualidad, las vacancias propias de la formación en torno a demandas reconfiguradas en función de nuevos paradigmas, así como para aportar categorías conceptuales nuevas en relación a los procesos involucrados

en la elaboración de nuevos entramados curriculares que involucran a los docentes formadores.

Contexto del cambio curricular en educación especial

En el transcurso de la segunda mitad del siglo XX se comienzan a diversificar los ámbitos en los que se desempeña el profesor en Educación Especial. Los cambios epistemológicos que en ese proceso tuvieron lugar, generaron una nueva reconfiguración del campo laboral, poniendo en tela de juicio los propósitos de la educación especial y el quehacer profesional, los que se transforman y resignifican.

Durante mucho tiempo el análisis de las situaciones educativas de la persona en situación de discapacidad se centró en el individuo considerado portador de un déficit, posteriormente el foco se puso en la interacción entre el sujeto y el contexto y, en las últimas décadas comenzó a tomar fuerza el concepto de “construcción social de la discapacidad”, paralelo a esos cambios epistemológicos se fueron construyendo, reconstruyendo y reformulando las tareas a desarrollar por los profesionales de la educación especial a la vez que se readecuaron los objetivos de diversas instituciones y organizaciones destinadas a la atención de las personas con discapacidad y sus familias en los diferentes ámbitos de participación social y ciudadana.

Pérez de Lara, N. (1998) considera que, es necesario ampliar la mirada al estudiar una realidad compleja, paradójica, con diversos aspectos, aristas, como es el campo profesional del profesor en educación especial, donde se debe tratar de desentrañar las relaciones que se producen entre los contextos políticos, las instituciones, las personas que las conforman, siendo ellas quienes las representan en su calidad de sujetos, las prácticas, ideas y teorías que las sustentan.

La situación planteada nos lleva a reflexionar en la configuración de los planes de estudio de la carrera del profesorado en educación especial de las universidades nacionales y en los cambios generados al interior de la carrera a partir de los avances del campo laboral del Profesor en Educación Especial.

Aspectos metodológicos

Con esta investigación pretendemos generar conocimiento que contribuya y acompañe el cambio curricular como proceso real transitado por las carreras en las que nos desempeñamos como docentes. La investigación cualitativa-interpretativa, nos permite recuperar los sentidos que los actores otorgan a este proceso de construcción de los nuevos planes de estudios a la vez que identificar las decisiones que toman los docentes durante el desarrollo curricular, sabiendo que estas decisiones tienen impacto político y se asientan en posicionamientos teóricos y éticos que no siempre se condicen con lo que se plasma en el diseño curricular.

Las preguntas problema que organizan nuestro estudio son: ¿Cómo se construye el cambio curricular en Educación Especial? ¿Qué decisiones curriculares toman los docentes en el marco de esos cambios? ¿Cómo estas decisiones contribuyen al desarrollo de los nuevos perfiles profesionales?

Las reflexiones planteadas en este escrito emergen de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de la carrera que transitan el cambio curricular desde diferentes espacios (codificadas como E-1, E-2...). El análisis de los datos aún no se ha concluido y se fue realizando por procesos de comparación constante para arribar a interpretaciones que den lugar a la generación de nuevos conocimientos en torno a nuestro objeto de estudio.

¿Por qué necesitamos cambiar el plan de estudios?

En los últimos años, el avance hacia un modelo social de la discapacidad logró promover nuevas reflexiones en lo que refiere a la estructura de los planes de estudio vigentes elaborados desde modelos anteriores, situados en el contexto en el que fueron configurados. El desfase entre la realidad del campo laboral actual del profesor en educación especial y la formación inicial que se desarrolla en las distintas universidades correspondiente a la carrera, provocaron la necesidad de revisar los planes de estudios, analizar los programas correspondientes a las distintas asignaturas y organizar la conformación de las comisiones curriculares para pensar la estructura de nuevos planes de estudio.

Lo expuesto en el párrafo anterior nos lleva a considerar los aportes de Cometta (en Barroso, S. y Benegas, A. 2019) quien explica que: “Aludir al cambio curricular implica situarlo en el contexto de cambios y transformaciones que atraviesa la sociedad, el sistema de educación superior y la Universidad como institución en el nuevo milenio” (p.22)

Goodson, I. (1995) propone una teoría de cambio curricular atenta al contexto que permite mediar entre el cambiante equilibrio de las relaciones externas y los asuntos internos en circunstancias históricas contemporáneas. Menciona al respecto distintos momentos: formulación del cambio, fomento del cambio, legislación del cambio y establecimiento del cambio. Si bien el autor realiza sus investigaciones relacionadas al cambio curricular en el contexto escolar, resulta interesante tomar el modelo para pensar el cambio curricular en la Educación Superior.

En lo que refiere a la *formulación del cambio*, hace hincapié en que los cambios educativos se tratan generalmente en escenarios externos que incluyen diferentes sectores. En relación al campo laboral de la Educación Especial existen diferentes instituciones y organismos que, a nivel local, provincial y nacional normativizan y condicionan el quehacer del educador especial. Estos constituyen espacios en donde se debaten posibilidades y se toman decisiones muy importantes que influyen en el quehacer profesional del Profesor en Educación Especial. En este sentido, la universidad como institución responsable de la formación de los profesionales debería ser parte de los debates para potenciar la articulación entre las necesidades y demandas del campo laboral y las propuestas formadoras y de investigación.

En el campo de la Educación Especial, se suma a lo anterior la publicación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006 que promovió importantes cambios en la vida de las personas en situación de discapacidad, en sus familias y en los profesionales que trabajan con ellas. A partir del año 2008, dicha Convención toma fuerza de ley en nuestro país, las instituciones tienen el deber de trabajar conforme a lo allí expuesto. Al respecto, se sancionaron desde ese tiempo hasta la actualidad diferentes normativas y resoluciones a nivel provincial y nacional que también influyen y promueven el cambio curricular que se está desarrollando al interior de las Universidades Nacionales. Entre ellas, resulta importante destacar la Ley de Educación Nacional 26.206 que declara a la modalidad de Educación Especial como transversal al Sistema Educativo Formal en la República Argentina.

En cuanto al *establecimiento del cambio*, si bien en este momento el cambio ya fue establecido de manera sistemática y jurídica, el poder reside en la nueva comprensión categórica del funcionamiento de las nuevas normativas en las instituciones ya que ejecutar un cambio de plan de estudio implica someterse a nuevas evaluaciones, inspecciones y responder a las demandas de los diferentes profesionales, organismos e instituciones.

Aquí, cobra relevancia la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa para potenciar instrumentos de evaluación, tanto del diseño curricular obtenido de los consensos y legitimado por diferentes instancias de evaluación institucional e interinstitucional como del desarrollo curricular, que nos permite saber qué cambió en las aulas, cuáles son los nuevos supuestos puestos en acto en el proceso de formación. Sin esta instancia, corremos el riesgo de que el cambio de diseño quede en el plano de lo estructural formal y tenga impacto relativo en la vida de los profesionales, las instituciones en las que desempeñan su quehacer y la vida de las personas en situación de discapacidad.

Las voces de los docentes en relación al cambio curricular

Son múltiples y crecientes los desafíos que enfrentan los docentes en su cotidianidad y notablemente más lentas las reacciones que tienen las Instituciones de Educación Superior para dar respuesta a estas problemáticas. Esto ya advierte el dinamismo que deben tener los currículos en los programas de formación docente y la necesidad de desarrollar investigaciones permanentes al interior de las facultades de educación que arrojen información oportuna y pertinente para que esto sea posible. (Ferley Ortiz Morales en Páez Martínez y otros. 2018. P. 168)

A lo largo de esta investigación se ha observado que las tensiones existentes entre las demandas del campo laboral del profesor en educación especial y la formación inicial que ofrece la educación superior, han hecho que los docentes tomen decisiones al interior de los equipos de trabajo en relación a contenidos brindados, a la facilitación de las experiencias prácticas, entre otras, mucho antes de que se efectivice el nuevo plan de estudio.

Esta flexibilidad se destaca en todos aquellos cambios que se fueron realizando fuera del texto ordenado, en el currículum, y que actualmente se materializan en las nuevas propuestas ofrecidas por cada cátedra en la elaboración del nuevo plan, contribuyendo a mejorar la propuesta curricular.

“Bueno...sí, participé de las reuniones -(reuniones con la comisión de cambio curricular)- después de este pedido de contenidos mínimos, en el cuál yo...ehhh... tomé la decisión de enviar un documento, no dónde puntuaba contenidos mínimos, sino más bien presenté un escrito, donde planteaba que....más redactado, digamos...qué me parecía a mi saber un profesor en educación especial que pudiera ser ofertado en mis asignaturas, digamos...una concepción de sujeto, qué concepción de sujeto, a partir de algunos conceptos que trabajamos...qué de hecho son cosas que ya venimos trabajando. Una de las cosas que conversamos con otra de las compañeras de otras asignaturas en torno a los planes de estudio es que uno tiene un plan de estudio del año 98 pero no enseña (risas) los contenidos del año 98, ¿no? eso se va reformulando, entonces...al menos en mi experiencia, no es que había una distancia tan tremenda...me parecía que era más reformular en términos formales, lo que más bien ya estábamos haciendo y que de todos modos ha sido como una instancia en la que uno, bueno...se pone como a pensar un poco más específico así que vino bien”. (E- 3)

“Hemos tenido toda la participación, a todos porque lo hemos pensado, lo que hemos propuesto, lo hemos pensado entre las 3 que éramos en ese momento, lo hemos construido. Ahora somos muchas más, pero sobre todo la cuestión donde teníamos o tenemos falencias, que es el aporte de C con las personas mayores y por ahí la idea de pensar en cuando la, la discapacidad o la lesión es adquirida, si deviene o no en discapacidad. Eso, por ejemplo, recién ahora lo estamos pensando y hay cambios, eh...por ejemplo, en la neuro desde el año pasado que no se les hace tomar test a las chicas de profesorado porque ellas no toman a tes, sino que más vale eh... buscamos que tengan una entrevista con una persona, una profe de educación especial o un profe que esté trabajando con alguna perspectiva que necesite las neuro, por ejemplo, sí, es decir” (E-5)

A esta tarea, asumida espontáneamente por los docentes, se suma la participación activa en la elaboración del nuevo plan de estudio, ante lo cual es posible vislumbrar la multiplicidad de demandas que recaen sobre los mismos.

“en los dos encuentros que se hacían como para compartir las nuevas propuestas, no participé porque yo trabajo en otros espacios, coincidían con mis horarios laborales en otras instituciones educativas...ehh...pero bueno, sí he estado participando como activamente en juntarnos con los docentes para revisar y pensar qué contenidos nos parecen fundamentales en esta nueva conformación del plan con respecto a la disciplina didáctica, ¿no? entonces...hemos trabajado con docentes de didáctica de la lengua, para...para tener en cuenta...perdón y de las ciencias sociales también, para tener en cuenta qué cuestiones de didáctica no pueden quedar afuera del perfil profesional de un docente, ¿no? en este caso.” (E-2)

Los cambios epistemológicos atravesados en el campo de la educación especial con el avance del modelo social de la discapacidad, generaron una nueva configuración de

espacios laborales y demandas al profesor en educación especial, poniendo en debate los propósitos de la educación especial y el quehacer de los y las profesionales en el momento actual.

“Si, buscamos formas de trabajo, mira por ahí lo que no ehhh... lo que no sabemos, lo preguntamos, por ejemplo, hay cosas que a mí me parece que son interesantes y también depende a quién le preguntemos. Pero por ejemplo, en modelo DUA, ese ese modelo que está como muy ligado a las neuros (neuropsicología y neurofisiología), a mí me parece que es interesante que está más ligado a lo que es la neurodiversidad, ehhhh.... entonces como que yo me siento más cómoda trabajando y pensando en la educación especial desde ese lugar” (E-5)

La inminencia de los procesos de inclusión social y educativa modificaron las prácticas de los profesores, que comenzaron a hacerse parte de otro entramado de instituciones para dar respuesta al desafío de promover procesos de inclusión plena de las personas en situación de discapacidad en diferentes ámbitos y a lo largo de toda la vida.

Algunas reflexiones

Los avances del trabajo realizado nos permiten reflexionar en relación a las acciones que se están desarrollando al interior de los procesos de cambio curricular desde distintos espacios de participación con la intención de aportar a un nuevo perfil profesional del profesor en educación especial, instalando el debate al interior de los equipos docentes, reflexionando sobre la propia acción, generando nuevos interrogantes, valorando la tarea realizada y proyectando una formación de grado que pueda responder a nuevos perfiles optimizando el ejercicio profesional.

Se pueden observar en el desarrollo de las entrevistas a los docentes sujetos a la flexibilidad frente al cambio curricular, tal como lo menciona Vogliotti (en Barroso, S y Benegas A. 2019), fluctuando entre la necesidad de generar rupturas a lo ya establecido y la continuidad de los proyectos institucionales. Esta flexibilidad se destaca en todos aquellos cambios que se fueron realizando fuera del texto ordenado, en el currículum, y que ahora, en función del cambio curricular formal, se materializan y se ponen en palabras aquellos contenidos ofrecidos en la formación de grado que contribuyen a mejorar la propuesta curricular.

Referencias bibliográficas

- Barroso, S. y Benegas, A. (2019) Hacia el cambio curricular : formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. UniRío Editora.Libro digital. Disponible en: <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/Hacia-el-cambio-curricular-ebook-UniR%C3%ADoeditora.pdf>
- Goodson, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- Páez Martínez R., Rondón Herrera, G y Trejo Catalán, J. (Comp.) (2018) La Formación Docente y el Pensamiento Crítico en Freire. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Editorial LAERTES. Barcelona.
- Zabalza, M. (2003) Currículum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas? Actas de III Jornada de Formación de Coordinadores -PE Junio de 2003. Universidad Pontificia de Valencia. Disponible en: <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> - Consultado: 25/10/2019

Documentos Consultados

- Programa de Innovación Curricular y Formación Docente para las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto - 2017/2019)

REVISANDO ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER EN TIEMPOS DE PANDEMIA: FUNCIONES EJECUTIVAS Y METACOGNICIÓN.

Aportes desde la neurociencia educacional

*María Laura de la Barrera, Leandro Matías Boccardo
Candelaria Lestelle*

Introducción

Los tiempos de pandemia atravesados por Covid-19 han interpelado cada uno de los lugares que ocupamos como profesionales, ciudadanos y seres humanos. No ha sido la excepción el plano educativo en cada uno de sus niveles y modalidades. Si bien ya nos debíamos varios cambios, tuvimos la sensación (aunque era una realidad) de que nos fueron casi impuestos, sin tiempos de revisión ni planificación. Sin embargo, nos han llevado a movilizarnos y salir adelante, aprendiendo diversos recursos, y considerando aquello que veníamos haciendo, qué aspectos debían ser modificados y a qué aspirábamos en aquellas condiciones tan particulares allá por el 2020.

Como equipo de investigación desde la Universidad, con miembros docentes y graduados que trabajan en escuelas, nos propusimos compartir los saberes construidos en torno a algunos conceptos provenientes de la psicología educacional y de la neurociencia educacional con quienes día a día trabajan en el aula, la sala o el patio. Se hacía necesario, en esas épocas adversas que nos tocaban atravesar, un análisis conjunto, de manera colectiva, que permitiera recuperar las fortalezas y desafíos a partir de lo vivido. Es decir, revisar cómo lo veníamos haciendo, qué aprendimos y qué retos a futuro nos quedaban, producto de tamaña experiencia.

Se hizo primordial abrir el juego, aprovechando los beneficios de la virtualidad, porque además necesitábamos el encuentro, ampliando el horizonte e invitando a participar en la construcción de conocimiento y experiencias, en relación con las estrategias utilizadas en tiempos de enseñanza remota, en los distintos niveles educativos. Puntualmente, en el diálogo que generó una actividad de vinculación formal entre Universidad y escuelas se trabajó en torno al logro de aprendizajes significativos, pensamiento crítico- reflexivo, funciones ejecutivas, metacognición y compromiso.

Fueron cuatro actividades de vinculación con colegios de Río Cuarto, en todos los niveles. Encuentros que comenzaron siendo virtuales y el último ya nos convocó en los inicios del regreso a la presencialidad.

El poder de poner en palabras, coconstruir y proyectar. Descubriendo el vaso medio lleno

La actividad se dio en el marco de retomar el enfoque de la diversidad en educación que trabajan las escuelas con las que nos vinculamos, el cual supone un modo de mirar a la luz de nuevos aportes, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El enfoque de la diversidad en educación, tomando las palabras de Anijovich (2004), encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica. Desde este enfoque de trabajo, es en las aulas heterogéneas donde reconocemos la existencia de diferencias entre las personas, no sólo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, y más allá de ellas, nuevos diseños del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una forma diferente de utilizar el tiempo, como así también de concebir y poner en práctica la evaluación (Anijovich, 2014).

La mirada institucional que se manifiesta piensa que enseñar y aprender son procesos complejos que involucran vínculos de reciprocidad, deseos y búsquedas. En estos contextos resulta central cuidar el bienestar emocional de quienes están participando de la experiencia pedagógica. La educación es encuentro, vínculo, es actuar dialógicamente desde y con el otro (Terigi, 2016; Cornu, 2008). A partir de esta perspectiva, la presencia (incluso desde la virtualidad, un tanto diferente) será indiscutida y fundamental en el

quehacer pedagógico. Reconocer esto nos da la posibilidad de comprender también los desafíos de los escenarios actuales, devenidos producto de la pandemia como son los digitales, híbridos, de nuevas presencialidades, pero con el objetivo de promover encuentros poderosos, por decirlo de alguna manera.

Por ello, es tan necesario considerar que los roles y las prácticas docentes, como así también los procesos de aprendizaje, deben ser interpelados.

En este marco, se buscó concretamente acompañar y trabajar sobre la reflexión de las prácticas docentes, pedagógicas y aquellas estrategias capaces de favorecer las trayectorias y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Reflexión que permitiera revisar lo hecho, contextualizar el presente y diseñar el mañana, como partes de una comunidad educativa en relación con la Universidad y la sociedad toda. Queremos seguir trabajando conjuntamente, con el objeto de ir escribiendo los *nuevos escenarios educativos* posibles

Metodología

Trabajamos con profesionales de cuatro colegios privados de la ciudad de Río Cuarto en todos sus niveles. Docentes, equipos directivos, bibliotecarios, entre otros, nos encontramos en un espacio de 90 minutos aproximadamente, virtual y, el último de manera presencial en la institución educativa, a pedido de los directivos y docentes, con los recaudos necesarios de aquella época ante esa nueva presencialidad.

Fueron cerca de 40 y 60 participantes por encuentro, favoreciéndose el diálogo y el planteo de dificultades, fortalezas, emergentes de la modalidad de trabajo llevado a cabo en pandemia, desarrollándose conjuntamente ejes teóricos como son: funciones ejecutivas ¿porqué estudiarlas?, Metacognición: convergencia entre estrategias cognitivas y afectivas al momento de enseñar y aprender y ¿cuáles son las fortalezas y los desafíos de los nuevos espacios educativos? Todo ello con el objetivo de generar espacios de construcción de conocimientos de manera colectiva y colaborativa, respondiendo a los intereses institucionales en el marco de la reflexión permanente y la escucha, para el logro de aprendizajes significativos, de calidad y con la calidez necesaria en épocas de desafíos permanentes.

Para esta presentación, tomamos las respuestas a un formulario posterior a los encuentros, a manera de sistematizar lo trabajado y los emergentes de cada uno, luego de

la vinculación entre conceptos teóricos, experiencias prácticas y proyecciones colectivas a futuro.

Fueron 40 participantes los que respondieron, en mayor medida del Nivel Medio, con edades de entre 26 y 61 años, predominantemente de género femenino, y mayormente lo hicieron aquellos con una antigüedad docente de menos de 5 años. Nos centramos para el análisis en algunas cuestiones puntuales.

Respecto a si la *virtualidad fue más bien un inconveniente o una oportunidad*, la mayoría respondió que más bien fue una oportunidad. La misma parece venir como:

“Oportunidad de repensar y revisar” (P. 2)

“Todo un desafío” (P. 1)

“Nos permitió buscar nuevas estrategias para que los chicos puedan aprender de esa forma y ahora, poder utilizarlas aún en la presencialidad como recurso”. (P. 6)

“...para repensar mi función y para acompañar la diversidad, para repensar porque desarrollo cada tema, es decir preguntarme que quiero que aprenda con cada actividad.” (P. 7)

En tanto verla como inconveniente, se alude a que:

“No fue fácil la virtualidad en una familia en la que estábamos todos conectados en simultaneo” (P. 9)

“...fue un abrupto cambio de modalidad de enseñanza y la comunicación con toda la comunidad educativa” (P. 40)

En cuanto a si a partir de lo desarrollado en el encuentro sobre Funciones Ejecutivas y Metacognición, *¿considerás que las propuestas pedagógicas y didácticas favorecen el desarrollo de estas capacidades? ¿De qué manera, en qué sentido?* Hubo aportes en su mayoría alentadores:

“...Si, algunas, en otras hay que seguir avanzando y tener el conocimiento para poder hacerlo. El tiempo estricto de las clases y la estructura del sistema dificultan la tarea.” (P. 4)

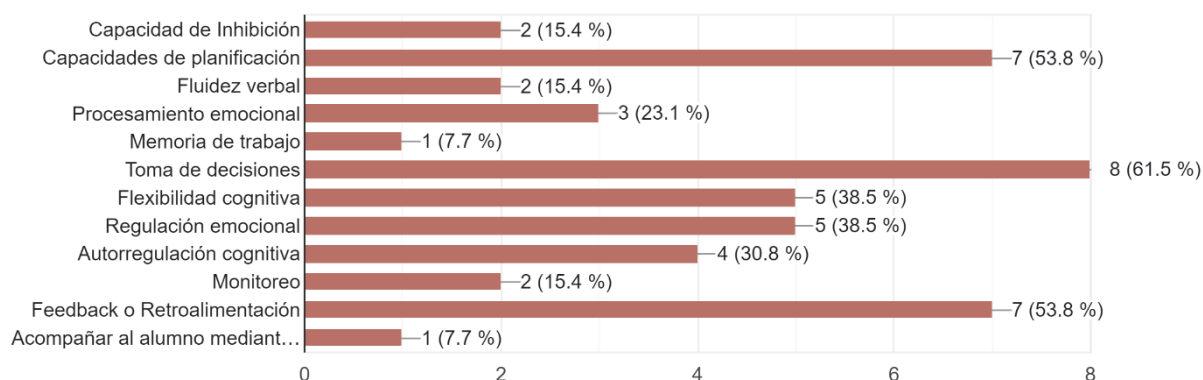
“Considero que las propuestas pedagógicas y didácticas favorecen el desarrollo de estas capacidades porque permiten mejorar los niveles de comprensión, autorregular procesos de pensamiento, fomentar la autonomía en los aprendizajes.” (P. 9)

Aunque algunos manifestaron ciertas adversidades:

“No siempre es posible, dado la cantidad de estudiantes por curso...” (P. 5)

Finalmente, en relación con: *Pensando en mis propias propuestas de enseñanza ¿El desarrollo de qué Funciones Ejecutivas suelo favorecer?* hay una variedad de respuestas. La figura 1 lo muestra claramente:

Figura 1: Funciones ejecutivas más votadas en cuanto a que son favorecidas en el encuentro educativo



Lo cierto es que la toma de decisiones, la capacidad de planificación y la retroalimentación son las más votadas. Le siguen flexibilidad cognitiva y regulación emocional.

A manera de conclusiones

Considerar solo algunos aspectos de lo que propusimos para esta presentación contribuye a quedarnos con la porción del vaso llena. Precisamente, en estos avances se identifican problemas epistemológicos involucrados en la puesta en acto de la Neurociencia educativa, básicamente la cuestión de la legitimidad de extender los experimentos de laboratorios a las aulas. Porque en el plano de la educación, hay variables *sui generis*, propias y características del espacio educativo, y es allí donde ha de surgir la trama inter y transdisciplinaria al momento de buscar respuestas, soluciones posibles a problemáticas viejas en nuevos escenarios. Hoy, se está dando lugar a pensar, a construir los diversos aportes en el diseño de nuevos programas educativos y en el desarrollo de estrategias que mejoren los desempeños y el rendimiento de las personas en torno a sus aprendizajes (de la Barrera, 2023; de la Barrera et al., 2019) y añadimos de sus formas de enseñar.

Cada uno de los protagonistas de esta actividad de vinculación al medio que surgió de la Universidad y el contexto escolar, contribuyó con su granito de arena en la configuración

de nuevos escenarios, dando crédito a lo aprendido, quedándose con lo que sí sumó y registrando, siendo esto lo más valioso, sus propias potencialidades al momento de enfrentar un contexto tan excepcional como fue el que dio lugar la pandemia.

Por todo ello, hoy, es necesario remarcar una mirada ecológica, en defensa de las características propias que conlleva toda situación educativa. En este sentido, la devenida *neurociencia educativa* jamás debe olvidar sus planos de actuación, es decir, contextos educativos diversos, desde una perspectiva que valide la creación necesaria de tramas más que puentes, a favor de avanzar en maneras de enseñar y de aprender con sentido, significativas y situadas.

Se nos hizo vital el encuentro después de tanto desencuentro en el marco de aquellas condiciones extrañas, de pandemia, porque si de funciones ejecutivas y metacognición entendemos, aprendemos más cada día, nada se hace posible si no lo llevábamos a nuestras propias prácticas educativas. Por eso, que los aspectos que tienen que ver con la toma de decisiones, la capacidad de planificación y la retroalimentación hayan sido los que los docentes manifiestan haber favorecido en esos tiempos difíciles, es una gran fortaleza, y más aún que logren reconocerlo. Observar, revisar-se en sus maneras de hacer, debería ser la constante en toda práctica educativa, en los procesos de enseñar y de aprender. Además, aunque mencionadas en menor medida, pero también puestas en escena tanto la flexibilidad cognitiva como la regulación emocional, son indicadores, esbozos de que se ha aprovechado la situación de crisis para salir fortalecidos. Insistimos, en que haber llegado a reconocerlo, a auto revisar y quizás autorregular, no es para nada un logro menor.

El objetivo de los encuentros Universidad y colegios fue cumplido. Se pudo ir revisando, recreando, pensando a futuro. Se llegó a conclusiones en torno a resaltar la importancia de poder utilizar y potenciar las clases, presenciales, híbridas, extendidas... rescatando conceptos que son el resultado de nuevas configuraciones teóricas, didácticas en el marco de la llamada Neurociencia Educativa.

Queda todo un camino por andar, tenemos algunas certezas, pueden resurgir algunas incertidumbres, pero lo importante es continuar el recorrido con los desafíos que seguramente permanecen.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- de la Barrera, M. L (2023) Neurociencia educativa. Algunas consideraciones necesarias. Colección Liberalibro. UniRio Editora, Secretaría Académica, UNRC. ISBN 978-987-688-523-2.
- de la Barrera, M. L., Rigo, D., Travaglia, P., Damilano, G., Fenoglio, M., Rodríguez, L., Icardi, D., Boccardo, M., Garro, S., Squillari, R., Elisondo, R., Chesta, R., Siracusa, M. y Melgar, F. (2019) *Encuentros en las aulas... aprendizajes, funciones ejecutivas y procesos metacognitivos*. En Bono, A. y Aguilera, M. S (comp): *Notas sobre Investigación en Humanidades*. 1ed. Río Cuarto: UniRío Editora. P: 258-271. ISBN: 978-987-688-353-5.
- Fernández Marín, R (2016) *Neuropsicología aplicada a la educación: implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo lecto-escritor*. Programa de intervención. Recuperado de <http://www.3ciencias.com/libros/libro/neuropsicologia-aplicada-a-la-educacion-implicacionde-las-funciones-ejecutivas-en-el-desarrollo-lecto-escritor-programa-de-intervencion/>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L y Travaglia, P. (2017) Diseñar la clase. *Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educativa*. Rev. Psicopedagogía 2017; 34(105) p. 1-8.
- Terigi, F. (2016) *Sobre aprendizaje escolar y Neurociencias*. Propuesta educativa, N° 46. Año 25. Vol. 2, p 50-64.

CUIDADOS COLECTIVOS.

Reconociendo una praxis reparatoria desarrollada por mujeres trabajadoras comunitarias frente a la emergencia sanitaria-educativa

Ornella de Filpo, María Paula Juárez, Sonia de la Barrera

Punto de partida: La emergencia y la reparación

El presente escrito es resultado del trabajo de investigación realizado como estudiante de Trabajo Social en el marco de las becas de estímulo a las vocaciones científicas EVC-CIN 2022, denominado *“Entramados y desencuentros entre educación y salud en contexto de pandemia por COVID-19: cuando lo imprevisto demanda al Estado y las tensiones exclusión/inclusión se intensifican en comunidades en situación de pobreza”* ⁽¹⁾.

Se partió de un estudio cualitativo de caso que recupera los testimonios de mujeres trabajadoras comunitarias del barrio Jardín Norte de la ciudad de Río Cuarto, pertenecientes a la UTEP (Unión de Trabajadores de la Economía Popular) con el objetivo de dar cuenta de cómo, frente a algunos vacíos institucionales y estatales propios del desborde de ambos sistemas (sanitario y educativo), las mujeres se organizaron, dando lugar a estrategias colectivas de cuidado desde y entre la misma comunidad para sostener y acompañar las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes, así como garantizar el acceso a información precisa y los recursos necesarios para preservar la salud de adultos y adultos mayores. Entendemos que poner el cuidado en el centro de este análisis resulta una apuesta ético-política, una visión del mundo y de la vida que se nutre de los saberes puestos en juego por mujeres cuidadoras, deviniendo en una praxis reparatoria ante los efectos destructivos de la pandemia.

Algunas preguntas planteadas como nudos problemáticos orientadores de este trabajo son: *¿Cuáles han sido las demandas emergentes en salud y educación reconocidas por la comunidad en pandemia? ¿Qué acciones provenientes de la organización colectiva impulsada por estas mujeres han puesto en vigor esos derechos vulnerados? ¿Cómo se materializaron esas acciones? ¿Por qué entenderlas como “cuidados comunitarios”?*

Secuelas de un escenario imprevisto

Los efectos del escenario de pandemia nos interpelan y comprometen a socializar experiencias, compartir reflexiones y volver a encontrarnos para repensar el vínculo entre la universidad y las comunidades, que se reinventa constantemente en relación a las condiciones sociales, políticas, económicas, y culturales que hacen a la cuestión social de cada tiempo histórico.

En nuestro país, la crisis sociosanitaria generó impactos concretos en los sectores de la salud y la educación. En la esfera de la salud, la política sanitaria adquirió un protagonismo particular, dada su función de proveer y prever el cuidado y la calidad de vida de las personas. Lo cierto es que la pandemia intensificó el desborde institucional del sistema sanitario, poniéndose nuevamente en juego en el imaginario social intereses diversos y contrapuestos en términos de diseño e implementación de esa “política sanitaria”. Las lógicas del mercado se tensionaron más que nunca con las lógicas comunitarias que aspiraron y aspiran al bienestar desde una concepción del “buen vivir” (Saforcada, 2022).

Por su parte, en la esfera de la educación, la medida del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar sus consecuencias. Situación que conllevó a la problematización sobre cómo la modalidad de enseñanza virtual hizo visible la emergencia de nuevas desigualdades y la profundización de otras. Tal como plantean Macchiarola, Muñoz, Pizzolito y Pugliese (2020), se dinamiza un proceso de co-implicación de desigualdades múltiples y persistentes entre la brecha digital, las desigualdades socio-económicas -tanto materiales como culturales- y las desigualdades de género.

Situándonos en el escenario de emergencia sanitaria y educativa acontecido, vuelve a tomar cuerpo la pregunta por la educación y la salud incorporando el “cuidado” como categoría. Las “pedagogías del cuidado” (los cuidados comunitarios en los procesos de

enseñanza-aprendizaje) y los “cuidados sanitarios” (los cuidados comunitarios en los procesos de salud-enfermedad) resultan categorías emergentes para pensar los entramados y desencuentros entre estos derechos indispensables. La organización comunitaria de los cuidados desde el hacer de estas mujeres, contuvo un componente profundamente reparador frente a un contexto que vino a reafirmar la premisa de que somos seres interdependientes que necesitamos unos de los otros, que “nadie se salva solo”. De que hemos de cuidar y ser cuidados.

Recuperar lo singular-territorial. Lo común en disputa

Retomando los aportes de Carballada (2020) en el sentido de que “como toda enfermedad, el Covid-19 es una enfermedad social, es decir que no puede ser pensada sólo desde la medicina, la biología o los efectos psicológicos. De allí que lo social la atraviesa totalmente, dándole sentido, heterogeneidad y diferente impacto, tanto a nivel singular como territorial”. En palabras del autor, la necesidad de recuperar la singularidad para pensar las consecuencias de la pandemia y reformular posibles modos de abordaje frente a las demandas emergentes, requiere inherentemente de lo territorial puesta en juego. Nos referimos entonces, al territorio como dimensión material pero también como dimensión simbólica, ubicado en coordenadas de espacio-tiempo en las que se generan lazos, conflictos, relaciones de fuerza, consensos, alianzas, y disputas en torno a la accesibilidad y el pleno ejercicio de los derechos. Es decir, los territorios que habitamos son territorios en disputa.

Ahora bien: *¿qué es lo que está en disputa?* Restituir lo común para hacer frente a las desigualdades. La apuesta por un Trabajo Social crítico, transformador y comunitario, que recupere la singularidad del territorio como aspecto fundante del quehacer profesional en pos de la inclusión social, implica el ejercicio de disputa permanente por lo común. Lo “común” y la “comunidad” son un atributo esencial de la vida, una condición de existencia indispensable para garantizar la reproducción de la misma. “Lo común”, cómo “eso que se produce a través de relaciones sociales que emergen a partir del trabajo concreto y cooperativo de colectividades humanas auto-organizadas que tejen estrategias articuladas de colaboración para enfrentar problemas y necesidades comunes y garantizar así la reproducción y el cuidado del sustento material y espiritual de sus comunidades” (Gutiérrez, Navarro, Linsalata, 2020). Tal definición concuerda con los sentidos que atribuyen las

mujeres entrevistadas a su praxis cotidiana como un hacer reparador frente a los impactos de la emergencia sanitaria y educativa, siendo los cuidados comunitarios su manera de “producir lo común”. Creemos fundamental la puesta en valor de sus relatos desde la investigación social, ya que estos evidencian la potencia transformadora que se imprime en las acciones concretas que realizan, que devienen de la organización comunitaria y de la colectivización de las estrategias de supervivencia. Los cuidados comunitarios como posibilidad de garantizar y restituir derechos frente a las desigualdades acrecentadas por la pandemia, resultan ser el abono para la sostenibilidad de la vida.

De las necesidades individuales a las estrategias colectivas de cuidado. Entre la demanda y la acción

En consonancia con lo planteado anteriormente, la emergencia sanitaria-educativa puso de manifiesto demandas concretas en materia de salud y educación. Las mismas fueron el motor para que las mujeres de la comunidad se movilizaran y brindaran cuidados a sus vecinos y vecinas, niños, niñas, jóvenes y adultos mayores. Las principales demandas identificadas a partir del análisis de sus entrevistas fueron:

-La falta de accesibilidad a internet y dispositivos tecnológicos. La digitalización de la vida cotidiana ha dejado a muchos sectores por fuera de este proceso. Tal problemática devino en la interrupción de las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes que no lograron aggiornarse a la modalidad de enseñanza virtual.

-La poca fluidez en las comunicaciones entre la escuela y las familias del barrio para sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje.

-La falta de información certera respecto al covid-19 y los cuidados pertinentes para evitar su propagación.

-La pérdida del trabajo para la mayoría de vecinos y vecinas, en particular de aquellas mujeres trabajadoras de casas particulares.

-El incremento de las necesidades alimentarias de las familias frente a la crisis y la pérdida del trabajo.

-La falta de acceso a los recursos necesarios para el cuidado propio y el de los demás (barbijo, alcohol en gel).

-La falta de profesionales de la salud mental frente al padecimiento subjetivo que provocó la pandemia. Las mujeres afirman resignificar las concepciones que tenían antes de la

pandemia respecto a la salud, apostando por una perspectiva más integral, que recupera la mutua implicancia que existe entre salud física y salud mental. Una de ellas expresaba:

“La salud para mí es un derecho que tenemos que tener todos los ciudadanos, la gente. Yo creo que todos tenemos que tener acceso a la salud pública, el que no tiene para pagar la salud privada. La salud es bienestar, que uno se sienta bien no solo físicamente sino también mentalmente. Salud también es lo emocional. Si estamos bien de la cabeza, la mente, para poder pensar, vamos a estar bien en el cuerpo. Creo que la salud mental es importante, que urge que sea visible, que todos podamos tener acceso. Es un problema grave en el barrio. Estos últimos años hubo muchos suicidios, de adolescentes, jóvenes. Creo que la suma de problemáticas que tiene la gente acá, la desigualdad, la pobreza extrema llevan a ponernos mal, a enfermarnos, a deprimirnos. No todos tenemos las mismas oportunidades, necesitamos salud pública y mental”. (V. 30 años, 2 hijos. Trabajadora en la Economía Popular, empleada doméstica y ayudante de pastelería. BJN).

Las principales acciones llevadas a cabo por estas mujeres trabajadoras comunitarias para dar respuesta a las demandas emergentes reconocidas fueron:

-La formación como promotoras de salud. Algunas de las mujeres del barrio Jardín Norte comenzaron un proceso de formación con el fin de profundizar en aquellos conocimientos necesarios para asistir a la comunidad atendiendo a las particularidades de su territorio en el contexto de emergencia. Esto les permitió poner en diálogo los saberes propios de la praxis cotidiana que ya venían desempeñando como trabajadoras comunitarias, con otros saberes que incorporaron a partir de la “Capacitación en Salud y Cuidados Integrales” dictada desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires en articulación con el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud.

“Tratamos de llegar lo más posible a los vecinos en lo que se pueda. Pero seis compañeras de la copa de leche hicieron una diplomatura, Promotoras de salud, que tiene que ver con la higiene del merendero y las ideas para mantener mejor el espacio de trabajo. Era más que nada en asistir a los vecinos en la salud, después sale el tema de la vacuna y nos enseñaron como sacar los turnos, les dábamos a los vecinos el turno para la vacuna porque la mayoría tenían 65 años en adelante. No tenían cómo llegar a solicitar el turno, y bueno, nosotros nos poníamos una vez a la semana y avisamos a los vecinos que tal día y en tal barrio íbamos a estar anotando para la vacuna del COVID”. (P. 36 años. Madre de 4 hijas. Trabajadora de la Economía Popular. BJN).

-La colocación de “postas de salud” en diversos espacios públicos del barrio (esquinas, plazas, el mismo centro comunitario). Todas las semanas, las trabajadoras comunitarias colocaban carpas itinerantes de promoción de la salud. Los vecinos y vecinas de la

comunidad podían acercarse a medirse la tensión, recibir folletería e información acerca de los efectos de la enfermedad de Covid-19 y los cuidados pertinentes para evitarlo. También se les generaba una cuenta de e-mail y otra cuenta en la plataforma “ciudadano digital” para realizar la inscripción necesaria para acceder a la vacuna. Además, entregaron barbijos y alcohol en gel, así como bolsones de alimentos a quienes estuvieran aislados transitando la enfermedad.

“Como la mayoría de los ancianos no tenían acceso al teléfono o no sabían cómo manejarlo, nosotras nos tomábamos el tiempo y nos dedicamos a sacarle el turno. Nosotras llevábamos nuestros teléfonos con carga y crédito, empezábamos de cero creándoles un email, después creándoles el ciudadano digital para poder sacar el turno para la vacuna”. (P. 36 años. Madre de 4 hijas. Trabajadora de la Economía Popular. BJJ).

-La gestión e información en torno a programas y políticas para paliar la situación crítica de la comunidad cómo lo fue el “Ingreso Familiar de Emergencia” (IFE).

“Informábamos acerca del COVID, como eran los cuidados. Entregábamos barbijos y alcohol, unos kits sanitarios que entregamos a las familias, o les tramitábamos el IFE. Para mi cuidar es darle apoyo al otro. Brindarle herramientas, sea cual sea la necesidad que tenga...yo la viví con miedo, al principio, porque no estábamos bien informados. Después con el tiempo aprendí y seguí cuidándome, y cuidando a los míos”. (V. 30 años, 2 hijos. Trabajadora en la Economía Popular, empleada doméstica y ayudante de pastelería. BJJ).

-La implementación de la Educación Sexual Integral en el espacio educativo no formal, frente a situaciones de violencia y abuso hacia niños, niñas y adolescentes acrecentadas en tal escenario.

“Todos somos iguales, más allá de nuestra elección sexual, todos somos seres humanos y podemos amar sin importar el sexo. Les enseñamos que todas las personas somos iguales y que no caben discriminaciones a otras personas por tener una elección sexual distinta a la ‘normal’ entre comillas”. (P. 36 años. Madre de 4 hijas. Trabajadora de la Economía Popular. BJJ).

El cuidado como necesidad, como derecho y como trabajo

El ‘cuidado’ puede ser entendido como “una actividad vital para el bienestar de la población y como parte esencial de una organización social y política en la que intervienen, además de sujetos individuales, organizaciones e instituciones públicas y privadas” (Faur,

2014). La relación entre aspectos micro sociales singularizados en el territorio y aspectos macro sociales que hace al contexto global, hace evidente la necesidad imperativa de incorporar a los cuidados como parte de la agenda política. Es decir, el problema macro (pandemia) se singulariza en circunstancias micro sociales de vulneraciones de derechos (materializadas en el territorio, en los espacios comunitarios) que han sido abordadas por las mujeres trabajadoras de la economía popular mediante cuidados comunitarios como estrategia de incidencia. Ese entramado comunitario que se consolidó frente a la emergencia sanitaria-educativa para la resolución de conflictos, se expresa en términos de accesibilidad al sistema de salud, a las políticas sociales educativas y a los sistemas de cuidado en general. La idea de corresponsabilidad social de los cuidados nace del reconocimiento de que el cuidado es una necesidad básica, pero también un derecho: cumple funciones esenciales para el desarrollo y bienestar colectivo y, por tanto, debe ser visibilizado, revalorizado y redistribuido entre todos los sectores de la sociedad.

Los cuidados comunitarios, surgen así, como una rama de la economía popular que da lugar a la posibilidad de desplegar recursos, acciones concretas, potencialidades y estrategias colectivas de abordaje integral de las problemáticas que afectan a la comunidad. Estos cuidados, se dan a partir de la cercanía, la escucha activa y el fortalecimiento de las redes de apoyo mutuo. Haciendo hincapié en la división sexual del trabajo, estas tareas son realizadas principalmente por mujeres; *“los costos actuales de la organización social del cuidado recaen tanto en quienes proveen de cuidado más frecuentemente como en quienes necesitan de esos cuidados”* (Esquivel, 2011), por lo que reiteramos la importancia de revisar las raíces fundantes de esa organización social de los cuidados para transformarla y acortar las brechas existentes entre aquello que es y no es considerado/valorado como trabajo productivo.

Ultimas reflexiones

Los cuidados comunitarios sostienen la vida, implican el despliegue de esa fuerza de trabajo puesta al servicio de la comunidad recayendo en las identidades feminizadas como expresión de la llamada “triple jornada laboral”. Las mujeres trabajan en tareas de cuidado dentro de sus casas, en hogares de terceros y al mismo tiempo en el centro comunitario. A

modo de conclusión, el cuidado se presenta como una herramienta de acción colectiva y construcción de “lo común”, que politiza el bienestar puesto en juego en los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, terreno de disputa para el Trabajo Social en el marco de la lucha por la Ley “Cuidar en Igualdad”, y hacia un Sistema Integral de cuidados que, siguiendo el planteo de Esquivel (2015), contemple “las tres R”: el reconocimiento simbólico, la redistribución y la remuneración económica.

Notas

1. Beca dirigida por la Dra. María Paula Juárez y la Mgter. Sonia de la Barrera de la UNRC.

Bibliografía

- Carballeda, A. (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19. *Revista Margen*. Disp. en: <https://www.margen.org/pandemia/textos/carballeda2020.pdf>
- Esquivel, V. (2015). El cuidado en los hogares y en las comunidades. *Informes de investigación de Oxfam*. Disp. en: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/302287/rr-care-background-071013-es.pdf;jsessionid=5B3CC568CFA99E54D5FEA64203F78CD9?sequence=2>
- Faur, E. (2017). Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado. Lógicas en tensión. *Revista de Ciencias Sociales*. Disp. en: https://www.researchgate.net/publication/317719886_Desencuentros_entre_oferta_y_demanda_de_servicios_de_cuidado_infantil_en_la_ciudad_de_Buenos_Aires_Logicas_en_tension
- Gutiérrez Aguilar R, Navarro Trujillo L, Linsalata L. (2020). Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Disp. en: https://www.researchgate.net/publication/328942387_Repensar_lo_politico_pensar_lo_comun_Claves_para_la_discusion
- Macchiarola, V.; Muñoz, D.; Pizzolitto, L; y Pugliese Solivellas, V. (2020). Enseñanza en contextos de pandemia: viejas y nuevas desigualdades emergentes. Secretaría de Planeamiento. UNRC.
- Saforcada, E. (2022). El buen vivir de los pueblos originarios de Nuestra América como concepto orientador para la reflexión y acción en Salud Comunitaria. Isla, C., Muñoz Rodríguez, M. *Intervención en salud comunitaria. Relatoría de experiencias* (pp. 53-67). Buenos Aires: Ediciones Nuevos Tiempos.

Referencias

REFLEXIONES SOBRE UN PROYECTO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD INDÍGENA TULIÁN.

*Aportes desde la educación, la salud, las perspectivas del
buen vivir y la interculturalidad crítica*

Giuliana Fornero, María Paula Juárez, María Noelia Galetto

Presentación

Este trabajo parte de un proyecto de beca de investigación en curso, titulado “Concepciones y prácticas ancestrales de la comunidad indígena Tulián como sustento de un proyecto educativo en un jardín de infantes de Luque (Río Segundo, Córdoba). Diálogos entre la interculturalidad, la educación y la salud en tiempos de pandemia”, otorgada por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto(1). Dicha investigación, desde una metodología cualitativa, pretende comprender concepciones y prácticas ancestrales de la comunidad indígena Tulián que sustentan el proyecto educativo “La Pequeña Francisca” desarrollado en un Jardín de Infantes de Luque (Río Segundo, Córdoba) atendiendo al escenario de pandemia y cómo este contexto se relaciona con su implementación.

A partir de eso, en el presente trabajo se contextualiza el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) “La Pequeña Francisca” como apuesta para pensar la educación y la salud desde perspectivas de interculturalidad crítica y de praxis decolonial y desde el Buen Vivir.

1. El proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” como vehículo de resistencia

La propuesta educativa “La Pequeña Francisca” pretende, por un lado, la transmisión de formas de ser, conocer y estar en el mundo desde la cosmovisión de la comunidad indígena Tulián y, por otro, la sanación de lo que ellos han vivido como indios(2). Mariela Tulián, Casqui Curac de la Comunidad Comechingón-Tulián, de San Marcos Sierras (Provincia de Córdoba) y autora del mencionado proyecto, considera que la educación ha sido el instrumento que permitió el genocidio que vivieron las comunidades indígenas y, por tal motivo ellas, deciden revertir el papel que la educación asumió en la historia y abordar la EIB desde el amor y el Buen Vivir. En este sentido, la recuperación colectiva de la memoria ancestral permite producir conocimiento desde “la praxis política-ética” (Marin, 2013).

El proyecto, que se implementa en algunas escuelas argentinas, se piensa como vehículo de resistencia, como humanizador y transformador hacia nuevos modos de ser y estar en el mundo, trascendiendo las infancias y las juventudes propias de la comunidad Tulián para llegar como semilla a otras poblaciones no indígenas que integran nuestro suelo latinoamericano.

Desde nuestro estudio, entendemos que, abordar el análisis de este proyecto educativo, permite resignificar y reivindicar las voces de aquellas otredades silenciadas por siglos y, particularmente, en la situación sanitaria de la pandemia por la enfermedad de Covid-19 que, hace un tiempo, ha golpeado, con más fuerzas, a los sectores más vulnerados.

Entender la educación como vehículo de resistencia, de liberación y emancipación y como territorio esperanzado nos permite comprender el posicionamiento del proyecto educativo de “La Pequeña Francisca”. El mismo se entiende desde una perspectiva intercultural y decolonial ya que pretende la recuperación histórica de saberes, experiencias y prácticas, desde los mismos oprimidos y colonizados; en este caso en particular, de la comunidad indígena Tulián. Es una propuesta que se piensa en clave decolonial porque “La Pequeña Francisca” “asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber” (Diaz, 2010, p. 221). En el proyecto se busca transmitir, para que se reconozcan y revaloricen, los saberes de la comunidad Tulián basados en los principios y cosmovisiones del Buen Vivir, la Madre Tierra, la educación, y la salud. Por eso, decimos que se trata de un proyecto educativo que hace eco en la perspectiva de interculturalidad crítica y praxis decolonial (Walsh, 2009) ya que pretende

desnaturalizar la “Historia Oficial”, la historia que se enseñó y se enseña, muchas veces, en las escuelas para revalorizar la Historia Otra de las comunidades indígenas.

2. “La Historia Oficial” como producto del colonialismo y la colonialidad

La historia del territorio de Abya Yala, conocido hoy como América Latina, se ha configurado sobre dos procesos: el colonialismo y la colonialidad que dieron como resultado, expresa Quijano (2014), el despojo de las propias y las singulares identidades históricas de los pueblos/comunidades indígenas; y la construcción de una nueva identidad racial, colonial y negativa desde el imaginario de “razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores” (p. 801). El colonialismo refiere a “una estructura de dominación y explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad” (Quijano, 2014, p. 285). Este concepto da origen a la colonialidad entendida como consecuencia del colonialismo. La colonialidad es un patrón de poder que opera a raíz del colonialismo, un fenómeno que “permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos” (Restrepo, Rojas, 2010, p. 16).

Esto nos demuestra que en nuestro territorio las estructuras políticas, económicas, socio-culturales, epistémicas, éticas y morales están consolidadas bajo el patrón de dominación colonial que opera en la vida cotidiana. Este patrón de poder, es decir, la colonialidad ha instaurado la jerarquización étnica/racial en la cual ciertas identidades quedan en condición de inferioridad y, por lo tanto, en subordinación de las identidades hegemónicas. Lo inferior y lo primitivo fue construido como otredad que no es cualquier tipo de extrañez o de lo ajeno, sino que refiere “hacia aquellos seres vivientes que nunca quedan tan extraños como todavía lo quedan el animal más domesticado” (Krotz, 1994, p. 19).

La colonialidad ha impregnado los ámbitos de salud y educación generando proyectos de asimilación orientados a desestimar valores e imponer una orientación hegemónica, a través de los conocimientos etnocéntricos, atendiendo a los intereses de la etnia blanca, en detrimento de las demás etnias autóctonas que también integran la sociedad y la cultura vigente. Esto nos lleva a pensar, por ejemplo, en la escuela como institución que reproduce estas lógicas de poder y de colonialidad. Sin embargo, conocer que en instituciones

educativas de nuestro país se implementa el proyecto de “La Pequeña Francisca” nos da una luz de esperanza para concebir la escuela, también, como lugar de resistencia.

3. La escuela: institución para la reproducción y/o la resistencia

La escuela ha sido y continúa siendo productora y reproductora de la lógica hegemónica. La “Historia Oficial” -construida y configurada sobre olvidos, silencios, desmemorias, pérdida de identidades y tergiversación de la historia- ha sido y continúa siendo, muchas veces, transmitida con fervor en las aulas del Sistema Educativo Nacional. La educación fue una de las instituciones privilegiadas en transmitir ‘conocimiento válido’ en pos de la homogeneización ideológica y cultural de la Nación para la construcción de ese Estado Nacional que se pregonaba. La escuela era lugar para formar ciudadanos, “desindianizar al indio” y desligarse de todo aquello vinculado con lo ‘salvaje’ respondiendo en consonancia a la “Historia Oficial”. (Corbetta, 2019)

Consideramos que debemos entender la escuela y la educación no sólo como instituciones de reproducción sociocultural, sino también como “lugares involucrados en la contestación y en la lucha” (Giroux, 1992, p. 152), es decir, como vehículo de resistencia, de denuncia de prácticas colonialistas y reproductora de las misma. Se vuelve necesaria una escuela en las cuales los y las estudiantes interroguen “críticamente sus experiencias e historias interiores... sean capaces de comprender cómo sus propias experiencias son reforzadas, contradichas y suprimidas como resultado de ideologías mediadas en las prácticas materiales e intelectuales que caracterizan la vida cotidiana” (Giroux, 1992, p. 192). En relación con esto, Freire (2003) señala que “la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (p. 74).

El Proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” se vincula con la perspectiva que entiende la educación como vehículo de resistencia, de transformación y de emancipación.

4. Sustentos desde la educación, la salud, y el Buen Vivir reconocidos en la propuesta educativa de “La Pequeña Francisca”

Los campos de la educación y la salud -que pensamos de manera interrelacionada- promueven prácticas de denuncia, de lucha, de resistencia y de transformación, y

encuentran presencia en aquellos proyectos otros. Es decir, en aquellas formas otras de ser-hacer-estar en el mundo diferentes a la que proponen la colonialidad.

El “Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria” (Saforcada, Castella Sarriera, Alfaro, 2015 en de la Barrera, Juárez, Vizzio, Benegas, Galetto, Verhaeghe, 2021) es entendido como aquel cuyo componente central 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 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, Verhaeghe, 2021)

Respecto del Buen Vivir/Vivir Bien, Saforcada (2022) menciona que es una concepción holística de las comunidades indígenas de Abya Yala vinculada con las percepciones, las valoraciones y las conceptualizaciones de los pueblos; tiene que ver con determinaciones subjetivas de cuestiones como “la libertad personal, la propiedad privada, el bien común, el desarrollo (...)” (Saforcada, 2022, p. 55).

Al hacer referencia a la educación hemos mencionado la importancia de pensar la escuela y la educación como espacios de resistencia y transformación. Necesitamos una escuela otra, como Mariela Tulián propone en el proyecto de EIB, que permita a los colonizados derrocar el sistema neocolonial de progreso y desarrollo y que posibilite la apertura de sistemas alternativos como el paradigma ancestral del Buen Vivir. (Souza Silva, 2013) Es aquí donde entendemos que la interculturalidad crítica y de praxis decolonial hace sus aportes.

En los espacios escolares, la propuesta de interculturalidad crítica pretende el compromiso de la deconstrucción acerca de la matriz colonial existente para problematizar el lugar que históricamente la escuela ha ocupado, y donde se ha encubierto la reproducción y la legitimación de los procesos de subalternización y las formas de poder de unos grupos hacia otros. (Galetto, 2020) Hay que retomar los aportes de la interculturalidad crítica y de praxis decolonial que asume una visión crítica de la historia y que se esfuerza por reposicionar las prácticas educativas que apunten a modos de ser y estar otros, y

fundamentalmente que descentre el carácter unificador de las teorías tradicionales y se abra a otras perspectivas. (Díaz, 2010)

Algunas reflexiones

“La Historia Oficial” de Argentina y Latinoamérica se ha configurado sobre múltiples y sistemáticos genocidios, que van desde el orden físico hasta el orden de los simbólico, produciendo una amnesia y tergiversación que persiste en el imaginario colectivo. La educación ha sido una de las instituciones de privilegio para reproducir la hegemonía, pero al mismo tiempo ha sido vehículo de lucha y resistencia permitiendo a los pueblos indígenas la resistencia y la transformación del orden establecido. “La Pequeña Francisca”, como proyecto de lucha, se inscribe desde la trinchera de una EIB al proponer un giro decolonial y una reivindicación de los saberes y prácticas ancestrales de la comunidad Comechingón-Tulián. Es un proyecto que apunta no solo a la EIB y la interculturalidad crítica y de praxis decolonial en el orden de la educación, sino que se entrelaza con la perspectiva del Buen Vivir.

Notas

1. “Proyecto de beca vinculado con el proyecto marco: denominado “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza” dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. 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. Mariela Tulián se reconoce y autodenomina “india”.

Referencias bibliográficas

- Corbetta, S. (2019). Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1986-2006). *Athenea Digital*, 19(1), 1-25. Disp. en <https://atheneadigital.net/article/view/v19-1-corbetta/2358-pdf-es> (01-07-2022).
- de la de la Barrera, S., Juárez, M. P., Vizzio, A., Benegas, A., Galetto, M. N., Verhaeghe, A. (2021). Enlaces entre educación y salud. Hacia sinergias inclusivas en comunidades de situación de pobreza. En: Michelini, D. J., Rocchietti, A. M., Rubinelli, M.L. (Eds.). *Justicia como Equidad* (pp. 89-94). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Díaz, M (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. En *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia. 13, 217-233.
- Freire, 2003. *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentinos.
- Galetto, M. N. (2020). Interculturalidad y educación liberadora. Experiencias en una institución educativa de nivel inicial de Argentina. En Eckholt, M. y Durán Casas, V. (Eds.). *Religión como fuente de un desarrollo*

- liberador. 50 años de la conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín. Continuidades y rupturas (pp. 391-398). Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores argentinos.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. En *Alteridades*. 4 (8), 5-11. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.
- Marin, P. (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, C., *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (pp. 69-104) Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, E., Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Saforcada, E. (2022). El buen vivir de los pueblos originarios de Nuestra América como concepto orientador para la reflexión y acción en Salud Comunitaria. Isla, C., Muñoz Rodríguez, M. *Intervención en salud comunitaria. Relatoría de experiencias* (pp. 53-67). Buenos Aires: Ediciones Nuevos Tiempos.
- Souza 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 Walsh, C., *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (469-508). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria: Críticas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

CAMINOS QUE ENTRECROZAN:
*La interculturalidad y la decolonialidad
para pensar la formación universitaria de docentes*

Maria Noelia Galetto, Giuliana Fornero, Sofía Avalle Montes

Presentación

Este trabajo parte de la pretensión de reflexionar acerca de los aportes de la interculturalidad y la decolonialidad para pensar y repensar la formación de docentes universitarios como escenario en el que se sitúa un proyecto de investigación titulado “*Apuestas de la interculturalidad y la decolonialidad para repensar la formación de formadores*” enmarcado en una Beca grupal tipo “C”, el cual fue aprobado recientemente por el *Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland e.V.* (con sede en Osnabrück, Alemania) - Intercambio Intercultural Alemán-Latinoamericano (ICALA)¹. Puntualmente nos interesa contextualizar el estudio y dar cuenta de la importancia que tiene pensar la formación docente en clave intercultural y decolonial en nuestro contexto latinoamericano. Repensarnos desde estas perspectivas es entender las instituciones educativas, entre ellas la universidad, como el lugar de la memoria, de recuperación del acervo cultural y escenario de enseñanza y co-construcción de la democracia. (Tulián, 2018)

Contextualización del estudio

A lo largo de la historia, en el territorio Abya Yala -Latinoamérica-, la *otredad* se configura partiendo de la noción de que los *otros* son los depositarios y los responsables de los problemas que ellos mismos padecen. (Diez y Novaro, 2009) Los pueblos indígenas, habitantes originarios de Abya Yala, han sufrido y sufren constantes situaciones de borrado, exterminio y silenciamiento de su voz y su cosmovisión. Se trata de un patrón

que operó y sigue operando en las jerarquías territoriales, epistémicas, culturales y raciales que posibilitan la reproducción de las colonialidades del poder, del saber, del ser y de la madre naturaleza, perpetuando la racialidad y la superioridad de ciertas culturas, etnias, religiones, etc. por sobre otras. (Restrepo y Rojas, 2010)

En América Latina, las *otredades*, entre ellas, las comunidades indígenas, muchas veces, son construidas desde la negación. También en todo el territorio de la República Argentina existen comunidades indígenas que, hasta el día de hoy, siguen siendo invisibilizadas y negadas por diferentes instituciones, entre ellas, las educativas.

Pérez Zavala (2021) advierte que el olvido ha atravesado y continúa interpelando las configuraciones identitarias de las comunidades indígenas, ya que se trata de un desconocimiento que ha operado como designio de las desvalorizaciones y/o las negaciones que vivencian esas comunidades cotidianamente bajo situaciones de dolor, incomodidad, indiferencia o rechazo. En este sentido, cuando se busca reconstruir y reproducir sus herencias identitarias se ponen en juego los silencios conservados al interior de las comunidades indígenas y los mecanismos de represión y supresión legitimados por agentes estatales tales como los militares, maestros, funcionarios, misiones, etc. (Pérez Zavala, 2021)

En San Marcos Sierras, una localidad situada a 150 km al norte de la ciudad de Córdoba en el departamento Cruz del Eje (Provincia de Córdoba, Argentina), se encuentra la comunidad indígena Comechingón Sanavirón Tulián, liderada por Mariela Tulián², su Casqui Curaca (cacique). Esta comunidad, al igual que otras comunidades indígenas de Argentina y de toda Latinoamérica, viene reclamando y luchando por sus derechos en relación con el territorio -la Madre Tierra-, la salud y la educación, entre otros. Sin embargo, sus presencias permanecen vulneradas y, aún en la actualidad, se viven situaciones de discriminación, exclusión y negación. Muchas de estas experiencias tienen lugar en los espacios educativos interculturales, los cuales están atravesados simultáneamente por procesos de diversidad cultural como de desigualdad social. Mariela Tulián señala cómo la Historia Oficial, que forma parte de las instituciones educativas de nuestro país, oculta e invisibiliza la historia de las comunidades indígenas. Y, en ese sentido, subraya la importancia de la interculturalidad para repensar las escuelas de Latinoamérica y Argentina.

Con el objetivo de pensar un espacio educativo intercultural de diálogo, Mariela Tulián desarrolló el proyecto “La pequeña Francisca”, un Proyecto de Educación Intercultural

Bilingüe cuyo fin es revalorizar los saberes, experiencias, conocimientos, etc. de su comunidad indígena comechingón. El Proyecto de “La Pequeña Francisca” se lleva a cabo en algunas escuelas de nuestro país, comprendiendo al nivel inicial, primario y secundario, pero no la educación superior. El proyecto consiste principalmente en la recopilación de la memoria oral de la comunidad indígena Tulián, de sus saberes, sus conocimientos y sus prácticas, y en la elaboración de materiales didácticos para los respectivos niveles educativos. No obstante, los saberes, los conocimientos y las prácticas de esta comunidad indígena de la Provincia de Córdoba aún no han sido abordados por las carreras universitarias y en los institutos de formación docente. Es por ello que creemos que la experiencia del proyecto “La Pequeña Francisca” ofrece un valioso punto de partida para que las historias de la memoria oral de la comunidad indígena Tulián, sus saberes, sus conocimientos y sus prácticas sean incorporados en las aulas de los institutos de formación docente en clave intercultural y decolonial, apostando por sus reconocimientos y sus reivindicaciones. Y, asimismo, visibilizar, aportar y difundir material para la elaboración de los correspondientes programas de enseñanza.

Esta investigación parte de la convicción de que resulta imprescindible abordar la temática de la interculturalidad en el ámbito de la educación superior, ya que –como señala Mariela Tulián (2020)- es un área de vacancia. Asimismo, se supone que formarse en la interculturalidad durante las carreras de grado construirá las bases para fomentar diálogos y prácticas escolares enmarcadas en el amor y el reconocimiento hacia las *otredades*. En este sentido, creemos que desde las concepciones y las prácticas de las comunidades indígenas y los y las docentes será posible generar un diálogo intercultural auténtico que visibilice las causas del no-diálogo, interpelando las condicionantes sociales, económicas, políticas y educativas, consolidando un contexto democrático crítico que propicie una educación en la que se recuperen las voces de los sin voz. (Recanati y Recanati, 2014)

En este marco, por medio de una metodología cualitativa, el presente estudio se propone comprender, desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad para la formación de futuros y futuras docentes, como así también elaborar material didáctico que haga aportes para pensar la formación docente en relación con la interculturalidad y la decolonialidad. Cabe señalar que la investigación se realizará en diferentes carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), en la cual nos desempeñamos como docentes.

Interculturalidad y decolonialidad. En busca de la consolidación de una educación abierta a lo *otro*

En el marco de este estudio apostamos a la perspectiva crítica, en la cual se inscribe Walsh, desde la que la interculturalidad es entendida como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la *otredad* en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. La interculturalidad, concebida de este modo, busca “implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; (...) re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 79). Sin embargo, expresa la autora, para lograr esta perspectiva de interculturalidad -la cual busca la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas- es necesaria la transformación tanto de las estructuras como de las instituciones y las relaciones sociales que mantienen la desigualdad y la discriminación. Este enfoque consiste en un proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales que pertenecen a universos culturales diferentes sobre la base del reconocimiento de la diversidad. (Godenzzi, 1997)

En este sentido, expresa Walsh (2017), la interculturalidad tiene que ser pensada no sólo como propuesta de sociedad, sino también como proyecto político, social, epistémico y ético que pretende la transformación estructural y socio-histórica, entre ellas, de las instituciones educativas para poder construir, de manera conjunta, una sociedad distinta. En este contexto, se puede decir que, si bien la interculturalidad trasciende el espacio educativo, éste es un ámbito significativo para reflexionar y llevar a la práctica aquel enfoque.

Lara Guzmán considera que, para que la perspectiva de interculturalidad crítica y de praxis decolonial, propuesta por Walsh, sea posible es necesario “desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental como institución que ha reproducido históricamente las formas de poder y con ellas los procesos de subalternización de unos grupos frente a otros” (Lara Guzmán, 2015, p. 227). Por eso, hay que pensar y (re)pensar una escuela *otra*, es decir, una escuela de las pluralidades, en

la cual converjan múltiples voces, posturas y experiencias, para que por medio de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo.

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 se corresponden con las diversas realidades y generan tensiones identitarias en las trayectorias educativas que son el reflejo de las negaciones continuas hacia modos de estar, ser y vivir con los demás. (Galletto y Avalor Montes, 2022) En este sentido, 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.

En los espacios escolares interculturales en los que se busca la comprensión, el reconocimiento de los *otros* y el enriquecimiento mutuo entre sujetos diversos, la interculturalidad, desde una perspectiva crítica y de praxis decolonial, refiere a las “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes” (Walsh, 2010, p. 9); cuestiones que, como se mencionó anteriormente, trascienden los ámbitos escolares. En este sentido, la acción intercultural tiene que reconocer y partir de las asimetrías de poder (sociales, económicas y políticas) y de las condiciones institucionales que *limitan* la posibilidad de que el *otro* pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar. Por eso, consideramos que las instituciones educativas, entre otras, son espacios significativos para pensar y (re)pensar la interculturalidad crítica y de praxis decolonial, y construir así, de un modo progresivo, espacios escolares desde un nivel propositivo. Caminar hacia esta dirección exige asumir críticamente nuestra propia condición de *otredad*, generando transformaciones tendientes a la reivindicación de derechos, re-configuración de nuestras identidades latinoamericanas y el reconocimiento hacia las diversidades socioculturales, en términos de lucha, resistencia, agrietamiento y siembra decolonial, como propone Walsh (2017).

El proyecto de EIB “La Pequeña Francisca”

Desde el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) “La Pequeña Francisca”, elaborado por Mariela Tulián, se apuesta a la reconstrucción de las memorias orales de la comunidad indígena Tulián, revalorizando y reconociendo sus saberes, lenguas e identidades y la relación sociedad-naturaleza. El proyecto pretende estar presente en todos los niveles del sistema educativo, ya que se entiende que su continuidad es imprescindible para un auténtico reconocimiento de las existencias y las luchas de las comunidades indígenas latinoamericanas. A la vez, se propone trabajar en conjunto con las y los docentes, quienes son intermediarios entre los diferentes contextos socioculturales y los espacios escolares.

La interculturalidad es comprendida como una construcción dinámica y participativa en la que todos los actores son indispensables y la Educación Intercultural Bilingüe una herramienta de emancipación para las futuras generaciones. (Tulián, 2018) La Educación Intercultural Bilingüe adquiere un sentido reivindicativo por tres razones: para lograr una mayor visibilidad, tanto de la población como del territorio y su derecho soberano a la vida, para la superación del racismo y la discriminación, y en defensa del derecho a ser iguales. (Tulián, 2018) Además, la decolonialidad se asume como un contenido procedimental y transversal a todo el sistema educativo que recupera las lenguas ancestrales, la voz indígena y la educación emocional, la cual propone transformar los sentimientos de rencor, tristeza, diferencias y odio en amor. (Tulián, 2020)

El proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” se anuncia como el primer eslabón de una cadena de esperanza hacia *“lo posiblemente otro”* y lo *“humanamente otro”*, y reivindica modos *otros* de ser, pensar, estar, aprender, enseñar y vivir. (Galletto y Benegas, 2022) Asimismo, implica configurar pedagogías *“otras”*, praxis *“otras”* sentidas, vividas y vivenciadas por historias, lenguas, experiencias y voces de resistencia, insurgencia y oposición, abarcando las dimensiones territoriales, sociales, políticas y jurídicas. (Walsh, 2010).

En este sentido, el Proyecto “La Pequeña Francisca” busca recordarnos que somos la raza del amor que repara los vínculos con la humanidad y con la madre tierra. Es el tiempo, dice Mariela Tulián, de reencontrarnos en esta cultura del amor, de volver a abrazarnos como una sola raza que somos. La idea es que cada escuela tenga su propio proyecto intercultural” (Tulián, 2020, 43 minutos).

A modo de reflexión: Caminos que andamos y desandamos

Situándonos en el campo de la educación superior, el presente proyecto de investigación considera que es imprescindible despertar el compromiso y la sensibilización de las y los docentes hacia las cosmovisiones, las identidades, las lenguas y los saberes de las comunidades indígenas. Creemos que las nuevas generaciones de docentes deben asumir la interculturalidad y la decolonialidad como parte esencial de la educación para una sociedad más igualitaria, democrática e inclusiva, y esta tarea es casi exclusiva de los ámbitos de educación superior, ya que son parte fundamental en la autoformación, la autocrítica de la práctica profesional y la responsabilidad sociocultural. (Tulián, 2018)

Consideramos que las diversidades socioculturales transitan los Institutos de Formación Docente, entre ellos, las universidades, y viven numerosas y heterogéneas experiencias en las que se refleja la “monocultura del saber”, es decir, un saber occidental que invisibiliza y niega los saberes ancestrales de nuestras comunidades indígenas. (Walsh, 2017) Por lo tanto, la apuesta en este proyecto de investigación está orientada a *construir y sembrar semillas* de interculturalidad y decolonialidad que interpelen la formación de formadores cuestionando, desafiando, transgrediendo e irrumpiendo las lógicas, racionalidades y monólogos occidentales y occidentalizantes, instalando modos-muy-otros de aprender a desaprender, para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala. (Walsh, 2017)

Notas

1. Proyecto integrado por Noelia Galetto (Prof. responsable), Sofía Avalor Montes y Giuliana Fornero.
2. Mariela Tulián es docente, escritora e investigadora en Educación Intercultural Bilingüe.

Referencias bibliográficas

- Diez, M. L. y G. Novaro (2010). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.) (2011), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 37 - 57). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Galetto, M. N. y S. Avalor Montes (2022). Las otras infancias de América Latina. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica. En H. Echevarría y C. Tosoni (Eds.), *Educación y sociedad* (pp. 92-99). Río Cuarto: Ediciones del ICALE. Disp. en: <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>. [1-08-2023]
- Galetto, M. N. y M. A. Benegas (2022). Escuela e infancias en contextos de desigualdad. Reflexiones en pandemia a partir de experiencias en un jardín de infantes de Río Cuarto. *Erasmus. Revista para el diálogo*

intercultural, 24. Disp. en <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2022/erasmus-24-2022-Galetto-Benegas.pdf>. [1-08-2023]

Godenzzi, J. C. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. C. Godenzzi y J. Calvo Pérez (Comps.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 19-30). Cusco: Centro Bartolomé de las Casas. Disponible en: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Equidad_en_la_diversidad.pdf [1-08-2018]

Lara Guzmán, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235.

Pérez Zavala, G. (2021). "Mi abuela era india": narraciones sobre ese pasado que interpela. En D. Michelini, A. M. Rocchietti y M. L. Rubinelli (Eds.), *Justicia como equidad* (pp. 306-313). Río Cuarto: Ediciones del ICALE.

Recanati, G. y C. M. Recanati (2014). El respeto por la alteridad en el marco de nuestra realidad educativa argentina y latinoamericana. En R. Giovine, M. Baldoni y J. Suasnabar (Comps.), *Actas del I Encuentro Internacional de Educación*, 29, 30 y 31 de octubre de 2014, NEES - Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil: Repositorio Institucional de Acceso Abierto, Universidad Nacional del Centro. Disp. en <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/31d8067f-db3c-4d89-8eb1-8c5904859cd2>. [1-08-2023]

Tulián, M. (2018). Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe. (No publicado)

Tulián, M. (2020). Hacia el pacto educativo global. La propuesta del Papa Francisco. Educar al diálogo intercultural en la escuela católica: vivir juntos para una civilización del amor. Septiembre del 2020. Disp. en: <https://www.youtube.com/watch?v=5xlzH4wxCZk> [1-08-2023]

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En A. Garcia Diniz, D. Araujo Pereira y L. Kaminski Alves (Orgs.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descoloniização* (pp. 19-53). São Carlos SP, Brasil: Pedro & João Editores.

DE INFANCIAS ESTIGMATIZADAS A INFANCIAS INFINITAS...

Concepciones de educadoras de nivel inicial

*Maria Noelia Galetto, María Paula Juárez,
Melina Otero, Magalí Carballo*

Presentación

Este trabajo tiene como propósito compartir un análisis reflexivo, a partir del testimonio de la directora y de docentes de nivel inicial de un jardín de infantes de gestión pública situado en el barrio Jardín Norte de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Abordaje que se realiza en el marco de un proyecto de investigación en curso¹ cuyos objetivos expresan: a) Conocer los entramados o los desencuentros entre educación y salud (relaciones que se generan -o no- entre escuelas y Centros de Atención Primaria de Salud -CAPS- en comunidades en situación de pobreza), identificando en ellos procesos de inclusión o exclusión; y b) Analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas activarían procesos de inclusión o exclusión en la vida de niños, niñas y sus familias.

A continuación, se presenta brevemente la metodología empleada. Luego, se aborda la dimensión “concepciones sobre infancias” con sus respectivas categorías. Y, finalmente, se exponen las reflexiones del trabajo.

1. Consideraciones metodológicas

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 desde la perspectiva de

los participantes del estudio. Empleamos el estudio de caso que consiste en una descripción y un análisis profundo de unidades sociales orientado a la comprensión de la realidad singular. En este trabajo, a partir de entrevistas en profundidad realizadas en el año 2022 a la directora y a cinco (5) docentes de una institución educativa de nivel inicial del barrio Jardín Norte, analizamos la dimensión referida a “concepciones sobre infancias”. Ésta se encuentra integrada por las categorías: a) infancias vulneradas, b) infancias estigmatizadas, y c) infancias infinitas.

2. Concepciones sobre infancias

Las concepciones refieren a ideas, opiniones o maneras de entender las realidades, las situaciones y los fenómenos que en ella suceden, por lo cual, nos posicionan ante el mundo. En este sentido, las concepciones que las educadoras tienen sobre las infancias dan cuenta de su forma de mirarlas y comprenderlas, y de las ideas, los pensamientos y los modos de relacionarse con los niños y niñas. En el marco de la dimensión “concepciones sobre infancias” desarrollaremos tres categorías: a) infancias vulneradas, b) infancias estigmatizadas, y c) infancias infinitas.

La categoría “*infancias vulneradas*” reúne testimonios que aluden a situaciones, atravesadas por desigualdades y vulneraciones de derechos, en las que se encuentran las infancias de la comunidad en estudio. Infancias concebidas como grupo social silenciado debido a que son parte de sectores sociales, culturales, etc. históricamente excluidos, a los cuales se les limitan y niegan, muchas veces, las posibilidades de acceso a recursos, a servicios, al goce de sus derechos y a oportunidades reales para su desarrollo integral. Niñas y niños pobres y/o excluidos instalados en la fragilidad, en la peligrosidad de los márgenes, en la vulnerabilidad como frontera o pasaje hacia la exclusión. (Redondo, 2015)

En la entrevista, la directora nos cuenta que “*las infancias que asisten al jardín son bastantes vulnerables*” ya que son niños y niñas con “*carencias*”, a las que “*les faltan cosas*”, por ejemplo, alimentación.

(...) hay muchas carencias de todo tipo. (...) hay algunos casos donde se ve la carencia de alimentación (Entrevista a A. Docente de Nivel Inicial, 2022)

(...) El otro día, uno llegó a las 2 de la tarde y empezó a decir “tengo hambre, tengo hambre” y se largó a llorar, me duele mucho la panza, y le pregunto “¿Desde cuándo no comés?”, “desde ayer a la tarde” me respondió, te juro que casi me muero

(...) Esta situación, a lo mejor, se da porque hay mucha gente sin trabajo.” (Entrevista a I. Docente de Nivel Inicial, 2022)

El incremento de la pobreza, marcada por el trabajo inestable y el desempleo, como expresa la docente, produce “un aumento notorio en la desigualdad social” (Carli, 2006, p.20). Esta brecha cada vez mayor entre las infancias, marcadas por múltiples diferencias, genera distancias entre las formas de vida infantil. Por un lado, se encuentran aquellas que disponen de lo que necesitan en su vida cotidiana y, por otro lado, las que, lamentablemente, *carecen* de varias cuestiones, cuyas necesidades más básicas se encuentran irresueltas (alimentación, la salud, la protección, los cuidados, el afecto) y, con ello, sus derechos son vulnerados. En este escenario, si pensamos las infancias en relación con las realidades sociales, culturales, educativas y sanitarias más amplias, nos preguntamos *¿Cuáles son los motivos por lo que esos niños y niñas no tienen sus necesidades básicas satisfechas? ¿Quién vulnera realmente sus derechos? ¿Cómo se relaciona la vulneración de sus derechos con los procesos sociales y culturales más amplios de desigualdad que nos llevan a poner el foco en la responsabilidad de otras instituciones como el Estado?*

Otro de los aspectos al que aluden la directora y las docentes en relación con estas infancias concierne a la *salud* como derecho vulnerado. Expresan:

(...) veo un descuido en la parte de la salud (...). Las fichas médicas, chicas, tienen que estar a fines de mayo y no existen acá las fichas médicas (..) por dos segundos, el médico llena y firma, *pero no, que “no me dieron turno”, que “no me dan”, que “me dan para no sé cuándo”, que “me olvidé”*. (Entrevista a M. Directora de Jardín de Infantes, 2022)

(...) los traen enfermos (...) si tiene una enfermedad, a eso como que no le dan mucha bolilla. (Entrevista a M. Docente de Nivel Inicial, 2022)

Las docentes relatan situaciones de enfermedad refiriendo a que las familias se “*quedan*” o “*no le dan mucha bolilla*”, y este “*descuido*”, por parte de las mismas, en relación con la salud de sus hijos e hijas deja entrever, según las entrevistadas, la idea de *infancias vulneradas*. Frente a ello nos preguntarnos *¿Cuáles son las realidades de los Centros de Salud en relación con sus disponibilidades de atención respecto de las necesidades de la comunidad? ¿Cómo son las relaciones entre la comunidad y los profesionales de la salud que allí se desempeñan? ¿Cómo podría caracterizarse el acceso real y simbólico-cultural a la salud? ¿Por qué primará en las docentes una mirada más bien estigmatizante que*

enjuicia a las madres y las familias? ¿Cómo desnaturalizar esas imágenes y poder comprender las realidades de esas familias desde lecturas más integrales?

La imagen negativa construida sobre las familias como los *otros*, da cuenta de una representación descontextualizada, que no considera las circunstancias sociales, culturales y económicas en las que éstas se encuentran y las realidades de los CAPS, los cuales suelen no disponer de los recursos ni el personal necesario acorde a las demandas comunitarias. Lo que conlleva una atención que recae sobre unos pocos profesionales para un gran número de familias consultantes, por lo que, son escasos los turnos médicos. Esta condición obliga a las madres a aguardar por ellos desde la madrugada en la puerta del CAPS para lograr turnos para la atención, o bien, casos en que se consiguen turnos, pero tienen gran demora. Pensar estas aristas, nos invita a desnaturalizar ciertas imágenes negativas construidas sobre las familias y, principalmente, las madres.

La categoría “*infancias estigmatizadas*” reúne las concepciones de las educadoras que expresan las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión *determinando* los destinos y las biografías anticipadas que tendrán estos niños y niñas cuando sean adultos (Frigerio, 1992 en Redondo, 2015), a modo de profecía autocumplida.

(...) *Te puedo decir que están acostumbrados a vivir de una manera y no la cambian*, sus padres fueron así, sus hijos son así y los nenes que vienen al jardín te dan la pauta de que *van a ser igual*, esta característica es de esta zona, *te das cuenta (...)* *Terminan como la familia*, es así, por más que a uno le guste (...) *Siguen un parámetro* (Entrevista a I. Docente de Nivel Inicial, 2022)

Incluso, te decía, acá el barrio, en sí, genera como que *no llegan demasiado lejos* (Entrevista a I. Docente de Nivel Inicial, 2022)

Los testimonios expresan la idea de infancias estigmatizadas que, de acuerdo a una de las docentes, *terminan* como la familia porque siguen un mismo “*parámetro*” familiar, palabra que aparece a manera de conclusión y sentencia, como la designación de un estigma, una marca impresa que advierte sobre un “*no llegar demasiado lejos*” como condición de un destino anticipado, coartado o con nulas posibilidades de recorrer un nuevo camino. Parece un futuro que es inexorable y no puede ser transformado. Se trata de una concepción determinante de las infancias que, a su vez, da cuenta de una concepción de ser humano como sujeto alienado, ahistórico, pasivo y que inclusive revela la idea de una educación como impotente; aquella que nada puede en términos de posibilidad de transformación de la realidad de los sujetos.

Esta categoría reúne testimonios que refieren a niños y niñas que viven y han vivido, en situaciones y en contextos complejos y que, a temprana edad, están en contacto, comenta la directora, con armas y drogas, que se venden o se consumen en el mismo hogar. Estas realidades lleva a que esas infancias sean socialmente portadoras de estigmas y construcciones negativas naturalizadas, incluso, por las docentes.

Consideramos que aquellas imágenes y construcciones acerca de los futuros de las infancias necesitan ser tensionadas. Como educadoras tenemos que pensarnos, junto a las infancias, para imaginar “lo posiblemente otro”, “lo humanamente otro” (Redondo, 2015, p.156) para que ellas tengan la oportunidad de transitar nuevos comienzos y recorridos en los que una concepción de educación liberadora y humanizadora sea la clave para transformar esos destinos que se creen tan determinados y prefijados.

La categoría “*infancias infinitas*” reúne a aquellos testimonios de las educadoras que nos invitan a concebir las infancias como plurales ya que, como sostienen Galetto y Avalor Montes (2022, p. 94), “hay tantas infancias como rostros podamos ver a nuestro alrededor”. Al respecto las docentes expresan:

Son “las infancias” (...). No hay “una infancia”, son infinitas infancias. (Entrevista a M. Docente de Nivel Inicial, 2022)

Para mí, son las infancias, en plural (Entrevista a Ma. Docente de Nivel Inicial, 2022).

Las infancias concebidas como plurales e infinitas contemplan la multiplicidad y la diversidad de modos de ser niños y niñas hoy. Niños y niñas que transitan por las diversas y las complejas realidades de una sociedad. Marre (2013) sostiene que “la niñez es una construcción sociocultural emergente de su contexto” (p. 22).

No son todos los niños iguales, cada uno viene de una realidad totalmente distinta, aunque viven en el mismo barrio, vos ves cómo vive una persona y cómo vive la otra, (...) aun estando en el mismo barrio, las tradiciones de cada familia son diferentes, (...) *cada niño es único*. (Entrevista a M. Docente de Nivel Inicial, 2022)

Podemos decir que las infancias se construyen en relación con el contexto social, económico, cultural y político en el que viven y transitan su vida cotidiana. Las infancias múltiples que en su diversidad deben hallar la garantía de constituirse, en nuestra sociedad, como sujetos de derechos. En este sentido, se los y las entiende como personas capaces y competentes que pueden y deben ser protagonistas sociales y políticos para actuar por la efectividad de sus derechos. (Morales y Magistris, 2019) La Convención de los Derechos

del Niños (CDN) y la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, en tanto políticas de enunciación de los derechos, colocaron a las infancias como sujetos portadores de derechos, aun así, estas infancias necesitan de adultos comprometidos que los reconozcan desde el principio.

Al respecto una educadora expresa que los niños y las niñas:

(...) *tienen derechos desde que nacen*. (Entrevista a S. Docente de Nivel Inicial, 2022)

Reconocer estas infancias infinitas como sujetos de derecho es poder pensarlos en tiempo presente y con derechos a tener vínculos amorosos, a ser escuchados, a ser protegidos, a ser incluidos, como así también a comprender la gran responsabilidad que conlleva poder, desde el lugar que se ocupa, garantizar sus posibilidades de crecer, de aprender y de jugar.

Ellos vienen, comen, están con otros nenes, están bien. (...) Este es el mejor momento de ellos, son tratados con cariño, no tengo dudas. (...) Las cuatro horas que están acá son niños felices. (Entrevista a M. Docente de Nivel Inicial, 2022)

(...) una les brinda lo que más puede, pero son felices (...) los vemos en la sala, disfrutan, juegan, usan. (Entrevista a M. Directora de Jardín de Infantes, 2022)

Estas infancias, atravesadas por procesos de desigualdad, interpelan a las docentes y la directora del jardín de infantes quienes, más allá de algunas concepciones, pretenden promover procesos para construir *futuros otros* para estos niños y niñas. En este sentido, Redondo, (2015) considera que para lograr transformaciones es necesario ir más allá de las realidades de las infancias y sus familias, cuestionar y comprender el funcionamiento de una sociedad que produce y reproduce, una y otra vez, dicha vulneración. La proclamación, *el decir por decir*, que los niños y niñas son sujetos de derechos, lejos de ser una categoría universal y homogénea, hace pensar en un discurso vacío y sin sustento. Un discurso que lejos de promover la base de distintos procesos de integración genera, muchas veces, modalidades diferenciadas de acceso a los derechos. (Magistris, 2018) Por ello, reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho conlleva esta responsabilidad conjunta y de diversas instituciones de “hacer y dar todo”, como expresan las entrevistadas, lo que permite albergar y abrazar a estas infancias que va más allá de la protección infantil; se trata de que los niños y las niñas, en sus infinitas formas de ser y estar en el mundo, vivan como protagonistas de sus propios derechos. (Cussiánovich, 2005)

3. Últimas reflexiones

Las concepciones de las educadoras dan cuenta de sus formas de mirar el mundo de la vida, de interpretar lo que allí sucede y proyectar vivencias en consecuencia. Se trata de construcciones que ellas han realizado a lo largo de sus trayectorias, sus experiencias y sus realidades.

Más allá de ello, y sin intención de juzgar sus concepciones y prácticas, nos interpelan aquellas ideas que siguen sosteniendo prejuicios, estigmas, sesgos sociales y creencias que obturan genuinos encuentros con las infancias. Concepciones que, muchas veces inconscientes o por no haberse sometido al develamiento, promueven exclusiones menoscabando las posibilidades de los niños y niñas, imposibilitando pensarlos justamente en ese contrapunto necesario: las infancias como sujetos de derechos: a la vida, a un desarrollo humano integral, a la participación e involucramiento en los temas y cuestiones que hacen a su vida.

Hoy más que nunca debe exhortarse un llamado a la formación docente continua en relación con las infancias, dejando de pensarlas “como tema allá fuera” situado en la externalidad, sino como sujetos “acá dentro”, protagonistas y co-constructores de sus vidas, en las que los adultos somos responsables y, especialmente los educadores y educadoras. En este sentido, consideramos que es importante concebir las “infancias como infinitas” en una realidad en la que es nuestro deber ofrecer mil colores para pintar juntos un nuevo presente en el quepan todos esos infinitos. Realidades que inviten a recorrer vivencias y prácticas que comprendan y reconozcan las infancias como sujetos de derecho.

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 SECYT UNRC. 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.). Las entrevistas que se presentan fueron realizadas en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial (UNRC) “Concepciones y prácticas sobre infancia(s), educación y salud sustentadas por las educadoras de un Jardín de Infantes en situación de vulnerabilidad de Río Cuarto”, de las estudiantes Carballo Magalí y Otero Melina. Directoras: Prof. María Noelia Galetto y Prof. María Paula Juárez.

Referencias bibliográficas

- Carli, S. (Comp.). (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Cussiánovich, A. (2005). *Ensayos sobre Infancias. Sujeto de derechos y protagonistas*. Lima, Perú: Editorial e Imprenta Diskcopy EIRL.
- Galetto, N. y Avalor Montes, S. (2022). *Las otras infancias de América Latina. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica*. En Echevarría, H. y Tosoni, C. (Eds.). *Educación y Sociedad*. (pp. 92-99). Río Cuarto: Ediciones del ICALE.
- Magistris, G. (2018). La construcción del 'Niño como sujeto de derechos' y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*. 6(11), 6-28. Disp. en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/819-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3194-1-10-20181022.pdf> (01/08/2023)
- Marre, D. (2013). De infancias, niños y niñas. En Llobet, V. (Coord.). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). CLACSO.
- Morales, R. y Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. En *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-49). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote. Disp. en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf> (01/08/2023).
- 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> (01/08/2023).

“EL GALPONCITO”, ESPACIO DE EDUCACIÓN POPULAR
JORGE “ÑOÑO” GONZÁLEZ”.
Aproximaciones en clave pedagógica

Paula Garais, Lucía López

*“Todos los días en nuestras sociedades adultocéntricas se comete un irracional crimen:
se desecha el enorme caudal de imaginación política, pensamiento productivo,
sensibilidad artística y racionalidad otra que habita en la niñez”
(Santiago Morales, 2023).*

Presentación

En el presente trabajo nos proponemos realizar un breve análisis que recupere y resignifique en clave pedagógica una práctica educativa que venimos realizando desde el año 2021 hasta la actualidad en “El Galponcito, Espacio de Educación Popular Jorge ‘Ñoño’ González”, entre el barrio Jardín Norte y el barrio 130 viviendas, Río Cuarto ⁽¹⁾.

Intentaremos re-construir reflexivamente dicha experiencia situada en territorio, comprendiéndola como expresión de otras versiones posibles de hacer educación que exceden el ámbito formal. Atendiendo a ello, realizaremos este análisis de la práctica recuperando aportes desde perspectivas de la educación y la pedagogía en clave latinoamericana, incorporando diversas categorías de estos campos teóricos y de acción que nos permitan comprender la realidad con la que trabajamos cotidianamente

1. De un galponcito a “El Galponcito”

En un contexto atravesado por la pandemia mundial causada por la enfermedad de Covid-19, que derivó en nuestro país en las medidas del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), empezamos a conformar nuestro espacio pedagógico a partir de

algunas primeras demandas identificadas a raíz de lo que reconocimos en el barrio como una “emergencia educativa” que se configuraba a la par de la famosa “emergencia sanitaria”, y que se caracterizaba por una obstrucción en las trayectorias escolares de las infancias en pandemia, producto de la brecha digital visibilizada por la modalidad impuesta de la educación a distancia.

Fue así que, junto a algunas vecinas del barrio y las infancias que allí habitan, “El Galponcito” comenzó a conformarse asumiendo un nombre que surge inicialmente de la referencia compartida sobre dónde iba a ser nuestro espacio de trabajo, un galpón de pequeñas dimensiones ubicado en la calle 17 de Octubre, al lado del centro comunitario “Arveja Esperanza”, lugar dedicado a la asistencia alimentaria del barrio a partir de la elaboración de viandas y meriendas. Luego de un tiempo, le agregamos a nuestra referencia identitaria el nombre de Jorge “Ñoño” González, uno de los únicos vecinos hombres que participó en las actividades de la olla popular e impulsó desde su entusiasmo la apertura de un Centro de Enseñanza de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos (CENPA) en El Galponcito, actividad iniciada en conmemoración a él tras su fallecimiento.

Tanto nuestro espacio, como el centro comunitario “Arveja Esperanza” se caracterizan por configurarse como unidades productivas que forman parte de la organización “Tierra, Techo y Trabajo”, perteneciente al sindicato de la UTEP (Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular), quienes organizan su acción colectiva en el barrio en búsqueda de un reconocimiento de los derechos de los trabajadores y trabajadoras, y de los trabajos que se realizan que, habitualmente, no son reconocidos como tales.

Respecto de la demanda, que mencionábamos inicialmente, a partir de un trabajo conjunto atravesado por vínculos de amistad y la emocionalidad compartida entre una de nuestras compañeras, que hacía unos años militaba en el barrio Jardín Norte y el barrio 130 viviendas de la ciudad de Río Cuarto, y las mujeres del centro comunitario -quienes su mayoría son madres de los niños y niñas que hoy asisten al Galponcito-, se identificó como prioridad habilitar un espacio en el barrio para las infancias mientras sus madres, tías o abuelas trabajan en la preparación de la copa de leche. Espacio que se pensó destinado a cuidar y acompañar las infancias en los desafíos que presentaba principalmente el sostenimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas, la modalidad virtual asumida por la escuela en escenario de pandemia.

Desde el inicio, en dicho espacio buscamos sostener, acompañar y participar en las trayectorias escolares y educativas, distinción fundamental que ofrece Claudia Bracci (2016) para reconocer aquellos ámbitos formativos que también conforman las biografías de los sujetos y sus recorridos estudiantiles. El Galponcito se ubicaría como uno de dichos espacios educativos, pero no escolares, que propicia también la realización de talleres culturales populares, situados y realizados desde una planificación participativa con, y no “para”, los niños y niñas. El objetivo es lograr un ambiente de escucha activa y profunda, de contención y acompañamiento desde una pedagogía de la ternura a las infancias. Ello acorde a nuestra intencionalidad de responsabilizarnos -como integrantes de una sociedad y pensándonos como estudiantes universitarias en formación- por asegurar un cuidado de los niños, niñas y adolescentes desde lógicas no adultocéntricas -fundamentadas en un sistema de opresión generacional que sostiene la subordinación de las infancias y adolescencias ante una supuesta superioridad de los adultos-, reconociendo a los mismos, no como “objetos” de protección, sino como sujetos protagonistas, políticos y sociales titulares de derechos. Nos referimos a una perspectiva integral de éstos últimos, que abarca no sólo los derechos denominados como de base (alimentación, salud, educación y vivienda), sino también los relacionados al juego, a la expresión, a la participación, a decir y decidir y a la emocionalidad. Siendo esta condición de posibilidad para la construcción de vínculos intergeneracionales más amorosos y respetuosos.

2. Los aportes de la educación popular y la pedagogía latinoamericana para pensar “El Galponcito”

Creemos que la única forma posible de orientarnos hacia este horizonte de amorosidad y horizontalidad dialógica es militar prácticas educativas desde un proyecto pedagógico de educación popular, ya que la consideramos como “(...) *una opción ética, política y pedagógica. Es un modo de estar, de ser, de sentir, de conocer el mundo en el mundo y con los otros*” (Baigorria, 2018, p. 26). A partir de esto, concebimos el rol de educadores desde el sentido con el que Freire (2006) lo comprende, como sujetos cognoscentes que, al igual que los educandos, aprendemos y enseñamos a la vez, en el mismo proceso con los otros y otras.

Asumimos entonces, como desafío en el espacio pedagógico del Galponcito, el tener pocas certezas ante las preguntas ocurrentes que nos realizan los niños y niñas día a día,

el permitirnos no saberlo todo, la re-pregunta. Encontrar las respuestas juntos a las inquietudes compartidas. El aporte en relación al quehacer del educador en la tarea conjunta de construcción de conocimiento que nos viene a proponer la pedagogía freireana es que él o ella tienen la responsabilidad de introducir conocimiento nuevo, de incorporar la novedad al grupo para que, en conjunto con los educandos, sea posible la superación del conocimiento ingenuo o superficial, basado en el sentido común, hacia un conocimiento progresivamente crítico y reflexivo con posibilidades de leer críticamente y realizar acciones orientadas a la transformación de la realidad.

Por lo tanto, resaltando la importancia del diálogo en esta concepción sobre el vínculo educativo, en los encuentros del Galponcito, organizados en tabloneros y mesas ubicadas de forma que faciliten las rondas, promovemos dinámicas a través de las cuales nos preguntamos y reflexionamos a partir de cuentos y relatos que trabajan no solo los prejuicios adultocentristas sobre las niñeces que suelen ser naturalizados, sino también los imaginarios estigmatizantes contruidos en torno a los sectores populares. Sumado a esto, se recuperan de manera reflexiva los tratos de docentes que muchas veces los niños y niñas comparten con disconformidad en el espacio, las tareas de cuidados naturalizadas como responsabilidad de las mujeres que expresan los problemas matemáticos, comentarios que las infancias realizan en torno a curiosidades y preocupaciones sobre cuestiones relacionadas a temáticas incluidas en la educación sexual integral (primeros vínculos amorosos, consentimiento, emociones, etc.) entre otros.

En contraposición a las concepciones bancarias de la educación que sostienen la dominación de sectores hegemónicos y perspectivas de los sujetos como pasivos, no buscamos anular el existir libremente de las niñeces, ni minimizar su poder creador o la posibilidad de que construyan un pensamiento auténtico a partir de la recuperación de los propios saberes que traen y comparten en el espacio. Por el contrario, nuestras apuestas radican en acompañarlos y acompañarlas de formas no arbitrarias, ni adultocéntricas, desde la ternura y amorosidad en esos procesos complejos, de no desechar la imaginación política de las infancias, ni perdernos los aportes que los niños y niñas pueden hacer a partir de sus pensamientos, vivencias y sentimientos.

3. Últimas reflexiones

La experiencia que venimos transitando nos posiciona como educadoras populares en una perspectiva ética y política que supone concebir a las infancias lejos de aquellos discursos hegemónicos que las simplifican al definir las como un “estadio previo a la adultez”, como el momento ideal para “depositar” en los niños y niñas todo lo necesario para que, en un futuro, sean lo que ciertos adultos creen que deben ser. En su lugar, proponemos pensarlas como una forma particular de habitar el mundo, comprender que las infancias están siendo hoy, que tienen mucho para contar y enseñar desde sus realidades y percepciones, que nosotros como adultos y sobretodo como educadores, tenemos la responsabilidad y el compromiso de escuchar y aprehender de ellos y ellas. Por lo tanto, las infancias no son promesas del futuro, sino responsabilidades del presente.

Concluyendo, para nosotras “El Galponcito” es un desafío que asumimos cotidianamente, pero también es nuestro lugar, es amistad, es abrazo colectivo, es risa, es juego, es caricia, cuidado, amor, defensa, diálogo y exploración. “El Galponcito” es aprendizaje y construcción, es una invitación a otras formas de contemplar el mundo, otra forma de pensar y hacer educación y pedagogía.

Notas

1. Las reflexiones aquí presentadas están siendo trabajadas en la construcción de nuestro anteproyecto de Licenciatura en Trabajo Social, enlazado al 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

- Baigorria, M. C. (2018). Cap. Haciendo escuela en territorio. La experiencia de la escuela Quechalen. Construyendo un diálogo colectivo. En Baigorria M.S. (Comp). (2018) Diálogos en territorio-Sobre las prácticas socio-comunitarias en la Escuela Quechalen (2016-2017). UNIRIO. Universidad nacional de Río Cuarto
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad. La fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayectorias universitarias. Vol 2, N°3. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. (1º ed. en castellano, 1970). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Morales, S. [@soysantimorales] (2023, 10 de mayo). *Hay que desasociar el “saber” de “edad”* [Publicación en feed]. Instagram. En: <https://www.instagram.com/p/CsFDuVgOMYH/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

ÉTICA, HISTORIA Y HERENCIAS SOCIALES EN LA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN¹

María Laura Gili

Introducción

La preocupación por el vínculo entre la práctica de investigación en estudios sociales e históricos y los dilemas éticos que se generan en su transcurrir, se manifiesta en la segunda mitad del siglo XX. Las consecuencias de eventos dramáticos (segunda guerra mundial, nazismo, descolonización), la originaron y vieron incrementar sus discusiones. Algunos temas en particular, como la propiedad originaria de los bienes culturales y el marco colonial de su expropiación, adquirieron mayor visibilidad por los dilemas éticos que expresan (Rojas, 2014, p. 4). En los inicios del siglo XXI, las preocupaciones en términos éticos que atraviesan los estudios sociales, se observan en relación a los pueblos originarios, al empleo de entrevistas para investigaciones y sus implicancias (metodológicas, teóricas, legales, etc.). El trabajo que aquí presento, se inscribe en una investigación previa en la que me interesé por analizar el vínculo entre la práctica de la arqueología, los bienes culturales que saca a luz y los códigos de ética profesional generados en su ámbito. En efecto, en ocasiones anteriores me he referido a las partes involucradas en dilemas éticos derivados de estas situaciones: pueblos originarios, estado, vecinos de los sitios arqueológicos y arqueólogos (Gili, 2003, 2004a; Gili, 2004b). En ellas se señala que, entre las partes mencionadas, se dan situaciones de conflicto de índole moral y científica por los sistemas de valor particulares, tradicionales y modernos, que allí se entrecruzan. En esta ocasión, se avanza sobre los dilemas éticos en la práctica de investigación histórica y sobre las herencias sociales. El trabajo se ordena en tres partes: inicia con la introducción, continúa con una síntesis de referencias contextuales sobre el vínculo entre las ciencias sociales y los dilemas éticos de ellas derivados, y concluye con las reflexiones finales.

Referencias contextuales del vínculo entre las ciencias sociales y los dilemas éticos

En los últimos años los estudios culturales y las políticas culturales aplicadas a la gestión de la cultura, han incorporado los conceptos de corresponsabilidad, compromiso social, multidisciplinariedad, interculturalidad, entre otros. Reflexionamos en el marco del pensamiento latinoamericano y la apuesta por la ética social, que parte de considerar sus categorías insertas en instancias históricas y socialmente determinadas. En función de ello, un estudio sobre gestión e intervención en el patrimonio cultural y las herencias sociales, conlleva un problema político y ético, donde la ética social es entendida en cuanto producto histórico sensible a los conflictos y contradicciones de la realidad social en la que se manifiesta. La situación se agudiza en nuestras realidades latinoamericanas, con una larga historia de dependencia colonial, experiencias históricas traumáticas y sectores aun sumergidos en la marginalidad por efectos, ahora, del neoliberalismo. En nuestros países se continúan articulando desigualdades nacionales y étnicas, profundas y estructurales. Aquí, los asuntos de la cultura, no se solucionan por fuera de los cambios socioeconómicos estructurales, necesarios para acabar con los problemas de fondo. El problema de la discriminación y la exclusión cultural va de la mano de la explotación y la desigualdad socioeconómica. Este estado de situación, le impone a toda investigación en ciencias sociales e históricas, la revisión de sus prácticas y la reflexión en términos de un pensamiento crítico y ético, donde la ética no sea solo un instrumento para diluir reclamos sino una herramienta para la generación de nuevas prácticas.

Los estudios sobre las herencias sociales y los bienes culturales, han pasado por distintas instancias. En las últimas décadas, el concepto cultura y su aplicación es cada vez más usado en nuevos contextos, ahora atravesados por la economía e intereses vinculados a diferentes gestiones gubernamentales (Gili, 2021, p. 142). Las transformaciones sociales y políticas ocurridas en la segunda mitad del siglo XX, afectaron el desarrollo de las ciencias sociales con nuevas preguntas a sus problemas de investigación y estudios tradicionales. Entre ellas, se manifestarían interrogantes éticos a sus prácticas de trabajo y estudio por el vínculo con los sujetos de investigación, sus contextos históricos particulares, en muchos casos de marginalidad social o en situación de reclamos jurídico-políticos (por ejemplo, miembros de pueblos originarios, testimoniante de procesos dictatoriales, miembros de organizaciones guerrilleras, etc.).

Los estados latinoamericanos, en su momento de consolidación en la segunda mitad del siglo XIX, tomaron las ideas de la racionalidad europea (Ilustración, liberalismo, positivismo, marxismo); sus formas de pensamiento impregnaron las tradiciones, instituciones, el lenguaje, la organización política y, así, construyeron una nueva realidad social modernizada. Las ideas de modernización que impulsaron los nuevos estados nacionales latinoamericanos, procuraron la constitución de sociedades homogéneas y civilizadas, por sobre las preexistentes, consideradas en estado de barbarie (Arpini, 2000, Págs. 191-196). Siendo este un aspecto relevante del contexto de producción de conocimiento científico social, a considerar aun en la actualidad por su incidencia en el mismo.

Al observar el curso de las democracias y sus procesos de ampliación en el siglo XX, se advierte la consagración de la libertad política en respeto de los derechos humanos extendidos (de género, étnicos, de clase, etc.); mientras que, en el siglo XXI, pareciera manifestarse la libertad moral, en permanente inestabilidad de criterios morales, donde los individuos pueden establecer sus propios juicios éticos, sin apelar a referentes de autoridad más allá de sí mismos (Gili, 2021, p. 143). Esta situación de crisis de referentes, también afecta el desarrollo de las diferentes áreas de producción del saber científico, al cuestionar las prácticas profesionales desde principios éticos.

En Latinoamérica, la modernidad se construyó sobre el ocultamiento y el conflicto, con sociedades fragmentadas y heterogéneas que se presentan, en la actualidad, con pueblos originarios haciendo reclamos por derechos territoriales, autonomía, autodeterminación y por el ejercicio del derecho consuetudinario. Tal situación explica porque un problema étnico, es al mismo tiempo social, político y ético.

Por ello, hay nociones que se imponen al procurar soluciones a los dilemas éticos planteados al momento de realizar estudios que involucren pueblos originarios, a saber: reparación histórica, restitución restos óseos (Endere y Ayala 2012, p. 40) y de bienes culturales obtenidos en condiciones de colonialismo. Para la narrativa histórica tradicional no fue común referirse a los pueblos originarios, especialmente en la historiografía argentina: De raíz positivista y liberal, acompañó la formación del estado nación moderno, ignorando la existencia de una sociedad originaria en el territorio o bien construyendo imágenes estereotipadas de la misma: bárbara, salvaje, primitiva. La historia de los pueblos originarios quedó desplazada de la historia. Recuperar su narrativa histórica para la historia tiene doble sentido (Mandrini, 2012, p. 15): historiográfico y ético.

Ahora bien, la investigación en historia también plantea dilemas éticos manifiestos en instancias de registro. Los lineamientos éticos de la Asociación Brasileña de Historia Oral (ABHO, 2022), señalan la vinculación constante de la práctica de investigación histórica en base a la aplicación de historia oral, con el respeto a los derechos humanos así como su contribución en la construcción de democracia y ciudadanía. En relación al empleo de relatos orales como documentación para la historia reciente se plantean situaciones particulares y por momentos complejas en relación a la confidencialidad, la privacidad en la comunicación de los datos y el entrevistado que aporta su experiencia de vida. Rodeghero (2022) señala los tópicos en discusión entre los investigadores italianos respecto de la práctica de investigación histórica en base a testimonios orales (Rodeghero, 2022, p. 16). De esta manera, algunos aspectos dilemáticos en el vínculo con los testimoniados e investigadores, son: consentimiento informado, privacidad, resguardo de imagen personal, difamación, abordaje de temas reñidos con los derechos humanos (entrevistas a genocidas) y la consecuente amplificación de su perspectiva, cambio de opinión del testimoniado respecto de la autorización dada para publicar sus relato, publicación de resultados de investigación con aplicación de pensamiento crítico; en el vínculo con poblaciones indígenas, reciprocidad en la elaboración del documento y del texto académico, entre otros aspectos.

El historiador argentino Pablo Pozzi (2017), plantea la discusión dada en torno al archivo oral del ejército Republicano Irlandés, depositado en el College Boston, Estados Unidos, sobre el uso de las entrevistas y sus implicancias éticas y legales (Pozzi, 2017, p. 81). En tal ocasión se abrió el debate sobre la ética y las consecuencias del trabajo de investigación en casos sensibles, como ocurre con el empleo de la historia oral. Al historiador oral se le presentan múltiples situaciones problemáticas (Pozzi, 2017, p. 83). Y ello por el uso de la información obtenida en la entrevista, por las consecuencias de la difusión de datos para el entrevistado y para el historiador. Respecto de las implicancias legales de la entrevista, Pozzi se pregunta ¿Es una declaración jurada? ¿Es una prueba legal? Ahora bien, el autor también señala: “En toda discusión (y reflexión) existe una tensión subyacente entre el bien colectivo (social) y el derecho individual, entre lo profesional y o legal, entre lo político y lo histórico” (Pozzi, 2017, p. 83).

Y señala, además, las diversas situaciones dadas por los diferentes contextos académicos en los que se realiza investigación histórica. Así por ejemplo, en Estados

Unidos, en algunos casos se entiende que, la publicación de una entrevista en contexto digital, constituye difamación por ser la entrevista una declaración pública. La tarea del historiador, a su vez, suele presentar una doble perspectiva en su investigación: identificar y explicar procesos sociales o establecer hechos inéditos (Pozzi, 2017, p. 85), lo cual implica una diferencia de concepción del oficio de historiador que incide luego en discusiones éticas en función de la naturaleza de la fuente escrita u oral y su interpretación.

La preocupación por la ética y su vinculación a la tarea de investigación queda manifiesta también en las Convocatorias a Proyectos de Investigación, de la Universidad Nacional de Villa María. En ellas se observan su apelación a principios de consentimiento informado, privacidad y confidencialidad propuestos para la práctica médica y la investigación con seres humanos en la Declaración de Helsinki y sus modificaciones, Finlandia 1964 y sus sucesivas enmiendas (2022).

Las discusiones científicas de las últimas décadas admiten su extensión al ámbito de la ética y la política (Gili, 2020, p. 24). Es momento de realizar una ciencia social que se formule preguntas científica y socialmente relevantes en atención de los contextos sociales, políticos y económicos del presente y el pasado que estudia (Fernández Martínez, 2006, p. 14). El arqueólogo español Víctor Fernández Martínez (2006) señala que, para las ciencias sociales y la arqueología en ellas, es una manera de observar el recorrido hacia la construcción de un saber emancipador al servicio de la humanidad global (Fernández Martínez, 2006, p. 14).

Finalmente, el fenómeno de la patrimonialización de elementos culturales originado en el siglo XIX, también se presenta en la actualidad dilemático (Gili, 2020). En el siglo XIX, los objetos culturales y su capacidad de condensar cierto conocimiento del pasado, sirvieron para legitimar acciones estatales en el marco de la formación de los estados modernos. En la actualidad, los bienes culturales se han transformado en recursos para el disfrute social y económico y son objeto de nuevas formas de patrimonialización, renovadas en sus estrategias. Así, por ejemplo, el otorgamiento de significación diferente a ciertos eventos del pasado en función del uso de paradigmas nuevos; o la necesidad de optar entre los bienes a conservar y poner a disposición del disfrute social (Gili, 2020, p. 25). Frente a lo cual cabe preguntarse si no sea ya excesiva la patrimonialización de la cultura, tal vez especialistas y gestores culturales deban revisar acciones al respecto. Acordamos con Villaseñor y Zola Márquez (Villaseñor y Zola Márquez, 2012, p. 2) cuando llaman la atención

sobre el ejercicio del poder implícito en toda patrimonialización. Al intervenir instituciones y gestores culturales en la declaración patrimonial de prácticas culturales, están asignando sentidos no siempre relacionados con las nociones originarias de sus productores. Y ello, por el incremento de gestiones gubernamentales cada vez más mercantilizadoras de la cultura y las herencias sociales comunitarias. En el marco de un neoliberalismo consumidor compulsivo, que utiliza la cultura como insumo dinamizador, funcional a las nuevas reglas del biopoder (Aguirre, 2018, p. 13). En este contexto, una decisión ética, con base en principios de compromiso social, responsabilidad y solidaridad, revisaría las acciones patrimonialistas para recuperar el sentido de ampliación de la memoria social e histórica que implican; con mayor inclusión en las narrativas históricas de los sectores excluidos de las mismas y con mayor compromiso social y político, frente a la generación de un conocimiento social que, siempre, es compartido.

Reflexiones finales

Reflexionar la práctica científica de las ciencias sociales vinculadas a estudios culturales en términos de principios éticos ha sido la voluntad de este trabajo y de abordajes previos que he realizado en otras instancias. Las potenciales soluciones a los dilemas éticos planteados en instancias de investigación social que involucran las herencias sociales (arqueológicas/históricas) han de tener en cuenta la profundidad histórica del problema social en Latinoamérica y la complejidad de las nuevas realidades. Entendemos que contemplarlas en el marco de aplicación de principios éticos facilitaría la construcción de nuevos conocimientos que desenmascaren lo convencional, las opciones ya establecidas y las acciones patrimonialistas cada vez más sostenidas. Los criterios a adoptar deberían consignar los diferentes aspectos que involucran valores y condiciones de distintas perspectivas y formas de pensamiento. Esto porque los afectados en el estudio y la gestión de bienes culturales arqueológicos e históricos provienen de marcos de referencia diversos: crítico, tradicional, mítico, etc. Finalmente, es necesario fundar una ética propia a las condiciones del mundo contemporáneo, tecnologizado y planetarizado- era tecnocrática- con sectores sociales en reclamos de demandas históricas -pueblos originarios- con acciones humanas irreversibles y acumulativas, en el marco del ser colectivo y actuar colectivo, con una ciencia social que formule preguntas científica y socialmente relevantes a los contextos sociales y políticos del presente y pasado que estudian.

Notas

1. Una primera versión de este trabajo fue presentada en el Segundo Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María, junio de 2023.

Referencias bibliográficas

- ABHO. (2022) Subsídios sobre ética e história oral. En Associação Brasileira de História Oral. Documento produzido pelo grupo de trabalho "História oral e ética em pesquisa", implementado pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO) em sua gestão 2020-2022. Divulgação aprovada em assembleia geral realizada em 28 de julho de 2022. Recuperado el 27/7/2023: https://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=542
- Aguirre, P. (2016) Prólogo. En Fisher, M. 2016. *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* (Págs. 9-21), Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Arpini, A. (2000). Identidad y universalidad. Dos momentos en la historia de las ideas latinoamericanas. En: Michellini, D. y otros (comp.), *Identidad e integración intercultural*. IV Jornada internacionales Interdisciplinarias. Río Cuarto 3 al 5 de noviembre de 1999. (Págs. 191-198). Río Cuarto: Ediciones del ICALE.
- Convocatorias Programas y Proyectos de Investigación (2019) Anexo II. Disp. Nº05/2019. Instituto de Investigación. Universidad Nacional de Villa María. <https://investigacion.unvm.edu.ar/>
- Endere, M.L. y P. Ayala. (2012) Normativa Legal, Recaudos Éticos y Práctica Arqueológica. Un estudio comparativo de Argentina y Chile. En Chungara, Revista de Antropología Chilena. Volumen 44, Nº 1, 2012. (Págs. 39-57). Chile.
- Fernández Martínez, V. (2006) *Una arqueología crítica. Ciencia, ética y política en la construcción del pasado*. España: Editorial Crítica.
- Gili, M. L. (2020) *Patrimonialización de la cultura. Dilemas éticos en torno a la herencia social, su registro, estudio y gestión*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gili, M. L. (2021) Reflexiones sobre las herencias sociales: conflictos éticos en su estudio, gestión e intervención. En: Anti 18, Nueva Era, Mayo, Volumen 2. (Págs. 141–159). Centro de Investigaciones Precolombinas. C.A.B.A. Argentina: UNIRIO.
- Mandrini, R. (2012) *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Colección Biblioteca Básica de Historia. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rodeghero, C. (2022) História oral e ética: um olhar comparativo entre Brasil, Canadá e Itália. Análise Hist.cienc.saude-Manguinhos (2) Apr 29. En Jun 2022, <https://doi.org/10.1590/S0104-59702022000200010>
- Rojas, A. (2014) Síntesis histórica de la conservación del patrimonio. En Rigol, Isabel y Ángela Rojas. *Conservación patrimonial: teoría y crítica*. (Págs. 29-52). La Habana, Cuba: Editorial UH.
- Pozzi, P. (2017) La ética, la historia oral y sus consecuencias. En Historia, voces y memoria/11. (Págs. 81-91). ISSN 1852-5369 (impresa) / ISSN 2346-9471 (en línea). Recuperado 15/06/2022. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/HVM/issue/view/410>
- Villaseñor Alonso, I. y E. Zolla Márquez. (2012) Del patrimonio cultural inmaterial o la patrimonialización de la cultura. En Cultura y representaciones sociales. (Págs. 75-101). Marzo. México: Revista Electrónica de Ciencias Sociales. Vol. 6 , Nº12.

¿CRISIS DE LA DEMOCRACIA?

Julio Glineur Berne

La política es como la esfinge: devora a todos
los que no saben descifrar sus enigmas.
Antoine de Rivarol

Ni crisis ni Democracia. Un problema mal planteado nunca va a llegar a tener buena solución. Yo no sé quién, cuándo, dónde ni cómo comenzó a hablar de “*Democracia*”, pero la Constitución Argentina de 1853 en ningún artículo se refiere a Democracia. Por el contrario, el art. 1º establece que: «*La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa...*» y añade «*... republicana federal, según la establece la presente Constitución*» y, para que no quede ninguna duda, el Artículo 22, aclara que «*El pueblo no delibera ni gobierna...* »...agregando «*...sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución*». O sea que en el Gobierno Representativo quienes deliberan y gobiernan son los representantes y autoridades, *no el pueblo*.

La Constitución de 1853 tiene como antecedente la Constitución Unitaria de 1826, ésta la de la Constitución norteamericana de 1776 y ésta, a su vez, se inspiró en la Constitución inglesa de 1680. En el siglo XVII en Inglaterra hubo tres revoluciones: Una alrededor de 1620, que acabó con la monarquía absoluta; otra, a mediados de siglo, protagonizada por Oliver Cromwell, quien, bajo pretexto de instalar un gobierno democrático, instauró una dictadura, y alrededor de 1680, que es lo que nos interesa, en que dictó la constitución que hasta hoy rige.

Los ingleses no querían democracia, sino monarquía, pero no monarquía absoluta, sino atenuada: el rey ya no iba a dictar leyes por su propia voluntad, sino que las mismas debían contar con la aprobación del Parlamento. Hasta ese momento, el Parlamento estaba constituido por la Cámara de los Lores, esto es, de los Señores Feudales, la oligarquía

terratendiente que compartía el poder con el rey, desde la época del rey Arturo (los caballeros de la mesa redonda). Pero en el siglo XVII, la Burguesía comercial, que había adquirido un enorme poder a través de la usura –léase, banca- y de la piratería –léase, comercio exterior-, quería compartir el poder político. Para complacer sus intereses se creó la Cámara de los Comunes. Eran comunes, porque no tenían títulos nobiliarios, pero sus enormes fortunas hacían que se encontraran incluidos en el *censo*, del cual estaban excluidos los campesinos y los pobres.

El poder judicial se asignó, no sin protesta, a la “*Aristocracia de la Toga*”, pues el rey pretendía que los jueces fueran subordinados suyos, y el Parlamento pretendía, a través del juicio de alta traición, juzgar en todas las causas que le interesaba. El poder fue repartido en tres áreas que se llamaron Poder Legislativo, Poder Ejecutivo y Poder Judicial. En la realidad, las funciones no estaban precisamente delimitadas, sino más o menos entremezcladas. El Rey encarnaba el Poder Ejecutivo, pero, de hecho, enviaba en aquel entonces y lo hace ahora, el 80 % de los proyectos de leyes, y, con el indulto, las conmutaciones de penas, y los Tribunales administrativos, se arrogó siempre funciones judiciales. El Parlamento, además de co-legislar, con las leyes de amnistía y de juicio político, se arrogó funciones judiciales, y el poder judicial, con las acordadas, los fallos plenarios y las declaraciones de inconstitucionalidad se arrogó funciones legislativas.

Cuando los norteamericanos se independizaron y tuvieron que darse una Constitución, se inspiraron en la constitución inglesa, que tenían a mano. Pero no hicieron una copia servil, sino que crearon un modelo muy inteligente. Siguieron con el sistema de división tripartita del poder, pero, como eran republicanos y no monárquicos, el poder ejecutivo fue encarnado por un ciudadano que tendría las mismas atribuciones que las del rey de Inglaterra, pero sería elegido por los ciudadanos y *reelegible indefinidamente mientras durara su popularidad*. La costumbre hizo que la reelección se limitara a dos períodos, no la constitución.

El Parlamento se llamó Congreso y fue constituido por dos Cámaras. Como en Norteamérica no había nobles, no tenía sentido llamar “*de los comunes*” a la Cámara los plebeyos, se la llamó “*de los representantes*”. Como no había señores feudales, el senado, inspirándose en las vagas e imprecisas ideas de John Locke sobre el “*poder federativo*”, le dieron un contenido inteligente y preciso, integrándola con representantes de los estados particulares. Como no había nobleza de la toga, el poder judicial fue integrado por personas

relacionadas con el Presidente –y en su caso con los gobernadores- a quienes los senadores prestaban acuerdo. Va de suyo que los candidatos eran “*amigos*” o conocidos del Presidente o de su entorno, y que la mayoría de los senadores pertenecían al partido gobernante, que era el mismo que el del presidente.

Este modelo, con algunas variantes no muy significativas, es el que se aplica en la Argentina. No tuvo ni un origen ni un propósito democrático, sino más bien un reparto del poder real entre los detentadores del poder real, en el cual descuella la burguesía comercial ascendente.

En la Argentina, para ser senador había que tener una renta anual de Dos mil pesos fuertes, lo que implica una idea de exclusión de los pobres en el gobierno. (El art. 47 de la Constitución Nacional Argentina de 1853 exigía, para ser elegido Senador, tener una renta anual de Dos mil pesos fuertes. En 1853 se necesitaban \$F 17 para comprar una Onza de oro.-Con \$F 2000 se podían comprar 117,64 Onzas de oro. Hoy, la Onza de oro vale aproximadamente \$ 470.000. O sea que, hoy, se requeriría tener una renta anual de alrededor de \$ 55.000.000, o una renta mensual de alrededor de \$ 4.600.000 para cumplir con esa exigencia). El sufragio universal llegó dos siglos después, a fines del siglo XIX y no sin ardua resistencia por parte de las oligarquías terratenientes y las burguesías comerciales. Pero *el sufragio universal no cambió la esencia de las cosas*: hubo más delegantes y delegados, pero siempre se trata del gobierno *del representante* y no del pueblo.

El sufragio universal trajo aparejada la reaparición de los partidos populistas. El populismo consiste en la ingenua ilusión de creer que es posible mejorar definitivamente la situación de los pobres dentro del sistema capitalista. Tiberio Graco perdió la vida en el intento, su hermano Cayo Graco, también fue asesinado, a Mario no lo asesinaron, pero le mataron el hijo, a Julio César lo asesinaron. Napoleón, Mussolini y Hitler pudieron mejorar la situación de los pobres mediante dictaduras irresistibles. El general J. D. Perón pudo implementar el *welfare state* mediante la imposición del estado de sitio –suspensión de las garantías constitucionales- durante 8 de los 10 años que duró su gobierno.

Es que mientras las oligarquías feudales y las burguesías comerciales sean propietarias de los medios de producción, a la larga o a la corta, encontrarán los medios y los modos para recuperar el poder y hacer regresiva la distribución económica.

Los dirigentes populistas no tienen la claridad que tuvieron los dirigentes del partido

popular de Atenas del siglo V aC, que, primero, derrocaron la monarquía y luego la oligarquía, para poder instalar la democracia y repartir más equitativamente las riquezas. La oligarquía ateniense buscó ayuda en su eterno rival, la oligarquía espartana y, con su auxilio, luego de treinta años de guerra, pudo recuperar el poder y deshacer todo lo que los gobiernos democráticos habían hecho en favor de los pobres.

Abraham Lincoln definió magistralmente la Democracia diciendo que era el “*Gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo*”. Lo que no alcanzó a advertir es que el modelo de gobierno que estaba definiendo no satisfacía las exigencias de su definición. No hay problema en consentir que se trata del gobierno *del* pueblo y *para* el pueblo pero ¿cómo se cumple la condición de que sea un gobierno *Por el pueblo*?

Ya J. J. Rousseau, a mediados del siglo XVIII, advertía que el pueblo inglés se engañaba si creía que esa forma de gobierno era democrática, pues –decía- *la soberanía, como no puede enajenarse, no puede delegarse, el que delega, abdica. El delegante es soberano el día que vota, pero, hasta la próxima elección, no hace nada*. Pero ni siquiera eso, pues lo que vota es una lista confeccionada por una pequeña elite, que son los dirigentes del partido, y luego, entre elección y elección, gobiernan los elegidos, que son unos pocos miles que toman decisiones por millones de espectadores, que son quienes los eligieron.

Los representantes no reciben ni órdenes ni instrucciones de los delegantes. Su mandato no es imperativo, sino representativo. El mandato imperativo se da cuando una persona encarga algo a otra y ésta hace una gestión de nombre de aquella. El mandante le puede dar instrucciones y exigirle rendición de cuentas, e, incluso, hacerlo responsable por el incumplimiento infiel o dañino del mandato.

El mandato representativo también se llama representación sin mandato. El mandato está en la ley. Es el caso de la representación del padre por sus hijos menores de edad y/o discapacitados y, antes, de las mujeres casadas. El mandato legal es que el representante *debe proceder de la mejor manera en el cuidado de los intereses de los representados*, pero el mandante –el menor de edad y el discapacitado- no le da instrucciones ni le exige rendiciones de cuentas. En el caso del mandato representativo político, tiene su origen en la ideología liberal: “*el gobierno que mejor gobierna es el que menos gobierna*”.

En la Edad Media, la realeza, la nobleza y la Iglesia habían creado una enorme maraña de leyes que entorpecían significativamente el comercio. La idea “*liberal*” surge de eliminar todas esas leyes para que pudieran ejercer el comercio sin control. Hoy, esa ideología se

denomina “*desregular*”. Pero en esencia es la misma. Como todos los burgueses tienen el mismo interés de eliminar la mayor cantidad de leyes posible para que haya un comercio libre y sin control, no son necesarias las instrucciones, basta una sola: *abolir o desregular*.

Los partidos que no son liberales, en un régimen burgués, deben ajustarse a estas reglas. El Parlamento es una caja de resonancia que legitima la puja de fuerzas que se da en la sociedad civil respecto de la distribución de la riqueza, en su mayor medida. Pero es una *mala* caja de resonancia de la correlación de fuerzas que existe en la sociedad. De lo contrario, no se comprendería que, siendo los ricos y poderosos menos del 5 % de la población, hagan que un 25 % de clases medias y un 70 % de pobres sostengan, con sus impuestos y cargas, el peso del gasto público del Estado.

Aunque temporalmente alcance el gobierno un partido no burgués, el sistema no se altera y la burguesía, con algunas restricciones, continúa intacta con la acumulación de riquezas, que es finalidad del sistema. Para los poderosos les resulta más fácil negociar, política prebendaría mediante, con unos pocos miles de “*representantes*” que con millones de “*representados*” y, en caso necesario, dar un golpe de Estado –militar o institucional- a esos pocos miles, hasta poder renegociar otro acuerdo que les permita mantener su posición descollante de poder.

Cuando la correlación de fuerza se desbalancea en contra de los sectores minoritarios, pero más poderosos económicamente, acuden a los golpes de Estado u otras formas de presión, como el desabastecimiento, hasta que la coyuntura vuelve a serles nuevamente favorable. En los países dependientes, la deuda externa es una forma de condicionar a un Estado para que las burguesías locales actúen en función de las burguesías transnacionales.

Este sistema donde una minoría de personas gobierna por sí misma en nombre de la totalidad de la población según sus propias convicciones y sujeta a las presiones de los factores de poder, especialmente, económico, no es un régimen democrático, sino *oligárquico*, de origen electivo. Pero, a este régimen de minorías, tienen que ocultarlo bajo el falso nombre de “*democracia*”, y no pueden calificarlo de “*oligarquía*”, porque en el acto pondrían al descubierto la artimaña del poder generando el inmediato rechazo de los pobres.

¿Imaginaríamos una manifestación popular coreando: “Viva la oligarquía”, “Viva la oligarquía”? ¿O celebrando 40 años de recuperación de la oligarquía representativa burguesa arrebatada a la oligarquía autocrática militar?

Las mayorías, ignorantes e ingenuas, descubrirían enseguida su exclusión del protagonismo político y reclamarían de inmediato su legítima participación poniendo fin a este excluyente esquema de poder. La represión a las manifestaciones populares y a las huelgas pone de manifiesto en dónde reside realmente la soberanía del Estado. La idea de Democracia excluye la de Representación. Hablar de “*Democracias Directa*” es un pleonasma: no puede haber democracia que no sea directa. La Democracia es un gobierno de Asamblea donde el ciudadano está Presente o se Representa a sí mismo –valga la redundancia- como sucedió en la Democracia Ateniese o la de los cantones suizos o en los clubes o asociaciones.

J.J. Rousseau no creía que fuera posible la Democracia –salvo en países muy pequeños, como los cantones suizos-, porque no creía que pudiera haber un gobierno de Asamblea en un país como Francia, porque no creía posible reunir en una Asamblea a todo el pueblo francés. El desafío de la Democracia consiste en saber si es posible establecer este sistema en países tan extensos como Canadá o la Federación Rusa o tan extensamente poblados como China o la India. Desde luego que yo sé que sí y cómo sería posible, pero este otro tema.

Lo que vale decir es que el Gobierno Representativo no es democrático y no transita ninguna crisis, pues se encuentra rozagante en la representación de los sectores más ricos y poderosos de la sociedad conforme al grado de presión que pueda ejercer cada uno de ellos en función del grado de fuerza que posea cada uno.

DEMOCRACIA: BIOÉTICA Y SALUD PÚBLICA, JUSTICIA Y COMUNICACIÓN POSTPANDEMIA

Margarita Guerrero de Loyola

1. Escenario actual

Lo ocurrido en el transcurso de los años desde el 2020 al 2023 invita a reflexionar sobre el panorama presente, debido a los planteos y cambios estructurales provocados y absorbidos posteriormente a la globalización por los acontecimientos de la pandemia, durante el cual se generaron numerosos discursos desde diferentes esferas relacionadas con la salud y la bioética.

Los Estados Nación se vieron interpelados por la urgencia e irrupción de la enfermedad y afecciones, cuestiones no percibidas y dejadas de lado con anterioridad a la pandemia de Covid-19, invisibilizadas tanto por la ciudadanía en general como por las instituciones gubernamentales, científicas, legales y de mercado, temas no advertidos como relevantes por las diferentes esferas de la realidad ni por las organizaciones sociales. Sin embargo resulta positivo el debate generado, dentro del cual subyace como central la exigencia del análisis bioético y de justicia, especialmente a las democracias, desde las dimensiones política y económica. Este amplio escenario complejo y conflictivo amerita pensar acerca de la funcionalidad de las democracias frente a las exigencias y demandas que han debido afrontar.

El desarrollo que me propongo realizar es un análisis de las políticas democráticas en relación con las exigencias jurídicas y bioéticas que exigen una ampliación de las miradas planteadas desde la salud pública, tanto estatal como privada, atravesada por problemas económicos, comunicacionales, educativos, culturales, jurídicos, científicos-tecnológicos, sociales, geopolíticos y medioambientales.

Si bien los gobiernos democráticos son considerados mejores que los regímenes autoritarios, pues algunos asumen ese cariz, sin embargo, lo relevante en general, fue la posibilidad de visibilizar deficiencias y críticas, con lo cual se dio lugar al ejercicio de la libertad de expresión y pensamiento. La crisis y las críticas al sistema democrático liberal actual, nacido políticamente desde la revolución francesa con sus postulados de “libertad, igualdad y fraternidad”, sumados a las ventajas económicas de la producción masiva, asegurada por la revolución industrial inglesa, con los contradictorios desarrollos de ambos, presenta un rico panorama para el debate, pues exige un ejercicio del pensamiento crítico para la búsqueda de la superación exigida por los abusos y desaciertos ocasionados.

Las críticas manifiestas, hoy globalizadas, exigen “igualdad, libertad y equidad en la satisfacción de las necesidades”, no logradas debido a la presencia de las desigualdades, dominaciones e injusticias puestas de manifiesto en todos los rincones de la casa común, nuestro planeta. La pandemia se constituyó en el hecho emblemático exigente de una mirada bioética, antropológica y humanitaria, que atraviesa a múltiples esferas de la realidad.

2. Bioética y conflictividad, ampliación de derechos y deberes

La globalidad de la pandemia y las dificultades visibilizadas ubican a la Bioética en el centro del debate. En 1971, el biólogo Van Rensselaer Potter nos daba a conocer su libro “Bioethics: bridge to the future”, “Bioética: un puente hacia el futuro”, con él, fundó el nacimiento formal de la Bioética con una mirada ambientalista, la cual es imprescindible recuperar. En 1979, Tom Beauchamp y James Childress aportaban las bases para el análisis de la Bioética clínica en: “Principios de ética médica”, los cuales fueron aplicados universalmente y dieron lugar a una amplia producción de diversos estudios y publicaciones de Bioética. Si bien es cierto que su evolución ha sido constante, actualmente se requiere un replanteo y debate acerca de los principios frente a la ampliación de derechos, pues, tanto los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, como de las implicaciones sociales surgidas ante los avances científicos-tecnológicos y especialmente el sentido de la justicia requieren un profundo y amplio debate; a fin de superar conflictos, debido a la complejidad presente, la cual rebasa la relación del equipo de salud y paciente al ámbito social. Todos estos temas fueron abordados por la UNESCO en el 2005 en la

“Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos”, incluyendo dimensiones políticas y económicas.

La evolución temporal del enfoque bioético depende de las exigencias del desarrollo histórico, de sus renovados conflictos y sus constantes desafíos ante la aparición de nuevas enfermedades, epidemias, tratamientos, incremento de las zoonosis, por la transmisión de diversas enfermedades a través de animales a la población humana, y el uso de sofisticadas tecnologías, que no sólo amplían las miradas, sino también elevan y complejizan con los costos de las demandas, del sistema de atención.

Las decisiones desde el sector salud en la actualidad trascienden la concepción principista de la relación paciente y equipo profesional, a un horizonte mucho más amplio aún, a la dimensión biopolítica de la Salud Pública; lo cual implica un problema social, el cual requiere decisiones de políticas democráticas y exigencias jurídicas entre otras áreas, para poder atender a la salud y a la vida con una mirada holística.

Las medidas de control decretadas para la contención, atención y tratamiento de la pandemia exigieron a los estados y autoridades tomar decisiones conflictivas socialmente, pues ellas requerían racionalizar y obtener conocimientos de la realidad, para racionar y gestionar la distribución de los recursos. Esta dimensión reclamaba el pensamiento crítico de toda la sociedad, cuyo ejercicio no estaba a la altura de las circunstancias.

El aislamiento físico y espacial puesto en vigencia, provocó la explosión de las relaciones de convivencia al alterar los ritmos cotidianos en todos los órdenes; pues, exigían una adaptación complicada para todos. Ello suponía dar justificaciones, difusión de información, decisiones demandantes de control, complejas de organizar y controlar, además muy cuestionadas, pues implicaban conflictividad de deberes y derechos jurídicos, tanto de salud como de libertades ciudadanas. En los reclamos ciudadanos el individualismo superó las exigencias del bien común frecuentemente. Frente al derecho a la salud deber y responsabilidad del Estado, las libertades ciudadanas requerían restricciones en función del bien común, frente al riesgo de difusión de la infección y el cumplimiento de los deberes de asistencia y protección de los servidores públicos.

3. Pensamiento crítico para convivir frente a la incertidumbre

Frente a la vorágine informativa que se proporcionaba a través de los diversos medios de comunicación existentes en tiempo real, a los cuales, no se les aplicó ningún tipo de

filtro que garantizara veracidad, pues ello requería de parte de los receptores un análisis y pensamiento crítico garante de certeza y confiabilidad. El desarrollo y ejercicio de la crítica ciudadana, cuyo fin debe ser el bien común, frente al consumo de información y de datos, daría lugar en nuestras sociedades democráticas a una alternativa mejor de vida buena, menos contradictoria.

Lograr pensamiento crítico supone una labor educativa descolonizada, capaz de descubrir aciertos y errores en el desarrollo histórico de la convivencia ciudadana. En las declaraciones de instituciones internacionales, nacionales y no gubernamentales se reclaman, como indispensables, conductas responsables, solidarias, inclusivas, prudentes y justas, propias de conciencias críticas. Lograr una actitud crítica no sólo individual sino grupal son necesarias y significativas a fin de detectar falencias del orden jurídico democrático institucional, tanto local como nacional, e identificar injusticias y desigualdades que reclaman modificación y mejora.

La expansión del SARS-CoV-2 puso en emergencia a todos los sistemas de salud del planeta, pues exigió la toma de decisiones en medio de la incertidumbre para garantizar la atención de las víctimas. Ello implicó tomar opciones que requirieron de información para la vigilancia y seguimiento. A su vez, esto necesitaba de datos fidedignos a fin de garantizar responsabilidad y privacidad.

La incertidumbre tiñó todos los órdenes de la convivencia, pues, en primer lugar, necesitaba de la investigación para conocer las características de la enfermedad, síntomas, terapias, consecuencias, vacunas para su control y prevención, además de profesionales especializados en el uso de tecnologías, cuyas demandas superaron las ofertas existentes en muchas instituciones y espacios. La reorganización de los sistemas de la atención de salud, aparecen generalmente como exigencias ante reclamos de igualdad en el acceso, y equidad en cuanto igualdad de terapia y tratamiento en la atención. Teniendo en cuenta este panorama, la mirada Bioética atraviesa todas estas situaciones; resaltando los inconvenientes presentados.

En primera instancia señalo como tema álgido al factor comunicación, pues la exagerada y descontrolada comunicación a través de los diversos medios, donde se confundió opinión con información, contribuyó a la difusión de medicalización sin certezas. También se dio la mercantilización de la salud sin control profesional, la aparición de la “infodemia”, divulgación de noticias falsas provocando miedos y desconfianzas, además de la

“paperdemia”, producción de investigaciones paralelas por intereses publicitarios, sin análisis y revisión científica, alimentando los fake- news, hechos que los usuarios de medios masivos, sin criterio crítico, difundieron aumentando la desconfianza y resistencia a las decisiones institucionales de control.

En segunda instancia, aparece una urgencia epistemológica y ética, pues existe la urgencia de conocer e investigar acerca de síntomas y consecuencias, sobre terapias, fármacos y vacunas para el tratamiento y la prevención de la enfermedad. La investigación requiere de la participación de la comunidad global en pandemia; en general, las investigaciones fueron multicéntricas, financiadas por estados, instituciones farmacéuticas, situación atravesada por el mercado, que además, exigió consentimiento informado y comunicación transparente del desarrollo y resultados. La premura no eximió de una rigurosa revisión de los Comités Bioéticos de Investigación de los protocolos elaborados, en el control de la pandemia se han percibidos favorables resultados por su prevención y contención de la enfermedad; sin embargo, continúan las investigaciones sobre las consecuencias y eficacia de lo realizado.

En tercer lugar referiré las relaciones entre Bioética y Derechos Humanos. En este punto es patente la vinculación de los Estados Democráticos, pues han sido interpelados en sus responsabilidades relativas a la salud comunitaria. La defensa del bien común exigió adopción de medidas excepcionales bajo control, las cuales generaron conflicto de derechos; pero es necesario comprender que la vida no depende sólo de uno sino de la comunidad. El SARS-CoV-2 arribó en avión y comprometió a la humanidad. No fue una cuestión de lotería natural, sino de interrelación internacional.

Evidentemente, Bioética y Derechos Humanos son inescindibles, tanto a nivel individual como social globalizado. Las medidas de aislamiento provocaron el conflicto del derecho de libertad por la imposibilidad de movilización y encuentros, hecho que debía ser interpretado como garantía, no como limitación. En realidad la distancia física fue cubierta por la comunicatividad virtual. Esta forma de comunicación posibilitó, aunque de un modo problemático y complejo, el desarrollo de escolaridad, trabajos y atenciones médicas, a fin de paliar las circunstancias.

Resulta oportuno recordar a los derechos considerados negativos, frente a los cuales el poder público debería abstenerse de limitarlos, ellos son los civiles y políticos dentro de los cuales está la libertad; y a los positivos, los económicos, sociales y culturales garantizados

por la intervención de los estados. Sin embargo, las Conferencias Internacionales de Teherán 1968 y Viena 1973 declararon la indivisibilidad de los derechos, aunque no siempre se ha comprendido así. Por consiguiente es oportuno hacer referencia al Principio de Siracusa de 1984, adoptado por Naciones Unidas después de lo discutido por varias organizaciones internacionales de juristas de alto nivel, quienes organizaron una conferencia sobre las disposiciones de limitaciones y derogación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el cual con mucha anterioridad a las últimas pandemias, en el apartado “Salud Pública” 15, sostiene:

“La salud pública puede invocarse como motivo para limitar ciertos derechos a fin de permitir a un Estado adoptar medidas para hacer frente a una grave amenaza a la salud de la población o de algún de sus miembros. Estas medidas deberán estar encaminadas específicamente a impedir enfermedades o lesiones o a proporcionar cuidados a los enfermos y lesionados” (Principio Siracusa, 1984).

Ante un derecho hay siempre deberes que cumplir. El derecho a la salud obliga a los servidores públicos, médicos y equipo de salud a cumplir con el deber de atención. La defensa de la salud obligó a limitar la circulación y establecer el aislamiento para controlar la difusión del COVID-19 por ser la salud tanto un derecho fundamental como un bien común, a los cuales los gobiernos democráticos deben proteger y garantizar; por lo tanto, tienen que entenderse en forma complementaria e interrelacionada y no disyuntiva excluyente.

4. Reflexiones finales

La argumentación precedente permite señalar los conflictos y problemas enfrentados por las democracias ante los reclamos de justicia demandados por las situaciones de salud y económicas, resultantes de la pandemia y sus consecuencias sociales añadidas. Las decisiones de los gobiernos tuvieron que enmarcarse en las regulaciones internacionales para acreditar las medidas requeridas. En la “Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos” de UNESCO 2005, en el artículo 27 de la Disposiciones finales sobre: Limitación a la aplicación de los principios; señala: “Si se han de imponer limitaciones a la aplicación de los principios enunciados en la presente Declaración, se debería hacer por ley, en particular las leyes relativas a la seguridad pública para investigar, descubrir y enjuiciar delitos, proteger a la salud pública y salvaguardar los derechos y libertades de los

demás. Dicha ley deberá ser compatible con el derecho internacional relativo a los derechos humanos” (UNESCO, 2005).

La relevante globalidad de las exigencias teñida de incertidumbres exigía cautela y prudencia, no siempre asumidas por las autoridades ni por la ciudadanía. Sin embargo, el reclamo universal de justicia estaba presente en forma implícita o explícita.

En primera instancia, se impone una reflexión Bioética a fin de dilucidar las decisiones y acciones con respecto a la “salud”, derecho fundamental considerado en las constituciones de los estados, el cual debe ser garantizado y protegido por los estados democráticos. El problema es que la vida y la salud no son independientes de los derechos y bienes complementarios: alimentación, educación, trabajo, atención a la enfermedad, terapias y medicamentos, investigación, comunicación, etc.: hechos que implican desembolsos económicos importantes, no planificados y disponibles en la mayoría de los casos.

La Pandemia visibilizó en las poblaciones desigualdades, riesgos y vulnerabilidades exigentes de atención y control. Lo expuesto hizo patente la relación íntima entre Bioética, Política y Derechos; relación amparada en numerosas declaraciones, conferencias y resoluciones internacionales, dirigidos a los Estados Miembros de las Organizaciones Internacionales. (Ver referencias)

La presencia de una pandemia exige la intervención fuerte de los Estados, pues el problema es socio sanitario, de salud pública. La amenaza a la salud, derecho fundamental positivo, implica decisiones que requieren medidas de restricción de ciertos derechos individuales en función del bien común, que garanticen igualdad y equidad en la atención, no discriminativas, a fin de superar las diferencias por discapacidades y riesgos de los más vulnerables.

Las medidas temporales excepcionales adoptadas deben ser controladas por el poder ciudadano y legislativo, a fin de lograr equilibrada y acotada duración. Las opciones políticas en condiciones de incertidumbre están sujetas a una constante revisión, pues están ligadas en una compleja dimensión epistemológica y ética, de evaluación constante teniendo presentes a las circunstancias en función de sus alcances y duración.

Una segunda instancia a tener en cuenta para la superación de los conflictos, consistió en el manejo de la comunicación. La población requería de información para el control, prevención y cuidado, individual y social de la enfermedad. Comprender y aceptar las medidas exigía información y conocimiento de la realidad. La revisión de los

acontecimientos pone de manifiesto la necesidad de atender a la formulación de los contenidos, a la circulación, a la recepción y utilización de las comunicaciones. La sustitución de la crónica informativa por la opinión acerca de los hechos puede confundir o tergiversar la realidad. La incertidumbre y la urgencia de los hechos no colaboraron en la producción, circulación y recepción adecuada de la información. Las dudas y confusión entre opinión e información originaron bulos, fake news, falacias por desconocimiento o intencionales, situaciones que distorsionaron en muchas oportunidades las decisiones institucionales del sector salud.

Desde una tercera dimensión es significativo destacar la necesidad de un cambio de actitud y conciencia ciudadana para superar el individualismo en beneficio de una actitud proactiva social y comunicativa. Lograrlo supone adquisición de capacidad crítica para distinguir los discursos veraces de los dudosos, funcionales a intereses dominadores y espurios. Frente a la vorágine de información distribuida masivamente por los diferentes medios tecnológicos con los cuales se va conformando el imaginario social, el cual, no facilita a la necesidad y organización de la crítica.

Si bien el ejercicio de la crítica presenta dificultades, las experiencias tenidas durante la globalidad de la pandemia han dejado lecciones. El haber contado con una copiosa oferta de informaciones y opiniones podría permitir diferenciar y optar por lo más veraz y acertado, lo cual posibilitaría rescatar las diferencias y lograr conciencia crítica. Es esperable que las dolorosas experiencias acumuladas den lugar a la construcción de una convivencia más fraterna y justa.

Referencias bibliográficas

- Bellver Capella, Vicente. 2020 *"Bioética, Derechos Humanos y COVID-19"*, Cuadernos de Bioética 31(102) disponible en: <http://aebioetica.org/revistas/2020/31/102/167.pdf> (23/5/23)
- Carta Laudato SI' del santo Padre Francisco Librería Editrice Vaticana; 2015, en: https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html 23/5/2023
- Comisión de Derechos Humanos, 41° Periodo de sesiones, 1984, Ginebra, "Principios de Siracusa sobre las disposiciones de limitación y derogación del Pacto Internacional de derechos >Civiles y Políticos", <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/principios-1.pdf> Visitado 7/6/2023
- Martínez Núñez, Imelda. 2021 *"Rol de la Bioética en tiempos de Pandemia"*, Rev. Salud pública. Parag. Vol. 11, N°2 en: <https://doi.org/10.18004/rspp.2021.diciembre.7> (20/5/23)
- Organización Mundial de la Salud. Guidance for managing Ethical Issues in Infectious Disease Outbreaks. Ginebra 2016 en: <https://iris.bistream/handle/10665/250580/9789241549837-eng.pdf?sequence=1> (20/5/23)

Rueda, Eduardo, Herrera, Diego 2020 “*Comunicación, sociedad y salud en contexto de pandemia*” *Chasqui* 143 disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718828> 10/6/23)

UNESCO (2005) Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos Paris. Portal.unesco.org. (25/06/21)

HACIA UN SUSTENTO CONCEPTUAL PARA EL ABORDAJE DE UN ESTUDIO SOBRE SALUD CON MUJERES EN PERSPECTIVA DE CLASES SOCIALES Y DESIGUALDAD

María Paula Juárez

Presentación

Este escrito intenta construir un entramado conceptual que permita comprender una perspectiva de clases sociales como uno de los fundamentos de un estudio⁽¹⁾ que contempla la mirada de un grupo de mujeres respecto al modo en que construyen sus conocimientos y concepciones, así como desarrollan sus vivencias y prácticas de salud, enfermedad, cuidados y atención. Se trata de una dimensión que piensa a estas mujeres enlazadas a la estructura social para entender esos procesos en contexto.

Sin bien, el estudio se originó en 2017 desde una perspectiva centrada en mujeres en situación de pobreza, hacia el año 2019 ya rondaba el interés por sumar la mirada de mujeres de clase media, lo que se concretó con la presencia de la pandemia por la enfermedad de Covid-19 sobre el año 2020. Fenómeno que vino a develar manifestaciones de la desigualdad social y de salud desde la cual los grupos humanos vivenciaron dicho coyuntural escenario. Ello nos orientó al interrogante: *¿Podría reconocerse en los relatos de las mujeres elementos que den cuenta de una desigualdad social en salud en tiempos de pandemia?*

Entendimos que uno de los caminos para aproximarnos al develamiento de esas desigualdades era precisando *una perspectiva de clases sociales que contemplara el lugar de pertenencia social de esos grupos de mujeres*. No obstante, es importante aclarar que nuestra indagación no busca definirse como un estudio de “medición de la variable clase social”. La intencionalidad de nuestro abordaje definido como cualitativo reside en leer este

aspecto como aquél que da cuenta de un condicionamiento socioeconómico en la vida de las mujeres que permite pensarlas en el marco de una estructura social que condiciona desiguales trayectorias de salud de acuerdo a distintas oportunidades, pertenencias y ubicación en la misma. En lo que sigue, profundizaremos en estas cuestiones.

1. Antecedentes latinoamericanos en el estudio de clases sociales

Benza (2014) entiende que la reflexión en torno a las clases sociales ha atravesado problemáticas centrales del pensamiento social, siendo un concepto polisémico y controversial. La autora entiende que la investigación sociológica transitó momentos en los que pensó la estructura de clases a partir de enfoques teóricos binarios, siendo en el presente abordada desde una preocupación por reflejar la diversidad de posiciones que emergen de la división del trabajo y, en particular, por explicar la complejidad de las clases medias, llegando a utilizarse el plural “clases medias” dada su heterogeneidad (Benza, 2016, p. 46). La autora advierte que actualmente las perspectivas teóricas han dejado de cuestionar el concepto de clases para pensarlas en relación a las nuevas desigualdades, en un contexto de remercantilización de las relaciones en el mercado laboral y acentuamiento de las diferencias entre clases, dando cuenta que se trata de un concepto vigente y relevante para comprender la manera en que las desigualdades son distribuidas socialmente.

Jiménez Zunino y Assusa (2017) consideran que en las últimas décadas los estudios sobre estructura y movilidad social se han revitalizado en América Latina. Para los autores éstos indagan en el grado de atadura que tienen los destinos sociales de los sujetos respecto a su posición biográfica de origen, o de sus antecesores, siendo clave lecturas de este fenómeno que consideren el modo en que las desigualdades de partida afectan el trazado de los segmentos de origen-destino sociales.

El estudio de Benza (2014) propone una mirada para estudiar a las clases medias que recupera la perspectiva de investigaciones sociológicas sobre estructura de clases centrados en las ocupaciones como posiciones laborales, cuya preocupación son las *desigualdades en oportunidades materiales de vida*, es decir comprender la manera en que las desigualdades sociales son generadas en las sociedades capitalistas contemporáneas (Benza, 2014, p. 94). La autora retoma desarrollos de *inspiración weberiana* en tanto recupera el papel de las relaciones de poder y las diferencias de recursos en la

conformación de las clases. Plantea que las posiciones de clase identifican grupos con distintos niveles de ventajas y desventajas materiales y simbólicas como resultado de sus posibilidades de valorizar recursos de distinto tipo en la esfera laboral. La autora concibe a las clases como un principio de diferenciación social que refleja relaciones de poder asimétricas en el mercado de trabajo.

El estudio de Benza aporta una mirada amplia sobre la suerte que corren grupos específicos en circunstancias particulares. No sólo conduce a ver las *oportunidades de vida de una clase, sino también en relación al resto de las clases*, siendo clave cuando se pretende indagar multidimensionalmente en la desigualdad, en tanto las clases están asociadas con una red interconectada de ventajas y desventajas.

La propuesta de Benza se posiciona desde la denominación de “situaciones de clase” o “posiciones de clase”. La autora considera que las posiciones de clase, aun definidas como grupos con poder diferencial en el ámbito del mercado laboral, deben verse como entidades históricas, que condensan un momento en el proceso de estructuración de las posiciones ocupacionales pero que se encuentran en constante modificación ya que cambia su estatus social, los factores que influyen en su construcción y, lo que es más importante, cambian las oportunidades de vida asociadas a esas posiciones (Benza, 2014).

Por otro lado, en la indagación de antecedentes hallamos el estudio de Jiménez Zunino y Assusa (2017) en un contexto provincial más cercano, cuyo objetivo es reconstruir trayectorias de familias de clase media y clase trabajadora en el espacio social de Gran Córdoba (Argentina), desde el enfoque de Bourdieu, haciendo eje en sus modos y estrategias de reproducción social. Su estudio se centra en clases media y trabajadora concibiéndolas como dos sectores sociales que se encuentran en la región intermedia del espacio social, y que suelen ser homogeneizados bajo la etiqueta de *clase media*, por sus ingresos o por sus condiciones de vida. Sin embargo, esta región del espacio social presenta un conjunto de oportunidades, composiciones patrimoniales y disposiciones sociales muy diferentes entre ellas. Desde un abordaje cuantitativo y cualitativo los autores dan cuenta de la dimensión estructural (condiciones de posibilidad objetiva) como de las prácticas a partir de las cuales estas estructuras se producen y reproducen en la vida social (estrategias de reproducción social) en las trayectorias de familias de clase media y clase trabajadora. Desde una perspectiva bourdieusiana entienden la estructura social como

espacio social, en tanto sistema de *posiciones* definidas por el volumen y la estructura patrimonial de las *familias*.

2. Aproximaciones al estudio de la salud desde la perspectiva de clases

El sanitarista argentino Floreal Ferrara (1985) consideraba que el conocimiento de las clases sociales consistía en una categoría insoslayable para el análisis del proceso de salud y enfermedad en las sociedades, entendido como un componente del clima social de una comunidad, determinado por elementos, entre los cuales las relaciones de producción se consideran punto de partida.

Ferrara, desde una perspectiva Althusseriana, entendía la *salud* como una resultante de la actividad y de las relaciones sociales de cada comunidad ante su esquema productivo. Siendo la *atención de la salud* una consecuencia de la realidad social, depende de ella y es a esa realidad social a la que hay que enfrentar cuando se quiera actuar para transformar la atención de la salud.

Para el autor era clave atender, además de los factores objetivos, subjetivos y biológicos, las condiciones sociales, la distribución social y las relaciones de los individuos y sus grupos con el trabajo cotidiano.

El autor entiende que las necesidades de salud deben identificarse como elemento histórico sociales, como datos de la realidad, por las relaciones que genera el sistema productivo.

Estudiosos contemporáneos de la temática, como los españoles Muntaner, Rocha, Borrell, Vallebuona, Ibáñez, Benach y Sollar (2012) consideran que la epidemiología social actual busca explicar las consecuencias de las desigualdades socioeconómicas en la salud de los individuos. Advierten que los enfoques teóricos utilizados son el de la sociología funcionalista y el de la sociología crítica desde corrientes neomarxista y neweberiana. Mientras que para la sociología funcionalista las desigualdades socioeconómicas deben concebirse como una cuestión de *estratificación* (las desigualdades como gradientes), las corrientes críticas analizan las desigualdades socioeconómicas como el resultado de las *relaciones conflictivas y de poder* entre diferentes grupos o posiciones sociales. Consideran que esta última perspectiva científica es muy valiosa porque proporciona una visión sobre los mecanismos relacionados con el trabajo que explican cómo las desigualdades socioeconómicas se generan y cómo pueden afectar la salud.

3. Situando nuestro estudio desde una perspectiva de clases sociales y desigualdad

La indagación iniciada permite ir dilucidando el fenómeno en estudio en clave de clases sociales, precisando categorías para enriquecer lecturas. Definir el abordaje metodológico como cualitativo desde un diseño de estudio de caso comparativo con enfoque biográfico-narrativo permitió llevar a cabo un análisis en torno a los sentidos que las mujeres de estos grupos otorgan en relación a la vivencia de los procesos de salud, enfermedad, cuidados y atención, la construcción de conocimientos y concepciones, a lo largo de sus vidas y atendiendo al contexto de pandemia.

Lo trabajado aquí para pensar las clases sociales permite recuperar de Benza la categoría de “*situación de clase*” (2014, p. 110) para considerar que las posiciones de clase deben entenderse como entidades históricas que sintetizan un momento en el proceso de estructuración de las posiciones ocupacionales, pero que se hallan en constante modificación respecto de los factores que influyen en su construcción y las oportunidades de vida asociadas a esas posiciones.

Atendiendo a ello, respecto a las características de los grupos sociales de pertenencia de las mujeres del estudio consideramos que:

Cuando se alude a la *situación de pobreza* en que se encuentran un grupo de mujeres del estudio, se recupera una perspectiva multidimensional que permite pensarla moldeada por las estructuras sociales o económicas, resultado de largos procesos de desigualdad (incluyendo clase, raza, género y desigualdades geográficas), exclusión persistente, concentración del poder económico, falta de acceso a recursos políticos, privación a derechos como el acceso a tierra, agua, medios de comunicación, toma de decisiones políticas, el derecho a la autoexpresión cultural, junto con violaciones sistemáticas a los derechos humanos, sociales y públicos básicos. Si bien esta perspectiva da cuenta de situaciones de largo plazo, contempla momentos en los que la estructura produce situaciones marginales que podrían explicar la dinámica y transitoriedad de la pobreza (Spicker, Álvarez Leguizamón y Gordon, 2009; Hassarungsee, 2001).

Cuando aludimos a *situación de clase media* pensamos en mujeres que se hallan en un grupo social que se sitúa en la región intermedia del espacio social y que presenta para sus integrantes un conjunto diferente de oportunidades, composiciones patrimoniales y

disposiciones sociales (Jiménez Zunino y Assusa, 2017). Benza (2014) entiende que se trata de un conjunto social que se expresa por el carácter disímil y heterogéneo de las situaciones laborales en las que está implicado haciendo posible la denominación de “clases medias”. Respecto de lo heterogéneo de las inserciones laborales, menciona: asociación de ingresos medios, ocupaciones técnicas o asalariadas profesionales, inserciones en condición de autónomos y de empleados del sector privado, o en emprendimientos personales o familiares, alta calificación en términos de acumulación de capital cultural institucionalizado (certificados escolares de nivel superior y universitario), condiciones de registro laboral en términos de legalidad en ramas de la educación, la salud y puestos de gestión jurídico-administrativa, entre otras.

Caracterizar, a partir de estas descripciones preliminares, a los grupos de mujeres en estudio nos introduce a un mapeo que nos permite comenzar a inferir cómo pueden ir configurándose sus trayectorias en términos de desigualdades en el acceso a los sistemas de atención de la salud. Puede percibirse que, su acceso a la salud está mediado por una cobertura médica diferencial: mientras quienes se encuentran en situación de pobreza están ligadas a los Servicios de Atención de la Salud Pública, las mujeres en situación de clases medias poseen cobertura desde Obras Sociales, derivada, en muchos casos, de su inserción en el mercado laboral.

Ello nos permite pensar a las mujeres ligadas a la estructura social como aquella que, así como condiciona desiguales “trayectorias de clase” (Jiménez Zunino y Assusa, 2017, p. 840) condiciona también diversas y desiguales *trayectorias de salud*. En este contexto lo trabajado nos vuelve a la reflexión de nuestra categoría de *trayectorias de salud* para pensarlas como el tránsito o proyección que, a lo largo de sus vidas, las mujeres han seguido y siguen, sustentadas por sus concepciones, creencias, conocimientos, prácticas y comportamientos para el mantenimiento o protección de la salud, la prevención, el cuidado, la atención y la cura de la enfermedad, propia o de allegados, a partir de la consulta a referentes legos (familiares, sanadores populares, etc.), como desde la atención de servicios de salud (profesionales y técnicos). Se trata de recorridos que expresan oportunidades, accesos y recursos diferenciales orientados a la atención de la salud, en un sentido material-concreto como simbólico, por tanto que dan cuenta de realidades desiguales, de acuerdo a la pertenencia y ubicación en la estructura social.

4. Últimas reflexiones

Este trabajo ha intentado construir un entramado teórico para adentrarnos a la comprensión de una perspectiva de clases para el abordaje del estudio de los conocimientos, concepciones y prácticas de salud, enfermedad, cuidados y atención, como construcciones culturales que se dinamizan de manera desigual entre mujeres de diversos grupos sociales. Categorías como estructura social, situación de clase, trayectorias de clase, desde una perspectiva crítica nos permiten avanzar en caracterizaciones en clave social de los grupos de mujeres.

Asimismo, la perspectiva comparativa de nuestro estudio no intenta ubicar a mujeres menos aventajadas respecto de otras más aventajadas, ni viceversa. Sino que apuesta por el abordaje de una temática desde un enfoque preocupado por la desigualdad, orientado a construir lecturas psicosociales integrales y reflexivas entre grupos sociales en términos de analogías, semejanzas, distanciamientos, que nos permita identificar y contrastar no sólo sus conocimientos, concepciones y prácticas de salud, enfermedad, cuidados y atención sino también las oportunidades materiales y simbólicas de vida que se dan en relación con la vivencia de esos procesos desde las significaciones sobre experiencias personales, familiares y comunitarias de las mujeres en estos grupos sociales.

Notas

1. Plan de trabajo como Investigadora Asistente del CONICET, y proyecto aprobado en el marco de la Convocatoria 2022-2023 PIBAA-CONICET. Denominado: *Mujeres narrando sobre salud. Estudio biográfico-comparativo y psicosociopedagógico acerca de qué saben, piensan y hacen mujeres con su salud en tiempos de pandemia*. Resol-2022-1930-APN-DIR#CONICET- Anexo IF-2022-116847633-APN-DCP#CONICET.
2. Dedico este trabajo a la memoria viva de Enrique Saforcada, maestro y amigo que ha acompañado y dirigido esta línea de investigación.

Referencias bibliográficas

- Benza, G. (2014). El estudio de las clases medias desde una perspectiva centrada en las desigualdades en oportunidades de vida. *Cuadernos de investigación en desarrollo* N°. 4. Editorial: Programa Universitario de Estudios del Desarrollo. Universidad Nacional Autónoma de México. México. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/puedunam/20170612034517/pdf_300.pdf
- Ferrara, F. A. (1985). *Teoría social y salud*. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- Hassarungsee, R., SAWG. (2001). "Thailand and structural poverty" en Social Agenda Working Group. <www.cusri.chula.ac.th/network/social/eng2001.pdf>. 2001
- Jiménez zunino, C.I y Assusa, G. (2017). ¿Desigualdades de corta distancia? Trayectorias y clases sociales en Gran Córdoba, Argentina. *Revista Mexicana de Sociología* 79, núm. 4 (octubre-diciembre, 2017): 837-874. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000400837

- Juárez, M.P (2019). Entramados de pobreza, trabajo y enfermedad en el ciclo vital de mujeres. *Horizonte sanitario / vol. 18, no. 3, Pp. 269-280*. <https://revistahorizonte.ujat.mx/index.php/horizonte/article/view/3035>
- Muntaner C, Rocha KB, Borrell C, Vallebuona C, Ibáñez C, Benach J, Sollar, O. (2012). Clase social y salud en América Latina. *Rev Panam Salud Publica.* 31(2):166–75. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v31n2/a12v31n2.pdf>
- Spicker, P.; Álvarez Leguizamón, S. & Gordon, D. (2009). *Pobreza, un Glosario Internacional*. Buenos Aires: CLACSO.

CONCEPCIONES SOBRE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN DE
TRABAJADORAS DE LA EDUCACIÓN Y LA SALUD PÚBLICA.
*Hacia lecturas en clave de desigualdades
y perspectivas de derechos*

*María Paula Juárez, María Noelia Galetto,
Sonia de la Barrera, Valentina Pisacco*

Presentación

Este escrito emerge de un proyecto de investigación cuyo objetivo central planteó conocer entramados o desencuentros entre escuelas y Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) en comunidades en situación de pobreza de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba), identificando procesos de inclusión o exclusión en relación con las poblaciones de niños, niñas y sus familias ⁽¹⁾.

En el marco de este estudio, a partir de un recorrido de indagación que iniciamos en el año 2020 en el preludio de la pandemia, pudimos conocer en profundidad un caso de estudio situado en el Barrio Jardín Norte. Desde un abordaje cualitativo sustentado en los paradigmas interpretativo y crítico, recabamos testimonios de diversas referentes de la comunidad. Puntualmente en este trabajo retomamos la entrevista a la médica generalista y las directoras de nivel inicial y primario, orientadas por el interrogante: *¿Cómo conciben “quiénes son los excluidos y los incluidos” de la comunidad?*

1. Punto de partida: explicitando la transición del enfoque sobre “exclusión-inclusión” a la perspectiva de las desigualdades y los derechos

Trabajos anteriores (Juárez, Galetto, de la Barrera, 2022) nos permitieron poner en tensión las categorías analíticas de exclusión-inclusión que veníamos proponiendo desde los inicios de nuestro estudio. Pudimos reconocer cómo dichas categorías fueron imperantes en un momento argentino y latinoamericano de la década de los 90` donde el discurso neoliberal recrudecía como “cantos de sirenas” con el corolario del acrecentamiento de las realidades de pobreza. En este escenario, las mencionadas perspectivas proponían lecturas que resultaban sesgadas, obturando y reduciendo toda posibilidad de comprender las profundas tramas de las desigualdades y de la justicia social, soslayando el análisis de sus causas y consecuencias sociales, económicas, culturales, entre otras.

Jelin (2020, 2022) reconoce que en América Latina las desigualdades son múltiples, persistentes y cristalizadas. No sólo referidas al acceso, por ejemplo, a la salud y la educación, sino que existe todo un sistema de desigualdades. La autora expresa la idea de desigualdades en plural, por lo que, propone 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.

La autora entiende que hoy las Ciencias Sociales tienen una deuda hacia la sociedad latina referida a comprender los mecanismos que generan las desigualdades sociales, así como las prácticas de resistencia y las posibilidades de transformación y de mayor igualdad (Jelin, 2022). Desde esta perspectiva, al referirnos a las desigualdades, el desafío es ir más allá de la concepción econométrica de la desigualdad (medir la cantidad de riqueza/ingresos económicos) y comprender que, esa desigualdad económica, en realidad es parte de un entramado de otras desigualdades de carácter político, social, cultural y socioambiental.

Problematizar y complejizar, desde hace un tiempo, el par exclusión-inclusión a partir de entender las desigualdades como plurales, situadas y entrelazadas, nos convoca desde este proyecto a “ir más allá” y desnaturalizar esas desigualdades sociales, culturales, sanitarias, etc., apostando al paradigma basado en una perspectiva de derechos como posibilitador de caminos que buscan la transformación de esas realidades.

Ello nos permitió y nos permite, durante el desarrollo de nuestro estudio, avanzar en clave de desigualdades y perspectiva de derechos, en tanto categorías de análisis potentes

para pensar, como dijimos inicialmente, las construcciones y las prácticas de exclusión e inclusión.

Sabemos que el campo del estudio de las desigualdades y la perspectiva de derecho resulta amplio y complejo en la multidimensionalidad de perspectivas de análisis que habilita. Por ello nos interesa explicitar que, puntualmente con este trabajo, nos centraremos en cómo perciben las desigualdades en la comunidad del barrio Jardín Norte profesionales de la educación y la salud pública.

Desde la perspectiva de las desigualdades asumida entendemos que situarnos en el territorio para conocer cómo éstas se expresan nos permite analizar los sentidos que actores protagonistas y vinculados a estos procesos otorgan, estudiando los efectos de la desigualdad en las interacciones cotidianas y las redes multisituadas que se configuran en las comunidades. (Jelin, 2022) Al respecto Reygadas (2020) propone atender las configuraciones simbólicas y subjetivas, según las cuales las desigualdades se manifiestan en la ubicación de uno mismo y de los *otros* en las jerarquías simbólicas que inciden en prácticas de discriminación y segregación.

Lo aquí planteado nos ofrecerá un marco interpretativo para el análisis acerca de cómo profesionales de la educación y la salud pública de la comunidad en estudio significan a “los excluidos” y “los incluidos” de la comunidad.

2. Construcciones acerca de “los excluidos” de la comunidad

Respecto de sus ideas en torno a quiénes son los excluidos en la comunidad podemos decir que las entrevistadas hacen referencia a diferentes grupos: los adolescentes, las personas de la tercera edad y las familias. A partir de los testimonios advertimos cómo esos “*otros*”, esos “excluidos” son dejados “por fuera” del barrio, las instituciones y la comunidad debido a situaciones de desigualdad social. En otras palabras, el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social, cultural, educativo, sanitario y es, por lo tanto, objeto de violencia, de construcciones negativas y estigmatizantes.

Al respecto las entrevistadas expresan:

(...) grupos de los adolescentes ... los que están en la esquina...los que se drogan...los que venden... los que están solos, que tienen ciertas características... yo no estoy ahí para juzgarlos, estoy para estar en el momento que lo necesiten...el barrio por ahí, también, los excluye porque son los que entran a robar de un vecino que con mucho esfuerzo se compró una tele, pero bueno, no estamos para juzgar,

estamos para ayudarlos. La sociedad del barrio los mira con otra perspectiva.
(Médica)

Algunos adolescentes están como los excluidos del barrio porque son los de la esquina, son los que no trabajan, son los que fuman (...) Son los que delinquen, los que por la noche están arriba de los techos. (Directora de Nivel Primario)

Por ahí dicen "oh el barrio Jardín Norte, todos dicen que en este barrio están los delincuentes, están los drogadictos". Yo creo que están como muy con la autoestima baja y nosotros lo palpamos. (Directora de Nivel Primario)

Respecto de las personas de la tercera edad plantean:

(...) gente grande con alcoholismo muy dejada, abandonada por los propios, por la comunidad. Gente que no tiene la contención y que llegó a ese estado. Había dos o tres, uno ya falleció, era paciente mío. Es gente que por ahí tampoco recibe ayuda o terminan internados. Pero el alcoholismo es una de las cuestiones que los vuelve más vulnerables y bien excluidos, nadie los quiere alojar en su casa, no tienen familia. Otras de las personas que por ahí están excluidas la gente grande... están solitos, abuelitos. (Médica)

La médica del CAPS y la directora de nivel primario reflexionan sobre quiénes son los excluidos en la comunidad del barrio Jardín Norte. Sus testimonios incluyen grupos de edad que van de las adolescencias a las adulteces y los adultos mayores. Piensan en jóvenes con problemas de consumo y narcomenudeo de estupefacientes, así como en adultos en situación de alcoholismo, en ambos casos se alude a una exclusión vinculada con la problemática social que se expresa en cuestiones que atañen a la salud. En relación con la vejez, la médica, se preocupa por su soledad y el apartamiento de las familias del resto de la comunidad. En este sentido, ella analiza el lugar de la sociedad, la que asume una postura frente a estas personas de abandono, desinterés y desidia, mirando a estos jóvenes y adultos con adicciones, así como a las vejeces, desde la apatía acerca de cómo poder transformar sus realidades y sus vidas. Ello en un contexto de neoliberalismo en el que el "sálvese quien pueda" ha permeado en los distintos estratos sociales, sin ser la excepción las clases populares. En una pelea cotidiana por la subsistencia, el recrudescimiento del individualismo y un tejido social dañado, la empatía se vuelve algo lejano e inalcanzable.

(...) lo que vemos en el Dispe son personas que (si bien) tienen posibilidades de acceder (a la salud pública), a nivel económico no es fácil porque no hay ninguna mujer embarazada que llega a cubrir sus necesidades con una Asignación por Embarazo, entonces van a trabajos inestables, mal remunerados y eso los vuelve excluidos hasta que no se vean cuestiones del trabajo más estables y que estas familias puedan pertenecer a cooperativas, que tengan herramientas (...) poder

conseguir el dinero para vivir todos los días. Hasta que eso no se logre estas ayudas sociales hablan mucho de acceso o no acceso. Las cosas básicas que tendrían que tener todas las familias y a lo que no tienen acceso los convierte en excluidos.
(Médica)

El relato de la médica contempla las realidades de las familias en términos de aquello a lo que pueden y no pueden acceder. Piensa en las personas que concurren al CAPS y reconoce cómo esa atención termina siendo insuficiente, analiza que las políticas sociales que despliega el Estado no llegan a responder a las demandas de estas familias y que para *paliarlo* sólo les queda recurrir a empleos informales y mal pagos, que los coloca nuevamente en el ciclo de la exclusión. Analiza qué políticas estatales de fondo vinculadas al empleo ofrecerán a las familias herramientas reales para gestionar su subsistencia cotidiana, pero que, en el mientras tanto esas ayudas sociales siguen determinando su acceso o no a ciertos recursos, sus posibilidades de inclusión o sus realidades de exclusión.

En relación con eso, la directora de nivel primario expresa que las familias del barrio, también se sienten “invisibles” para el Estado debido a que son “abandonadas” por estar y pertenecer a ese barrio que parece ser “olvidado” por el Estado y las políticas públicas.

Si bien tratamos de escuchar a estas familias que sí digo que se sienten excluidas porque nos depositan a nosotros las quejas de que el intendente no hace esto, de que el presidente no hace esto, que el gobierno no hace esto, que nosotros que estamos acá en este barrio y nos han dejado para el último, que somos los esto, somos los excluidos, los innumerables. (Directora de Nivel Primario)

Las relaciones entre diferentes grupos humanos (Tamagno, 1988 en Neufeld y Thisted, 2007) están y siempre estuvieron vinculadas con las relaciones de poder, de pertenencia/exclusión, y de dominación/subordinación que se expresan por medio de las prácticas cotidianas e imágenes negativas hacia los *otros*, en este caso, los que viven en ese barrio, los de la esquina, los alcohólicos, etc. Las desigualdades y las construcciones de quiénes se sienten excluidos del barrio, la comunidad y las políticas públicas y sociales se expresan de múltiples modos, articulando problemáticas mucho más amplias.

3. Construcciones acerca del “estar incluido” en la comunidad

Otorgando sentido al “estar incluido”, las trabajadoras de la educación y la salud avanzan en pensarse desde sus quehaceres, y de colegas, como garantes o no de estos derechos. La médica expresa que la inclusión:

tiene que ver con esto del acceso a ciertas cuestiones como la educación, la salud, un bienestar, una vivienda, el acceso a servicios. Todo eso habla de inclusión, el poder recibir esto que es la Asignación Universal por Hijo, la Asignación por Embarazo, creo que eso de alguna manera ayuda a incluir y fundamentalmente todos estos aspectos básicos de la vida, de poder tener un techo, tener acceso a la educación, todo eso para, y a la salud gratuita, público, eso es estar incluido, es estar dentro de sistema.

El testimonio refleja una idea de inclusión vinculada con el acceso a cuestiones básicas que hacen al desarrollo de una vida digna que se requieren para un desarrollo integral. Ella lo expresa en términos de “estar dentro del sistema”, representando una geografía de un adentro y afuera que supone el par antitético inclusión-exclusión.

La inclusión es un concepto, pero también lo tenés que vivenciar, tenes que sentir. Sentir la inclusión, actuar y visibilizar la inclusión porque si no es que estás en otro camino. (Directora de Nivel Primario)

En su testimonio, la directora se refiere a la importancia de pensar la inclusión más allá de un concepto, y a concebirla como práctica concreta que forme parte de la vida cotidiana.

4. Trabajadores de la salud y la educación como garantes de derechos

Las directoras de nivel inicial y primario, así como la médica expresan ideas que permitan vislumbrar sus sentidos en torno a considerarse promotoras de los derechos a la educación y la salud. Advertimos que los testimonios de la médica aluden a prácticas de los trabajadores de la salud como responsables de la puesta en acto de políticas públicas, como ejecutores de programas del Estado, en pos de las comunidades. La médica señala que, muchas veces, este quehacer de los trabajadores de la salud es asumido de diversas maneras:

Hay de todo (...) yo, a veces, tengo discusiones con mis compañeras de trabajo, ellas saben cómo políticamente estoy ubicada: esto de llenar la libretita del Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) del niño, yo soy autómatas, le digo a la mamá “vos cuando vengas con el bebé, ... traés la libreta de ANSES, hacemos todo junto en la misma consulta porque vos le estás haciendo el control, lo estas vacunando y me lo estás trayendo, así que ese es tu derecho”. Y me parece que los derechos son los derechos, así como ellos tienen la obligación de venir, de hacer los controles, de vacunarse. Eso es por su salud en realidad, pero no muchos lo saben, eso también es una cuestión que tiene que ver con lo educacional, con su formación, con todas estas herramientas que ellos no tienen, entonces nosotros como equipo de salud tenemos que estar ahí diciendo “che esta bueno que te

vacunes, che está bueno que te pongas esto”, o sea, no retar, no, es para acompañar y guiar en esto y si podemos hacer cosas para que le otorguen lo que le tengan que otorgar estamos para eso. Pero, bueno, esto varía en función de cada uno de los profesionales y las personas, porque tenemos nuestra personalidad, nuestra formación y pensamos de una manera que no podemos pretender que todo el mundo sea igual.

Desde este relato la médica insiste en diferenciar miradas y prácticas de los profesionales que se corresponden con prácticas que pueden ir en dos sentidos: *miradas que destruyen*, estigmatizan, invisibilizan y ningunean, propiciando prácticas consecuentes con la exclusión. Y *miradas que construyen* desde lecturas inclusivas, contemplativas de las realidades del *otro*, que generan, desde la amorosidad, el reconocimiento, la valoración y la empatía, prácticas dinámicas inclusivas y humanizadoras.

Juárez y Saforcada (2013, p. 213) denominan como “puente facilitador” a aquel producto de vivencias positivas implicadas en las reacciones afectivo-emocionales surgidas de la interacción entre profesionales efectores y pobladores consultantes. Alternativa a la que se llega cuando el espacio tiene como soporte la consideración permanente de que quienes interactúan – integrantes del componente formal e integrantes de la población– son sujetos de derechos integrales inalienables y esos derechos son respetados cotidianamente por ambas partes.

En este sentido, la médica refiere a su práctica mostrándonos indicios de ser una práctica educativa, pedagógica y dialógica en torno a la atención a sus consultantes. Centra su atención en enseñar a sus consultantes sobre sus derechos, reconociendo su responsabilidad educadora en torno a ello. Ella considera que “se encuentra subyacente a la relación médico/médica-consultante una dimensión pedagógica” Juárez (2015, p. 273) que emerge como resultante de los intercambios dialógicos que inician los profesionales orientados a la formación y la comunicación.

Por su parte, las directoras de nivel inicial y primario, al pensar en la inclusión, entienden que la educación, particularmente, la escuela es y tiene que ser pensada como “un lugar de y para todos”. En sus entrevistas manifiestan:

Pero yo digo que la escuela es el lugar de todos y para todos. Desde lo institucional hacemos todo en función de que todos estén (...) que reciban la educación que necesitan, las herramientas que necesitan. (Directora de Nivel Primario)

Y si a eso le sumamos la falta de herramientas, y uno dice bueno le doy todo lo que más pueda para que pueda salir en algún momento, para que puedan liberarse, sembrar la semilla de que tienen derecho a otra cosa. (Directora de Nivel Inicial)

La educación, y la escuela particularmente, desde las voces de las educadoras se piensa como un lugar que incluye, como un lugar que hace todo lo posible para co-construir herramientas para trabajar colectivamente por los niños y las niñas de la comunidad. Se trata de hacer praxis, es decir, pensar, hacer, decidir y repensar las relaciones con los niños y sus familias.

Al respecto Redondo (2021) plantea que es urgente complejizar la comprensión de lo que acontece en la vida escolar para *anclar* las transformaciones necesarias con el fin de pensar las infancias en estos contextos de pobreza, como sujetos sociales y políticos de derechos.

5. Últimas reflexiones

Este trabajo permitió aproximarnos a un escenario que permite caracterizar, desde profesionales de la educación y de la salud pública del barrio Jardín Norte, las desigualdades percibidas a partir de sus ideas sobre quiénes son los excluidos y los incluidos en dicha comunidad, así como sus propios posicionamientos y de colegas en tanto propiciadores de desigualdades o garantes de los derechos.

Bambozzi (2015) considera que el derecho a la educación y la salud trazan parte de las coordenadas por donde debe construirse una política de inclusión social. Esta idea se constituye en una de las premisas que inspiró este estudio desde el cual intentamos visibilizar y problematizar concepciones y prácticas sociales consecuentes con procesos de deshumanización, desde ámbitos educativos y de salud que, muchas veces, más allá de sus buenas intenciones, terminan inscribiéndose en lógicas subyugadoras a una realidad impuesta desde afuera. Como devenir necesario nuestra investigación se compromete con el anuncio, con reconocer aquellas ideas, creencias y quehaceres que muestran indicios concretos de dialoguicidad y humanización.

Estudiar acerca de las desigualdades, desde la perspectiva asumida, nos exige dialogar con los actores de estos procesos, lo cual, de acuerdo a Jelín (2022) es fundamental en el ida y vuelta entre investigación y prácticas cotidianas. Esto nos interpela e invita a *entrecruzar* los testimonios de las profesionales con las voces de madres de las familias de

la comunidad, quienes manifestarán sus sentidos y sentires sobre las desigualdades desde sus vivencias cotidianas. Apuesta que abordaremos en el marco de próximos trabajos asumiendo desafíos que nos re-posicionan desde un pensar, un enunciar y un hacer desde la pedagogía:

(...) Decir “pedagogía” significa aceptar el desafío de construir condiciones socio históricas donde los otros -todos los otros y no algunos-, puedan habitar y al menos, protagonizar la emergencia de futuros dignos. Se trata de una posición, que también es un lugar, una dimensión formativa, que asume un posicionamiento crítico-propositivo que compromete a los actores universitarios (Bambozzi, 2015, p. 19).

Notas

1. Proyecto denominado “*Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza*” dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. (Resol. Rectoral N° 083/20). Período 2020-2023 (SECyT, UNRC.).

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2015). El desafío de construir discursos pedagógicos desde Latinoamérica en el marco de políticas públicas de inclusión. En Juárez, MP. (pp. 19-22). Prólogo al libro: *Relación médico-consultante en el Primer Nivel de Atención de la Salud. Análisis y propuesta desde la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Jelin, E. (2020). Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- 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> (20/08/2023)
- Juárez, M. P., Galetto, M. N., de la Barrera, S. (2022). En tiempos de coronavirus y desigualdades: Transitando la interpelación del par “inclusión/exclusión” para pensar la educación y la salud en clave de derechos. En Echevarría, H y Tosini, E (Eds). *Educación y salud* (pp. 358-364). Río Cuarto: Ediciones del ICALE: Río Cuarto.
- Juárez, M. P. (2015). *Relación médico-consultante en el Primer Nivel de Atención de la Salud. Análisis y propuesta desde la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- 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. *Salud & Sociedad*.4 (3), 210-227.
- Neufeld, M. R. y J. A. Thisted (2007). El crizol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba
- 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> (20/08/2023).
- Reygadas, L. (2020). La desigualdad siempre es política. *Encartes*, 2 (4) 48-57. Disp. en: [https://encartes.mx/desigualdad-politica/\(20/08/2023\)](https://encartes.mx/desigualdad-politica/(20/08/2023)).

SENTIDOS CONSTRUIDOS POR MADRES SOBRE LA RELACIÓN CON LA ESCUELA Y EL CENTRO DE SALUD DE UNA COMUNIDAD VULNERADA

*María Paula Juárez, Adriana Vizzio,
Anabel Verhaeghe, Ornella de Filpo, Paula Garais*

Presentación

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado: *“Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”* ⁽¹⁾. El mismo partió en el año 2020 del objetivo de conocer relaciones entre escuelas y CAPS en comunidades en situación de pobreza, identificando a partir de allí la dinamización de procesos de inclusión o exclusión en las poblaciones de niños, niñas y sus familias.

Para su consecución nos abocamos a un estudio cualitativo de un caso en profundidad identificado en la Comunidad del Barrio Jardín Norte. Nos propusimos inicialmente un abordaje que contemplaba indagar desde las concepciones y prácticas de trabajadores de la educación y de la salud pública. Entrevistamos a directivos de nivel inicial y primario, educadores de nivel inicial y a la médica responsable del Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Con el tiempo, reconocimos la relevancia de haber sumado las voces de las madres de la comunidad. Este trabajo recupera la mirada de estas mujeres atendiendo a cómo ellas reconocen los vínculos que estas instituciones establecen con las familias y comunidades, en escenarios prepandemia y pandemia.

1. Relaciones interinstitucionales escuela-CAPS en escenario prepandemia

Se torna indispensable transitar el siglo XXI poniendo el foco en el encuentro educación y salud. Paradójicamente se torna lamentable observar cómo aún existen desarticulaciones arraigadas entre los CAPS y las escuelas en comunidades en condiciones de vulnerabilidad social. Cuando comenzamos nuestro estudio sobre estos vínculos interinstitucionales, advertíamos desde las voces de las profesionales de la educación y la salud, “relaciones reales” y “relaciones deseables” (Juárez y Verhaeghe, 2022). Hoy, en sintonía con ello, conocemos la perspectiva de las madres y advertimos los sentidos que otorgan a este tipo de relaciones.

Relaciones reales. Desde su perspectiva las mujeres consideran:

Se relacionan, ahí nomas...este año, lo bueno que hicieron el dispensario con el colegio...es el tema de organizarse por el tema de fichas médicas. Ahora no tenés que ir a acampar a las doce de la noche para conseguir el turno, porque la doctora se puede empezar a llegar al colegio. (R. 23 años, 2 hijos. BJN)

Mencionan una relación entre escuela y CAPS mediada por una instancia formal requerida por Ministerio de Salud y Educación vinculada al llenado de planilla CUS (Certificado Único de Salud). También se señalan casos concretos:

Para mí que no (se relacionan), nada que ver. No, porque el colegio es educativo ... dejas tu hijo en la escuela y lo que pasa dentro de la escuela vos no te enteras. Y para que el colegio y el dispensario tengan una comunicación tiene que haber un caso muy especial, de que un niño no tenga vacunas desde que nació, por ejemplo (...) Tendrían que estar comunicados. (G. 44 años, 3 hijos. BJN).

La madre relata que no hay vinculación entre las instituciones, señala un funcionamiento de la escuela del tipo “puertas adentro”, siendo difícil conocer qué sucede ahí dentro para las familias, identificando una institución centrada en lo educativo que se diferencia de lo vinculado a la salud. Sólo piensa en casos puntuales que harían que estas instituciones se vincularan entre sí como niños que no han recibido vacunación.

Relaciones deseables. Los relatos expresan vínculos anhelados por las madres, quienes caracterizan cómo les gustaría que fuesen los mismos:

(...) es necesario que articule la escuela con el dispensario porque hay mamás o familias que no pueden ir... si la escuela está relacionada con el dispensario uno va sabiendo las problemáticas (...) si articularan más sería beneficioso para los niños ... que son los que están creciendo. (V. 30 años, 2 hijos, BJN).

Estaría bueno que el colegio, tanto como el dispensario trabajen en conjunto...
Porque en el tema de los niños... acá en el dispensario no tenemos una
psicopedagoga... una psicóloga, no tenemos una persona que pueda acompañar a
los niños que tengan dificultades (...) (R. 23 años, 2 hijos, BJN)

Los relatos advierten lo deseable de una articulación escuela-CAPS desde la posibilidad de incluir psicólogos, psicopedagogas. Se piensa la presencia de estos profesionales de la salud a los fines de abordar situaciones problemáticas puntuales y dificultades de aprendizaje.

(...) se tienen que relacionar. Para informales a los vecinos o a los padres de la escuela... sobre la pandemia... vacunaciones... saber que tenemos acceso a muchas cosas desde el dispensario, pero no lo sabemos... (N. 29 años. BJN).

(...) que se junte la escuela con la salud, más que nada por esos problemas que el niño puede llegar a tener. (P. 36 años. Madre de 4 hijas. BJN).

Prima en los relatos un enfoque clínico restrictivo (Saforcada, 2002) de corte asistencial donde se pone el eje más en lo dañado, en lo perturbado, en donde las acciones se centran en rehabilitar, o prevenir el avance del daño o las dificultades que podrían tener estos niños. No se concibe a estos profesionales como aquellos que podrían estar promoviendo procesos de protección o mejoramiento integral de la salud de los niños y las niñas, los cuales podrían ser agentes de las familias y comunidades.

(...) la escuela debería enseñar RCP -reanimación cardiopulmonar-, estaría buenísimo. Sería muy favorable si trabajaran en conjunto, para articular la enseñanza de salud (...) la gente es ignorante de ese tema. No sabemos mucho sobre salud y los cuidados que tenemos que tener (F. 28 años. 3 hijos. BJN)

El relato de la madre propone una iniciativa que avanza en un cambio de enfoque respecto de los testimonios anteriores centrados en una perspectiva clínica. Como contrapartida, pensar procesos de formación que toman como su objeto de reflexión a “la salud”, refleja la transición a una perspectiva social-expansiva (Saforcada, 2002), que se centra en una mirada integral del proceso de salud-enfermedad, una perspectiva de gestión de salud positiva. Cuando se piensa en formación ésta no se restringe sólo a médicos sino a demás profesionales de la salud y referentes de la comunidad que aportan desde miradas multiteóricas y un diálogo de saberes. Un enfoque donde, las familias pasan de “pacientes” que esperan ser atendidos a partícipes protagonistas de su propio cuidado, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades ante ella.

2. Relaciones escuela-CAPS en escenario de pandemia

En un escenario que ya venía complejo en términos de relaciones interinstitucionales, la pandemia por la enfermedad de Covid-19 vino a recrudecer esos lamentables desencuentros, en un contexto donde las desigualdades socioeducativas y sanitarias para las poblaciones que ya estaban en condiciones de vulnerabilidad se agudizaron aún más. En ese sentido reconocemos:

Dificultades y problemáticas de la escuela en pandemia: Si con anterioridad, esas relaciones estaban sectorizadas, aisladas y /o desvinculadas tal como hemos analizado en el Barrio Jardín Norte, con la pandemia esas separaciones se profundizaron. Los testimonios de las madres expresan:

(...) las veces que mis hijas han tenido clases en ninguna le preguntaban si tenían acceso a internet, si tenían fotocopias, o si entendían...no sentía acompañamiento. (P. 36 años. Madre de 4 hijas. BJN).

(...) en mi casa ... tengo 6 de mis sobrinos que están todos escolarizados ...Y me tocó ... ayudarlos ... con las tareas y fue muy difícil... Teníamos un solo celular ... para 6 niños y mi hijo 7.... cargábamos crédito, que no duraba nada...nos teníamos que organizar ... para ver quienes estudiaban en una hora, quienes estudiaban en otra. fue muy difícil ... (R. 23 años, 2 hijos. BJN)

En los años de pandemia las escuelas y la población en edad escolar fueron atravesadas produciéndose en comunidades en situación de pobreza vulneraciones a derechos imposibles de sobrellevar para sus afectados. Las mujeres relatan inaccesibilidades a recursos, el no disponer de teléfonos móviles y conexión, ello junto a “ausencias” en las prácticas docentes como el no preguntar sobre las condiciones de vida y sostenimiento de la tarea educativa en el hogar, sobre las posibilidades de los propios padres en ese acompañamiento, así como devoluciones a las familias relacionadas a cómo percibieron las docentes los aprendizajes realizados en esa etapa.

Las mamás y los papás nos tuvimos que volver profesores ... que no tenés internet o no tenés un celular. Mandaban las tareas, la explicación y arreglátela... (R. 23 años, 2 hijos. BJN)

Yo como mamá la viví muy mal. Malísimamente. Porque yo no tengo estudios. Se leer y escribir, pero ahí nomás. Me cuesta mucho ayudar a mi hija para el colegio ... Y no tenemos internet. (S. 51 años. 6 hijos. BJN)

El CAP en Pandemia: “teníamos problemas con el dispensario”. Como expresábamos sobre las distancias entre la escuela y el dispensario con anterioridad a la pandemia, sostenemos que ésta vino a profundizar una desigualdad existente en el acceso a la salud del barrio, vino a socavar una grieta ya instalada. Algunas entrevistadas así lo expresaban:

En la pandemia los dispensarios estaban cerrados...el 15 y el 13 (...) Había una mínima guardia o el hospital. Cuando empezó el tema de la vacunación, se fueron rotando ...no brindaban información, ni contención porque estaban cerrados. (V. 30 años, 2 hijos. BJN).

(respecto del trabajo de las vecinas como promotoras de salud) les dábamos los cuidados y por ahí les medimos la tensión a uno que otro vecino que venía a asistirse, por el sentido que teníamos problemas con el dispensario ... y bueno se llegaban a donde nosotros estábamos... (P. 36 años. Madre de 4 hijas. BJN).

Hicimos algunas acciones, dar los kits y dar información de cómo tenían que usar el barbijo... También inscribíamos para las vacunas. (N. 24 años, 1 hijo. BJN)

Gavazzo, López y Rayoy (2020) afirman que la epidemia de COVID-19 puede ser entendida como una sindemia, esto es, como la sinergia entre una pandemia con otras enfermedades y padecimientos sociales que se agravan y ponen en riesgo a ciertos grupos sociales vulnerables. Los relatos destacan el impacto que supuso la reducción de la actividad en el CAPS, la desinformación y la falta de contención por parte de esta institución a la comunidad. Ello condujo a las mujeres a organizarse como promotoras de salud, habiendo recibido algunas de ellas formación al respecto, iniciaron acciones vinculadas a entregar kits de higiene, medir la tensión, informar sobre los cuidados, y gestionar turnos para vacunaciones.

3. Últimas reflexiones

Desde 2020 iniciamos este proyecto atendiendo a los relatos que educadoras y profesionales de la salud nos expresaron en términos de las concepciones y relaciones que se establecían entre ambas instituciones. Desde 2022, haber sumado las voces de las mujeres de esta comunidad, ha enriquecido las interpretaciones que esta indagación venía llevando a cabo en el Barrio Jardín Norte. Médica, maestras y madres coinciden en caracterizar un escenario social atravesado por problemáticas educativas y sanitarias, frente a las cuales el Estado viene desarrollando algunas iniciativas, las que resultan paliativos insuficientes que se evidenciaron con la pandemia.

Si bien entre lo dicho desde los relatos institucionales y los testimonios de las madres hallamos sentidos comunes y consonantes respecto de las problemáticas, el contraste se percibe en términos de quien encarna dichas carencias. Aquellos cuerpos en que se materializa y se experimenta el abandono, la desidia, el desinterés y el ninguneo, aquellos en que la vivencia de la vulneración de derechos, por parte de quienes se suponen deben garantizarlo, se hace concreto y tangible.

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

- Gavazzo, N., López, B. y R. Rayoy (2020). "Sostener", "Padecer" y "Aguantar" en Pandemia: Integralidad de la salud y cuidados comunitarios entre mujeres migrantes del GBA. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942020000200095&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Avá no.37 Posadas.
- Juárez, M.P; Galetto, M.N; de Filpo, O; Vizzio, A; Verhaeghe, A; Garais, P. y S, de la Barrera (2023). *Lo inédito viable freireano en la praxis transformadora de mujeres en contexto de pandemia*. Entramados, N°6. Salud, Educación, Comunidades. Disponible en: <https://www.hum.unrc.edu.ar/salud-educacion-y-comunidades-entramadx-n6/>
- Juárez, M.P. y Verhaeghe, A. (2022). Identificando relaciones reales y posibles entre educación y salud en una comunidad en situación de vulnerabilidad social. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural. Revista científica de la Fundación ICALA*. N° 24 Pp. 1-27. Disponible en: <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2022/erasmus-24-2022-Juárez-Verhaeghe.pdf>
- Saforcada, E. (2002). *Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Paidós.

APORTES REPUBLICANOS PARA NUESTRA DEMOCRACIA LIBERAL

María Clemencia Jugo Beltrán

Introducción

Motivada por la convocatoria de estas jornadas que nos invita a reflexionar sobre nuestras instituciones democráticas, recordé los desarrollos de un libro muy apreciado por mí, hablo de la *Crítica de la Razón Dialéctica* de Jean-Paul Sartre. (1963), y aquellos pasajes sobre la serialidad y el grupo en fusión; el paso del individualismo, donde cada uno es mero número de una serie, a un conjunto de seres comprometidos entre sí. El paso del individualismo a una comunidad lograda por acuerdos y objetivos comunes. Frente a este recuerdo me preguntaba qué posibilidades tenemos los argentinos de transitar del ensimismamiento en nuestros propios intereses y necesidades, hacia una relación social de fines y proyectos acordados entre todos o la mayoría de nosotros. Como también el acuerdo en los controles que debemos ejercer sobre nuestros gobernantes y representantes exigiendo el cumplimiento de los juramentos y compromisos asumidos.

Desde esta inquietud he desarrollado el presente trabajo comenzando por sintetizar las características de la democracia liberal y sus diferencias con la democracia republicana, tomando como referencia el libro de Jürgen Habermas *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Habermas, 1999). Continué con algunos análisis y desarrollos sobre la comunidad, presentes en el libro de Espósito, R., *Origen y destino de la comunidad*, (Espósito, 2003) en su primer capítulo, (pp. 21-49). Para concluir con el trabajo de Roberto Gargarella, *La derrota del derecho en América Latina. Siete tesis*. (Gargarella, 2020)

A partir de las tesis enunciadas por Gargarella, realizamos una descripción de los límites de nuestras instituciones, cuyo modelo es la democracia liberal y el presidencialismo, para luego sintetizar algunas propuestas del autor sobre la participación activa de los

ciudadanos, como complemento del voto individual, desde una perspectiva dialógica comunitaria que, pensamos, son aportes de la democracia republicana.

Dos modelos de democracia

Para J. Habermas (1999, p. 233-258) la diferencia entre el modelo liberal de democracia y la democracia republicana radica, principalmente, en la diferente comprensión del papel del proceso democrático. En el modelo liberal, la sociedad se concibe como la interrelación de personas privadas y se estructura en términos de economía de mercado, siendo el papel del estado el de la administración pública a fin de alcanzar fines colectivos. Y la política tendría por función conjugar e impulsar los intereses privados.

En la concepción republicana, la política es el medio por el que los miembros de las comunidades solidarias asumen dependencia y reconocimiento recíproco, siendo una sociedad de miembros libres e iguales. Así la solidaridad surge como fuente de integración, además de los intereses privados o la administración del estado. Este modelo de integración política horizontal y que tiende al consenso debería, para Habermas, tener primacía ya que presupone una base social autónoma e independiente del estado y del mercado, y que la protege de quedar absorbida por estos.

En el modelo liberal, el ciudadano se determina por la afirmación de los derechos subjetivos protegidos por el estado mientras sus intereses privados no se opongan a la ley, ley que lo protege frente al Estado si éste va más allá de lo que le está legalmente permitido. Los derechos subjetivos y la libertad son comprendidos de modo negativo. El individuo es libre de coacciones externas y hace valer sus derechos individuales, y mediante el voto controla el cumplimiento del Estado en la protección de los sujetos y la administración de los diversos intereses individuales de tal modo que no entren en conflicto.

En el modelo republicano la libertad es entendida de modo positivo y los derechos cívicos son derechos de participación y comunicación social que les posibilita ser: "sujetos políticamente responsables de una comunidad de personas libres e iguales." (Habermas, 1999, p. 234) Es la comunidad la que representa el poder originario y no el Estado. Éste debe garantizar la formación e inclusión de toda la comunidad para participar y conformar una voluntad e interés común y no regida por sus propios intereses. El derecho no mira, principalmente, los intereses individuales, sino que garantiza la vida de la comunidad autónoma en igualdad de derechos, tendiente al bien común y basada en el respeto mutuo.

El pensamiento liberal interpreta la política como una competencia entre actores colectivos por alcanzar el manejo del poder administrativo del Estado. El éxito o fracaso se mide por la cantidad de votos obtenidos de los ciudadanos al modo que se obtienen los beneficios en el mercado. Y los votos generalmente responden a pautas estratégicas de los partidos políticos y a los programas de los grupos que contienden políticamente.

Para los republicanos, en cambio, la formación de la opinión pública no responde a la racionalidad estratégica del mercado sino que está orientada por el diálogo en pos del entendimiento democrático. Es este entendimiento el que legitima el poder del Estado en la medida que éste cumple con los programas que surgen de una comunicación democrática permanente.

Así, la formación política y democrática para la concepción liberal se realiza como compromiso entre intereses que deben ser asegurados por el voto y la representación en el parlamento. Y constituye “la normativización, en términos de Estado de derecho, de una sociedad volcada en la economía que mediante la satisfacción de las expectativas de felicidad privada... habría de garantizar un bienestar general entendido de manera apolítica.” (Habermas, J., 1999: 241)

Para la concepción republicana, la formación política democrática parte de una autocomprensión ética; y la formación de la voluntad política colectiva de los ciudadanos constituye la sociedad como un todo autoconciente. La democracia es la auto-organización política de la sociedad, y el gobierno es parte de la comunidad política y no un poder separado, ya que la soberanía radica en el pueblo y no en sus representantes.

Es sabido que estas dos concepciones de la democracia tienen como supuesto dos comprensiones antropológicas y sociales diversas y, aunque se presentan con diferentes matices, pueden sintetizarse en lo esencial como: a) la que concibe al hombre como un individuo que se relaciona con otros individuos sólo para cumplir con la realización de sus intereses y cubrir sus necesidades privadas. b) la que comprende al hombre esencialmente social y que sólo puede existir en relación dialógica en una comunidad de mutua solidaridad y reconocimiento.

A propósito de estas concepciones antropológicas contrapuestas, expondremos las consideraciones sobre la comunidad en el libro de Roberto Espósito *Origen y destino de la comunidad*, en su primer capítulo (Espósito, 2003, p. 21-49). En él se analiza larga y detalladamente la genealogía de la palabra comunidad, y si bien es de mucho interés el

análisis y las consideraciones allí expuestas, nos circunscribiremos a algunas afirmaciones desarrolladas a propósito de las distinciones antropológicas anteriormente expresadas. Partiendo de considerar la oposición dialéctica entre lo común y lo propio, sus análisis del *munus* señalan en el origen de la comunidad una deuda que se encadena estrechamente con la donación, con dar un don que puede experimentarse como deber. Esta deuda expropia la propiedad de la persona porque la fuerza a dar, a un vaciamiento. Es este deber del don lo que une a los sujetos de una comunidad: *cum munus*. Esa comunidad es hospitalaria, pero al mismo tiempo hostil por el peligro de la pérdida de sí, de la expropiación.

Para el filósofo, la deuda y el delito en el fondo de la comunidad se expresan en diversos mitos que explicarían el deber del don. El deber y el peligro de la pérdida es lo que advierte Hobbes cuando opone a la comunidad la 'inmunidad'. Así, inmunizarse de la comunidad es inmunizarse de la amenaza de la pérdida de sí en el don. Por ello el autor nos propone que lo verdaderamente opuesto a la comunidad es la inmunidad y no la propiedad. Y esta categoría de inmunidad es el verdadero paradigma de la modernidad, más aún que la racionalidad y la secularización. En el fondo, cualquiera puede matar a cualquiera por lo que hay que inmunizarse de la comunidad. Determinada la inmunidad: "El individuo moderno que asigna un precio específico a cada prestación, ya no puede sostener la gratuidad que requiere el don." (Espósito, 2003, p. 40) Así, del origen natural de la comunidad se pasa al origen artificial del contrato que, ante todo, no es don y que es ausencia de *munus* y vacío del peligro del *cum*. De este modo se sacrifica la vida en común por la conservación de la vida.

Una concepción opuesta a la inmunidad, y que por tanto opta por la comunidad y privilegia el *cum* y el *munus*, está representada, entre otros, por Rousseau, Kant, Heidegger, Bataille, aunque con diferentes propuestas y matices. Para estas concepciones es más importante la comunidad y el don que salvar la propia vida. El deber con el otro y el otro del otro, es más importante que el propio instinto de supervivencia.

Si nos preguntamos por qué esta tensión frente al origen común, no podemos olvidar que históricamente se ha tendido y se tiende a identificar la comunidad con un sujeto, el pueblo, la tierra, y otras identidades, que ha tenido consecuencias nefastas y violentas contra todo aquel que no forma parte de esta entidad o reniega de algunos de sus valores o tradiciones. Estas interpretaciones totalitarias son las que han llevado a la posición

opuesta a la comunidad, a la inmunidad para protección del individuo, su libertad y sus acciones privadas.

Algunas propuestas republicanas para la democracia liberal de América Latina

Desde una posición cercana a la de Habermas, Roberto Gargarella analiza los problemas de la democracia en América Latina y, por tanto, en Argentina. Nos propone siete tesis para el análisis y la crítica de nuestras instituciones, y algunos aportes para mejorar y mantener nuestras democracias americanas que se caracterizan por ser liberales y presidencialistas.

El autor advierte la crisis de las instituciones del Constitucionalismo del s. XVII, principalmente en la crisis de la representación y en la debilidad que muestra el sufragio cuando es concebido como principal herramienta para decidir el poder del Estado y el control del poder. También en los abusos de la clase dirigente y los pactos entre las élites que buscan la mutua protección y el mantenimiento de sus privilegios. Estos problemas no son productos del azar ni de una coyuntura política, sino que habría que buscar su explicación en ciertos factores estructurales a tener en cuenta. Las primeras cinco tesis describen el desarrollo de la crisis y alguna de sus principales causas, aportando en las otras dos sus propuestas para nuestras sociedades democráticas y liberales.

La primera tesis hace referencia a los problemas de representación a los que ve como irreparables dado los cambios sociales que se sucedieron hasta nuestros días. La formación de múltiples e innumerables grupos que conforman las sociedades actuales hace imposible su plena representación en el congreso; y dada la multiplicidad de roles que cada uno de nosotros ejerce, imposibilita que, p.e. una mujer represente a todas las mujeres; o que un indígena represente a todos los indígenas.

La segunda tesis refiere al deterioro de los controles del poder, tanto internos, en especial el poder judicial, como externos, el pueblo mismo. Respecto del control endógeno radicado en el Poder Judicial advierte que fue creado sobre la base de supuestos elitistas: el de la imparcialidad vinculada con la razón, y el de la racionalidad vinculada con la formación y la clase social. El Poder Judicial fue dotado de un poder extraordinario ya que pronuncia, en los hechos, la última palabra. En los contextos de fragilidad institucional, las autoridades a cargo del poder político realizan prácticas diversas para 'colonizar' al Poder Judicial, esencia de la dependencia política de la justicia en América Latina.

Si consideramos el poder exógeno, el 'populismo' se apoya y surge de la necesidad de representar al pueblo, dada la crisis de representación. Habla y actúa en nombre de un pueblo al que consulta cuando y como quiere prometiendo la restauración de una democracia perdida, pero se desinteresa de toda deliberación colectiva y rechaza el control o la fiscalización sobre su propio accionar.

Dice Gargarella: "No se trata simplemente de que, como ciudadanos, *elijamos mejor la próxima vez*, sino, sobre todo, de hacernos de herramientas institucionales que nos permitan tomar decisiones, y en todo caso controlar de cerca a quienes pretenden actuar en nuestro nombre."(sic.) (Gargarella R., 2020: 13) Y más adelante: "Para evitar los riesgos de elencos corruptos o poco 'virtuosos' resulta fundamental acompañar al sistema representativo con dispositivos eficientes de controles sobre el poder." (Gargarella, 2020, p. 15)

En la tercera tesis se refiere a los límites del voto como único mecanismo para ejercer el poder de decisión y control de la ciudadanía sobre sus representantes. La práctica del voto no vuelve democrática a una sociedad ya que la democracia supone un ejercicio continuo de control y no de un modo ocasional

En la cuarta tesis analiza el fracaso de las reformas institucionales que se realizaron. Nuestras instituciones fueron conformadas a partir de la democracia liberal norteamericana que priorizó el autointerés frente a la virtud cívica. Se pensaba que la búsqueda del interés propio llevaría a nuestros funcionarios a la búsqueda del bien común, al modo de la mano invisible que regula el mercado en la visión de Adam Smith. Por lo que estamos señalando, y desde nuestra propia experiencia, esto no resultó tal cual se proyectó idealmente. Se constituyen élites de poder, alejadas del electorado, que pactan entre ellas para la distribución de privilegios, frente a lo cual la ciudadanía no se siente representada ni puede ejercer control.

Desde las primeras décadas del s.XX las transformaciones y demandas sociales comenzaron a exigir cambios en las instituciones democráticas. Entre ellas la universalización del voto así como la demanda de derechos sociales. Expone Gargarella el surgimiento de un quiebre en el aparato constitucional ya que por un lado continúa el verticalismo en el ejercicio del poder, y por otro el otorgamiento de derechos sociales como un regalo del gobernante de turno: "Desde entonces... las constituciones serían sometidas a nuevas y ... reiteradas reformas, pero seguirían ateniéndose a las viejas pautas: nunca

traducirían los renovados reclamos sociales ... en reformas acordes sobre la sección del poder.” (Gargarella, 2020, p. 36) La dirigencia política prefiere su beneficio aún a costa del bien público y, en relación con el poder económico, distribuye los cargos, el presupuesto y los salarios a sus asociados, y no aplican para ellos los impuestos y ajustes que se ejercen sobre la sociedad en general. Estos conceptos son desarrollados en relación a la cuarta tesis como el fracaso de las reformas constitucionales del s. XX para reparar el deterioro institucional, y como quinta tesis la autonomía de las élites político-económicas encaramadas en el poder.

La tesis número seis nos propone un ideal regulativo, en cercanía de Habermas, la ‘conversación entre iguales’ de las distintas voces presentes en la sociedad. Para cumplimentar este ideal propone dos pilares: la autonomía individual y el autogobierno colectivo. La autonomía individual, fundada en la igual dignidad de las personas, salvaguarda el riesgo de que la sociedad entendida como un sujeto o un todo, disuelva la libertad individual y la posibilidad de que cada persona elija su modo particular de vida, y evita la posibilidad de imponer castigos a quienes no se atengan a las tradiciones o exigencias de la comunidad. La autonomía individual posibilita, de igual modo, que cada uno de los participantes de una sociedad pueda proponer a la comunidad su elección de cómo desea vivir de modo conjunto.

Ya que para el autor no ve posible el abandono del presidencialismo, nos propone renovar el Congreso y cambiar los modos de control del poder. Piensa que para asegurar el autogobierno colectivo se debe acercar cada vez más la toma de decisiones al ideal de una ‘conversación entre iguales’: “... una situación en que todos (como decía Jürgen Habermas, “todos los potencialmente afectados por una cierta decisión”) se reúnen a intercambiar opiniones sobre temas que les preocupan especialmente, y lo hacen desde una posición de igualdad...” (sic.) (Gargarella, 2020, p. 44) Habría que devolver el protagonismo a la ciudadanía incorporando todas las voces que permitan la reflexión, la crítica y el debate previo a las decisiones, lo que requiere que ninguna de las partes tenga el poder discrecional de la conclusión del debate y la toma de decisiones.

Si bien nuestras instituciones fueron degradándose para poder sobrellevar distintas dificultades que se dieron históricamente, Gargarella aconseja tener en cuenta los actuales problemas, algunos de ellos presentes desde nuestros orígenes institucionales. Para resaltar algunos importantes: las desigualdades sociales, políticas, económicas y jurídicas;

la concentración del poder con el hiperpresidencialismo y la existencia de élites políticas y económicas; la ausencia o el fracaso de los controles endógenos y exógenos; la corrupción y el otorgamiento de los derechos sociales como dádivas del poder de turno, entre otras.

El autor nos propone algunos recursos que podrían morigerar las dificultades y la concentración del poder logrando un poder más horizontal: 1) crear canales de participación de la comunidad o de los grupos afectados por alguna decisión particular. 2) Concluir con la concentración de poder 3) Crear herramientas de participación complementarias al voto para tender puentes entre la ciudadanía y el gobierno. 4) Establecer mecanismos que posibiliten el diálogo entre los ciudadanos y el gobierno; entre las distintas instituciones gubernamentales y en el interior de la ciudadanía. 5) “Fortalecer los controles populares sobre el poder, quitando el cuasi monopolio que hoy ejerce la clase dirigente de los mecanismos de control que recaen sobre ella misma... en particular en aquellas relacionadas con sus propios abusos y privilegios.” (Gargarella, 2020, p. 52) Y propone también que ofrezcan a los ciudadanos un papel más protagónico en la decisión y control de los propios asuntos, dado que el poder de decisión y control queda distribuido de forma desigual manifestando las desigualdades sociales y económicas.

La tesis 7 elabora las demandas que las condiciones expuestas pueden hacernos a cada uno de nosotros en materia de ética personal. Entre ellas, la participación política en la medida que pueda favorecer a lograr los cambios requeridos, así como la participación en organizaciones no gubernamentales, en entidades de derechos humanos y otros grupos, pero advirtiendo que las élites de poder buscan preservar un estado de cosas a veces de forma disimulada. Las condiciones institucionales y sociales involucran también al derecho y “... mientras los acusados con menos recursos ... tienden a padecer el derecho, y a sufrirlo en sus peores formas ... los más poderosos –los que pueden contratar a los abogados ‘más notables’– tienden a zafar de la aplicación de la ley, o a librarse de cualquier condena.” (Gargarella, 2020, p. 57)

Todas estas propuestas son un aporte republicano a nuestras instituciones liberales, exigidas por los cambios sociales ocurridos en nuestro país y en otros países de América Latina

Conclusión

Muy brevemente concluimos afirmando que aceptamos una comprensión antropológica que entiende al hombre como ser social y dialógico, y admitimos la importancia de la comunidad para el desarrollo y el cumplimiento de nuestras posibilidades. Acordamos con una concepción de la democracia que se piense y se realice por acuerdos y objetivos comunes y que periódicamente realice controles del cumplimiento de estos acuerdos y de la honestidad de sus gobernantes. Por ello no admitimos como única herramienta democrática a la periodicidad del voto individual sino insistimos en la búsqueda conjunta de herramientas de participación de la comunidad política. Para expresar esta posición nos hemos apoyado en los pensadores presentes en este trabajo ya que compartimos sus propuestas.

Bibliografía

- Espósito, R. (2003) *Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
Gargarella, R. (2020) *La derrota del derecho en América Latina. Siete tesis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Libro digital, EPUB.
Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona: Paidós S: A. Ibérica.
Sartre, J-P. *Crítica de la Razón Dialéctica*. (1963) Buenos Aires: Losada.

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA GENERACIÓN DE COMPETENCIAS EN TIC

*Daniel M. Lasheras, Graciela Tumini, Adriana De Yong,
Marcelo Marescalchi, Elena Cagnolo*

Contextualización del tema

En éste escrito se procura dar a conocer los primeros resultados obtenidos del estudio realizado acerca de las competencias que necesitan construir los estudiantes para su inserción a la futura vida social, laboral y profesional. A través del actual proyecto de investigación que se viene realizando, cuyo título es: “La conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, tiene como objetivo general: conocer la conformación de las competencias en TIC de los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Cs Económicas, UNRC, en relación a su inserción profesional en el contexto actual. En base a los resultados que se obtengan del estudio, la inquietud es realizar aportes valiosos e interesantes tendientes al logro de aprendizajes significativos que favorezcan la construcción de competencias (generales y específicas) a ser gestionadas por los estudiantes. La metodología utilizada en la investigación es de carácter cuanti-cualitativa, siendo un estudio de alcance exploratorio descriptivo que busca identificar las competencias construidas y desarrolladas por los estudiantes de los últimos años de las carreras: Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

En la actualidad, la sociedad, las organizaciones y en particular las personas transitan por profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos, que conllevan a que los actores sociales deban desarrollar un conjunto de estrategias con el objetivo de adaptarse a un ambiente cada vez más vertiginoso. Estos cambios se vieron profundizados

por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, conocida como Covid 19, a partir del 2020 hasta el presente, generando importantes transformaciones en las relaciones sociales, comerciales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en los hábitos y costumbres que otorgan identidad a nuestra cultura.

En este contexto, poseer las competencias para dar solución a las demandas laborales de las organizaciones e instituciones, y la de sentirse satisfecho a nivel personal por contar con las habilidades necesarias para desempeñarse e insertarse socialmente, es clave para dar respuesta y motorizar ese ambiente externo cada vez más demandante.

Desarrollo

En el escenario actual, la realidad social y laboral, lleva a los futuros graduados en las ciencias económicas y a las instituciones educativas a realizar un esfuerzo en identificar las competencias necesarias para la actuación profesional.

En relación a lo expresado precedentemente, Pérez Gómez (2012-2017), sostiene que:

La finalidad de las instituciones educativas dedicadas a la formación de las personas debe procurar, el desarrollo singular de cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación que incluyen, al mismo nivel y relevancia, conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, emociones, actitudes y valores. En tal sentido, las competencias construidas por los sujetos, son sistemas complejos, personales de comprensión y de actuación, que orientan a las personas a efectuar interpretaciones, toma de decisiones, a la acción, y a sus interacciones con los demás en el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. A su vez, implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar, argumentar, razonar y evaluar (p. 17).

Como así también desarrollar la empatía, resiliencia y saber trabajar con otro en equipo y de forma colaborativa.

Siguiendo la línea teórica del autor mencionado, el cual enfatiza el carácter global, holístico, sistémico, flexible, reflexivo y contextualizado de las competencias, recoge las aportaciones de las teorías socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes, como también los actuales descubrimientos de la neurociencia cognitiva, Pérez Gómez (2012), considera que las personas emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento consciente e inconsciente, reflejo y reflexivo, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de interacción social.

En cuanto, a los tipos de competencias, autores como Martínez (2009); Bunk, G. (1994); Mertens, L. (1997, 2003); Le Boterf, G. (2001), hacen referencia a dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas, ésta última relacionada con una determinada función profesional (Martínez & Echeverría, 2009). Las competencias genéricas, también denominadas macro competencias, competencias claves, competencias transversales, necesarias, no en una ocupación o desempeño profesional específico, sino en cualquier desempeño o situación laboral, como por ejemplo la competencia para trabajar en equipo, la habilidad en el manejo de las TIC, la capacidad de adaptabilidad a nuevos escenarios o la ética en el ejercicio profesional, etc.; superan los límites de una profesión y se desarrollan potencialmente en todas las disciplinas, se trata de conocimientos, habilidades y disposición para el desempeño con eficiencia y eficacia en cualquier profesión. En tanto que, las competencias específicas están relacionadas con el área de incumbencia profesional particular.

A su vez, el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L394 (2006), hace referencia a la competencia digital como:

...una competencia clave para el desarrollo de los ciudadanos. En este momento se definen las competencias digitales como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación, apoyándose en habilidades como el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (DOL394, 2006, pág. 6).

Competencia está última, vinculada a las competencias generales y en lo relacionado al uso de las mismas con responsabilidad social y ética para gestionarlas.

Ahora bien, indagar a los estudiantes de los últimos años del cursado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca de la conformación de competencias, es lo que nos orienta a investigar como propósito acerca de las competencias construidas y desarrollada durante su formación académica.

Cabe destacar que, uno de los aspectos, en los procesos de aprendizaje fundamental en el desarrollo de las competencias, es el:

“aprender a aprender” que consiste en la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de

superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada, profesional, educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (CE, 2006, p. 16).

Además, se agrega a lo desarrollado que:

«Aprender a aprender» exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. A partir de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos, capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. Esto exige que la persona gestione eficazmente su aprendizaje, su carrera y su actividad profesional y, en particular, que sea capaz de perseverar en el aprendizaje, de concentrarse en períodos de tiempo prolongados y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. De las personas se espera que sean autónomas y auto disciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que hayan aprendido. Toda actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas. (DOL394, 2006, pág. 6).

Análisis de los primeros resultados obtenidos

A continuación, nos abocamos a la descripción de los primeros resultados obtenidos del cuestionario construido a través de Google Forms realizado a los estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, UNRC, Lic. en Administración, Lic. en Economía y Contador Público en sus ambas modalidades de cursado, presencial y a distancia. El instrumento utilizado en la recolección de la información, cuestionario, que consta de tres apartados. El primer apartado, referido al trayecto académico, el segundo, a la conectividad a internet y el tercer apartado, dedicado a las competencias generales construidas y desarrollada por los encuestados.

Para el análisis estadístico de las encuesta utilizamos planillas de Excel que posibilitaron contabilizar los ítems marcados, obteniendo la cantidades de estudiantes que seleccionaron cada ítems y los porcentajes de elección.

En relación al primer apartado del cuestionario, se indaga sobre trayecto académico, tales como: carrera que cursa, año de cursado, año de ingreso a la carrera, modalidad de cursado, por último, una pregunta abierta acerca de la experiencia en el cursado durante la pandemia 2020-2021.

El cuestionario fue respondido “on-line”, a través, del formulario google Forms por 74 estudiantes que cursan los últimos años de las carreras de la Facultad de Cs. Económicas, dicho formulario fue enviado durante el primer cuatrimestre del año 2022, fue respondido de manera voluntaria y de carácter anónima por los mismos, que posteriormente enviaron sus respuesta vía e-mail.

Seguidamente, se observa en el gráfico 1, que del total de estudiantes que respondieron el cuestionario, el 64% cursa la carrera de Licenciatura en Administración, el 31% Contador Público y el 5% la Licenciatura en Economía.

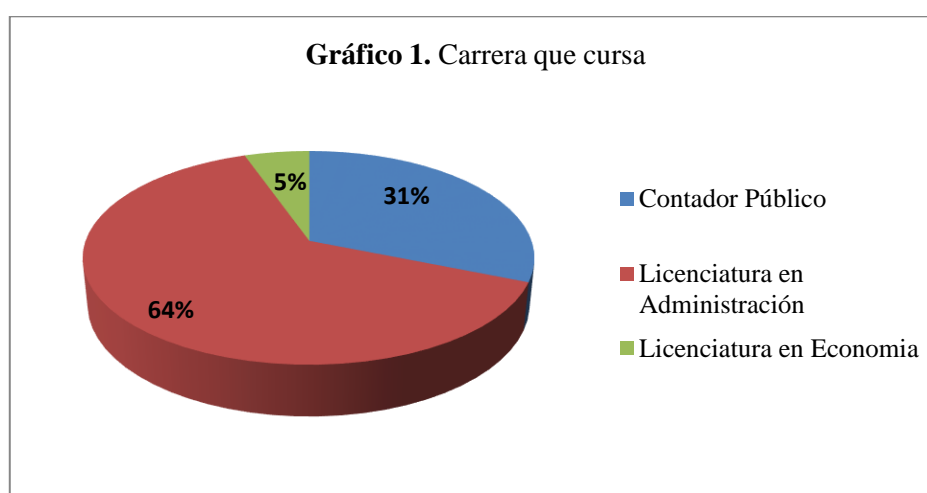


Gráfico 1: Fuente: Elaboración propia.

En relación, al año de cursado de las carreras, el 43,20% de los estudiantes que respondieron al cuestionario están cursando quinto año, un 23% cuarto año, el 31,10% se encuentra cursando materias del tercer año y un 2,70% con la totalidad de las materias cursadas rindiendo finales o en la etapa de elaboración del trabajo final de grado.

En cuanto, a la modalidad de cursado, el 77% de los estudiantes que respondieron cursan materias bajo la modalidad presencial, el 22% bajo la modalidad educación a distancia y 1,4% bajo la estructura del plan potenciar la graduación, gráfico 2.

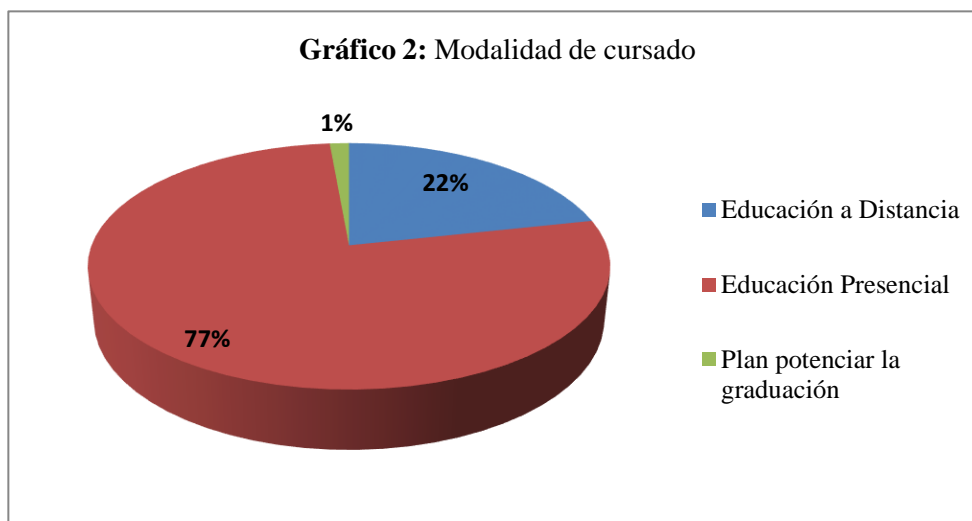


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Ahora, al interrogarlos acerca de ¿Cómo fue tu experiencia de cursado durante la pandemia, año 2020-2021?, las respuestas obtenidas fueron polarizadas, de acuerdo a las siguientes consideraciones: el 50% de los encuestados pertenecen a la modalidad presencial y, por ende, no valora satisfactoriamente la condición que se produjo en el período encuestado, ya que tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad de cursado diferente al entorno habitual, modalidad presencial y a cursar bajo la modalidad virtual. La tecnología utilizable en ese momento, expuso dificultades de conectividad, ingreso a las aulas virtuales, el estrés en el cursado y particularmente las instancias evaluativas de parciales, que en muchos casos develaron los inconvenientes en la disponibilidad de tecnología y conectividad, lo cual se presentó como una gran dificultad, además de adaptarse a las nuevas tecnologías que no eran habituales, tanto de comunicación “on-line” como en la preparación para un examen virtual sincrónico.

Respecto a la información recolectada, el otro 50 % de los estudiantes relevados manifiestan que la experiencia fue satisfactoria, pudiendo dar respuesta a una situación problemática basada en el aislamiento obligatorio (ASPO) que atravesó la Argentina particularmente en el periodo 2020- 2021. La justificación de esta fracción de estudiantes se sustenta que el 22% de los mismos cursaban bajo la modalidad de educación a distancia, lo que facilitó los procesos de socialización con los recursos tecnológicos, a su vez, la facultad posee los materiales elaborados y mediados pedagógicamente, que contribuyeron a propender a una continuidad en el cursado “on-line” sincrónico con actividades

asincrónicas programadas y, al mismo tiempo, al resto de los estudiantes encuestados, les permitió adaptarse a los procesos de cambio académico, social y geográfico entre otros. Además, valoraron en gran medida, la colaboración y predisposición de los docentes y sus equipos de trabajo, especialmente, los estudiantes que trabajan o son oriundos de las localidades de la región, las respuestas fue más que satisfactoria por la razón de poder continuar sus estudios.

En relación, al apartado dos del cuestionario, referido a conectividad a Internet, en relación a la posibilidad de acceder a las clases virtuales se le realizó la siguiente consulta, ¿en la zona en la que vives actualmente tenés problemas de conectividad a internet?, como se observa en el gráfico 3, un 20 % tiene dificultades de conectividad, lo que es un inconveniente significativo al momento de la cursada, la misma se debe a la baja señal o falta de conectividad a internet.

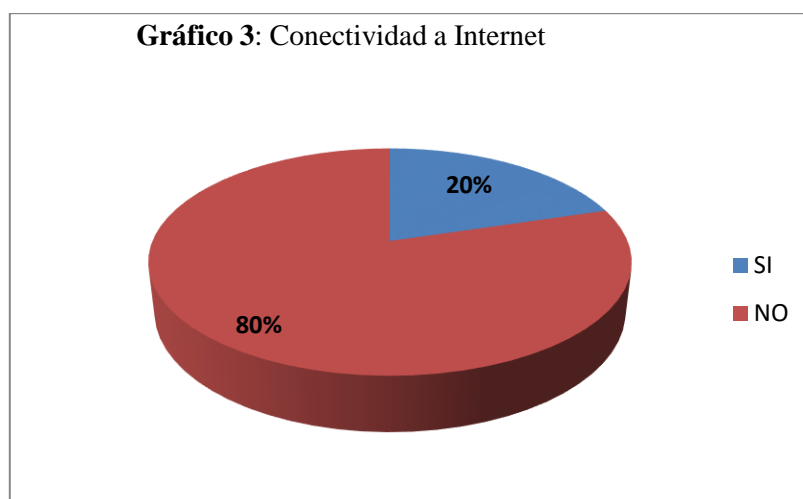


Gráfico 3. Fuente elaboración propia.

A su vez, se consultó acerca de ¿qué recursos o herramientas tecnológicas utilizas para acceder a las clases virtuales? los estudiantes encuestados expresaron que utilizan diferentes sistemas, según las asignaturas, de acuerdo a lo que los docentes emplean en el dictado de sus clases, se observa en el gráfico 4, que el recurso más utilizado es el Microsoft Teams, Evelia, SISINFO, Google Meet, Zoom, en un menor porcentaje otros.

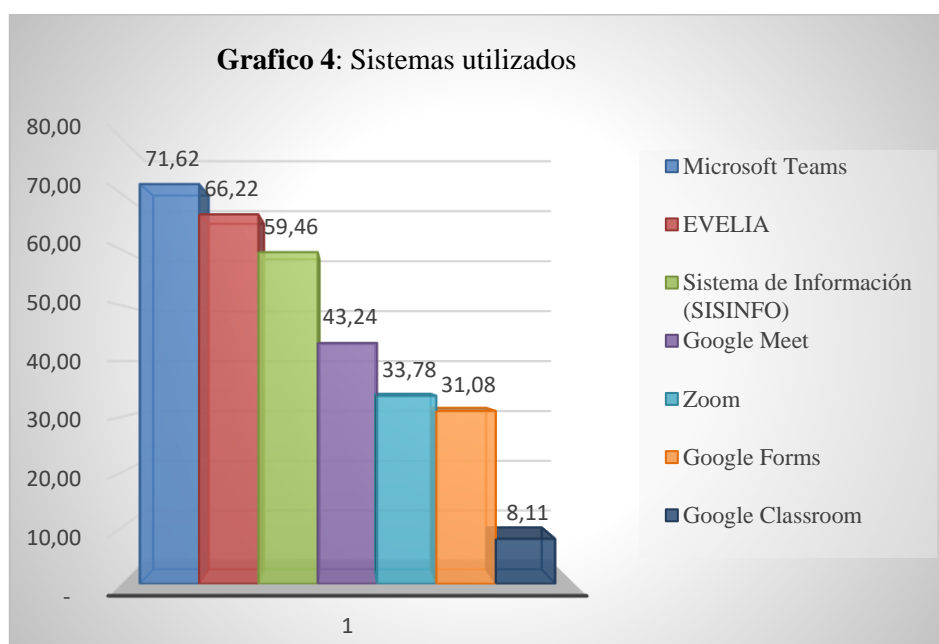
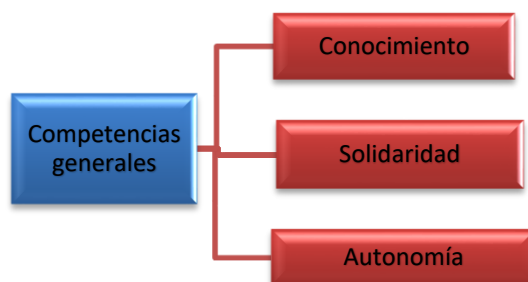


Gráfico 4. Fuente elaboración propia.

En el apartado tres del cuestionario, se consulta respecto a las competencias generales (capacidades, habilidades, destrezas y valores), destacando tres cualidades fundamentales como: conocimiento, solidaridad y autonomía, para lo cual se solicita que indique el nivel en el que se han desarrollado las mismas durante el cursado de la carrera, que, de acuerdo a una nómina de veintitrés preguntas, en las cuales se utilizó el escalamiento tipo Likert, que sirve para medir el nivel alcanzado. Coincidiendo con Hernández Sampieri (1997), dicha escala consiste en un conjunto de ítems, utilizando los grados: Nada (0); Muy Poco (1-3); Algo (4-6), Bastante (7-8), Mucho (9-10).

En el cuadro que se presenta a continuación, se observan las tres cualidades fundamentales a partir de las cuales se agrupan las competencias generales requeridas para la empleabilidad.

Cuadro 1: Cualidades fundamentales de las competencias generales



Fuente: Elaboración propia en base a las tres cualidades fundamentales expresadas por Pérez Gómez (2012-2017)

Seguidamente se elabora una lista de dichas competencias, en función de lo expresado en el Proyecto Tuning (2007)¹ para Latinoamérica en lo que respecta a dicha competencias, las mismas han sido adaptadas a las exigencias actuales y futuras para el logro de la empleabilidad de las personas en el contexto laboral –profesional actual.

Cuadro 2: Cuadro de Competencias Generales

Competencias	
Competencias Generales	Conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores.
Conocimientos	-Capacidad de organizar y planificar el tiempo
	-Capacidad de comunicar oral y escrito.
	- Capacidad de identificar, planear y resolver problemas.
	-Capacidad crítica y autocrítica.
	-Capacidad de utilizar y comunicar de manera crítica y creativa los conocimientos.
	-Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
	-Capacidad para investigar
	-Capacidad creativa ante nuevas situaciones. Innovación.
	-Habilidad en el uso de las TIC
Solidaridad	- Compromiso ético.
	-Responsabilidad Social y compromiso ciudadano.
	-Compromiso con su medio socio-cultural.
	-Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
	-Habilidades Interpersonales.
	-Compromiso con el medio ambiente.
	-Capacidad para trabajar en equipo.
	-Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Autonomía	-Compromiso con la calidad
	-Habilidad para trabajar en forma autónoma.
	-Habilidad para buscar, procesar y analizar información de diversos medios
	-Capacidad para actuar ante nuevas situaciones.
	-Capacidad para tomar decisiones.
	-Capacidad para formular y gestionar proyectos.

Fuente: Elaboración propia en base a la lista de capacidades, habilidades y valores expresado en el Proyecto Tuning (2007) y a la tesis de Posgrado de Maestría, Tumini, G (2021)

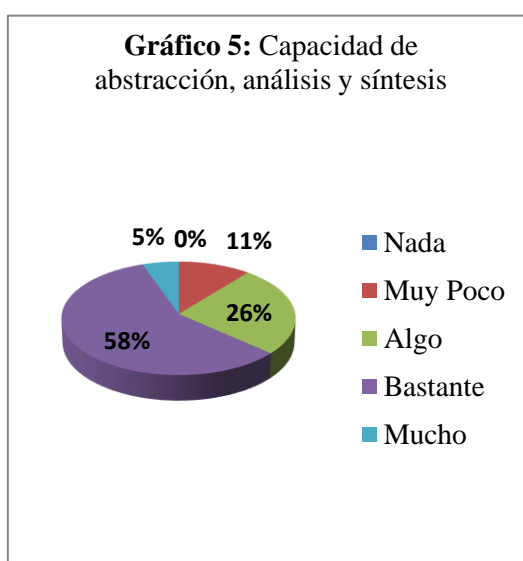
A los fines de esta presentación se analiza los siguientes ítems en la conformación de las competencias generales, tales como:

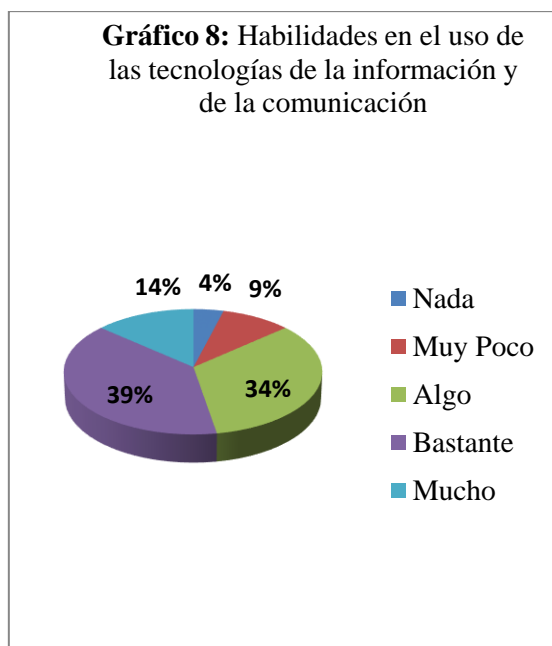
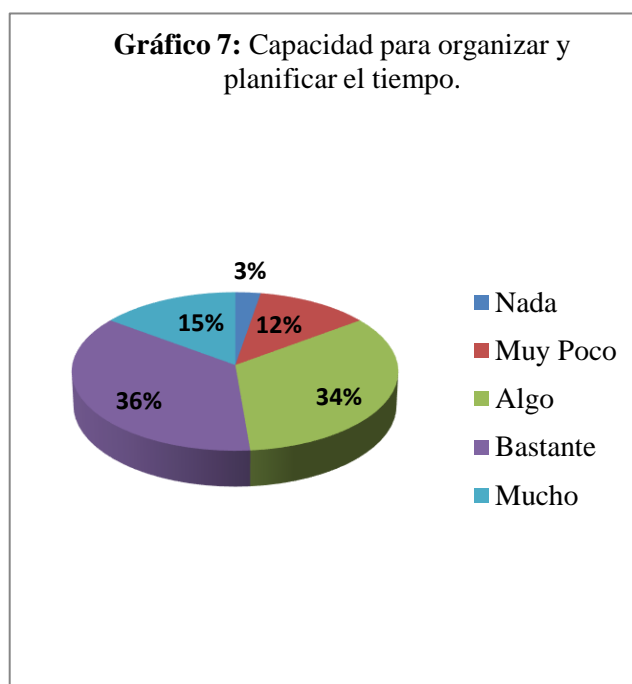
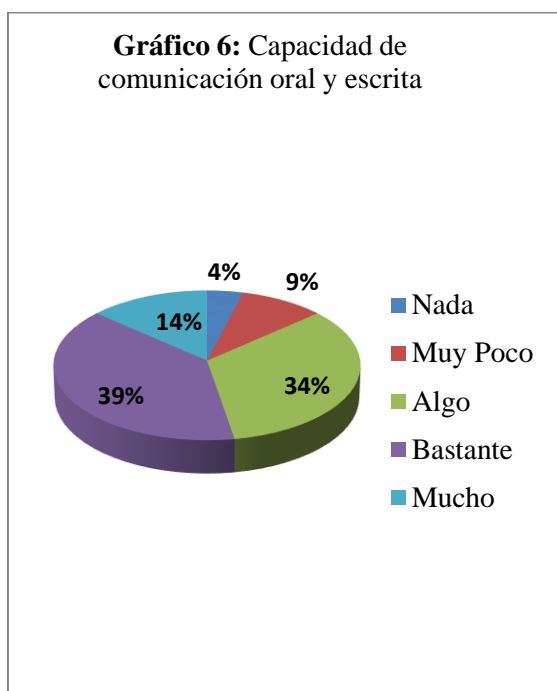
- capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- capacidad de comunicación oral y escrita
- capacidad de organizar y planificar el tiempo
- Habilidad en el uso de las TIC

En relación, con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis y la capacidad de comunicación oral y escrita, se advierte que los estudiantes han desarrollado en un alto porcentaje dicha capacidades, sin desconocer que hay un porcentaje de estudiante que no logra alcanzarla. Ver gráfico 5 y 6.

En lo referente, a capacidad de organizar y planificar el tiempo, se observa que un alto porcentaje ha desarrollado la capacidad de organización lo que contribuye en el logro de la autonomía del aprendizaje, pero todavía hay una parte considerable de estudiante que encontrándose en los últimos años del cursado de su carrera les cuesta organizar y planificar su tiempo de estudio. Ver gráfico 7.

Ahora bien, con respecto al desarrollo de la habilidad en el uso de las TIC, se aprecia que a pesar de haber transcurrido dos años del cursado en la virtualidad de manera sincrónica y con prácticas asincrónicas, existe un porcentaje alto de estudiantes que no alcanzó un desarrollo adecuado para adaptarse al uso de las tecnologías digitales, ver gráfico 8.





Fuente: elaboración propia

A modo de cierre

A través de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas, identificamos y describimos el nivel en que se han construido y desarrollado algunas competencias generales desde la perspectiva de los estudiantes, a lo que se puede observar que un

significativo porcentaje de los mismos, logra desarrollar las capacidades analizadas en éste trabajo, sin embargo, existe un importante número de estudiantes que no han alcanzado un nivel satisfactorio en la conformación de las competencias generales analizadas. Una de las capacidades más valoradas de acuerdo a distintas publicaciones internacionales, por las organizaciones y que éstas demandan a sus gerentes, es la *capacidad de análisis de datos, toma de decisiones acertadas y oportunas en tiempo*, por lo que el sistema educativo debe construir y desarrollar en sus estudiantes para prepararlos para la vida profesional, siendo ésta la competencia de investigar y tomar decisiones.

Otro aspecto, a resaltar en este escrito son las valoraciones realizadas por los encuestados acerca de las acciones llevadas a cabo por la institución durante la pandemia, Covid 19, que permitió avanzar con las clases de las distintas asignaturas de las carreras bajo estudio. En el mismo sentido, los estudiantes que cursaban bajo la modalidad a distancia, observaron una mejora de calidad en la tecnología, los espacios virtuales de aprendizaje, un acompañamiento mayor desde los equipos docentes, un amplia utilización de recursos informáticos, materiales, videos, entre otros que mejoraron los servicios académicos brindados con anterioridad, y como una inversión a futuro, además un avance en la utilización de nuevas herramientas tecnológicas digitales que colaboraron en los procesos de enseñanza aprendizaje virtual.

Notas

1. Tuning es “una red de comunidades académicos y estudiantes interconectados, que reflexiona, debate, elabora instrumentos y comparte resultados”. (Darwin Clavijo Cáceres. 2015, p. 193)

Referencias bibliográficas

- CE (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315001/html/>
- DO, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L394 (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa, 27(1), 125–147. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94331>
- Pérez Gómez, A. (2012). Educar en la Era Digital. Madrid: Morata Ediciones.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogía para Tiempos de Perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Sampieri, R. Collado, C y Baptista, P. () Metodología de la investigación. Quinta edición. 2010. México. Editorial: McGraw-Hill.

Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

¿PREGUNTAS INCORRECTAS?

Problemas metodológicos de la violencia policial en jóvenes

Mariana Jesica Lerchundi

1. Introducción

*“Los científicos sociales combinan tres componentes
(datos, pruebas e ideas -a veces llamadas “teorías” o “conceptos”-)
para convencerse y convencer a sus colegas”
(Becker, 2018, p. 23).*

En una ponencia anterior¹ comencé a preguntarme sobre los problemas teórico-metodológicos atravesados en mi propia práctica de investigación, en torno al análisis en clave comparativa de la violencia institucional en jóvenes. Estudio la temática, en Argentina, desde el año 2013 cuando definí el objeto de estudio de la tesis doctoral. Posteriormente, me interesó analizar otros escenarios con características distintas. Así es que en 2018 transité un trabajo de campo en Colombia², entendiendo que este país presentaba rasgos marcadamente violentos al momento de abordar la seguridad.

Partí del presupuesto que de la misma manera que Colombia se presentaba como un extremo en materia de violencia policial en jóvenes, Costa Rica, el tercer país de estudio, conocido como país de paz, podía mostrar un modo distinto de vincular a su fuerza pública (policía) con los jóvenes. En consecuencia, en 2022 transité un trabajo de campo³ que iba a buscar la respuesta a la siguiente pregunta-problema ¿cuál es la relación entre la violencia policial y los jóvenes en un país que ha renunciado a las fuerzas armadas?

Lo cierto es que las respuestas halladas no coincidían con mi búsqueda. La violencia policial es ampliamente reconocida y registrada en Argentina, resistida por organizaciones sociales y estudiada desde la academia. En Colombia existen registros que van desde

organizaciones internacionales pasando por organizaciones sociales hasta llegar a las universidades. Sin embargo, en Costa Rica no fue así. Llegar a referencias sobre violencia policial no fue sencillo. Los académicos la desconocían, las organizaciones sociales, políticas o estudiantes no la tenían entre sus agendas y demandas. Sólo recién cuando llegué a los jóvenes me encontré con relatos de experiencias violentas con la fuerzas de seguridad. Entonces, mi pregunta fue ¿estoy planteando preguntas incorrectas?

En la presente ponencia, siguiendo las huellas de Howard Becker (2018), pondré mi recorrido de investigación bajo la lupa para tratar de seguir el subtítulo del libro “Datos, Pruebas e Ideas”, el cual pregunta “Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores”. Para ello a continuación describo brevemente el objeto de estudio: la violencia policial en jóvenes en el marco de las cuatro décadas democráticas. Seguido a ello, avanzo sobre las dimensiones metodológicas y la propuesta teórica de Becker que permitirán transitar un camino de preguntas sobre mis propias preguntas, en el marco de las reflexiones finales.

2. ¿Por qué estudiar la violencia policial en jóvenes?

A pesar del avance de la conciencia democrática -que se ha dado progresivamente en los últimos 40 años-, su difusión y aceptación por parte de la sociedad, existe como contrapartida la naturalización de la desigualdad y la legitimación de la limitación de derechos. Se cuenta, actualmente, con un vasto reconocimiento que las prácticas abusivas y discriminatorias de las fuerzas policiales (de seguridad o fuerza pública) se ejercen sobre personas en condiciones de vulnerabilidad.

En esta instancia vale retomar una discusión conceptual frente a la categoría violencia institucional/policial. Algunos autores coinciden que cuando se habla de violencia institucional se hace referencia a prácticas sistemáticas que violan los derechos de las personas en contextos de restricción de autonomía y libertad, como el encierro, la custodia, la guarda y la internación. Estas prácticas, llevadas a cabo por funcionarios policiales, penitenciarios y de salud en instituciones públicas, ya sea por acción u omisión, resultan en la vulneración y violación de los derechos humanos. Algunas de estas prácticas pueden terminar en violencia letal, es decir, con la muerte de las personas. De todas estas violencias, hay un tipo específico que es la ejercida por parte de las fuerzas de seguridad,

que suele denominarse *violencia policial* (Guemureman, Otamendi, Zajac, Sander y Bianchi, 2017).

Desde otra perspectiva, la violencia institucional es una categoría teórica y política que surge para diferenciarse de la violencia política de la última dictadura cívico-militar y para nombrar las nuevas formas de hostigamiento policial que se ejercían sobre determinados grupos de personas (Perelman y Tufro, 2022; Pita, 2017; Tiscornia, 2017). Como sostienen Pita, Coberlle y Cozzi (2022, p. 3) “una vez circulando como una voz extendida es puesta en juego para la validación de las denuncias por violaciones de derechos y en la legitimación de demandas de justicia” y en ese sentido este concepto es el resultado de luchas históricas que hicieron a la producción de ese nombre.

En resumen, ya sea que hablemos de violencia policial como un tipo específico de la violencia institucional o que se hable de violencia institucional en su sentido más clásico, lo cierto es que recientes estudios continúan demostrando que son los jóvenes, varones, de sectores populares los más alcanzados por este tipo particular de violencia (PNUD, 2020; Manzotti y Smutt, 2022).

3. Recorrido de campo

Para describir brevemente el trabajo de campo realizado en Argentina, Colombia y Costa Rica expongo las etapas que se incluyen en el mismo. Vale aclarar en primera instancia que el nivel de profundidad fue distinto, dado que en Argentina los registros comienzan en 2016 y se extienden en diversos momentos hasta la actualidad. En Colombia, durante 2 meses en 2018 y en Costa Rica durante 3 meses (2 presenciales, y uno virtual) en 2022. Si bien se priorizaron las instancias presenciales, también se articularon con otras virtuales, conforme a las posibilidades y límites tanto de los jóvenes como de los adultos, en los tres territorios. Esto permitió acercarme a casos que de modo presencial no era posible por la disponibilidad ya sea de tiempo y/o recursos (jornadas laborales muy amplias, detención domiciliaria, etc.).

El trabajo de campo podría organizarse en tres etapas: *primero*, el contacto fue con expertos, sin embargo estos encuentros se extendieron hasta el finalizar cada una de los territorios lo que permitió retroalimentarlas entre sí y retomar comentarios de unos y consultárselos a otros, aquí retomé la propuesta de Valles (2000), cuando habla de entrevistas grupales en panel. Una *segunda etapa* estuvo caracterizada por las visitas a las

instituciones o espacios de encuentro con los jóvenes, primeras observaciones (Guber, 2004), entrevistas (Valles, 2000); y talleres (Cano, 2012). Finalmente, la *tercera etapa*, fue de carácter virtual especialmente con jóvenes.

Tanto con la entrevista como con los talleres (con jóvenes) como lo propone Sautu el objetivo estuvo vinculado al “desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia, que tiene marcados contenidos emocionales” (Sautu, 1999, p. 43). Lo que me interesaba conocer eran las experiencias de encuentro con las fuerzas de seguridad.

4. Datos, Pruebas e Ideas

La invitación de Becker (2018) es a mirar con rigurosidad científica el círculo de interdependencia establecido entre los datos, las pruebas y las ideas. Al retomar los datos hace una comparación provocadora para mí, investigadora de violencia policial. Describe una metáfora que compara a los científicos sociales con los policías. Estos registran datos de los nombres de las personas que detienen y sus delitos. Nosotros hacemos lo mismo con los datos que voluntariamente nos permiten registrar los participantes de nuestras investigaciones. Es decir, con esta imagen el autor refiere a los datos contruidos a partir de las entrevistas, observaciones o grupos focales.

Los datos relevados, los registros “se convierten en *pruebas* no bien los científicos los utilizan en respaldo de un argumento” (Becker, 2018, p. 23). Si estos datos “recolectados”⁴ en el campo ayudan a argumentar una idea, entonces serán una prueba. El autor habla de la idea como forma simple de referir a las categorías o conceptos que conforman una teoría. A lo que agrega la aceptabilidad de esos datos como pruebas por parte del público (tribu científica, personas pertenecientes a otros campos, público en general). Algo que Bourdieu, Chamboredon y Passeron, (2004) habían nombrado como “vigilancia epistemológica”.

Tanto datos, como pruebas e ideas, son “útiles” en la medida que se vinculan con los otros dos, es decir,

“nadie aceptará nuestra idea si los datos que ofrecemos como prueba no fuerzan a creerla, y si nuestro argumento sobre lo que muestran los datos, sobre los que prueban, no convence a la gente de que respalda esa idea tal como decimos que lo hace” (Becker, 2018, p. 24).

¿Y a qué investigador no le interesa que sus resultados y hallazgos sean reconocidos por el entorno en el que se inserta? Las investigaciones nunca son solamente para sí, tienen

propósitos académicos, laborales, políticos y hasta sociales. Queremos hacer aportes que permitan conocer y cambiar la sociedad en la que vivimos.

En términos de los que propone el autor, mis investigaciones fueron cualitativas, y “deliberadamente elásticas”. Esto permitió “elaborar ideas al reflexionar sobre los primeros resultados y aprovechar el hecho de haber observado cosas acerca de las cuales, por no conocerlas, antes no habríamos podido hacer preguntas” (Becker, 2018, p. 252). De modo tal que mis preguntas iniciales estaban asociadas a la detención policial en virtud un instrumento jurídico, de alcance administrativo llamado Código de Faltas, hoy Código de Convivencia Ciudadana. En el marco del primer trabajo de campo en Argentina, con las entrevistas, encuentros con investigadores y lectura de bibliografía específica advertí que este tipo de detención policial era muy común en América Latina y que además estaba acompañada por otros tipos de prácticas que no llegaban a la detención. Esto fue cambiando las categorías a través de las cuales elaboraba mis preguntas iniciales y contribuyó a profundizar en el conocimiento de mi objeto de estudio.

Por otro lado, Becker (2018) plantea que

“no es muy fácil comparar grupos, aunque puede hacerse (...) no es factible el tipo de comparaciones que posibilita la aplicación del mismo cuestionario a una variedad de gente en una variedad de lugares. (...) no es fácil exportar los descubrimientos hechos a otros entornos, en parte porque uno está bastante seguro de que en esos lugares no habrá exactamente las mismas cosas para ver y explicar, y en parte porque no es posible tener en cuenta todas las diferencias entre situaciones que existen en el ‘mundo real’”. (p. 252)

Si bien la cita anterior retoma advertencias epistemológicas claras que siempre he tenido como telón de fondo para pensar el proceso investigativo, me pregunto ¿tomé decisiones metodológicas en este trabajo de campo? ¿O simplemente recurrí a la pregunta inicial? ¿La habré dado poco lugar a la historia de cada país y entonces me encontré con un “caso negativo” (Becker, 2018, p. 253)?

Becker contribuye a identificar o intentar desentrañar algunas prácticas, que más que decisiones son pasos ya pautados que se realizan una y otra vez sin tamizar la decisión más adecuada para esta nueva instancia. Tal vez allí radica el nudo principal de las preguntas elaboradas para desarrollar mi investigación e intentar mirar el mismo problema en distintos territorios, o tal vez no.

5. Preguntas a las preguntas: consideraciones finales

*“Recuerde todas las cosas que pueden inducirlo a error.
Haga algo a su respecto,
para no cometer los mismos errores una y otra vez”
(Becker, 2018, p. 273).*

La pretensión de analizar la violencia policial en otros países no sólo para comprender el problema en territorios con características sociales, políticas, económicas y culturales distintas, sino además porque el horizonte es construir conocimiento que permita la erradicación de la violencia institucional. Esto implica la necesidad de implementación de políticas para eliminar las prácticas crueles y degradantes que tienen las fuerzas de seguridad.

Ahora bien, en relación con la tríada datos, pruebas e ideas ¿en cuál de ellos estoy fallando con mi recorrido de investigación? ¿Tiene que ver con los datos recabados o que estas pruebas no fortalecen la idea en tanto que la idea no se corresponde con esa realidad? Cuando Becker (2018) sostiene “los datos nos interesan porque nos ayudan a formular un argumento sobre algo del mundo para lo cual serían relevantes” (p. 24) me pregunto ¿será que no ese recorte del mundo no es el adecuado?

Parafraseando al autor me pregunto ¿Pueden datos así recolectados (entrevistas, talleres y observaciones) suministrar las pruebas sólidas que esas teorías (violencia policial) necesitan para validarse? Llego a esta instancia con más preguntas que respuestas, pero con la única que certeza que mi investigación necesita ser repensada, revisada para poder encontrar resultados que se parezcan a la realidad en la cual se construye el problema.

Notas

1. Lerchundi, M. (2023). ¡Acá no hay violencia policial! el recorrido de un trabajo de campo sobre jóvenes en Costa Rica. En: “La política en tensión. Retos y desafíos de las democracias en un mundo inestable”. Simposio “políticas de juventudes y participación política en la argentina reciente. Perspectivas, problemáticas y ámbitos de militancia”. XVI Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Análisis Político (SAAP). Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, 18 al 21 de julio de 2023.
2. *Participación de investigación post doctoral*, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Cooperación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (Colombia). Dirigido por: Prof. Dra. Yomaira Esther García Acuña.
3. *Participación de investigación post doctora*, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Cooperación. Universidad de Costa Rica, San José (Costa Rica). Dirigido por: Prof. Mg. Mónica Vul Galperín y Mg. Dina Krauskopf.

4. Si bien el autor menciona en diferentes momentos la expresión “recolectar”, esta expresión contradice lo que afirman otros autores acerca de que los datos no son recolectados, sino contruidos (Guber y Rosato, 1986).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron J. C. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Becker, H. (2018). Datos, Pruebas e Ideas. Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores. Siglo XXI: Argentina.
- Guemureman, S.; Otamendi, A.; Zajac, J.; Sander, J. y Bianchi, E. (2017). Violencias y Violencias estatales: hacia un ejercicio de conceptualización. *Revista Ensamble*, primavera, año 4, n.7, pp. 12-25.
- Guber, R. y Rosato, A. (1986). “La construcción del objeto de investigación en antropología social: una aproximación”. Congreso Argentino de Antropología Social Buenos Aires: 6 al 9 de agosto de 1986.
- Manzotti, G. y Smutt, M. (2022). La Revolución de los Datos: de la información a la acción y la transformación de la seguridad ciudadana. En: *Notas de Políticas N°11*. PNUD. Disponible en: https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/democratic_governance/la-revolucion-de-los-datos--de-la-informacion-a-la-accion-y-la-t.html
- Perelman, M. y Tufró, M. (2022). Violencia institucional. Tensiones actuales de una categoría política central (informe) En: *Repertorios: perspectivas y debates en clave de derechos humanos. Violencia Institucional*. (2)
- Pita, M.V. (2017). Violencias y trabajos clasificatorios. El análisis de la noción “violencia institucional” qua categoría política local. *Revista Ensamble en sociedad, política y cultura. Dossier: Violencias*. Coordinadores: José Garriga Zucal y Evangelina Caravaca), Buenos Aires, Año IV, nro. 7, p. 52-70.
- Pita, M.V. Corbelle, F. y Cozzi, E. (2022). “Introducción. Violencia institucional. Historizar e investigar para conocer e incidir”. En: *Repertorios: perspectivas y debates en clave de derechos humanos. Violencia Institucional*. (2)
- PNUD. (2020). Análisis sobre innovación en seguridad ciudadana y derechos humanos en América Latina y el Caribe en: www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/democratic_governance/analisis-sobre-innovacion-en-seguridad-ciudadana-y-derechos-huma.html
- Tiscornia, V. (2022). La violencia institucional como tema de trabajo e investigación. En: *Repertorios: perspectivas y debates en clave de derechos humanos. Violencia Institucional*. (2)
- Valles, M. S. (2000), *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En *Memoria Académica*.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Editorial Legasa.

NEURODIVERSIDAD EN EL AULA.

Competencias cognitivas implicadas en el aprendizaje en el nivel secundario

Candelaria Lestelle, Analia Adriana Uva

Introducción

La presente propuesta forma parte de un proyecto de vinculación entre la Universidad Nacional de Río Cuarto y una institución de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto, donde se trabaja con estudiantes en situación de discapacidad en procesos de inclusión.

El objetivo del trabajo es poder analizar las prácticas docentes y a partir de un proceso metacognitivo, trabajar en la elaboración conjunta de propuestas educativas para estudiantes en situación de discapacidad.

Los objetivos de los encuentros en el marco del proyecto de investigación apuntaron a la capacitación docente y profesional a través de los aportes de la Neurociencia Cognitiva considerando la neurodiversidad y favorecer las habilidades didácticas, generando oportunidades creativas para el aprendizaje a través de la construcción conjunta de estrategias y técnicas que aborden los procesos cognitivos con una visión integradora.

Se pretende que los docentes puedan visualizar la posibilidad de intervenir en la dinámica de dichos procesos a partir de la elaboración de un trabajo interdisciplinario entre equipos terapéuticos, docentes, estudiantes, familia, etc.

Marco Teórico

Para el presente trabajo se consideran aportes del área de las Neurociencias, considerando su importancia para el accionar de los docentes, que se interioricen y conozcan el modo en que el sistema nervioso procesa la información, con el fin de

incorporar herramientas y colaborar en las prácticas académicas que ayuden al aprendizaje de los estudiantes.

Poner a dialogar estos saberes, sostener preguntas y problematizar refleja un compromiso con colegas, instituciones y sujetos con los que se trabaja diariamente. La intervención de cada profesional se realiza desde un enfoque Salud-Enfermedad-Cuidado, en el que se destaca al Cuidado como eje orientador de las prácticas, el cual se centra en la subjetividad y singularidad de cada uno.

Con la generación de este tipo de proyectos, consideramos relevante que cada uno de los involucrados en el proceso educativo-pedagógico pueda visualizar el abordaje con la singularidad necesaria, con arte, ciencia, técnica e ideología. A la vez, posibilita visibilizar las posibilidades de cada estudiante y permite realizar un trabajo de construcción y reflexión en torno a diversidad del aula.

La elaboración de cada propuesta es pensada, tanto desde la singularidad de cada estudiante, como desde los objetivos a trabajar, propuesta, evaluación y la relación de ello con el desarrollo de las clases planteadas.

Para la antropología es central la idea de “descotidianizar lo cotidiano”, que se asocia a de “desnaturalizar lo naturalizado”. Significa colocar “bajo sospecha” situaciones que se presentan como “normales”, y que, muchas veces, por repetidas, pasan inadvertidas. No son objeto del pensar ni puestas en cuestión; pareciera que nos son indiferentes (Forés, 2008).

Se torna necesario provocar y asumir una posición de extrañamiento, de ajenidad acerca de lo acontecido. Recién sobre esa base se hace posible volver sobre las clases y repensarlas. En la misma clave de sentido, en el marco de este enfoque se sostiene básicamente que la mirada pedagógica ha sido históricamente portadora de una herencia normativo-valorativa, que sintetiza categorías heredadas del sistema educativo (docente, alumno, rol, función, etc.), la herencia propia de la formación (concepciones dominantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización (nosotros incluidos).

Así se va construyendo un “sentido común académico” que es la lente con la que se acostumbra a mirar las instituciones educativas. Herencias que, interiorizadas acríticamente en muchas ocasiones, obturan el dar cuenta de los procesos sociales que en

ellas se materializan, pierden la singularidad y lo imprevisible, no solo en el contenido, sino también en los modos de presentarlos y en las evaluaciones (Edelstein, 2016).

Tal dinámica, entonces, al no ser tomada como objeto de estudio o reflexión, se constituye en historia no documentada, contraponiéndose muchas veces a la “historia oficial”, que es la de los registros y estadísticas consagrados por la institución. Es justamente la historia no documentada la que deberíamos reconstruir y recuperar lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores del acto educativo (Edelstein, 2000).

El término neurodiversidad se refiere no solamente a la realidad biológica que describen las variaciones del funcionamiento neurocognitivo, ni es sólo una perspectiva, sino que es la sumatoria de todos esos elementos que aportan a la aceptación social de la diversidad neurobiológica (Blasco Sanz, 2022).

Este concepto ha establecido todo un cambio de paradigma respecto de la discapacidad, el cual rescata lo importante de una comunidad social heterogénea. Así como la biodiversidad es esencial para la estabilidad del ecosistema, la neurodiversidad es esencial para la cultura y la sociedad en su conjunto (Singer, 2016).

Las razones para explicar la existencia de la enfermedad y la salud han ido cambiando a lo largo de la historia. “La mejor forma de comprobar empíricamente el carácter histórico de la enfermedad no está dada por el estudio de su apariencia en los individuos sino por el proceso que se da en la colectividad humana. Es decir, la naturaleza social de la enfermedad no se verifica en el caso clínico sino en el modo característico de enfermar y morir de los grupos humanos” (Laurell, 1982, p. 2, en Breilh, 2013).

Durante mucho tiempo, las investigaciones relacionadas con el desarrollo atípico han trabajado desde un modelo médico hegemónico (Huergo, 2009).

El sujeto que la padece la enfermedad es el centro de intervención.

Desde esta perspectiva, es necesario trabajar para transformar a las personas con discapacidad en personas sanas, subsanar el déficit y alcanzar un desarrollo típico “normal” para otros.

Por otro lado, el modelo social sólido de la discapacidad la entiende como un producto de las barreras impuestas por la sociedad. Es un modelo centrado únicamente en la sociedad, que descarta la relevancia de las características individuales y los intentos de

enseñarles a las personas habilidades para mejorar los desafíos relacionados con su discapacidad, lo cual parece tener una utilidad práctica limitada. (Blasco Sanz, 2022).

Blasco Sanz (2022) explicita un punto de encuentro entre estos dos modelos, más práctico y menos controvertido: es el de la neurodiversidad. Así, la “discapacidad” que se vincula con las barreras impuestas por la sociedad coexistirá con las restricciones que surgen directamente de la particularidad individual. A nivel teórico explica que la discapacidad podría conceptualizarse como el producto de una interacción entre las características propias de un individuo y su entorno; pero, en la práctica, puede resultar difícil separar los desafíos relacionados con las limitaciones funcionales individuales de los que se deben a las barreras sociales o a la discriminación.

Desde esta perspectiva es necesario trabajar la discapacidad en el contexto social, familia y educativo para avizorar nuevas perspectivas de trabajo con estudiantes que transitan “procesos de inclusión educativa”.

Si bien inicialmente el término neurodiverso se comenzó a aplicar a las personas con autismo, enseguida se extendió a otros tipos de condiciones o trastornos del desarrollo o del aprendizaje.

La neurodiversidad comprende las diferencias cerebrales y aporta una visión de normalidad de cara a la disimilitud a nivel neurológico, considerando los rasgos tanto típicos como atípicos que conforman dichas variaciones (Glannon, 2007). En la infinita variedad caracterizada por la neurodiversidad humana, algunas personas comparten una serie de características en comparación con otras. De hecho, la mayoría de los individuos sigue un desarrollo neurológico que, sin considerar las diferencias individuales, puede considerarse típico. A estas personas se las denomina neurotípicas.

Una parte más pequeña de la población, que se sitúa entre el 15 y el 20% comparte un desarrollo neurológico en algunos aspectos diferentes al de la mayoría. Estas personas se definen como neuroatípicas o neurodivergentes, y entre ellas podemos encontrar individuos con autismo, dislexia, TDAH, discalculia, disgrafía, dificultades intelectuales.

En este trabajo apostamos al término neurodiversidad, el cual tiene en sí mismo implicaciones ideológicas. Su uso implica rechazar la idea de prevención, cura o recuperación, visualiza la posibilidad de aceptar la subjetividad de cada individuo, y la construcción de una nueva comunidad más flexible, en la que se reconozcan los desafíos que resultan de la combinación de las dificultades biológicas y la discapacidad causada por

los límites del entorno. Mientras que el término discapacidad marca las diferencias, el de neurodiversidad aprecia la heterogeneidad social (Singer, 2016; Blasco Sanz, 2022; Dwyer, 2022).

Metodología

El objetivo general del proyecto de investigación es la construcción conjunta de estrategias para implementar en el aula partiendo de un proceso metacognitivo, favoreciendo las habilidades didácticas y generando oportunidades creativas para el aprendizaje.

Específicos: Construir en forma conjunta propuestas para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Elaborar estrategias específicas para personas en procesos de inclusión escolar.

Se plantea aquí la realización de talleres, en los que participen profesores, directivos, integrantes de equipos interdisciplinarios y docentes de apoyo a la inclusión. La propuesta surge a partir de las dificultades que se en los diferentes procesos que se desarrollan en la institución entre ellos falta de comunicación entre las diferentes áreas, asignaturas, motivación de los docentes, entre otras.

Se trabajaron también encuentros más reducidos de docentes que debían abordar situaciones individuales de estudiantes y casos específicos donde eran necesarios establecer acuerdos de contenidos y estrategias.

Inscribimos a los actores con los que trabajamos en la complejidad de la trama familiar, institucional, social y cultural, apostando a la práctica situada en la singularidad del sujeto y del contexto en el que está inmerso.

Resultados y conclusiones

La actividad planteada tuvo una participación voluntaria del 78% de los docentes activos que trabajan en la institución escolar. Se abordaron conceptos teóricos que aportaron elementos y fundamentación teórica para acompañar el accionar del docente dentro del aula. Esto permitió visibilizar la posibilidad de trabajar de modo conjunto con otros docentes y equipos interdisciplinarios externos a la institución, y en los casos de procesos de inclusión, con estudiantes en situación de discapacidad.

Se visibilizaron las situaciones con la singularidad que cada una requiere, lo que permitió darle flexibilidad a las currículas en los casos donde las posibilidades cognitivas de los estudiantes están afectadas.

Cuando pensamos el trabajo en la creación de estrategias y de un contexto amplio y ameno de aprendizaje, consideramos la importancia de reconocer al otro con sus posibilidades, fortalezas y debilidades, así como valorar al estudiante en su integridad como persona más allá de las dificultades que se presentan. Si el enfoque está centrado solamente en sus debilidades, no será nunca propicio para su autoestima; una mayor atención a sus áreas de fortaleza y habilidades podría contribuir con las personas neurodivergentes para desarrollar un sentido de autoeficacia que los ayudaría a tener éxito en su vida académica, personal y laboral.

Es importante que se promueva en el aula un ambiente de confianza, en el cual fluyan las interacciones positivas, y en el que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender viendo lo que hacen los demás y, en especial, del mismo docente. Es necesario contar con espacios de formación e intercambio con los docentes que son quienes están todos los días dentro del aula, brindan herramientas, contenidos y construyen el aprendizaje diariamente. Se considera también que, con estas actividades, además de trabajar lineamientos teóricos, se trabajan las emociones de los adultos a través de diferentes dinámicas, pensando en los obstáculos y barreras que se nos presentan en la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos que el rol del docente es fundamental, ya que podrá acompañar, orientar y colaborar en la construcción de conocimientos, proponiendo situaciones, fomentando habilidades, autonomía y posibilitando un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los estudiantes.

Al término del taller se pensaron conjuntamente algunas estrategias teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo de alumnos, por ejemplo:

- Creación de bancos de palabras para ayudar a la producción.
- Uso de diferentes aplicaciones tecnológicas que convierten la voz en texto o viceversa.
- Uso de mapas de palabras.
- Lista de paso de operaciones.
- Uso de diferentes colores para consignas.

- Material visual y auditivo de refuerzo de consigas en el aula.

Se continúa trabajando con profesionales del equipo de orientación escolar de la institución, abordando las dificultades que se van presentando y acompañando en la construcción permanente de estrategias que se van implementado según los objetivos propuestos para cada estudiante en particular.

Bibliografía

- Armstrong, T. (2012). El poder de la Neurodiversidad. Editorial Paidós Ibérica.
- Arnold, L. (2017). A brief history of “Neurodiversity” as a concept and perhaps a movement. *Autonomy*. <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR23/html>.
- Ballou, E. P. (2018). What the neurodiversity movement does – and doesn’t – offer. *Thinking Person’s Guide to Autism*. <http://www.thinkingautismguide.com/2018/02/what-neurodiversity-movement-doesand.html>.
- Blasco Sanz. (2022). Neurodiversidad: un nutriente necesario en nuestra comunidad. Disponible en <https://www.asociacioneducar.com/neurodiversidad-nutriente-necesario-en-nuestra-comunidad>
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31(supl 1): S13-S27
- Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Human Development*, 66, 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *En Revista IICE*. Año IX, N° 17. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? *Aportes al debate. Itinerarios Educativos*. 1(3), 38-59. UNL. Disponible en <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3913>
- Edelstein, G. (2016). La profesionalización de la enseñanza en las universidades. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro. Mimeo Ponencia desarrollada en Universidad Nacional De Cuyo (UNCUYO) Facultad de Ciencias Médicas Diplomatura en Educación para Profesionales de la Salud.
- Forés, A. y J. Grané. (2008). La resiliencia. Crecer desde la adversidad. Plataforma Editorial. Barcelona.
- Glannon, W. (2007). Neurodiversity. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2), 1-5.
- López, S. (2016). De qué hablamos cuando decimos medicina social/colectiva. Conceptos y categorías de análisis. Cap.1 en *Problematizando la salud. Aportes conceptuales y experiencias de trabajo en territorio desde la perspectiva de la Medicina Social /Salud Colectiva*. Libro de cátedra. Disponible en [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi61K6Jn-vwAhWPHLkGHVjvDvkQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fwww.trabajosocial.unlp.edu.ar%2Fuploads%2Fdocs%2Fde_que_hablamos_cuando_decimos_medicina_social_salud_colectva__conceptos_y_categorias_de_analisis__autora_susan_lopez.S%2520-%25202016-%2520De%2520que%2520hablamos%2520cuando%2520decimos%2520Medicina%2520Social%2520%2520Salud%2520Colectiva\(1\).pdf&usg=AOvVaw3RpysBBXKux2ZC_h5nlX8h](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi61K6Jn-vwAhWPHLkGHVjvDvkQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fwww.trabajosocial.unlp.edu.ar%2Fuploads%2Fdocs%2Fde_que_hablamos_cuando_decimos_medicina_social_salud_colectva__conceptos_y_categorias_de_analisis__autora_susan_lopez.S%2520-%25202016-%2520De%2520que%2520hablamos%2520cuando%2520decimos%2520Medicina%2520Social%2520%2520Salud%2520Colectiva(1).pdf&usg=AOvVaw3RpysBBXKux2ZC_h5nlX8h)
- Lopez, S. y Michelli, V. (2014). *Comp. Problematizando la Salud. Aportes conceptuales y experiencias de trabajo en territorio desde la perspectiva de la Medicina Social /Salud Colectiva*. Cátedra de Medicina Social /Salud Colectiva Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiQ16f2n-vwAhVaHlKGHxgDPgQFjABegQIBRAD&url=https%3A%2F%2Flibros.unlp.edu.ar%2Findex.php%2Funlp%2Fcatalog%2Fdownload%2F653%2F612%2F2170-1&usg=AOvVaw0pXoOor3Am-mzR86irGPaD>
- Huergo, J. (2009). Del modelo hegemónico a la intervención contrahegemónica en salud. En *lectura de la formación docente en salud. Volvamos a soñar lo imposible*. Disponible en <https://docs.google.com/document/d/1tXKaFIPhPzGwUinrAG71byo8qonKsey3891eMWxWfNs/edit>

- Spinelli, H. (2010). Las dimensiones del campo de la salud en Argentina. *Salud Colectiva*, 6(3):275-293, Septiembre – Diciembre. Buenos Aires. Disponible en https://scholar.google.com.ar/citations?user=3BZZfIYAAAAJ&hl=en#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Den%26user%3D3BZZfIYAAAAJ%26citation_for_view%3D3BZZfIYAAAAJ%3A2osOgNQ5qMEC%26tzm%3D180
- Uva, A. (2020). Abordaje del Sujeto con Necesidades Especiales en el Campo de la Salud. ¿Qué es la Salud? ¿Quiénes se consideran trabajadores de la Salud? en *Salud Pública y Salud Mental* / Trimboli, A. et al.; compilado por Trimboli A. et al. 1a de volumen combinado. AASM. Buenos Aires: Libro digital, PDF

LA EXPERIENCIA DEL ESTADO PLURINACIONAL. Análisis de algunos contenidos documentales

Alicia Lodeserto, Ana Rocchietti, Francisco Jiménez

Grupo Académico Bolivianista
Instituto Sustentabilidad de Sistemas Productivos,
Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Esta exposición analiza algunos aspectos de la elaboración constituyente del Estado Plurinacional de Bolivia a través de algunos de sus elementos en la compilación Enciclopedia Histórica Documental del Proceso Constituyente Boliviano; en este caso, su Preámbulo (Vicepresidencia 2009) en un conjunto de fuentes localizadas en la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional. Fondo Documental de la Asamblea Constituyente. Centrarnos en su Preámbulo está vinculado al espacio disponible en esta exposición. Nos proponemos analizar sus conceptos, señalar sus ambigüedades y resumir sus implicaciones.

Ejes de la discusión política

El referéndum constitucional de Bolivia de 2009 se realizó el 25 de enero de 2009 para ratificar la nueva Constitución. El padrón electoral tenía 3.891.316 ciudadanos habilitados para votar y acudieron a las urnas el 90,26% de los inscritos a participar. (Santos Villarreal y Hernández Díaz de León 2009: p. 11) Como se ve, el instituto tuvo amplia aceptación social. Por otra parte, alimentó las discusiones posteriores de historiadores, antropólogos, sociólogos y políticos.

Dejó instaurado un modelo de Estado que denominó como Plurinacional y que habitualmente entienden los bolivianos como contrario a la “República de Bolivia” (porque

este nombre se identificaría con la burguesía en su origen histórico); no obstante, este término figura en distintos tramos de esta documentación y también en la Constitución misma. El término “nación” equivale a comunidad de lengua, cultura, raza, leyes y religión y ha tenido larga vigencia en Europa y América.¹

La Enciclopedia consiste en cinco tomos, pero algunos son dobles hasta formar un corpus de nueve. Reúne toda la documentación producida por la Asamblea Constituyente y fue impreso por la Vicepresidencia del Estado y por la Presidencia de la Asamblea. El Preámbulo no sigue el formato propio del género. Está integrado por el discurso de Evo Morales pronunciado en El Alto, el 7 de febrero de 2009 –por la promulgación-, un discurso de Silvia Lozarte Flores –Presidente de la Asamblea, una Presentación escrita por Álvaro García Linera –Vicepresidente del Estado- y una Introducción a cargo de Juan Carlos Pinto Quintanilla. Esta última tiene un tenor histórico-heurístico. Centraremos nuestro análisis en los otros tres por su manifestación de líneas de pensamiento que orientaron la transformación plurinacional.

Tres discursos

El discurso Evo Morales opone oligarquías (las elites culturales que hicieron las constituciones anteriores) y un conjunto de excluidos de ese proceso, pero ahora actores dentro de la elaboración constituyente: movimientos sociales, obreros, “los originarios” y los patriotas de las ciudades. El resto de la estructura social es agrupada bajo el término “liberales”. Por “movimiento social” alude al colectivo indígena-originario-campesino.

Menciona las luchas de resistencia al Estado Colonial, recuerda la sentencia de descuartizamiento de Tupak Katari y unifica todas las luchas a partir de esa acción (por orden del Gobernador de Buenos Aires) hasta culminar en la Guerra del Chaco a la que asigna el origen del nacionalismo militar boliviano, elogiando a presidentes militares que desarrollaron políticas sociales, a la Central Obrera Boliviana, a los dirigentes mineros, a la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y todas las fuerzas sociales que recuperaron la democracia. Señala que esta Constitución fue también “descuartizada” en Sucre (refiriéndose a los intentos de violencia para que no fuera aprobada). Específicamente menciona autonomías capitalias (sedes de los órganos del Estado) y propiedad (que describe como privada, estatal y colectiva). La lista de garantías incluye la

igualdad de oportunidades, la unidad, la igualdad y la dignidad del pueblo boliviano. Los valores éticos –Ley cósmica, dice- se enuncian como *ama sua, ama llulla y ama k'ella*.

Refiriéndose a los cambios producidos y por venir sostiene que “cambiar” se define como “Dejar de ser egoístas, dejar de ser individualistas, dejar de ser ambiciosos, dejar de ser sectaristas, regionalistas; primero la Patria, primero la igualdad, primero la unidad, primero la dignidad de los bolivianos y las bolivianas.” (Morales 2009: p. XV).

Finalmente, aboga por la descolonización del Estado, señala la importancia del reconocimiento de todas las lenguas originarias junto al castellano y todas las que se hablan en el mundo, e indica que la Constitución ordena que Bolivia nunca hará la guerra a un país vecino (aunque reclama el derecho de defensa si es agredido). La Constitución fue posible por los trabajadores y por la gran marcha para que el Congreso aprobara la realización del plebiscito. Elogia a las Fuerzas Armadas y a la Policía que ahora define como las que “son del pueblo”. El Estado es denominado *plurinacional, unitario, social* y, en lo económico, habrá de regir el socialismo comunitario.

Sintetiza: “Hermanas y hermanos, es impresionante lo que estamos haciendo, de la rebelión de nuestros antepasados a la revolución democrática cultural, de la revolución democrática cultural a la refundación de Bolivia. De la refundación, y es mi pedido, con respeto, de la refundación de Bolivia, a la reconciliación de los originarios milenarios con los originarios contemporáneos, respetando la igualdad de todos los bolivianos, de todas las bolivianas” (Morales, 2009, p. XX). Morales llama la atención sobre la excepcionalidad de estar en la Asamblea y legislar y dar cuenta de la exclusión histórica dominante. El tema de esta exclusión es, también, eje del discurso de Lozarte Flores, quien relata su experiencia del sufrimiento que produce la exclusión, desde la niñez y como mujer indígena: de la política, del sindicato, de la lengua propia y del alfabetismo. García Linera usa la metáfora del movimiento de las capas tectónicas de la Tierra para imaginar la revolución social: fuerzas subterráneas que parecen estáticas pero repentinamente surge la lava rompiendo las relaciones de dominación. Rigen las luchas de clase y las acumulaciones culturales. Lo ve como un flujo autopoiético de creación y autodeterminación. La revolución es plebeya.

“El momento plebeyo de la sociedad, es decir la revolución, es pues la sociedad en estado de multitud fluida, autorganizada, que se asume a sí misma como sujeto de su propio destino; es el momento de conocimiento social sobre sí, sobre sus

capacidades, posibilidades y hasta cierto punto sus límites, y a partir de ello su proyección como destino, como sueño compartido, como proyecto colectivo. Al final, cuando la revolución ha hecho brotar la energía vital contenida de la sociedad y da paso a la solidificación de las cosas, a la institucionalización y la regularidad de las relaciones sociales, lo que queda es la correlación de fuerzas del proceso revolucionario hecha ley y derecho colectivo, es decir, orden socialmente aceptado del mundo social” (García Linera, 2009, p. LXVII).

Cuando se formaliza en el Estado siempre hay algo que la revolución debe ceder o abdicar. La forma muestra lo que la revolución pudo lograr. Sostiene que el proceso constituyente es la suma virtuosa entre la multitud revolucionaria y el momento de solidificación del poder social. Describiendo la revolución y la relación nueva entre Estado y sociedad, habla sobre la “sociedad civil organizada” aparentemente sin relación a la noción de “pueblos”. Caracteriza a esa relación como “unidad de contrarios” mutuamente necesarios confirmando, de ese modo, la contemporaneidad vigente del Estado y la revolución. Asimismo, la revolución es turbulenta y deseable, creando un nuevo andamiaje de poder que se configuró a partir de la Guerra del Agua en el 2000 con la fusión de clases “campesinas, medias, obreras y populares urbanas” en un sujeto “antiliberal” y en el “bloque histórico”. La gramática del nuevo poder es la combinación de Asamblea Constituyente, nacionalización de las riquezas naturales y gobierno indígena popular. En este punto, la conducción del Estado tiene signo étnico definido.

García Linera afirma que esta revolución es democrático-cultural y democrático-descolonizadora asumiendo que la sociedad boliviana es mayoritariamente indígena en lo demográfico y en lo político. El Estado Plurinacional es poder indígena popular.

La Asamblea habrá de conformarse con participantes del nuevo bloque histórico (plebeyos) en representación de los movimientos insurgentes con mayoría indígena. La diversidad es social y *nacionalitaria* produciendo una *revolucionarización* de la representación social. Esa presencia ya sería por sí misma descolonizadora. Antes el poder político estaba racializado, privatizado y pigmentado.

El bloque revolucionario se opone al bloque conservador empresarial-terrateniente de la Media Luna en un antagonismo que casi paralizó la Asamblea y volvió a enfrentar a La Paz y Sucre en una atmósfera de terror de derecha y movilización social popular.

El texto de García Linera culmina con el relato de cómo la Asamblea fue atacada con el objetivo de impedir el proceso constituyente. El Congreso Nacional (donde el bloque indígena campesino popular estaba en minoría) haría correcciones y enmiendas pactadas

con el bloque conservador y en el marco de grandes movilizaciones. Sostiene que la revolución tuvo tres victorias: 1. Victoria electoral en el Referéndum Revocatorio (Morales obtuvo 67 % de los votos), 2. Derrota del golpe cívico-prefectoral y 3. Los dos tercios del Congreso (acordando algunos puntos con el bloque conservador a cambio de preservar sus actividades económicas). Es un horizonte de época. Los debates han sido la aplicación de la inteligencia social de época.

El tema de las autonomías sólo figura en la expresión de Morales: “querían las autonomías y tienen las autonomías...” Esto da una idea de que los expositores que abren la Enciclopedia no las pusieron en foco, necesariamente contradictorias con el invocado nacionalismo boliviano. También es poco invocada la “comunidad” que luego tendrá tanto valor teórico en García Linera dado que promoverá una “civilización comunitaria” (García Linera, 2021).

Un análisis

Nuestro análisis recorrerá algunas nociones presentes en el Preámbulo utilizando los conceptos de *potencia* y *vigencia* (De Carolis, 2008). Una designa poder o fuerza para producir una acción o un efecto y la otra, su vigor u observancia. De Carolis afirma que *lo justo es absorbido por lo vigente*. Esta absorción sería inexorable (toma como base a Nietzsche). Coincidentemente García Linera (2021) usa la expresión Potencia Plebeya.

La diversidad de lenguas y no tanto de culturas (sus identidades compartidas provienen de su carácter andino, amazónico o ambos) alimenta la potencia identitaria de la población boliviana.

Lengua, cultura y clase social tienen notas de identidad extraordinarias en ese país; se han constituido históricamente en el régimen colonial español pero también republicano y, de acuerdo con sus actores, fuente de injusticia inducida por el racismo, la discriminación y la explotación económica.

¿Cuál es el carácter de la doctrina jurídica plurinacional?

Podríamos considerar que la fórmula “unitario, social, de derecho, plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías” la expresa aun cuando sea precisamente la combinación de términos la que asegura su positividad porque esos conceptos –aislados- podrían integrarse a cualquier otra doctrina del derecho.

Podría reconocerse en Bolivia (pero también en los otros países) la tensión –conceptual y práctica- entre el *potencial de lo múltiple* y la *unificación de lo múltiple* que van en direcciones opuestas.

Todavía puede aceptarse que son condiciones para la existencia del Estado el territorio, la población y la soberanía. El Estado plurinacional necesariamente tendría que contener la fuga que supone la vigencia de esa potencia diversa. O podría suceder lo inverso: que aplicar justicia compensatoria por el sufrimiento étnico de su historia absorba la potencia y la empuje a su decaimiento cultural nacional cerrando un ciclo político.

Desde las independencias hispanoamericanas, siempre existieron tensiones y antagonismos entre las regiones sea por la lucha por la explotación de los recursos naturales, sea por conglomerados poblacionales con características ideológicas locales o étnicas. En el caso de Bolivia, se conformó una elite política y económica criolla (mestiza) en contradicción con el campesinado indígena al cual siempre se consideró aislado en alguna medida o no integrado a la nación, situacionalmente resistente. Ingresar a las discusiones de la Asamblea Constituyente implica tomar conocimiento de las ideologías que confrontaban pero especialmente de su nudo de novedad: la plurinacionalidad y la desagregación (teórica) de la población del país por identidad cultural y origen histórico. También significó una construcción por fuera de las elites (profesionales y de clase) clásicas del país con la intención y la voluntad de descolonizar. Lo concreto es que estas discusiones revelan líneas de pensamiento político que definen las naciones incluidas por lengua y cultura, las relaciones individuo/Estado, las obligaciones, el control del Estado y sobre el Estado, la estructura formal y efectiva del Estado y, finalmente, las tesis sobre la sociedad boliviana en términos de nación/naciones sociológicas y nación/naciones jurídicas. Lo hace toda constitución pero ésta innova en muchas dimensiones y agrega ambigüedad en términos de cada una de ellas.

La primera de sus ambigüedades se aloja en el concepto de comunidad; la segunda está en el de representación y la tercera en los Estatutos Autonómicos. Quizá la ambigüedad haya sido parcialmente intencional, es decir, buscada o pactada, producto de la naturaleza de los actores políticos que estuvieron en su diseño en relación a su profesionalidad, selección, lugar de origen y corrientes ideológicas. Estimamos que en la ambigüedad podemos encontrar la dialéctica potencia-vigencia o, quizá, su absorción siguiendo el enfoque de De Carolis.

Creemos ver en estas exposiciones ambigüedad en el uso polivalente de las siguientes categorías:

1. “pueblo”: parece excluir a una parte de la sociedad (oligarquía y liberales están fuera del pueblo). Es categoría abarcadora de la potencia plebeya (indígenas, campesinos, obreros sindicalizados). Todos requieren justicia compensatoria que se manifiesta en su participación en la Asamblea aunque no sean “profesionales” como dice Lazarte.

2. “Reconciliación entre Originarios milenarios y Originarios contemporáneos” que particiona notablemente a los originarios de una manera confusa puesto que esa parcialidad social puede incluir dos tipos de “originarios” y no uno solo. Esta partición también se verifica en el conjunto “indígena – originario – campesino” en una suerte de indígena no campesino, indígena (probablemente pensado sólo en el tiempo presente) y originario que a la vez puede ser indígena y campesino. Si lo llevamos al extremo lógico podría admitirse un “originario no indígena” pero presumiblemente éste no existe.

3. Representación, pero gobierno de una clase: la “plebeya” -para García Linera- y sindical.

4. Declara como régimen económico al socialismo que parece consistir en estatismo que admite propiedad privada, estatal y colectiva.

La construcción política se basa en la experiencia sindical (que Morales y Lazarte Flores, asumen como distintiva en sus vidas) y se la hace entroncar con las luchas de los mártires del siglo XVIII quienes ya estarían luchando como “bolivianos”. Las naciones quedan unificadas bajo la nación Bolivia. La plurinacionalidad no sería contradictoria con el nacionalismo, y ambos refundan Bolivia.

Conclusión

En nuestra perspectiva, el Preámbulo permite acceder a una experiencia que movilizó un pensamiento frecuentemente auto contradictorio o, al menos, ambiguo u oscilante, pero que intenta el ascenso de una nueva realidad.

Notas

¹. Se atribuye a Johann Fichte (1807 – 1808) en ocasión de la invasión napoleónica a Alemania (Hidalgo Neuenschwander, 2019).

² No es el “pueblo” soberano del constitucionalismo liberal formado por ciudadanos, pero la “Presentación” del Preámbulo y la “Introducción” a la Enciclopedia adjuntan a los nombres de García Linera y de Pinto Quintanilla el de “ciudadano”.

Referencias bibliográficas

- De Carolis, M. (2008). Nihilismo y sensibilidad contemporánea. En R. Esposito, C. Galli y V. Vitiello (Compiladores) *Nihilismo y política*. Buenos Aires: Manantial: Pp. 175 – 194.
- García Linera, A. (2009). Presentación. *Preámbulo. Enciclopedia Documental del Proceso Constituyente Boliviano*. La Paz: Impresiones Quality S.R.L.: Pp. XLV – LXXIV.
- García Linera, A. (2021). *La potencia plebeya: Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Prometeo y Clacso, Segunda Edición.
- Hidalgo Neuenschwander, G. G. (2019). Estado Plurinacional de Bolivia. ¿Un aporte al neoconstitucionalismo latinoamericano o simple retórica? *Revista Jurídica Derecho*, Volumen 8, número 10, enero – junio: 15 – 36.
- Lazarte Flores, S. (2009). Discurso por la Presidencia de la Asamblea Constituyente. *Preámbulo. Enciclopedia Documental del Proceso Constituyente Boliviano*. La Paz: Impresiones Quality S.R.L.: Pp. XXI – XLIV.
- Morales Ayma, J. E. (2009). Discurso en la Promulgación de la Constitución Política del Estado. *Preámbulo Enciclopedia Documental del Proceso Constituyente Boliviano*. La Paz: Impresiones Quality S.R.L.: Pp. VII - XX.
- Pinto Quintanilla, J. C. (2009). La Enciclopedia del Proceso Constituyente. En Vicepresidencia Estado Plurinacional de Bolivia, Presidencia Asamblea Constituyente. *Preámbulo. Enciclopedia Documental del Proceso Constituyente Boliviano*. La Paz: Impresiones Quality S.R.L.: Pp. LXXV – XCIII.
- Santos Villarreal, G. M. y P. R. Hernández Días de León (2009). *Referendum Constitucional de Bolivia 2009*. México. Servicios de Investigación y Análisis. Subdirección de Política Exterior.
- Vicepresidencia Estado Plurinacional de Bolivia, Presidencia Asamblea Constituyente (2009). *Enciclopedia Documental del Proceso Constituyente Boliviano*. La Paz: Impresiones Quality S.R.L.

SUSTENTABILIDAD DE LA CULTURA.

Historias de vida rurales del sur de Córdoba¹

Alicia Lodeserto, Marcela Tamagnini

Introducción

El desarrollo sustentable es una noción compuesta, capaz de condensar la complejidad multidimensional de la vida humana en un territorio. Baronio *et al.* (2014) han propuesto definir la sustentabilidad a partir de la interrelación de cuatro dimensiones: economía, sociedad, ambiente o ecología e instituciones de gestión. En los hechos, dichas dimensiones establecen sinergias, compensaciones y equilibrios, que pueden contribuir a la sustentabilidad o ponerla en peligro.

Nuestro trabajo tiene por propósito explorar la dimensión cultural de la sustentabilidad y su anclaje en la historia rural contemporánea de la región, según sus dos ambientes: la llanura y la sierra de Comechingones sur. Jurisdiccionalmente, corresponde a los Departamentos conformados a finales del siglo XIX de Río Cuarto, Juárez Celman, Roque Sáenz Peña y General Roca. Parte del supuesto que la cultura (material y simbólica) constituye una dimensión en sí misma del desarrollo sustentable. Por lo tanto, su exploración, rescate, conservación, se vuelven tareas específicas imprescindibles en la estimación o evaluación del grado de sustentabilidad de un territorio, región o sistema productivo. Para abordar esta dimensión, retomamos el análisis de historias de vida procedentes del sur de Córdoba tomadas en la década de 1990 (Tamagnini y Lodeserto, 1995), así como relatos de inmigrantes de la misma región (Gili y Pérez Zavala, 2022). Incluimos también nuevas historias de vida a pequeños y medianos productores agropecuarios, encargados de estancias y trabajadores rurales con diferentes condiciones laborales (desde trabajadores estables vinculados a un mismo patrón/empleador hasta

braceros). La combinación de la historia contemporánea del sur cordobés con los testimonios, arroja también luz sobre la vida cotidiana y la memoria colectiva.

Historia contemporánea del sur de Córdoba

De manera sintética y general, podría decirse que la formación social rural del sur de Córdoba es resultado de tres procesos históricos fundamentales que aportaron identidad, tradición y memoria. El primero fue la llamada Conquista del Desierto (1878 -1880), que incorporó una abundante mano de obra indígena a las nuevas estancias conformadas en los departamentos del sur provincial, base del patrón agro-exportador de la región. El fin de la Frontera y la derrota de los indígenas significaron la emergencia de una estructura social y económica, basada en la propiedad privada de la tierra a la que se incorporaron familias indígenas como trabajadores, mientras que otras –como dice Pérez Zavala (2021)- “permanecieron sobreviviendo dentro de extensas propiedades de cristianos”, terratenientes absentistas. Esto dio lugar a una estructura desigual en la que trabajadores indígenas (estacionales y permanentes) y criollos pobres quedaron sometidos a la expropiación y explotación capitalista.

El segundo proceso, iniciado a finales del siglo XIX, caracterizado por la afluencia masiva de inmigrantes europeos (mayoritariamente campesinos italianos y españoles), dio lugar a una formación social y cultural que suele denominarse “pampa gringa”. Algunos de ellos se convirtieron en pobladores de las grandes estancias ganaderas de la región, sea como colonos, arrendatarios o medieros vinculados con la actividad agrícola, o como peones rurales ocupados mayoritariamente en el trabajo con el ganado. Mientras que aquellos que pudieron acceder a la pequeña y mediana propiedad de la tierra –los chacareros, que pueden considerarse como sujetos típicos de la región pampeana- desarrollaron explotaciones mixtas (agroganaderas) para el mercado y de chacra (huerta y animales de corral), con capital propio y trabajo familiar. En ese marco, trabajadores de estancia y chacareros desarrollaron una activa vida social o una sociabilidad rural, generadora de tradiciones y costumbres que hemos conocido como folklore (hoy suele decirse ruralidad).

Finalmente, desde la década de 1960 transcurre un proceso que los autores dedicados a los estudios sociales agrarios denominan *agriculturización*² (Cfr. Barsky y Gelman, 2001; Balsa, 2004; Formento, 2017) y que está fuertemente vinculado al *despoblamiento*, a partir de una migración campo-ciudad producida por los cambios operados en el modelo de

producción, con la utilización intensiva de capital y baja absorción de mano de obra. Esta circunstancia hizo que -junto a la fragmentación minifundista por historia generacional y herencia familiar- se generalizara el arrendamiento (principalmente de pequeñas y medianas propiedades) a empresas agrícolas, pooles de siembra y contratistas rurales, cambiando radicalmente la fisonomía social del mundo rural surcordobés.

Los testimonios

El “Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad”, presentado en la Séptima Reunión del Comité Intersesional del Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe (celebrada en Brasil en el año 2002), ya decía que la crisis ambiental actual no es una crisis ecológica sino social puesto que su origen es un hecho antrópico y no natural. Sostenía que la pobreza y la desigualdad son los signos del malestar de nuestra cultura, derivado –directa o indirectamente- del deterioro ecológico a escala planetaria y de la exclusión económica, social y cultural. Desde nuestra perspectiva, las historias de vida de trabajadores rurales y de pequeños y medianos productores agropecuarios del sur de Córdoba, que viven o reconocen una tradición familiar ligada al campo, dan cuenta –de manera local- de un proceso histórico global, asociado a una formación social y un modo de vida que consideran transformado, extinto, perdido o caído en el olvido. Las preocupaciones que emergen como recurrentes son:

1) El *despoblamiento del campo*. Las historias de vida registradas asignan el despoblamiento rural a los cambios producidos en el manejo de la producción agropecuaria, con un paquete tecnológico que alteró las rutinas de trabajo (introducción del boyero eléctrico, siembra directa, silobolsas, feed lot, etc.). Antes, la ganadería a campo abierto y el cultivo de cereales con arado convencional, requería de trabajadores y obligaba a las familias a permanecer en el campo. Hoy, dijo uno de los entrevistados, la región rural del sur de Córdoba es un auténtico “desierto verde”.

Pero este fenómeno es también mundial. Hobsbawm (1995) lo describe como el cambio más drástico de la posguerra, y lo define como la muerte del campesinado: “entre 1950 y 1960 –dice- se produjo un muy importante éxodo del campo a la ciudad que puso fin al modo de vida predominante desde el neolítico”. La raíz de este cambio drástico se hallaría, para el caso de Europa y Estado Unidos en el gran desarrollo de la innovación tecnológica

ocurrida entre 1950 y 1970: la mecanización del campo habría desplazado a la mano de obra rural sin que ello afectara a la productividad. Y para el caso de los países del Tercer Mundo –dice Hobsbawm- el principal motivo del desplazamiento de población del campo a la ciudad habría sido el aumento demográfico. A ello podría agregarse la estructura de la propiedad de la tierra, ya que el latifundio deja grandes extensiones sin explotar y el minifundio obliga a la tercera generación de una familia rural a migrar a la ciudad por escasa rentabilidad.

Sin desconocer las particularidades del mundo rural argentino y en especial pampeano, así como las disquisiciones teóricas sobre la existencia de un campesinado y sus diferencias con las nociones de chacarero, farmer y agricultura familiar, aquél fenómeno global al que refiere Hobsbawm también se manifiesta en la región sur de Córdoba. Según el Censo Provincial de Población del 2008, del total de población del Departamento Río Cuarto, el 5% vivía en el campo, mientras que para el Departamento Juárez Celman ese número llega a 6,45%. También Sabanés, Villaverde y Funes aluden que en 1992 en el noroeste del Departamento Río Cuarto, todos los miembros de la familia trabajaban en el campo mientras que en 2022 sólo uno; en tanto que la cantidad de trabajadores contratados permanentes en 1992 era del 20% y en 2022, del 42% (2016, p. 23).

El predominio del arrendamiento de campos y parcelas (especialmente las procedentes de la pequeña propiedad), como forma de la *subsunción del trabajo al capital*. Los entrevistados lo colocan en relación a dos situaciones: el proceso de división de tierras por pasaje de titularidad entre generaciones, que conduce al minifundio y obliga al arrendamiento, y a políticas del Estado argentino tales como la Circular 1050 de 1980, que obligó al arrendamiento, a ofrecer servicios agrícolas bajo la forma de contrato rural, y en, muchos otros casos, a la venta de tierras y el trabajo asalariado (ya sea en el campo o en la ciudad).

Este tampoco es un fenómeno excluyentemente local. Robert Castel (2004) lo analiza como parte de las transformaciones del trabajo en el capitalismo tardío, que se producen entre 1950 y 1970 y dan lugar a una generalización del salario. Lo denomina sociedad salarial –sostiene el autor- está caracterizada por un fuerte proceso de diferenciación interna en base a distintas posiciones salariales que se definen según el rubro, el monto del salario, las condiciones de trabajo, los derechos adquiridos. La identidad social también se delimita a partir de la posición que el trabajador ocupe en el “salarinado”, actuando en ello

un principio de distinción por el cual los trabajadores se reconocen, se comparan y diferencian entre sí midiendo la distancia entre un grupo salarial de mayor o menor jerarquía.

Podría decirse que se trata de un fenómeno global pero tiene expresión local, tanto en el mundo urbano como rural. El agronegocio y la gran empresa agrícola en la región sur de Córdoba han sido factores determinantes en ese proceso puesto que han dado lugar al surgimiento de profesionales que trabajan en el campo tales como ingenieros agrónomos, médicos veterinarios, contadores, técnicos en administración agropecuaria, etc. Se perfila así la pérdida de la identidad rural, asentada en las costumbres y tradiciones venidas de la época de los inmigrantes, los colonos y chacareros, quedando su destino asociado al olvido porque las generaciones futuras no podrán continuarlas. Según una de las entrevistas relevadas, en los momentos de siembra o de cosecha hay “un montón de gente pululando: [...] ingenieros en camionetas que trabajan en el campo pero que no son gente de campo. La gente de campo tiene una forma de ser y actuar” (R. E. L., comunicación personal, 2023).

En 1970, Margaret Mead estudió este fenómeno y lo describió como ruptura generacional: es decir, una gran mutación cultural de alcance mundial producida en base al incremento de la brecha generacional entre jóvenes y viejos. Decía que la revolución tecnológica ha hecho que los adultos sean inmigrantes en su tiempo que luchan por adaptarse a las condiciones de una nueva era. Mientras que los jóvenes –que nacieron en la era de la revolución tecnológica- están cómodos en su tiempo pero imposibilitados de asumir el pasado de sus padres y adultos por la enorme distancia cultural entre un tiempo y otro. En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos pero íntimamente vinculados es inevitable que ambos estén solos.

El mundo rural surcordobés no es ajeno a este evento de la historia universal, y tiene expresión en las entrevistas relevadas donde se observa la añoranza por una sociabilidad rural perdida e irrecuperable. Especialmente para aquellos que viven en el campo y se definen como productores ganaderos porque, según manifiestan: vivir en el campo no es negocio sino un modo lírico, romántico, de vivir la vida.

Conclusiones

El proceso histórico que se verifica en la región rural del sur de Córdoba está atravesado por el despoblamiento de los campos, la migración a las ciudades y la pérdida consecuente

de una identidad formulada, por lo menos, desde finales del siglo XIX. Su rescate y conservación contribuyen no sólo al disfrute de generaciones futuras sino también al fortalecimiento de la identidad local y al arraigamiento poblacional. Desde nuestra perspectiva, la recuperación y conservación de las prácticas culturales del pasado, tradiciones y costumbres en extinción, son tareas de la sustentabilidad no sólo por el resguardo ante el riesgo del olvido sino también porque, frente al cambio histórico, ofrece certezas. La herencia cultural fortalece los lazos sociales y la identidad se vuelve valiosa – posiblemente- para sostener la demografía rural regional. Finalmente, la dimensión cultural es necesariamente un aspecto del conocimiento de la sustentabilidad. No porque constituya una ética de un sistema productivo sustentable (como decía el Manifiesto por la Vida en 2002) sino porque da cuenta del lugar del trabajo en la estructura productiva del capitalismo actual, indicando que toda gestión de sustentabilidad es necesariamente una gestión del trabajo humano.

Notas

1. El trabajo se inscribe en el proyecto “Sustentabilidad del Sistema Productivo en el bienestar humano regional: plantas nativas medicinales y carnes”, SECYT, UNRC. Dirección: Ana María Vianco, Susana Suárez y Marcela Tamagnini.
2. Visto a escala regional, los inicios de la agriculturización habrían tenido que ver con la expansión de cereales y forrajes, luego las oleaginosas y finalmente, la sojización (Formento 2017).

Referencias bibliográficas

- Balsa, J 2004. Consolidación y desvanecimiento del mundo chacarero. Transformaciones de la estructura agraria, las formas sociales de producción y los modos de vida en la agricultura bonaerense, 1937-1988 [en línea]. *Tesis doctoral*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.153/te.153.pdf>
- Baronio, A., M. Whebe y A. M. Vianco. 2014. Indicador de sustentabilidad del sistema productivo. En Seiler, R. A. y A. M. Vianco (Eds.) *Metodología para generar indicadores de sustentabilidad de sistemas productivos. Región Centro Oeste de Argentina*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Barsky, O. y J. Gelman. 2001. *Historia del agro argentino. De la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Castel, R. 2004. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Censo Provincial de Población 2008. Recuperado de www.cba.gov.ar
- Formento, L. 2017. Espacio, producción y sujetos del mundo rural del sur cordobés. Imágenes de un pasado cercano entre censos y algo más (1960-2006/11). *Tesis doctoral*. Centro de Estudios Avanzados/ Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gili, M. L. y G. Pérez Zavala (comp.). 2022. *Cultura viva, relatos orales y patrimonio cultural inmaterial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aspha.
- Hobsbawm, E. 1995. *Historia del siglo XX. 1914-1991*. Barcelona: Crítica.

- Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. 2002. Disponible en Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad (miteco.gob.es)
- Mead, M. 1980. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Zavala, G. 2021. Sometidos y subalternos. Indígenas en el sur cordobés a fines del siglo XIX. *Atek Na [En La Tierra]*, 10, 251-294. Recuperado de <https://plarci.org/index.php/atekna/article/view/865>
- Sabanés, L.; Villaberde, M. y E. Funes. 2016. Estado de situación de la región agropecuaria del campo Pozo del Carril de la UNRC. *Congreso de Economía Política para la Argentina* (CEPPA). Bs. As.
- Tamagnini, M. y A. Lodeserto. 1995. *Historias nuestras para ser contadas*. Córdoba: Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior (DEMES).

VÍNCULO TEMPRANO: *su importancia en el ámbito del jardín maternal*

María Sol Machado, Mariana Bottini

Situación problemática y propósitos

Este trabajo se desprende de un proceso llevado a cabo en el marco de una Beca de Ayudantía de Investigación (1). La misma se enmarcó dentro del proyecto de investigación "Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato" (2). Se elaboró un plan de trabajo que pretendía explorar los avatares del vínculo temprano entre el bebé y la persona a cargo de los cuidados y crianza del mismo, así como su consideración en el ámbito del jardín maternal.

Se partió del supuesto de que conocer los eventos de vida consignados como significativos por aquella persona a cargo de los cuidados y crianza, así como su incidencia en el vínculo temprano con el bebé en el primer año de vida, permite enriquecer las posibilidades de intercambio y comunicación con los docentes de la institución educativa. Disponer de esta información resulta valioso en tanto aporta a la comprensión del docente acerca del desarrollo emocional de los bebés a su cuidado, así como también acerca de las modalidades y particularidades que cada bebé construyó en la interacción y vinculación con las personas significativas y sus entornos. A su vez, resulta relevante esta información en tanto brinda al docente la posibilidad de promover prácticas de cuidado coherentes entre familia e institución educativa, de garantizar cuidados respetuosos y de calidad, y de no maternizar el vínculo con el bebé sino ser cuidadores del vínculo de la persona a cargo de la crianza y su bebé (Stolkiner, 2022).

La exploración de los eventos significativos en la vida de la persona que cumple las funciones de cuidado y crianza del bebé permite introducir la dimensión psico-social en la maternidad. La comunicación/interacción de la madre-cuidador-docente con el bebé es

visual y fundamentalmente corporal, y su naturaleza rítmica tiene importantes efectos en la constitución subjetiva en tanto produce en el bebé posibilidades de anticipación a partir de la percepción de un medio previsible y fiable.

A partir de la exploración de los eventos de vida consignados como significativos por las personas a cargo de los cuidados y de la crianza, se establecieron algunas relaciones acerca de cómo estos pueden influir en la calidad del vínculo con el bebé, específicamente en lo referido a la posibilidad de delegar su cuidado en el docente del jardín maternal.

Los primeros momentos de la infancia son fundamentales para el ulterior desarrollo de la persona (Daher, 2020). El desarrollo inicial depende fuertemente de que se construyan buenos vínculos afectivos. Un buen funcionamiento del vínculo entre el bebé y la persona a su cuidado es un elemento fundamental para el “desarrollo psíquico y la organización del yo de manera sana y estable ya que, en los momentos iniciales del desarrollo, la psiquis inmadura del lactante depende de un sostén, de la adaptación a sus necesidades provista por la figura materna” (Winnicott, 1971/1987, citado en Hauser, Milán, González y Oiberman, 2017, p. 133).

En este sentido, Bowlby plantea que este vínculo afectivo que desarrolla el bebé con sus cuidadores -que le brinda la seguridad emocional necesaria para un desarrollo saludable-, es denominado “vínculo de apego” (citado en Oiberman, 2011). Y son las figuras de apego quienes “transmitirán la mirada y concepción que conformará la representación que el niño tendrá de sí mismo” (Bowlby, 1983, citado en Daher, 2020, p. 27-28). Según Jaroslavsky y Morosini (2018) ambos integrantes, persona a cargo de los cuidados y bebé, están conectados y comunicados mutuamente en una constante demanda y satisfacción. Esto se debe a que existe una reciprocidad en la interacción cuidador - bebé, donde “cada miembro del par influye sobre el otro produciéndose modificaciones afectivas en ambos” (Oiberman, 2016, p. 137). Teniendo en cuenta esto, se puede decir que la construcción de la subjetividad del bebé no puede ser entendida sin incluir esta interacción con los otros significativos (Daher, 2020).

Oiberman (2016) afirma que el proceso de la maternidad, que involucra una sucesión de secuencias complejas, significa una crisis vital y evolutiva que impacta en todo el grupo familiar. Esta crisis será superada por la persona en función de “su historia personal, su situación psicosocial, su personalidad y la ubicación del bebé en el encadenamiento histórico familiar” (Oiberman y Galíndez, 2005, p. 100). Por lo tanto, se plantea la idea de

maternaje como el fenómeno que acontece en quien queda al cuidado del bebé, el cual tiene un significado a nivel psicológico, cultural y social, que excede el hecho biológico de la maternidad (Oiberman, 2011).

La dinámica afectiva de la maternidad suele quedar relegada en el ámbito de la salud y la educación, de modo que la fantasmática que acompaña esta experiencia no suele tener un espacio social en el cual ser expresada.

Existen dos niveles de cuidados, uno primario conformado por las familias y un segundo nivel, donde se encuentran los sistemas de ayuda, entre los que están las instituciones educativas. Estos dos niveles forman parte del entorno inmediato que contiene al bebé, donde la interacción se da de forma directa y las experiencias que el bebé vivencie en ambos niveles tendrán importantes influencias en su desarrollo (García, 2011). La institución educativa denominada jardín maternal cobra importancia, ya que los docentes asumen y comparten las responsabilidades educativas, de cuidados y de crianza con el entorno familiar, formando parte de los principales vínculos referentes.

En virtud de lo desarrollado hasta aquí, los supuestos que guiaron el trabajo fueron que, 1. Aquellos eventos registrados como significativos por la persona a cargo de los cuidados y la crianza forman parte de su preocupación principal en los primeros tiempos del establecimiento del vínculo con su bebé, estén o no relacionados con la maternidad. 2. La exploración y conocimiento de los avatares del establecimiento del vínculo temprano es de significativa importancia para los docentes de jardín maternal, en tanto toman a su cargo los cuidados primarios del bebé.

Propuesta y modos de implementación

El trabajo de campo se realizó en un jardín maternal privado de la ciudad de Río Cuarto, durante los meses de mayo y junio de 2022. En relación a la muestra estipulada (una docente y cinco personas a cargo de los cuidados del bebé), se concretó la entrevista a la docente de la sala y se respondieron solo dos cuestionarios de Google por dos personas a cargo de la crianza y cuidados del bebé, ya que eran dos los bebés pequeños que asistían al jardín maternal. Es relevante destacar que el trabajo de campo se realizó en una institución educativa, por lo que el contexto de pandemia por COVID 19 y post pandemia influyó notablemente, debido a los protocolos sanitarios establecidos y a la reorganización

de las vidas cotidianas de las familias. A su vez, se sumaron otras complejidades, que se consignan a continuación:

-Dificultad en el acceso a los jardines maternos. Las razones esgrimidas por directivos giraban en torno a dos cuestiones: el desinterés por formar parte de un trabajo de investigación, o bien cuestiones referidas a la posibilidad de registrar lo observado.

-No asistencia de bebés pequeños a las instituciones educativas. Los y las niñas que concurrían a esos jardines superaban por varios meses la edad aproximada comprendida dentro de lo que se considera “vínculo temprano”. Docentes y directivos refirieron que esta situación se debió al contexto de pandemia y post pandemia, en tanto las personas a cargo de los cuidados y crianza de los bebés podían continuar sus trabajos desde sus casas.

-En la recolección de datos. Se sugirió desde la institución que las entrevistas se hicieran de manera virtual, en pos de respetar los protocolos sanitarios de las instituciones educativas. Para que la persona entrevistada pudiera hacerlo de acuerdo a su disponibilidad, se construyeron cuestionarios online (Cuestionarios de Google).

-El instrumento de recolección de datos (Cuestionarios de Google de modalidad virtual) utilizado permitió recoger diferentes respuestas, pero estas fueron cortas, con poco desarrollo y detalles, y en algunas preguntas no se obtuvo contestación. Al ser un cuestionario online y asincrónico, se advirtió dificultad en generar un clima de confianza, así como de contar con la observación directa de todo lo que el lenguaje no verbal, el cuerpo, la voz, los gestos, etc. comunican. A su vez, se observó que algunos de los interrogantes construidos tendían solo a respuestas afirmativas y/o negativas, obturando la posibilidad de despliegue de las mismas. Por ello, se generó la alternativa de comunicación -mediante audios y mensajes por la aplicación WhatsApp- para solicitar la ampliación de algunas de las respuestas.

-El contacto con las familias se realizó mediante los directivos y docentes –así lo solicitaron- oficiando de mediadores en la transmisión de información y compartiendo el cuestionario online.

Respecto del análisis de los datos recolectados, se consignan a continuación los más significativos. En cuanto a la docente entrevistada, señaló la importancia de conocer a quienes están a cargo de la crianza y cuidados de los bebés de su sala, “porque cada niño viene con toda una familia atrás, con toda una historia personal y emocional detrás” (Fragmento entrevista). Comenta que se sostienen espacios de intercambio constantes y

fluidos con las familias, donde se las invita “a contar su historia, cómo vino ese niño a la familia, qué estaban atravesando, cuáles son sus miedos, etc.” (Fragmento entrevista). Expresa que esta información les permite comprender las características particulares de cada niño/a.

Con respecto a eventos significativos de las personas a cargo de los cuidados y crianza del bebé, la docente manifiesta que ha observado cómo esos sucesos generan determinados miedos, temores, expectativas, etc. respecto a “ser madre”, a sus capacidades de mantener un estado de bienestar y salud en su bebé, de discriminar sus necesidades, entre otras. Y esto luego se vio reflejado en los modos de relacionarse de ese bebé.

Estas respuestas, permiten pensar que el rol del docente se encuentra inmerso en un entramado vincular en el que se incluye al bebé, su familia y cada integrante de la institución educativa y del contexto que los envuelve (Daher, 2020). Si bien “se constituyen en acompañantes y duplicadores de la función materna, es desde otro lugar diferente al de la madre” (Daher, 2020, p. 66).

En cuanto a los aspectos psicoafectivos de la persona a cargo de los cuidados y la crianza en los momentos de transferir los cuidados de su bebé a un tercero, aparecieron en ambos cuestionarios respuestas que dan cuenta de “sentimientos y pensamientos totalmente positivos, de tranquilidad y seguridad” (Cuestionario 1), ya que confían en las docentes y directivos del jardín, en el proyecto educativo que llevan adelante y su modalidad de trabajo.

Se puede advertir que las posibilidades de construir acuerdos con la docente acerca de las modalidades de cuidado y crianza suponen más confianza a la hora de transferir. Los acuerdos les permiten trabajar en conjunto, familia e institución, “sostener acciones en común” (Cuestionario 2), construir “una constancia” (Cuestionario 1), respetando los tiempos y movimientos de sus hijos. También favorecen una mayor participación, involucramiento e interés de las familias no solo con la institución, sino con los distintos procesos que va realizando su bebé, buscando acompañar su desarrollo de la manera más respetuosa posible. Las entrevistadas refieren que estos espacios de intercambio y escucha son constantes, principalmente al llevar o retirar a sus hijos del jardín, sobre “qué pasó, qué hizo, qué no hizo, nosotros le planteamos dudas, hablamos si en casa pasa lo mismo que en el jardín o en el jardín lo mismo que en casa, qué logró ese día” (Cuestionario 1). A su

vez, se realizan reuniones en la institución en donde “nos ponemos en modo de escucha, para escuchar los consejos de las señoras, y además de eso, podemos decir nuestras dudas e inquietudes” (Cuestionario 1).

Esto permite confirmar que los espacios de intercambio producen sentimientos de tranquilidad y confianza a partir del conocimiento mutuo, tanto en la familia como en docentes.

Resultados y Conclusiones

A modo de cierre, interesa consignar que aquellos aspectos enunciados como complejidades en el curso de la investigación, motivaron la renovación de la Beca de Ayudantía de Investigación en pos de ampliar la muestra, revisar los instrumentos de recolección de datos y profundizar el análisis y las conclusiones en torno a la temática investigada.

En ese sentido, si bien fue posible corroborar el supuesto inicial que motivó la investigación, constituyó una instancia de aprendizaje significativa la resignificación de aquello que en términos de obstáculos o complejidades se constituyeron en nuevas preguntas de investigación.

Por otra parte, es posible sostener que la comprensión que el docente tenga acerca de las modalidades vinculares y subjetivas de cada bebé constituyen un elemento privilegiado para promover prácticas de cuidado coherentes entre familia y jardín, respetuosas y de calidad.

El intercambio y la escucha constituyen características centrales de prácticas de sostén mutuo y hospitalidad. De este modo, colaboran a consolidar experiencias de cuidado de la primera infancia que contribuyan a la inclusión educativa y social, entendiendo que garantizar el derecho a la educación de los/as niños/as constituye un pilar fundamental para la democratización de la educación.

Notas

- (1). Convocatoria de Becas de Ayudantía de Investigación SECyT 2021.
- (2). Aprobado por SECyT (RR 083/2020). Dicho proyecto busca estudiar lo que acontece con la humanización al inicio de la vida en el desarrollo emocional temprano del bebé y en su facilitación por parte de la madre. Intenta contribuir a la objetivación de las condiciones de constitución de la subjetividad del niño pequeño, a partir de conocer aspectos centrales del vínculo temprano en la díada madre - bebé en el momento del posparto inmediato, haciendo foco en los eventos significativos de vida (life event) de la madre y en la observación de las primeras interacciones en la díada madre-bebé. (Berón, 2020).

Bibliografía

- Berón, S. R. (2020). Proyecto: Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Daher, C. (2020). Condiciones vinculares aportadas por los jardines maternos a niños de 7 a 15 meses. Tesis doctorales en psicología sobresalientes. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. San Luis: Nueva editorial universitaria.
- García, A. (2011). *La influencia del entorno en el desarrollo del niño*. Cap. 1 y 2. Colección Desarrollo Infantil. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Hauser, M. P., Milán, T. A, González, M. C. y Oiberman, A. (2017). Incidencia del tiempo de internación en la terapia neonatal sobre las interacciones madre-bebé de alto riesgo. doi: 10.1590/1982-02752017000100013
- Jaroslavsky, E. A. y Morosini, I. (2018). *El vínculo en Psicoanálisis*. UnCuyo. Psicoanálisis e Intersubjetividad N 6. Argentina, Buenos Aires.
- Oiberman, A. & Galíndez, E. (2005). Psicología perinatal: Aplicaciones de un modelo de entrevista psicológica perinatal en el posparto inmediato. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 24(3). ISSN: 1514-9838.
- Oiberman, A. (2011). Capítulo 2: Vínculo y Apego. Programa Nacional de Actualización Pediátrica (PRONAP). (pp 35-54). Córdoba, Argentina: Editorial Sociedad Argentina de Pediatría.
- Oiberman, A. (2016). *Observando a los bebés... Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Stolkiner, A. y Ceminari, Y. (2022). El cuidado social como política pública. [charla]. Trayectos Universitarios de Cuidados de la FCH, Escuela de Formación Profesional, Universidad Barrial y UNRC.

CIBERESPACIO Y DEMOCRACIA

Rita E. Maldonado

Las tecnologías han jugado un papel fundamental en la historia de la humanidad. Desde épocas ancestrales, el ser humano buscó la forma de solucionar problemas básicos, creando herramientas a tal efecto. Primeramente, lo hizo de manera empírica y posteriormente, buscó la manera de producir esas herramientas y de perfeccionarlas cada vez más en pos de aumentar su calidad de vida. Esto fue posible por la incorporación de la ciencia y la investigación que optimizaron los procesos de producción, dando pie al surgimiento de una *Sociedad Industrial*.

Es la necesidad del hombre de incorporar tecnología, la que da pie a cada una de las Revoluciones Industriales.

La Primera Revolución Industrial, caracterizada principalmente por el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la producción en serie, es un período histórico de transformaciones económicas y sociales (1760-1840) que se origina en Gran Bretaña y desencadenó enormes cambios en las sociedades de todo el mundo. Se generan nuevas divisiones sociales que dan pie a nuevos problemas sociales y laborales surgiendo nuevas ideologías que demandaban mejoras de vida para los sectores más desfavorecidos.

La Segunda Revolución Industrial (1850–1914), se constituyó en un complemento de la economía industrial permitiendo la producción masiva de energías y la producción en cadena, comenzando así a dar los primeros pasos el proceso de globalización.

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

de intercambio simbólico o informativo, sin que esto, necesariamente, reemplace los hábitos tradicionales.

En el Ciberespacio se modifican las reglas de la interacción social tradicional produciéndose nuevas formas virtuales de socialización y de participación grupal. Aquí el individuo experimenta una nueva manera de ejercer sus derechos y libertades en donde la conectividad es el factor clave.

El desarrollo tecnológico y el advenimiento de Internet, acompañan el pasaje de una sociedad industrial a una sociedad de la información. Manuel Castells (1997), uno de los autores de referencia en este campo de estudio, de un modo más descriptivo que crítico, examina los caracteres del nuevo paradigma desarrollando más, el concepto de Era Informativa, con Internet como fundamento principal a este nuevo modo de organización social en esferas tan dispares como las relaciones interpersonales, las formas laborales o los modos de construir la identidad propia.

La Tercera Revolución Industrial, si bien no tiene un inicio concreto, se trata de una revolución Tecnológica con un fuerte componente Informático. Se la reconoce como tal alrededor del año 2006, avalada por el Parlamento europeo y se destaca principalmente el concepto de la reutilización. Mayor utilización de energías renovables, almacenamiento de energía como baterías recargables, redes eléctricas inteligentes.

La Cuarta Revolución Industrial o Revolución 4.0, declarada así en el Foro Económico Mundial de 2016, va desde la Informática hasta la automatización de máquinas y procesos. Se caracteriza por una fusión de tecnologías actualmente en prueba o en desarrollo, lo que está desdibujando las fronteras entre los límites físicos, digitales y biológicos. La robótica, Internet de las Cosas (IoT) y los sistemas ciberfísicos caracterizan esta etapa.

Se espera para el 2035 contar con la Revolución 5.0 que pretende potenciar la transformación del sector industrial en espacios inteligentes basados en Internet de las Cosas y en computación cognitiva. Se trata de poner la inteligencia artificial al servicio de las personas, uniendo a máquinas y humanos. Tema actual de debate entre las distintas áreas de conocimiento.

En el ciberespacio se crean nuevas formas de interacción social sin referentes geográficos, en los que se construye una nueva espacialidad. Este nuevo entorno espacial brinda una amplia posibilidad de contactarnos con otros, de manera que podemos estar en muchos lugares, además del de nuestra presencia física. Se produce una abundancia de

interacción social, volviéndose irrelevante la necesidad de localizar lugares en el ciberespacio (Manna, P. 2010).

El ciberespacio, genera un incalculable grado de interconexión, en el que las personas pueden realizar actividades de todo tipo y establecer relaciones interpersonales desreguladas y sin restricciones de tiempo y espacio (Maldonado, 2021).

Los mismos habitantes de los territorios físicos, son los que interactúan permanentemente con el espacio virtual, produciéndose una revolución tecnológica transversal a los distintos sectores sociales.

El uso de redes sociales y diversas plataformas digitales influyen en el ejercicio de las libertades cívicas, que son el cimiento de la democracia. Se potencia la participación ciudadana, el acceso a la información pública, la libertad de expresión, permitiendo el empoderamiento ciudadano y la ampliación de libertades, rompiendo barreras y brindando oportunidades (Ford, 2019).

Desde la perspectiva del individuo, puede hablarse de un nuevo ciudadano o Ciudadano 2.0. Este individuo, mediante el uso de las tecnologías, fortalece el ejercicio de sus libertades y derechos. Se incrementan las posibilidades de expresión, de realizar críticas y propuestas, de hacer sentir su opinión. Esta participación es fundamental en la construcción de la democracia digital.

Se entiende por democracia digital o e-democracia poner Internet y la tecnología al servicio de la ciudadanía, para que contribuyan en la consolidación del sistema democrático (Ford, 2019).

La verdadera democracia electrónica consiste para Echeverría (1999) en fortalecer al máximo, gracias a las formas de comunicación interactiva ofrecidas por el ciberespacio, la expresión y elaboración de los problemas de las ciudades por los propios ciudadanos, la auto-organización de las comunidades locales, y la participación en las deliberaciones por parte de los grupos verdaderamente afectados.

Según Sebastian Berg et al (2022), Podemos distinguir tres etapas históricas en la evolución de la democracia digital, cada una conformada por configuraciones específicas de tecnologías e imaginarios democráticos:

La democracia electrónica: se vio caracterizada por el fortalecimiento de los flujos de información entre la ciudadanía y el facilitamiento de la participación. Los canales de la TV

por cable permitían que la ciudadanía se comunicara entre sí sin mediación, creando así oportunidades de democracia directa.

La democracia virtual: apuntaba a la utilización de distintos métodos que mejoren la democracia en mayor o menor grado. La “inclinación por la inmediatez, lo directo, la comunicación lateral” (Barber, 1998, p. 585). Ejemplos de ello son la técnica de la votación deliberativa de Fishkin (desarrollada en 1988) o el uso de los Sistemas de Tableros de Anuncios para la interconexión entre activistas en el ámbito político (Myers, 1994; Rafaeli, 1984).

La democracia de redes / web 2.0: La red participativa de la primera década del nuevo siglo marca la transición de la red de “solo lectura” a la de “lectura/escritura”, con servicios en constante cambio que supuestamente “mejora(n) entre más personas la(os) usan” (O’Reilly, 2005).

Las plataformas digitales son el mejor instrumento para poder canalizar el sentir de la ciudadanía.

La conexión entre el mundo físico y virtual es de vital importancia para concretar los cambios que se buscan. Y es que también hay que tener en cuenta que el mundo virtual no puede estar aislado de la realidad física. En Democracia Digital ambos escenarios son complementarios siempre. Uno no reemplaza al otro.

En el Ciberespacio, la participación y la interacción se ejercen con libertad. El individuo no se ve forzado a actuar y esto permite la democratización del conocimiento; consecuentemente, pueden influir en los rumbos que conducen a las sociedades y a sus gobernantes.

El precio de popularizar internet es la fusión de lógicas comerciales y emancipadoras.

Los sistemas digitales ya son hoy componentes fijos en casi todos los campos de la economía política, la sociedad y las relaciones sociales de sus integrantes. Capitalismo digital significa que el intercambio de informaciones digitales entre redes de datos es el centro de la actividad económica y social. En este marco, los datos son el producto más importante y la red mundial, o world wide web, es la metaestructura de la economía digital. La Internet es la columna vertebral de todos los servicios en la economía de la red.

El capitalismo digital sigue siendo capitalismo, con las dinámicas que le son inherentes. La transformación tecnológica con nuevos procesos y técnicas de producción, no crea por sí misma, nuevas relaciones de producción. Los mecanismos capitalistas básicos se

trasladan al capitalismo digital; el trabajo asalariado, ganancia, propiedad privada o mercado mantienen su significado.

En este punto, Fernández Durán (2011) afirma que “el mundo fantástico del Ciberespacio sólo es entendible con el actual Capitalismo Global y su división internacional del trabajo, y con un consumo de recursos (algunos estratégicos) y energía e impacto ambiental muy sustanciales, pues para nada es inmaterial como hemos apuntado en otros trabajos (Fernández Durán, 2009 y 2010).

La energía eléctrica declinante y cada vez más cara será el punto de inflexión para que se tomen decisiones políticas y no técnicas de restricción o supresión o refuncionalización de los recursos tecnológicos.

Según Fernández Durán (2011), la Quiebra del Capitalismo Global, traerá cambios trascendentales en las dinámicas sociales que se han dado en los últimos 30 años. Expresa que, en las próximas dos décadas, asistiremos a un agotamiento de la expansión hasta ahora irrefrenable del Yo, pues cada vez más la comunidad (el Nosotros), y no el individuo, será la unidad básica de supervivencia.

Además, esta dinámica puede llegar a ser impulsada (lo está siendo ya en algunos casos) por los propios Estados y estructuras de poder como forma de segmentar lo social (no precisamente en términos de clases).

Por otro lado, también puede ser una dinámica que se genere e impulse desde abajo, como forma de refundar las relaciones sociales para mejor sobrellevar condiciones de vida muy duras y hasta para subsistir.

Esta construcción de distintos Nosotros se llevará a cabo a partir de la materia prima existente, los distintos Yoes sociales y de renta, étnico-culturales y de cohortes de edad, siendo probablemente difícil, o muy difícil, soldar las distintas brechas entre dichos grupos. Lo cual puede provocar la construcción de variados Nosotros en gran medida excluyentes o en conflicto, fácilmente manipulables desde el poder.

Y en ese contexto las diferencias de edad pueden cobrar un renovado significado de ruptura y conflictividad, condicionando la construcción de los diferentes Nosotros y su deriva socio-política, así como su proyección e impacto ambiental.

En esta construcción del Nosotros, como entidad en la que interactúan las subjetividades, es donde la educación juega un rol fundamental trabajando sistemáticamente en desarticular la idea de que el Nosotros es la sumatoria del Yo más el “Vos”, pues detrás de

esa apariencia igualitaria, hay una relación de jerarquía en la que para cada Yo, el otro es un objeto para de ese Yo.

La conformación de redes de conocimiento responde a profundos cambios de orden social, científico y tecnológico. Estos cambios refieren a la centralidad del valor del conocimiento en la sociedad actual, a la globalización de la información y de la comunicación y al carácter interdisciplinario y distribuido que asume hoy el conocimiento. Es el ciberespacio entonces, el espacio estratégico de comunicación y poder en donde no se debe perder de vista el bien colectivo, la posibilidad de acceso a la información donde se respeten las libertades y derechos de los individuos.

Referencias Bibliográficas

- Berg, S., & Hofmann, J. (2022). Democracia Digital. Revista Latinoamericana de Economía Y Sociedad Digital. <https://doi.org/10.53857/eeti9698>
- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La sociedad red. Alianza Editorial, Madrid, 590 pp.
- Fernández Durán, R. (2011) La Quiebra del Capitalismo Global: 2000-2030. Ed. Virus.
- Ford, E. (2016). El reto de la democracia digital. Hacia una ciudadanía interconectada. Tarea Asociación Gráfica Educativa. Lima.
- Maldonado, R. (2021). Ciberespacio y Brecha Digital. Ediciones del ICALA
- Manna, P. (2010) Ciberespacio como espacio-otro. Revista Filosofía UIS. 9, (1), 99 -113. Recuperado de: <http://bit.ly/2tHFc4r>.
- Rodulfo, R. (2004) El Psicoanálisis de nuevo. Eudeba. Buenos Aires
- Trejo Delarbre, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. N°1 septiembre a diciembre. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ABRIR LAS AULAS.

Colaboración, experiencias y transversalidad en propuestas educativas

*María Fernanda Melgar, Romina Elisondo,
Érica Fagotti Kucharski, María Noelia Galetto*

El punto de partida. Un Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de Grado como oportunidad para la “porosidad”

Esta comunicación resume, por un lado, las experiencias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas entre los años 2020 y 2022 en el marco del PIIMEG (Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado) titulado “*Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables*” (Aprobado en la Universidad Nacional de Río Cuarto por Resol. Rec. 422/2020) y, por otro, los desafíos y los obstáculos que se presentaron en la implementación de este proyecto.

Las aulas permeables articulan el adentro y el afuera, lo individual y lo colectivo, lo académico y lo profesional, lo teórico a la experiencia concreta y permiten la teoría a partir de la experiencia (Sanguinetti y Otondo, 2017). Las mismas son porosas y vinculantes con otros espacios y trayectorias que van más allá de las aulas tradicionales. Las aulas permeables se generan a partir de tramas y redes que entretujan los sujetos. Por ello, para concretar esta propuesta de innovación organizamos cinco (5) ejes de acción: *Educación patrimonial y museos, Docentes inesperados, Redes en la red, Más allá de las aulas y Los profesionales comunican*, a los fines de que, al interior de cada uno de ellos, fuéramos tramando y creando diferentes actividades académicas.

En el proyecto participaron ocho (8) asignaturas, de las que formamos parte como docentes: Teoría y Técnica de los Test (cód. 2283), Exploración Psicométrica (cód. 6608),

Psicometría Educacional (cód. 2278), Psicología Social (cód. 6568), Psicología Clínica y Social, Creatividad (cód. 6826), Taller de Inserción Profesional II (cód. 6839) y Seminario de Investigación Educativa (cód. 6855). Éstas corresponden a distintos años de diferentes carreras (Psicopedagogía, Educación Especial, Educación Inicial y Enfermería) de los Departamentos de Ciencias de la Educación y Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las propuestas estuvieron basadas en la idea de *docencia colaborativa* que supone establecer objetivos comunes, implementar diferentes estrategias y desarrollar un trabajo solidario entre docentes en pos de concretar ciertos aprendizajes (de la Barrera, 2007).

Experiencias de enseñanza y aprendizaje

En el desarrollo de los dos años implementamos más de diez (10) actividades de trabajo conjunto entre las diferentes asignaturas. Debido al contexto de Pandemia, durante los años 2020 y 2021, las mismas fueron realizadas virtualmente, en el año 2022 pudieron concretarse de manera presencial. Las propuestas fueron diseñadas de manera conjunta por los miembros del equipo buscando la forma/viabilidad de llevarlas a cabo entre cátedras o entre carreras. Algunas de ellas fueron presentadas como Actividades Académicas Extracurriculares (AAE) en la Facultad de Ciencias Humanas (según Resol. CD. 150/2021 y 333/2022, actualmente).

Sintetizando lo realizado, en función de los cinco (5) ejes propuestos, se concretaron las siguientes actividades: Buscando tesoros. La información como recurso para nuestra formación (Año 2020), Experiencia de los Grupos APSI -Apoyo Psicosocial Institucional en Pandemia- (Año 2020), Museos Virtuales: contextos poderosos y creativos para aprender (2020), Estudiantes y graduados como docentes inesperados (2020-2021-2022), Profesionales y especialistas nos visitan (2020-2021-2022), Cuidar a los que cuidan. Una mirada desde la Psicología en la Emergencia (2021), Tramar aprendizajes comunes para diferentes cátedras y carreras -contenidos transversales- (Año 2022), AAE “Taller: Experiencias colaborativas de investigación sobre problemáticas educativas entre universidades latinoamericanas” (Año 2022), AAE “Conversatorio: Infancias latinoamericanas. Diálogos en contextos socioculturales y educativos (Año 2022), AAE “Conversatorio ¿Qué investigamos en el Departamento de Educación Inicial? Encuentros para dialogar” (Año 2022), AAE “Ciclos de Actividades Académicas Extracurriculares:

Docentes inesperados. Puentes para permear las aulas” (2022), AAE “Del otro lado del charco. Encuentro para charlar de Educación Inicial” (2022), Hacer ciencia en aulas a cielo abierto: de experiencias que colaboran en aprender significativamente (Viaje a Villa Larca, San Luis, 2022), La Ciencia va al jardín: Puentes para permear las aulas de manera colaborativa y situada (2022).

Elas involucraron la participación de estudiantes, docentes, graduados, profesionales y/o personas externas a la universidad, mediante encuentros por meet, viajes virtuales y presenciales, colaboración entre cátedras y docentes de otras facultades y universidades (locales y extranjeras). Entre los objetivos y los propósitos destacamos: Promover el desarrollo de competencias vinculadas a la búsqueda, selección, organización y lectura crítica de información científica disponible en medios digitales, buscadores especializados, software, aplicaciones informáticas, información de acceso abierto y diferentes formatos de textos científicos (entre ellos, revistas científicas) para los trabajos académicos, trabajos finales de grado y la investigación científica; propiciar la utilización de las TIC y la inclusión de los museos virtuales como recursos poderosos para la educación; reflexionar acerca de dimensiones éticas del trabajo en contextos educativos y de salud, el uso y construcción de instrumentos de medición, procedimientos de evaluación psicopedagógica y comunicación de resultados; reconocer inserciones y demandas laborales concretas en diferentes ámbitos; promover experiencias de investigación colaborativa entre docentes y estudiantes de grado y posgrado de universidades latinoamericanas (Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Colombia); generar intercambios entre estudiantes de grado, posgrado, investigadores y profesionales sobre abordajes teórico-conceptuales, empírico-concretos y líneas de investigación e intervención sobre las infancias latinoamericanas, atravesadas por procesos de diversidad y desigualdad, a partir de vivencias y experiencias locales así como con investigadores españoles, mexicanos y chilenos, en tanto aportes al perfil profesional; crear espacios de prácticas e investigación en escenarios naturales - Campo/sierras, Jardines Maternales, Programa Educativo para Adultos Mayores (PEAM)- como lugares significativos de apropiación de contenidos curriculares con su consecuente proyección docente (Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023).

Los avances que realizamos, a partir de la implementación del proyecto respecto de la situación que le dio origen, estuvieron dados por la posibilidad de *instituir* al interior de las asignaturas, al menos la ocasión de generar una propuesta de aula permeable (Garay,

1994; Raffaelli, 2016). El diálogo entre miembros del equipo para coordinar días, asignaturas, horarios y espacios fue el desafío, en medio de los tiempos del calendario académico, para avanzar y concretar las propuestas ¹. Además, encontramos en las *Actividades Académicas Extracurriculares* un marco institucional para poder desarrollar diferentes iniciativas en una diversidad de formatos.

Feedback como ocasión para repensar las prácticas ²

Las actividades han sido analizadas a la luz de procesos evaluativos que nos han permitido conocer las fortalezas y las debilidades de las mismas, así como han sido foco de instancias de investigación de nuestras prácticas docentes. Han participado de la evaluación, estudiantes, docentes y otros actores/actrices implicados/as en la propuesta innovadora, para generar nuevas alternativas y transformaciones en los contextos socioculturales y educativos.

La evaluación tuvo como objetivo general identificar potencialidades y aspectos susceptibles de modificación del proceso innovador, *una ida y vuelta*, a fin de informar respecto de los cambios necesarios. La evaluación de procesos tiene un diseño flexible, en el que se integran técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y el análisis de los datos. En esta ocasión, se emplearon cuestionarios online, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, observaciones de clases y análisis de tareas académicas y evaluaciones. Se analizaron competencias y desempeños de los/as estudiantes en tareas específicas y apreciaciones de los diferentes participantes en cada una de las actividades propuestas.

Las expresiones de los y las estudiantes indican que las actividades en aulas permeables son significadas positivamente como instancias novedosas de formación. Connotan las experiencias como oportunidades para construir colaborativamente aprendizajes con compañeros/as de otras carreras, compartir vivencias y construir acuerdos a partir de diferentes puntos de vista. También, destacaron aprendizajes vinculados a contenidos específicos de las asignaturas, contenidos procedimentales, selección de información y trabajo en equipo. Algunos/as señalaron aprendizajes actitudinales emergentes del trabajo grupal (empatía, respeto y solidaridad). Del mismo modo, señalaron potencialidades de los aprendizajes construidos para su futuro académico y profesional. Entre los obstáculos mencionaron: la falta de conectividad, la dificultad de coordinar tiempos para encuentros

sincrónicos, escaso compromiso de algunos/as participantes, dificultades técnicas. Respecto de una actividad presencial, modificarían el momento de exposición teórica de la clase (presentación del contenido, intercambios docentes-estudiantes, soporte de power point, tiempo de exposición) y, como consecuencia de ello, el escaso tiempo de trabajo grupal. Además, valoraron la importancia de los conversatorios con estudiantes, graduados y profesionales, en tanto oportunidades para aprender, a partir de experiencias concretas, de grupos de trabajo que se desempeñan en organizaciones de salud, educación e investigación. Además, reconocen el papel de las miradas interdisciplinarias.

Se destacaron la predisposición de las docentes y las compañeras y compañeros de otros años para contar sus experiencias y cómo superaron ciertos obstáculos en la pandemia. En cuanto a los aspectos a modificar, se sugieren cambios vinculados a los tiempos, o los formatos, pero en general, los/as estudiantes se perciben satisfechos con las propuestas. Se reconocen como positivas estas experiencias porque permiten conectar contenidos conceptuales con experiencias concretas. Se valoran las propuestas con docentes y compañeros/as inesperados, especialmente cuando son de otros países. Aspecto, que permite pensar en la necesidad de generar experiencias de internacionalización del currículum desde una perspectiva solidaria:

“Esta experiencia de aulas mixtas es muy interesante ya que permite ver la articulación entre ambas materias”

“Me gustó mucho que nos cuenten y nos brinden información sobre investigaciones, y que cuenten sus experiencias. Ya que me interesa mucho”.

“El intercambio con otras carreras fue muy fructífero, ya que cada uno puede aportar desde su experiencia”

“Considero que los profesorado deberían incorporar viajes educativos ya que esto nos permite llevar contenidos teóricos a la práctica”

“Creo que este tipo de experiencias favorece el aprendizaje, pero sobre todo produce saberes y emoción para seguir aprendiendo y profundizando temas, por lo que me gustaría que se realice en distintas áreas de la carrera”

“...Observamos las diferencias entre las instituciones, barrios, comunidad en general. Nos abrió mucho la mente y pudimos hacer una bajada de los contenidos a la realidad”

“... Es una forma de que los estudiantes de la carrera tengan un acercamiento a la comunidad y que las personas más vulneradas de la ciudad también vean una oportunidad de acceder a la Universidad Nacional. A su vez, entrar a los jardines nos permite ver la organización, conocer instituciones, estar en contacto con los niños,

podemos intercambiar preguntas con los docentes y sobre todo afianzar nuestra confianza con la profesión”

Las palabras de profesionales invitados y docentes concluyen que son altamente enriquecedoras estas instancias de aprendizajes y reflexión, que pueden darse desde las diferentes voces, en tanto es necesario no sólo articular contenidos académicos, disciplinares y prácticos sino considerar la importancia de los mismos en el ejercicio profesional y desde diversas inserciones laborales. Asimismo, los/as invitados/as a las aulas permeables destacaron la importancia de compartir experiencias, narrativas y emociones con estudiantes, docentes y otros profesionales. En sus expresiones, las aulas permeables aparecen como oportunidades de narrar experiencias, resignificarlas y construir nuevas preguntas y alternativas sobre sus propias prácticas profesionales. En este sentido, las aulas permeables integran diferentes formas de enseñanza y aprendizaje colaborativo (Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023).

Las piedras en el camino y cómo recogerlas para seguir

Las dificultades y los obstáculos varían de acuerdo a las propuestas. Por ejemplo, en el contexto de pandemia, estuvieron vinculadas a la conectividad o la dificultad para poder encontrar tiempo para cumplimentar determinadas actividades. Específicamente, en el caso del trabajo con estudiantes de otras carreras, en pos de un objetivo común durante la pandemia, se presentaron ciertas resistencias por el desconocimiento del trabajo con otros con los que no se comparte de manera habitual. En general, los/as estudiantes resuelven de manera creativa y colaborativa los obstáculos solicitando ayuda a las docentes. En el caso de las actividades presenciales, las sugerencias están vinculadas a mejorar las propuestas, por ejemplo, menos exposición del docente y mayor participación de los/as estudiantes.

“Modificaría el hecho de que sea puramente expositiva la presentación del contenido”

“Le daría más importancia a la interacción y el trabajo en grupo y no demasiada profundidad a la explicación teórica”

“Más tiempo ya que es interesante poder construir junto con compañeras (desde diferentes perspectivas) nuevos conocimientos”

“Además, disponer de más tiempo ya que fue muy breve y no pudimos encontrar mucha información”

“Lograr articular distintas temáticas/núcleos temáticos entre carreras”.

En cuanto a los obstáculos y los desafíos encontrados en la implementación del proyecto, quisiéramos destacar que, por momentos, son escasos los recursos económicos y, por otro lado, este tipo de actividades requieren de un tiempo que excede las dedicaciones de algunos/as docentes y, como ya planteamos, la poca flexibilidad de los planes de estudios vigentes.

Consideraciones finales

Como retroalimentación de lo expuesto anteriormente, nos quedan como desafíos ¿Cómo afrontar las limitaciones de tiempos, espacios y recursos disponibles para construir aulas permeables e instancias de docencia compartida?, ¿Cómo articular los contenidos conceptuales de las materias con las temáticas abordadas de manera transversal en las aulas permeables?, ¿Cómo favorecer aprendizajes colaborativos en grupos que trascienden los espacios de las aulas tradicionales?, ¿Cómo conformar grupos de aprendizaje con estudiantes de diferentes asignaturas, carreras y facultades?, ¿Cómo evaluar aprendizajes en aulas permeables? En definitiva, ¿Cómo deconstruir nuestras prácticas instituidas de aprendizaje y de enseñanza en contextos porosos e inciertos?

Las voces de los/as participantes y nuestras propias reflexiones, al interior del grupo PIIMEG, nos generan múltiples interrogantes para pensar futuras innovaciones. La evaluación de los aprendizajes en el marco de estas propuestas y la necesidad de reconocimiento institucional de las tareas de enseñanza y aprendizaje compartido son dos inquietudes que nos interpelan. Asimismo, resulta de interés reflexionar respecto del lugar de las aulas permeables en los planes de estudio y las posibilidades que ofrecen de transversalizar contenidos.

Notas

1. Durante la ejecución del proyecto, en cuanto a las instancias de formación, de manera frecuente, realizamos encuentros para organizar y compartir materiales de lectura y posibles contactos. La realización de las reuniones docentes con los equipos de cátedra e intercátedras, con frecuencia semanal, permitieron tratar la planificación de contenidos y clases, selección de material bibliográfico, elaboración de consignas de trabajos prácticos, corrección de producciones de los y las estudiantes, diseño de actividades durante el contexto de Pandemia. También, se realizaron reuniones para la valoración de los procesos de enseñanza

y aprendizaje a lo largo del cursado y en exámenes finales. Asimismo, se sistematizaron y analizaron producciones de los y las estudiantes y desempeños durante el cursado y se elaboraron materiales didácticos (Año 2020: Ficha de cátedra. Buscadores académicos, para las cátedras Psicometría Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación y Seminario de Investigación Educativa de Educación Inicial. Materiales audiovisuales para el apoyo de la enseñanza remota durante la emergencia sanitaria. Materiales disponibles en EVELIA: aulas de Psicometría Educacional, Exploración Psicométrica y Teoría y Técnica de los Test)

2. Algunos de estos aspectos se encuentran analizados profundamente en el Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía realizado por Lourdes Rodríguez, denominado: *Aulas permeables en el contexto de COVID-19. Sentidos construidos por estudiantes universitarios sobre una tarea académica*. También en el ebook *Tramas, redes y contextos. Experiencias de aulas permeables*. UNIRÍO. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/tramas-redes-contextos/7>

Referencias

- de la Barrera, S. (2007). Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Garay, L. (1994) Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones. Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.
- Melgar, F.; Elisondo, R. y Fagotti Kucharski, E (2023) *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Raffaelli, C. (2016). Producción de subjetividad en instituciones educativas. Trabajo Final de Grado. Licenciatura en Psicología. UDELAR. Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8503/1/Raffaelli%2C%20Carlos.pdf>
- Santiquinetti, F. y Otondo, A. (2017). Aulas permeables. I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65865/Documento_completo.12.-AULAS-PERMEABLES.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

*EXPERIENCIA DE CONVERSATORIO EN TORNO AL
DERECHO DEL NIÑO Y LA NIÑA DE VIVIR Y CONSTRUIRSE
EN ENTORNOS DE RESPETO, LIBERTAD Y RECONOCIMIENTO.*

Una mirada contextual e interdisciplinaria

*Cintia Marina Musso, Mariana Bottini,
Claudia Mazzitelli, María Celina Ciravegna*

Situación problemática y propósitos

El objeto de este trabajo consiste en compartir una experiencia de intercambio generada a propósito de un conversatorio² en torno al derecho de niños y niñas de vivir y construirse en entornos de respeto, libertad y reconocimiento, a partir de una mirada contextual e interdisciplinaria.

El mismo estuvo a cargo de las referentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en la Red Universitaria de Educación Inicial (REDUEI)³, algunas docentes integrantes del Proyecto de Investigación “El estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato” (aprobado por SeCyT de la UNRC)⁴, docentes de Jardines Maternales de la ciudad de Río Cuarto -que integran el proyecto de investigación- y familias que forman parte de la comunidad educativa de Jardines Maternales de la ciudad. Sus destinatarios fueron familias, educadoras y miembros de la comunidad de jardines maternales de la ciudad, representantes de la REDUEI, estudiantes y docentes de nuestra universidad y de otras universidades del país, graduados y graduadas y público en general relacionado con la crianza, el cuidado y la educación de niños y niñas pequeños/as.

Las prácticas de crianza y educativas, no siempre se encuentran en consonancia con lo que establecen los marcos normativos y que consideran a los niños y niñas como sujetos

de derecho. En ocasiones, algunas prácticas cotidianas implementadas en la familia y/o en las instituciones educativas sostienen modalidades de acción que no respetan al niño/a ni sus derechos y naturalizan una escasa consideración hacia la infancia como momento de la vida determinante en la constitución subjetiva. En este sentido, es prioritario convocar a la reflexión y al diálogo respecto a la complejidad inherente a dichas prácticas de crianza y cuidado tanto intrafamiliares como extrafamiliares, considerando que las acciones realizadas en momentos de desarrollo temprano impactan directamente en la subjetividad.

Propuesta y modos de implementación

La presentación de algunos aspectos teórico-conceptuales abrieron el encuentro. Estos estuvieron organizados al interior de tres ejes: una perspectiva psicológica acerca de la importancia de los primeros tiempos de vida –en tanto tiempos de estructuración y constitución subjetiva-; una perspectiva educativa y de las instituciones infantiles de crianza y cuidado; y una perspectiva de las familias, en pos de recoger testimonios de sus experiencias en jardines maternales.

Desde la perspectiva psicológica se presentaron los desarrollos clásicos de Winnicott (1995), Bowlby (1995), Spitz (1983), Stern (1991), entre otros, que destacan la importancia del establecimiento de un vínculo temprano saludable entre la madre y el bebé y lo problemático de su ausencia en tanto afecta ineludiblemente el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social. Al inicio de la vida, la dependencia física y emocional hacia el adulto es real y casi absoluta, por lo que, no es posible pensar en la constitución del niño sin hacer referencia a la importancia del lugar del otro que lo toma a su cargo para su crianza.

El propósito de compartir los desarrollos mencionados, tuvo por finalidad plantear la complejidad de los primeros tiempos de la vida de un niño/a, de las implicancias de su advenimiento a una estructura familiar que lo aloje, y de la importancia de atender a lo que ocurre en el vínculo temprano: esto es, a los aspectos psico afectivos del bebé, pero también y fundamentalmente de quien materna. El vínculo temprano es un tiempo-espacio privilegiado para la constitución de un sujeto que, paradójicamente, lo es a partir de ser objeto de cuidados. Por ello, la importancia de que estos se ofrezcan en un marco saludable que atienda al derecho de los infantes a vivir y construirse en entornos de respeto y reconocimiento.

Desde una perspectiva de la complejidad, se trabajó en torno a la construcción de parentalidad en tanto proceso psíquico que involucra aspectos conscientes e inconscientes; las vicisitudes del estado de encuentro entre la psique materna y el bebé; el interjuego entre bebé imaginario y bebé real, dado que desde el nacimiento éste posee facultades y potencialidades que van a intervenir en dicho encuentro, produciendo una diferencia respecto de aquellos aspectos imaginarios depositados en él.

El bebé tiene una participación activa y de estilo propio en el vínculo, y en ese sentido, cada miembro de la díada se influye y moldea recíprocamente. Sus respuestas moldean las de las personas encargadas de sus cuidados.

Muchas veces, no resulta tan simple para quien está ejerciendo la función de materner, advertir la demanda del bebé y responder mediante acciones ajustadas a dicha demanda, por lo que sería óptimo que el contexto que rodea a esa díada pueda también intervenir en el mismo sentido.

De este modo, se planteó como central la importancia del jardín maternal y la inclusión de otros adultos en el cuidado del bebé, en pos de proveer una continuidad en las modalidades de crianza y cuidado, o bien, propiciar aquellas más saludables. La incorporación de otros ámbitos, entornos, instituciones, tales como el jardín maternal y más específicamente, el/la docente, juega un papel central en la posibilidad de favorecer -a partir de la observación y escucha atenta- aspectos de la parentalidad que puedan estar obstaculizados, a la vez que opera como un otro diferenciado y diferenciador.

Así como no hay bebé sin díada, no hay díada sin entramado social y cultural. El sostén y el acompañamiento no sólo son esperables para el bebé sino para quienes conforman ese ámbito más próximo y cercano, como el familiar, primeros posibilitadores de un desarrollo saludable que es el derecho fundamental de todo niño y niña.

De dicho entramado socio-cultural emergen las instituciones infantiles, que se convierten en entornos cotidianos para la familia y el bebé, como primeros espacios de apertura al mundo. En ellas se depositan muchas esperanzas y expectativas, y se le otorga una gran responsabilidad a los profesionales que van acompañando este complejo y apasionante camino de la crianza y la educación de niños y niñas pequeños/as.

La familia ha dejado de ser la única responsable de la crianza de los niños, ya no es una tarea exclusiva de la madre o familiares más cercanos. Actualmente, la familia comparte

con otras personas algunas de las funciones que hasta cierto momento le fueron propias, por ejemplo, con las/los educadores de los jardines maternos.

En el mismo sentido, García (2011), sostiene que

“Para llegar a ser un individuo sano y autónomo, el niño necesita, primeramente, constituirse en sujeto frente a un otro. Por lo tanto, la crianza del niño en el marco de una institución, no debería ser diferente a la del hogar. A esa altura de la vida, el niño tiene por delante una larga y difícil tarea relacionada al conocimiento de sí mismo y de su entorno que requiere de seres humanos disponibles con una formación profesional que garantice el sistema de actitudes que promueve y facilita el desarrollo en sus diferentes aspectos” (García, 2011, p. 22).

En relación a ello, desde el lugar de referentes profesionales situados en contextos de instituciones educativas, nos preguntamos: ¿Qué sucede con esta diada cuando la necesidad de la familia se va transformando y este mundo del bebé se va ampliando? ¿Qué le sucede al niño/a en el momento de vincularse con otros adultos fuera de su entorno familiar? ¿De qué manera las instituciones infantiles alojan cotidianamente a los niños y niñas y a sus familias?

Entendemos que es importante asumir un posicionamiento profesional de acompañamiento amoroso y respetuoso en el proceso de separación-construcción de una nueva modalidad de esa relación vincular familia-bebé. Para ello, es necesario asumir una actitud de revisión constante respecto de la formación, las concepciones de infancias que subyacen a las decisiones cotidianas, las propuestas y proyectos institucionales, el diseño de los espacios materiales y el sistema actitudinal de trato respetuoso y amoroso hacia el bebé y su familia, ya que desde el primer encuentro se irán configurando las relaciones interpersonales que determinarán las experiencias cotidianas de adultos, niños y niñas.

Cobra importancia entonces, planificar detalladamente los encuentros iniciales en pos de construir acuerdos acerca de tiempos, necesidades, temores, modalidades de vincularse de cada niño y de cada familia, diseñar los espacios de recepción y de encuentros, para instalar desde el inicio cordiales y abiertas vías de comunicación.

Es primordial atender especialmente a cómo el niño/a va forjando una relación de afecto y seguridad con otro adulto de referencia, cómo los adultos familiares van entablando lazos de seguridad y confianza con dichos profesionales y encontrar las mejores maneras de comunicar lo vivido dentro de la institución. Estas son algunas de las variables que

determinan un óptimo encuentro y un posterior transitar armonioso de estas primeras vivencias en una institución infantil de crianza y cuidado.

En lo que refiere a estos momentos de primeros encuentros con la institución, resultó muy interesante en el desarrollo del conversatorio escuchar a las familias. Por ello, se recuperan algunas de las voces de las madres que participaron del mismo, de manera textual. Una de ellas, señalaba: “Qué lindo escucharlas y en cuántos puntos vamos coincidiendo. Como mamá de un niño pequeño hemos pasado por esto como familia, de pensar en qué momento, en el para qué, en dónde, sobre la iniciación al jardín de mi pequeño y se dan estas situaciones de sentimientos encontrados y de la necesidad de encontrar mi tiempo de trabajo y de formación personal y demás. Ir buscando el momento ideal y no contradecir el tiempo del niño, encontrar el punto intermedio entre el tiempo del niño y las necesidades de la familia. En el caso de él, cerca de los 2 años decidimos que ingrese al jardín y se han dado todos estos sentimientos de apego y desapego a la vez, entrando en juego todo lo que han comentado”.

Otra de las madres participantes contaba respecto de su experiencia: “La elección del jardín no sólo fue por referencias de otras familias, sino por la posibilidad de entrar y estar en contacto con las docentes, conocer el lugar, nos dio más seguridad de que éste era el lugar para nosotros. Durante la adaptación, acompañándolo a él y el darnos el tiempo que necesitamos; lo destaco porque suele plantearse más como un automatismo en que el tiempo es tanto, y no es así. Aquí las docentes observaban y pensaban en lo que cada niño necesita y cada familia necesita, el tiempo se va construyendo de acuerdo a las realidades.

Eso lo hace más respetuoso y es lo que garantiza que cada mamá pueda dejar al niño e irse sin llorar, transmitiendo la confianza que ellos necesitan para atravesar esta etapa. Esto fue muy importante con mi niño que no tenía lenguaje, y eso fue un plus, porque tiene que ver con la posibilidad de transmitir confianza del equipo docente, de transmitirme que tenía el lenguaje corporal. Los espacios y las actividades también estuvieron pensados y ambientados para estos niños. Se vio el esfuerzo de todo el equipo por observar, por darle el lugar a cada niño y a cada familia, por estar presentes en cada detalle y preparar cada ambiente, cada juego, cada actividad según sus posibilidades y necesidades”.

Una tercera madre, también rescataba “todo lo que uno ve detrás de la escena del jardín, la preparación, los momentos que cada docente se toma para conocer y preparar para cada niño y su familia, contemplar sus necesidades y temores, es el punto inicial para estar

tranquilos. Ir construyendo esta red institución y familia, la posibilidad de darles la buena experiencia al niño como sujeto en desarrollo es muy importante, porque después le queda mucho tiempo al niño para seguir en instituciones; entonces que ésta primera experiencia sea amorosa, contenedora y recíproca es invaluable”.

Resultados y conclusiones

Se advierte, a partir de las intervenciones de los diversos participantes que la propuesta fue ponderada como muy valiosa en términos del intercambio de voces que, desde diferentes saberes y experiencias, enriquecieron la conversación.

Se destaca que los tres ejes a partir de los cuales se organizó la misma, no han sido azarosos, sino que, tienen la intención de destacar la importancia del conocimiento respecto a las infancias y lo que en torno a ellas acontece; el rol de las instituciones educativas, de crianza y cuidados como espacios de alojamiento de las mismas; y el intercambio con las familias. En este caso, las voces recuperadas de madres de niños pequeños coinciden en señalar como valiosas las acciones del jardín maternal, fundamentalmente, aquellas que consideran los primeros momentos de cuidado de manera respetuosa y amorosa, poniendo en el centro de la escena al niño y niña como sujetos de derechos.

Los tiempos de infancia son tiempos fundantes del sujeto y los derechos de niños y niñas son primordiales. El derecho de todo niño/a de ser cuidado y vivir un desarrollo pleno no es competencia sólo de las familias, convoca responsablemente a cada adulto involucrado en su crianza, educación y cuidado.

No hay democracia plena sin derechos garantizados. En este sentido, es ineludible la intervención del Estado, como garante del acceso a condiciones óptimas a partir de las cuales el cuidado de las infancias sea posible en un marco de respeto, amorosidad y compromiso político, económico y social hacia los más pequeños y su entorno.

Notas

¹ Tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, promulgado en 1990.

² Actividad de Vinculación con el Medio, organizada por el Departamento de Educación Inicial, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC y la Red REDUEI. Río Cuarto, 17 de noviembre 2022 (Res.541/2022).

³REDUEI Argentina es una red integrada por representantes de Universidades Nacionales con el propósito fundacional de generar un espacio autónomo de reflexión, acción y cooperación inter-universitaria, para contribuir en materia de formación de recursos humanos, investigación y extensión e influir en las políticas educativas relacionadas con la Educación Infantil. La integran, entre otras, las Universidades Nacionales de Luján, Cuyo, San Luis, Río Cuarto, La Pampa, Buenos Aires, Chilecito, Litoral y Comahue.

⁴Proyecto acreditado- SeCyT 083/2020. Directora: Berón, Sonia Rosana (SECyT UNRC 2020-2022). Prórroga del Proyecto hasta el 31 de diciembre 2023 (Res.CS. 661/2022).

Referencias

Boden, M. (2016). "La acogida del niño y su familia. Herstal, una escuela infantil municipal". Vol. 5. N°3. Monográfico. RELADEI. España.

Bowlby, J. (1995) Una base segura. Paidós, Buenos Aires.

García, A. (2011). "La influencia del entorno en el desarrollo del niño". Colección Desarrollo Infantil. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

Spitz, R (1983). El primer año de vida del niño. Fondo de Cultura Económica. México.

Stern, D. (1991). El mundo interpersonal del infante. Paidós. Buenos Aires.

Winnicott, D. (1995). La familia y el desarrollo del individuo. Ediciones Hormé S.A.E. Buenos Aires.

INTERACCIONES Y VÍNCULOS ENTRE DOCENTE Y BEBÉ. Una mirada acerca del momento de cambio de pañales en el jardín maternal

Agustina Orlando, Cintia Marina Musso

Propósitos y objetivos

El presente trabajo pretende dar a conocer algunos aspectos considerados en un plan de beca de investigación¹, que busca aproximarse a las particularidades que adquiere el vínculo del bebé con la docente en el jardín maternal, considerando que la permanencia de los bebés en dicho espacio se da en un momento vital y fundamental para la constitución subjetiva del pequeño, y que es a partir de las interacciones presentes entre ambos que se posibilita o no dicha constitución.

El supuesto que orientó este trabajo fue que las actividades de atención personal y cuidados corporales llevadas a cabo en el momento del cambio de pañales en el jardín maternal podrían facilitar u obstaculizar la constitución del vínculo entre el docente y el bebé.

A partir de estos supuestos se plantearon como objetivos describir las interacciones presentes entre docente y bebé en el momento del cambio de pañales y analizar las particularidades de las interacciones entre docente y bebé y su incidencia en el vínculo entre ambos.

Aproximaciones teóricas

El vínculo madre-bebé es esencial para el desarrollo psíquico y la organización del yo del bebé, porque es en los momentos iniciales donde la psiquis inmadura del recién nacido necesita del sostén y de la adaptación de sus necesidades al medio externo (Oberman,

2017). Al igual que la búsqueda de cuidados es crucial para la supervivencia, el acto de proporcionar los cuidados a cargo de adultos también lo es. Un niño se siente seguro gracias a un adulto que está disponible, próximo y responde cuando el bebé recurre a él (Bowlby, 1995).

El bebé construye el principal vínculo de apego con su madre, lo que no significa que será el único, ya que en el avance de su desarrollo físico y emocional tendrá la oportunidad de construir nuevos vínculos con estas características, y uno de ellos es con la docente. Oiberman (2011) retoma la idea de Winnicott en relación a la unidad bebé-cuidados maternos y sostiene que no hay posibilidad de desarrollo psíquico sin una madre que interprete las necesidades del bebé, lo cual permite repensar en un docente que también pueda interpretar las necesidades del mismo. Es a partir de las experiencias de la relación que pueda establecer el bebé cara a cara con las personas las que posibilitan el desarrollo de la intersubjetividad del niño (Oiberman, 2019).

La conciencia de sí y del entorno es adquirida por el bebé a través de las relaciones humanas, en la acción con el medio material y las experiencias durante cuidados corporales de calidad. Durante estos momentos se generan encuentros de intensa comunicación y contacto que permiten el desarrollo de la atención y concentración donde el bebé puede disponerse al conocimiento de sí mismo (García, 2011).

Es inevitable pensar en el desarrollo de un ser humano sin la existencia de estos cuidados. Falk (1990) habla de cuidados personales que se brindan al recién nacido con el objetivo de ofrecerle una buena salud, lo cual implicaría un equilibrio somático, mental y social.

De acuerdo a los cuidados personales, sea la madre o la docente, tendrán un rol fundamental, como sujetos que facilitan la construcción de la autonomía de ese niño y colaboran en un desarrollo saludable en términos físicos y emocionales. El contacto corporal puede resultar al bebé agradable o molesto y ofensivo, incluso puede provocar frustración. Las experiencias agradables logran enriquecer y diversificar las relaciones del bebé con la docente (Tardos, 1992).

Durante los primeros meses de vida el bebé necesita de un buen sostenimiento de la cabeza y el cuerpo, de lo contrario le provocará malestar ocasionado por la falta de equilibrio. La manera de tratarlo también involucra la mirada. La interacción visual constituye uno de los modos privilegiados de la comunicación, el bebé establece con su

madre una mirada mutua a partir de la cual subyacen sentimientos y emociones profundas que permiten establecer una relación afectiva (Oiberman, 2019). Del mismo modo, es la docente quien busca la mirada del bebé para establecer con él un vínculo afectivo. Por su parte, Falk (1990) menciona la importancia de la comunicación, la palabra verbal durante los cuidados que acompaña la repetición de las acciones de manera idéntica con palabras idénticas que permiten que el bebé se anticipe a lo que va a suceder y se disponga corporalmente.

Propuesta metodológica

El trabajo de campo se realizó en un jardín maternal privado de la ciudad de Río Cuarto, durante el mes de octubre de 2022. Como instrumentos de recolección de datos se implementaron entrevistas semiestructuradas a las docentes, observaciones no participantes y registros fílmicos. A través de los mismos, se atendió a las interacciones que se sucedían entre la docente y el bebé a su cuidado en el momento del cambio de pañales. En relación a la muestra estipulada se observaron cuatro niños y entrevistaron a dos docentes a cargo de los cuidados de los mismos para conocer sus decires respecto a las interacciones que posibilitan con los bebés en el momento de cambio de pañales.

Para el análisis de los datos se formularon cuatro categorías generales que reúnen las interacciones comportamentales que se dan entre el bebé y el adulto y que conforman las bases del vínculo entre ambos: contacto corporal, sostén, mirada y comunicación (Oiberman, 2019).

Análisis preliminar

Los datos obtenidos permiten avanzar en su análisis a partir del marco teórico propuesto. Se considera preliminar, en tanto se continúa profundizando en el mismo, como así también en las conclusiones respecto de la temática investigada.

En relación a la categoría *contacto corporal*, se pudo observar que cuando la docente toca al niño de manera cuidadosa, delicada, suave, él se muestra disponible y relajado corporalmente. En cambio, cuando la docente ejerce cierta fuerza y rapidez para higienizar su cuerpo, éste se aleja hacia otro lado y no accede al *contacto físico* para higienizarse. Según Falk (1990), los estímulos táctiles y contactos físicos de manera suave y tierna

garantizan al niño un sentimiento de seguridad emocional; por el contrario, si durante el cuidado los gestos son indiferentes, rápidos y funcionales provocan al niño una fuente de angustia e inseguridad.

Cuando la docente brinda *tiempos de espera* suficientes luego de que invita al niño a participar de una acción, éste da una respuesta participando activamente. Si la educadora busca con su mirada al bebé, lo llama por su nombre, y espera a que se dé cuenta de su presencia el niño se prepara y de esta manera le hace ver que el adulto espera de su *participación* (Tardos, 1992). En el caso del bebé observado, la docente hace la invitación a participar a través de preguntas en las cuales se incluye como; “¿ponemos el pantalón?”, “¿ponemos el pie?” inmediatamente seguido de esto realiza la acción, dando pocas posibilidades de que participe activamente. Mientras, el bebé se mueve enérgicamente con sus pies y piernas observándola atenta. En este momento, se considera esencial que el adulto se fije especialmente en las señales emitidas por el bebé y las tenga en cuenta, poniendo en palabras sus acciones para crear la posibilidad de que intervenga en el proceso (Falk, 1990).

La *comunicación* es otra de las categorías consideradas para analizar las observaciones. Una de las interacciones que se incluyen como fundamentales dentro de esta categoría es que la docente pueda entablar un diálogo considerando al niño como un *interlocutor potencial*. Durante todo el momento de cambiado, se pudo observar que el bebé emite diversas interacciones comunicativas: sonidos vocales, llanto, balbuceo, gestos faciales, señala con sus manos, aplaude, entre otros. Señales que la docente no interpreta como intencionalidad comunicativa por parte del bebé, ya que ante el llanto al ser recostado en el cambiador lo mira y continúa con la acción que realiza y le vuelve a repetir “vamos a cambiarte el pañal”, el bebé continúa con el llanto durante algunos segundos. Es decir, la docente en este momento no considera al bebé como un interlocutor activo en el diálogo, siendo que el llanto constituye el principal modo de comunicación mediante el cual el niño expresa sus necesidades (Oiberman, 2019).

Otro aspecto de gran relevancia que hace a la interacción comunicativa armoniosa es la *anticipación* de acciones a través de la palabra. A partir de lo observado, la docente comunicaba verbalmente la acción mientras la iba realizando, esto guarda relación con lo que plantea Falk (1990) acerca de la importancia de acompañar las acciones con palabras sucesivas para que el niño se apropie cada vez más del momento. Pero la anticipación

consta de que la docente se detenga a mirar al niño para hablarle, llamarlo por su nombre y esperar que el niño se prepare, se disponga corporalmente (David y Appell, 2013).

Para la categoría de *sostén*, se observó, desde el momento de inicio del cambio de pañales, cómo la docente se dirige hacia el espacio de juego donde está el bebé en postura sentado, lo alza por debajo de las axilas, lo sostiene del coxis y de la cabeza agachada en el piso. El bebé pegado a su torso se angustia y gira la cabeza hacia un costado mientras ella le habla. Esta angustia puede deberse a que la docente no le anticipa que lo va a sostener en brazos, también, en su manera de sostenerlo, la cabeza del bebé queda pegada a su torso con pocas posibilidades de girarla debido a que la mano de la docente la sostiene de atrás. Por ello, es necesario que la docente anticipe con gesto corporal y palabra todas las acciones que va a realizar antes de tomar al bebé con gesto apaciguado y lento, siempre procurando que pueda moverse para mirar al adulto que le habla y le da seguridad en el sostén (Briatore, 2017).

Otro nivel de análisis tiene que ver con la denominada *distensión tónica* del bebé (Szanto, 1992) este tono del cuerpo sin crispaciones ni flacidez depende de las superficies y los puntos de apoyo que necesita para sentirse sostenido. Cuando la docente levanta el pie del niño para ponerle el pantalón y él se encuentra sentado con una parte del coxis por fuera del banquito se va hacia atrás busca apoyo en su mano izquierda y ante la elevación que termina de hacer la docente de su pierna (teniendo las dos en el aire) pierde el equilibrio y cae hacia un costado. El niño intentó buscar sostén sumando otro punto de apoyo ante la caída, esto está íntimamente ligado al *equilibrio*. La sensación de sostén depende de preservar la unidad del cuerpo mediante un equilibrio estable (Szanto, 1992).

Con respecto a la categoría de *mirada*, es uno de los principales modos de comunicación no verbal, ya que se considera un verdadero acontecimiento que evoca una serie de sentimientos entre los actores involucrados. En relación a este aspecto, el bebé dirige la mirada hacia la docente en múltiples ocasiones en comparación a las veces que ella dirige la mirada hacia él. Entre estas interacciones visuales ambos logran mirarse mutuamente durante dos o tres segundos. Es el bebé quien utiliza el órgano de la mirada cuando aparece la distancia física del cuerpo con la madre, incluso es capaz de mirarse sostenidamente con el adulto hasta treinta segundos (Oiberman, 2019). Por esa razón, se considera fundamental que la docente pueda interactuar a través de la mirada mutua sostenida para vincularse de este modo con el niño.

Reflexiones Finales

El entorno educativo se vuelve imprescindible y esencial para los primeros momentos de constitución subjetiva de los niños y niñas, ya que, la familia ha dejado de ser el único núcleo de desarrollo del bebé y delega confianza y algunas responsabilidades a las docentes encargadas de los cuidados en el Jardín Maternal. A su vez, como menciona García (2011) el bebé para llegar a ser un individuo sano y autónomo necesita constituirse como sujeto frente a otro por lo tanto, los cuidados que recibe durante los primeros años de vida deberían facilitar y promover el conocimiento de sí mismo y de su entorno, ya sea a cargo de la familia en el ámbito del hogar, como también a cargo de la docente en el ámbito del Jardín Maternal.

Promover prácticas educativas que piensen al niño como partícipe activo en su proceso de aprendizaje es entenderlo también como sujeto de derechos; a ser respetado, escuchado, a tomar la iniciativa, a elegir, a ser autónomo, democrático y protagonista de su desarrollo. Esto depende de que adultos disponibles a acompañar los procesos descriptos, permitan la construcción de vínculos afectivos que posibiliten el desarrollo armónico e integral. Cabe destacar la importancia de estar dispuestos a repensar las pautas de crianza instauradas para poder embarcarse hacia nuevas búsquedas de prácticas educativas que se afiancen en el respeto por los derechos del niño.

Notas

1. Beca de Ayudantía de Investigación, convocatoria SECYT 2021 (RR 457/2021; RR 1092/2022). La misma se desprende del proyecto de investigación denominado "Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato", aprobado por SECYT (RR 083/2020; RR 083/2020).

Referencias

- Bowlby, J. (1995) Una base segura. Paidós, Buenos Aires.
- Briatore, L. (2017) ¡Tu bebé ha llegado! Cómo empiezas a cuidarlo. 2da Edición. Ediciones Asociados. Buenos Aires.
- David, M.; Appell, G. (2013) Lóczy, una insólita atención personal. 3era Edición. pp 37-78. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Divito, S.; Colab. Berón S. y Manelli, M. (2011). "La Educación Preventiva en el Jardín Maternal. Un camino de investigación, reflexiones y propuestas". Colección Fundari, Ediciones Cinco. Buenos Aires. Argentina.
- Falk, J. (1990) "Cuidado corporal y prevención" Revista INFANCIA N° 4
- García, A. (2011). "La influencia del entorno en el desarrollo del niño". Cap. 1 y 2. Colección Desarrollo Infantil. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

- Oiberman, A. (2011) PRONAP. Programa Nacional de Actualización Pediátrica. Vínculo y Apego. Cap. 2. pp. 35-54. Editorial Sociedad Argentina de Pediatría. CABA.
- Oiberman, A. (2019) Observando a los bebés... Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Oiberman, A. Gonzalez, M. C. Milán, T. A. Hauser, M. P. (2017) Incidencia del tiempo de internación en la terapia neonatal sobre las interacciones madre-bebé de alto riesgo. Estudios de Psicología. Vol. 34 (1). 131-140.
- Tardos, A. (1992) La mano de la educadora. Revista INFANCIA N° 11.
- Szanto, A. (1992) Afectos y manifestaciones tónico-musculares. La Hamaca.
- Winnicott, D. (1995) La familia y el desarrollo del individuo. Ediciones Hormé S.A.E. Buenos Aires.

EL DESAFÍO DE IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN QUE CONSTRUYA LA DEMOCRACIA

Néstor Osorio

En la comunicación para las jornadas del ICALE 2003, planteé en el título: *La Crisis de la Democracia*, lo que consideré como su causa, la mayor cantidad de pobres en una población. Sostuve que el trabajo digno, productivo y bien remunerado es una garantía para la democracia, porque el ciudadano no depende de la ayuda del Estado para mantenerse.

Esta es la razón por la que, en el discurso fúnebre que Tucídides atribuye a Pericles, en su obra: *La guerra del Peloponeso*, al ocuparse del régimen político de Atenas, se lee: “En cuanto al nombre, puesto que la administración se ejerce en favor de la mayoría, y no de unos pocos, a este régimen se lo ha llamado democracia; ...” (Tucídides, 2010, III, p. 4). El gobierno de los *polites*, ciudadanos de Atenas, era la piedra fundamental. Al no depender del Estado eran libres, podían autogobernarse y gobernar.

También señalábamos que se mantiene firme el fundamento que sostiene el régimen democrático: la soberanía del pueblo, que en las modernas poliarquías queda consagrada en el hecho de que las autoridades del Estado proceden de elecciones libres, abiertas y periódicas; que el derecho al voto es universal para los adultos, y que todo ciudadano tiene derecho a ser elegido para los cargos públicos.

Pero lo que se observa hoy, a veinte años de nuestro trabajo, es: aumento de la pobreza, falta de comprensión de la realidad socioeconómica; el rechazo de la política por el fracaso de sus medidas, y su indiferencia en los más jóvenes. La falta de un plan para encontrar la solución, nos ha problematizado – y es el fin de este trabajo – teorizar sobre cuál puede ser la condición que debe cumplirse para revitalizar la democracia en nuestro país. Para ello haremos un análisis de lo que entendemos por democracia y su funcionamiento. En

segundo lugar, propondremos una herramienta para una comprensión de lo que es un régimen democrático que apunte a revitalizar la idea de democracia.

1. El desafío

Cómo entender la democracia hoy es una de las claves para poder vivir en democracia. Por ello vamos a recuperar algunos contenidos sobre el origen de la democracia.

Atenas basaba su régimen en una relación entre partes que se conocían desde la misma infancia. En la asamblea un individuo soberano se ponía de acuerdo con otro individuo soberano, y éstos con varios individuos que estaban de acuerdo con otros individuos soberanos, todos constituían la sociedad política que fundamentaba todo, con los acuerdos y leyes que lograban. En base a esto elaboraban una doctrina para poner en idea la práctica del Estado. Esta dinámica de la Asamblea era un orgullo para los atenienses, se trataba de la forma de su autogobierno, lo que llamaban su democracia. En este régimen no había asociaciones intermedias o grupos, sino una asamblea como lugar de toma de decisiones, elaboración de leyes y designación de individuos para cumplir funciones.

Las polis tenían una media de 40.000 habitantes libres, soberanos, que posibilitaba una Democracia directa, cuyo fin era el de reconocer y defender los derechos civiles de cada individuo.

Pero en nuestra sociedad, no son los individuos, sino los grupos los protagonistas de la vida política. La democracia moderna es una democracia representativa que, de acuerdo a la Constitución, en su artículo 22 “El pueblo no delibera ni gobierna, sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución. Toda fuerza armada o reunión de personas que se atribuya los derechos del pueblo y peticione a nombre de éste, comete delito de sedición.” En otras palabras, una democracia en la que el representante electo debe velar por los intereses de la nación. No se da un pueblo compuesto por individuos que adquirieron el derecho de participar en el gobierno cuidando sus intereses particulares. Lo que tenemos es un diputado electo por los ciudadanos a través del voto, pero que una vez electo, el diputado pasa serlo de la nación y no el de los electores. Éstos velarán por sus derechos por medio de los canales respectivos.

Por lo tanto, lo que hoy existe, es un pueblo dividido objetivamente en numerosos grupos contrapuestos y en competencia entre ellos, donde el individuo puede participar en más de un grupo y con una autonomía relativa respecto del gobierno central.

Consideremos algunos grupos y organizaciones de nuestro país, que protagonizan el derecho a participar del gobierno, pero en los que no se puede distinguir el interés general del particular del grupo. Un ejemplo de estos grupos son los partidos políticos, donde el interés partidario está por encima del general del pueblo. En este sentido, observamos una disciplina partidaria que reclama a sus afiliados un accionar acorde a la propuesta de las ideas del partido, aunque esto sea válido para algunos lugares del país, y perjudicial para el resto. Todo depende de los intereses del partido en cuestión. Por otro lado, algunos partidos suelen buscar el sistema de “partido único”, lo que en cierto sentido deja de ser una democracia.

Otro grupo lo conforman los sindicatos. Estos se ocupan de los convenios referentes al salario, condiciones de trabajo y salud de sus miembros, y también de los acuerdos nacionales respecto de la organización y el costo del trabajo. Todo esto tiene gran importancia en el juego político, por lo que, en la mayoría de los sindicatos, los dirigentes y el mismo sindicato están vinculados a un partido político. No dudamos que defiendan los derechos de los trabajadores, pero no todos los trabajadores están afiliados, algunos sólo a la obra social porque asegura la asistencia médica. Se dan algunas injusticias cuando el sindicato logra beneficios, pues son para todos los trabajadores, incluso los no afiliados. Pero también muchos obreros se ven presionados por el sindicato a afiliarse y asisten de manera forzada en huelgas y actos partidarios. Por ello es perjudicial que las autoridades sindicales queden por años al frente, pues hace que sindicato y partido político se identifiquen como lo mismo. Así se impide su renovación, y se genera un anquilosamiento que destruye la institución por no tener la capacidad de movimiento, de actualizarse. El poder que ostentan los sindicatos es tal, que en alguna oportunidad han paralizado el país. Pero, ¿Es eso democracia?

También podemos analizar al Congreso, el poder legislativo, como un grupo. Observamos que cada bancada responde a un partido político de alguno de los tantos que existen en el país. En esta forma de grupo la disciplina partidaria es estricta. Lo grave puede darse en el caso que la mayoría de los miembros del Congreso pertenezcan al mismo partido de quien ejerce el poder ejecutivo: la Presidencia de la Nación. Puede ocurrir que, al estar concentrado el poder en una sola persona, y sin una oposición fuerte, el sistema genere una autocracia, en otras palabras, fácticamente puede darse una forma de gobierno dictatorial o despótico. Esto puede corroborarse de acuerdo a la forma en que se ejerce el

poder, a saber: la manera de tomar decisiones; de implementar las políticas públicas; de establecer la comunicación con la ciudadanía; de conducirse con los colaboradores y con la oposición.

También en los debates que se dan en las sesiones del Congreso, podemos advertir los intereses y orientaciones valorativas sociales, de los grupos a través de la competencia entre partidos políticos, por un lado, y entre gobierno y oposición por otro. Esto nos provee de un marco complejo respecto del sistema democrático de nuestro país. Todos los grupos o bancadas del Congreso sostienen que sus intereses y valores son los mismos que los del propio partido político y con los que el pueblo se identifica. Esto no es de extrañar pues la nuestra es una democracia caracterizada por la competencia entre partidos, que obtiene su legitimidad del voto mayoritario conseguido mediante un sistema de elecciones libres, iguales y secretas. Como los grupos tienden a identificar sus intereses con los de la nación, cada grupo puede proclamar ser el 'pueblo' excluyendo a los demás.

Pero si consideramos la ciudadanía como un actor colectivo que refleja el todo, porque es la decisión individual del voto de cada individuo lo que permite otorgar el poder, entonces la formación de la opinión y la voluntad política de los ciudadanos es la que permite constituir la sociedad como un todo estructurado políticamente. (Habermas, 1998, p. 363-407) Es por ello que esa formación no debe estar ausente. Si es tergiversada o manipulada, por razones de poder, o un autócrata, esa formación es un adoctrinamiento, donde el dirigente político es el líder incuestionable, se presenta como el único capaz de llevar a la nación a su mejor destino. Por ello estos sujetos suelen ser endiosados por el pueblo. Muchos ejemplos se han dado a lo largo de la historia, y muchos de estos sujetos terminaron llevando a sus países a la guerra y a la destrucción. Al respecto, Chesterton tiene una frase que viene al caso: El despotismo se podría definir como una democracia fatigada. (Chesterton, 2009, p. 74)

2. Formación de la ciudadanía

En la comunicación de las jornadas del ICALE 2022 poníamos énfasis en la necesidad de la comprensión para insertarnos en el mundo. La razón de ello es que todo sujeto debe tomar una decisión respecto del mundo que le rodea. A tal punto esto es así que en nuestro país desde los 16 años una persona puede votar. Y no nos oponemos a ello, pero sí puede manipularse su opinión y capacidad de voto, si el sujeto se guía por el afecto o la simpatía

partidaria, pero desconoce la propuesta de otros candidatos; o bien no tiene claro el sistema de gobierno del país o la situación y la problemática que atraviesa, su elección será pura exterioridad.

Por ello la formación de la opinión y la voluntad política de los ciudadanos es relevante. Constituir la sociedad como un todo políticamente estructurado, con la posibilidad de que a los 16 años pueda ser ejercido el voto, requiere una mirada distinta a lo que es nuestro sistema educativo.

La sociedad política no es algo estático, es por necesidad dinámica, se constituye de personas que naturalmente nacen y mueren renovándola. Desde su nacimiento el ser humano necesita del cuidado de sus padres y de la sociedad para desarrollarse en condiciones de vivir con los demás. La escuela le da el acceso al conocimiento y a socializar con sus compañeros. Se trata de los primeros pasos de la vida en la moderna polis. Es fundamental una formación democrática de la opinión y de la voluntad de los ciudadanos, es lo que se pondrá en evidencia luego en las elecciones generales y en la aprobación o desacuerdo de las resoluciones que el poder legislativo tome en el Congreso o se tome en las respectivas Legislaturas de cada provincia.

Nuestro sistema democrático, representativo y federal necesita de una formación en la que dicho sistema sea conocido por todos, en especial por los jóvenes. Esto es, un abordaje desde distintos ángulos que le permita al estudiante tener ideas claras del sistema y no un rechazo por la política como nos ocurre en la actualidad. Insistimos, se debe trabajar por quitar la imagen de corrupción con que la política está teñida, e insistir en la honestidad para dar paso a un ejercicio de la misma que todos valoren. Para ello la democracia debe solucionar los problemas históricos como pobreza, desigualdad y educación.

3. El desafío a superar

Otorgar el derecho a voto a jóvenes de 16 años considerados menores, (e inimputables) puede ser un gran paso democrático, si los jóvenes están en condiciones de ejercer ese derecho. Aludimos a la comprensión del mismo, no sólo a tener conceptos claros del régimen democrático. Nuestra propuesta es en el campo del aprendizaje: Seis habilidades o destrezas necesarias para la comprensión, de manera que se entienda el derecho y la responsabilidad de su ejercicio.

Primera habilidad: el *vocabulario*. No sólo la lectura, también el diálogo entre personas necesita que se entiendan la mayoría de las palabras que se encuentran en el texto o en los diálogos. Podemos afirmar que un vocabulario amplio es necesario para la comprensión. Naturalmente éste se desarrolla inicialmente en el entorno familiar. La repetición de las primeras palabras, y en los primeros años las palabras nuevas son un camino que ayuda a desarrollar la expresión. En la escuela se alcanzan nuevos niveles con la lectura en voz alta, metodología simple, pero eficaz para lograr un buen vocabulario. Recordemos que se deben definir las palabras nuevas, pues ello también ayuda. Todo lo afirmado rige para el estudiante, el trabajador, (de hecho, es imposible lograr nuevos aprendizajes sin un vocabulario), y para toda persona, pues la relación con el medio en la cotidianidad requiere del mismo para evitar las ambigüedades y los equívocos.

La *decodificación* es la siguiente destreza. Se trata del proceso de convertir en comprensible un mensaje. Es muy importante en la comunicación, porque le permite al receptor comprender el mensaje transmitido por el emisor. Un discurso político, el de un ministro, por ejemplo, el de economía, puede ser incomprensible si no se poseen los conocimientos que ayuden a decodificarlo.

Con vocabulario y decodificación la próxima habilidad será trabajar en la *fluidez*. Esta destreza se consigue con la lectura asidua de textos. Es importante una gradualidad en la dificultad de los textos a leer, pero lo fundamental es el ejercicio de la lectura, porque la fluidez lectora es necesaria para la comprensión de un texto, a mayor complejidad se requiere mayor conocimiento y decodificación. Un lector fluido agrupa las palabras a partir del reconocimiento del significado de las mismas para comprender un texto. Esto permite entender oraciones de corta o mayor extensión. La decodificación permite hilvanar las oraciones y la comprensión de un párrafo o un texto de un determinado tema. La lectura fluida puede ejercitarse varias veces para una comprensión más profunda del texto que se trabaja. Por ello insistimos en la práctica regular de la lectura, en especial en el ámbito académico por la razón de que comprensión y fluidez están muy relacionadas. La comprensión sin fluidez es un proceso de lectura lento y fatigoso. La comprensión implica interpretar el significado de las palabras y su conexión con el contexto general del texto, de ahí que sea tedioso. Pero la fluidez sin comprensión es algo sin significado.

Pasemos a las siguientes destrezas, a saber, para darle un significado a un texto, comprenderlo y organizar ese contenido y conocimiento, es necesario el *razonamiento* y *conocimiento previo*.

La comprensión del texto es una acción que requiere de una memoria que permita rescatar información anterior a fin de poder establecer relaciones e incorporar los nuevos contenidos. La relación de conceptos e ideas nuevas con los ya dados implica un razonamiento que permita llegar de manera lógica a una conclusión, solución o nuevas ideas. Nuestra última destreza es la *memoria funcional*. Esta función ejecutiva relacionada con la atención permite que la información captada por la atención tenga sentido. Es decir, que nos permite recordar, retener y procesar la información. Estas características son claves para la comprensión de nuestra realidad política, social, económica, religiosa, etc. Trabajar estas destrezas desde el aula será de mucha utilidad para la comprensión y participación en la democracia, para tener y debatir ideas.

La suma de todas estas habilidades, aplicadas a la información que contiene el texto, en cada palabra, oración o párrafo; la manera en que están dispuestas y la forma en que se interrelacionan, es lo que nos permite extraer un mensaje global con sentido e intención.

No basta con tener un derecho, es necesario conocer en qué consiste y la forma de ejercerlo para bien propio y de los demás conciudadanos. De otra manera la sociedad será pobre, desigual y sin educación, expuesta a cualquier esclavitud.

Referencias

- Chesterton, G. (2009). El hombre eterno. (Trad. M. Ruiz Fernández). San Francisco (USA): Ediciones Cristiandad.
- Habermas, J. (1998). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso (Trad. M. Jiménez Redondo). Madrid: Trotta.
- Tucídides. (2010) El discurso fúnebre de Pericles (Introducción traducción y notas de A. Arbea G., profesor de lenguas clásicas U. C. Chile). Chile Academia.edu Disponible: https://www.academia.edu/8854572/EL_DISCURSO_F%C3%9ANEBRE_DE_PERICLES (01-09-2023)

NUEVAS TECNOLOGÍAS, MEDIOS Y DEMOCRACIA. ¿Por qué un taller virtual sobre la aplicación de las TIC¹ en educación superior y en la praxis profesional?

Susana Otero

Hoy es necesario sumar el desarrollo de las competencias digitales del estudiante para su formación profesional y su participación en la sociedad. Es decir, debería contar con, la alfabetización, comunicación y colaboración para intercambiar diferentes perspectivas, crear y disponer de los materiales en forma conjunta, etc. Pero con la seguridad digital necesaria y el uso responsable de las TIC y IA, ya que, son herramientas y el sentido del uso de las mismas va a depender del docente y/o el estudiante que esté detrás de las mismas. Las competencias digitales hoy hacen a las competencias de los educadores, a las competencias pedagógicas de los educadores y a las competencias de los estudiantes, mediante la articulación de las competencias del docente y el *curriculum* del estudiante (MRCDD, 2022, p. 11).

Cuando se habla de la inclusión de las tecnologías, es importante también tener en cuenta lo que señala Helsper (2008) de no restringir el concepto de inclusión al acceso a las tecnologías y considerar también las motivaciones, los conocimientos y las habilidades digitales de los sujetos. De este modo, se debería considerar: el acceso a la tecnología, las habilidades, actitud y el compromiso con las tecnologías, antes de pensar en la apropiación de la misma.

La propuesta de promover un taller-virtual responde, por un lado, a las conclusiones alcanzadas en el proyecto de investigación (2021-2022) sobre la propuesta metodológica en el entorno virtual². Dado que, el análisis del registro de la entrevista estructurada administrada a docentes y estudiantes que se desempeñaron como usuarios de las TIC en

2020, ha confirmado que están dadas las condiciones de la actitud de apertura y la expectativa de los involucrados para la utilización de las TIC en educación superior. Por otro lado, el taller propuesto tiene el carácter de prueba piloto para el nuevo programa-proyecto de investigación en curso (2023-2024)³, sobre el efecto de la incorporación de las competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y morales.

En virtud de lo dicho, el taller educativo se presenta como una propuesta pedagógica donde se integran lo teórico, lo técnico y lo práctico: mediante una metodología constructivista, expositiva significativa con participación activa de sus integrantes que consiste en un aprender aprendiendo y un hacer haciendo. El taller educativo resulta muy útil para transmitir y promover la adquisición de competencias digitales al recibir el significado de las TIC y la habilidad en el empleo de los recursos tecnológicos en educación superior y en la práctica profesional. Esto posibilita la Incorporación de la potencialidad de las TIC como estrategias pedagógica-didácticas con la utilización de las mismas.

Descripción de la operatoria del taller

La presentación e introducción del taller consiste en transmitir: ¿qué se entiende por taller? Y ¿cuál es el rol de cada uno de los involucrados? El marco teórico donde se encuentra inscripto, los objetivos, la metodología a desarrollar, el cronograma con las actividades programadas y la evaluación del proceso para el que está dispuesto a formar parte de esta prueba piloto.

En realidad, cuando se escucha la palabra taller se piensa en un lugar donde se realizan trabajos de artesanías o manualidades como, por ejemplo: “taller de costura”, “taller mecánico”. El tiempo del mismo por lo general es breve donde se enseñan las artesanías o actividades prácticas para luego poder practicarlas, “taller de pintura”, “taller de cocina”.

En este caso, el taller educativo es una propuesta pedagógica donde se integran lo teórico, lo técnico y lo práctico, donde el docente transmite el conocimiento teórico, técnico y los participantes se desempeñan activamente en la aplicación práctica de lo transmitido.

Con respecto al marco teórico, más allá de la fundamentación teórica correspondiente a la investigación, en curso, en la que se inscribe este taller (UNESCO, 2019; MRCDD, 2022), como prueba piloto, se tiene en cuenta el desarrollo de la conciencia afectiva, cognitiva y moral en la línea de Piaget (1973) y Kohlberg (1964), así como las teorías psicopedagógicas

actuales mediadas por las TIC (constructivismo, aprendizaje significativo). Pero además se consideran específicamente los modelos educativos focalizados en el aprendizaje en línea o *e-learning* como el SAMR (Puentedura, 2013) que permite iniciar una aplicación sistemática de las TIC en educación siguiendo varios pasos (sustituir, aumentar, modificar y redefinir o transformar). El modelo TPACK (www.tpack.org) que presenta una visión profunda y el análisis de la organización educativa en relación a esta práctica considerando los tres ejes del conocimiento a tener en cuenta: el conocimiento disciplinar, pedagógico-didáctico y el conocimiento tecnológico. Y la Taxonomía, ciencia de las reglas de la clasificación y jerarquización científica aplicada por Bloom⁴ en la educación considerando los dos procesos cognitivos: procesos cognitivos simples -recordar, comprender, aplicar-, y, los procesos cognitivos complejos -analizar, evaluar y crear-.

Este taller educativo es sugerido para docentes y estudiantes de la formación superior y del postgrado de Psicología y Psicopedagogía.

Si bien, el objetivo en general consiste en transmitir conocimiento, generar habilidades y competencias de forma activa y participativa, individual y/o grupal al realizar las actividades programadas para esto. Esto implica:

- Explicitar cuál es el rol del docente como curador, guía y tutor del proceso, así como cuál es el rol del estudiante activo y participativo en el mismo.

- Señalar las actividades a desarrollar, en función de transmitir el conocimiento de las TIC y la habilidad en el empleo de los recursos tecnológicos en la educación superior y en la praxis profesional.

- Incorporar la potencialidad de las estrategias pedagógica-didácticas con la utilización de las mismas: *Padlet*, *Mentimeter*, *Miro*...

- Explicar qué es y de qué modo la evaluación formativa y sumativa será registrada en las producciones que se hagan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con la presentación final de un trabajo de integración dando cuenta de todo lo incorporado.

La metodología o el procedimiento que se lleva en todos los encuentros son a través de una participación activa y colaborativa de sus integrantes. La acreditación de la participación activa de los involucrados se hace mediante la realización de las actividades y las producciones aportadas en las mismas. Es decir, como ya se dijo: aprender aprendiendo, hacer haciendo, aplicar aplicando...

El acompañamiento y la comunicación en el aula virtual se consideran fundamentales, ya sea, a través del Foro y de los mensajes a todos los miembros y/o individualmente en cada caso de ser necesario.

Es decir, cada encuentro dispone de un Foro en el que se puede presentar dudas, consultas, entre los pares y/o con el docente a cargo del encuentro de un modo asincrónico.

Es decir, en cada encuentro sincrónico el docente toma la palabra unos minutos y transmite la información teórica-técnica con la consigna a realizar. Los participantes tienen por lo menos unos 40´o 50 minutos para trabajar. Seguidamente, se dispone de unos minutos para reflexionar e intercambiar la experiencia compartida. Luego, se les envía un cuestionario en línea que sirve como una autoevaluación para los participantes mismos. Antes de finalizar se les transmite la consigna para intercambiar en el Foro con los pares las dudas o inquietudes respectivas que se retoman en el encuentro siguiente.

Con respecto al cronograma: este taller educativo consiste de cinco encuentros. El 1ro y el 2do están dirigidos a la educación superior, 3ro y el 4to enfocados en la praxis profesional y el 5to se utiliza para guiar la realización y el intercambio de los trabajos propuestos por los participantes. Al menos de los que quieran compartir en ese momento con el resto. Igualmente, se deja una semana más el espacio para que puedan subir sus aportes y comentarios al muro de *Padlet*.

Con respecto a la evaluación: Formativa y sumativa, los requisitos de aprobación son con el 75% de asistencia y entrega de un trabajo producto final individual y/o colaborativo grupal donde se aplican los contenidos dados (Maggio, 2022). Es decir, al menos deben estar presentes en tres de los cinco encuentros sincrónicos y hacer todas las actividades correspondientes a los encuentros de un modo asincrónico.

Finalizando el 5to encuentro del taller, se les administra de forma anónima pero obligatoria mediante *Google Form* una entrevista estructurada para que respondan sobre la experiencia que se ha tenido del taller con respecto al aprendizaje, desarrollo y sugerencias que se desee hacer sobre el taller realizado.

Descripción de uno de los encuentros sobre la aplicación de las TIC en educación superior

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental comenzar con la indagación sobre la información e intereses de los aprendientes. Pues, el objetivo externo del docente tiene que estar dirigido al motivo interno del estudiante (Otero, 2016).

En este caso se presenta la herramienta llamada *Padlet* que consiste en un muro donde se puede subir información, enlaces, imágenes, notas etc. *Padlet* como otras herramientas brinda diferentes plantillas para hacer uso de las mismas según el contenido disciplinar y el objetivo del docente a cargo.

En principio se utiliza esta herramienta como un 'Sondeo de información' para tener conocimiento del saber respectivo de todos los participantes entre sí y de los docentes. Información que los docentes podrán tener en cuenta en las próximas y diferentes actividades a realizar con posterioridad. Por lo general para hacer uso de cualquier TIC es necesario registrarse, pero en este caso no es necesario porque el docente a cargo comparte el link por el chat para acceder a la actividad.

El muro preparado tiene tres columnas en cada una de ellas hay una pregunta a la que debe responder cada uno subiendo una respuesta correspondiente. El docente comienza para mostrar el procedimiento y luego continúa el resto.

Por ejemplo: en la 1r columna la pregunta es ¿Quién sois y a qué disciplina perteneces?... 'Soy Susana y pertenezco a la filosofía'

En la 2da columna: ¿Qué TIC conoces y ya has aplicado?... 'Conozco *Padlet* y la estoy aplicando'

En la tercera columna: ¿Cuál es tu interés y qué te motiva hacer este taller?... 'Me interesa transmitir el conocimiento y me motiva tener un registro del efecto del taller en Uds.'

Una vez finalizada la actividad, se sugiere que vean unos videos cortos sobre los modelos educativos mencionados para reforzar de algún modo la retención y la posibilidad de reproducir lo aprendido. Ya que, el aprendizaje en línea es más rápido y responde a la lógica de la imagen, es decir, a la lógica simultanea espacial. Esto genera 'la necesidad de reforzar, con la lógica sucesiva-temporal, los otros momentos del proceso dialéctico del aprendizaje como son la reproducción y el reconocimiento.

Registro de algunos de los resultados y conclusiones preliminares del taller

A partir de la realización del taller virtual como prueba piloto, en Mayo-Junio 2023, y el registro del efecto del taller educativo sobre la aplicación de las TIC en educación superior y en la praxis profesional de Psicología y Psicopedagogía, se puede decir que las TIC impactan y modifican la velocidad en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay un predominio de lo espacial-simultáneo sobre lo temporal-sucesivo. Así como también influye en la valoración positiva de la alfabetización digital en el aprendizaje profesional del docente, el ejercicio de la creación innovadora y la evaluación potenciada por las TIC, en la resolución de problemas y la autogestión de los participantes.

De este modo se puede concluir de forma preliminar según el registro de la experiencia en el “Taller para docentes y estudiantes sobre la aplicación de las TIC” que, tanto en educación superior como en la praxis profesional de Psicología y Psicopedagogía, la aplicación de las TIC agiliza la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje como también agiliza la dinámica del proceso terapéutico grupal e individual.

Notas

1. Romani, J. C. C. (2009).
2. Otero, S.; Crowe, M.E. & Sartuqui, A. (2021).
3. Otero, S., Crowe, E., Sartuqui, A., & Martinoia, P.: Programa-proyecto SIGEVA_USAL (2023-2024) “La incorporación de las competencias digitales modifica la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y morales. ¿Nuevo paradigma educativo en educación superior?”
4. La Taxonomía de Bloom – Campus educación.com
<https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/taxonomia-de-bloom/?cn-reloaded=1>

Referencias bibliográficas

- Helsper, E. (2008): *Digital Inclusion: An Analysis of Social Disadvantage and the Information Society*, Londres, Communities and Local Government.
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and moral ideology. In M. L. Hoffman & L.W. Hoffman (eds) *Review of child Development Research* (Vol. I p. 381-431). New York: Russel Sage Foundation.
- Labrador, C. (2013). “La *Ratio Studiorum* de 1559: un modo de ser y hacer en educación”. Bs. As.: Signos Universitarios, vol. 32, nº 49.
- Maggio, M (2022). Podcast. Híbrida. Entrevistador Francisco Moretti con M. Maggio-Julio. Bs. As. Tilde Editora.
- Marco de Referencia de Competencia Digital Docente (2022) MRCDD_V06B_GTTA.
- Modelo TPACK (2012) www.tpack.org.
- Otero, S. (2016). Educación, TIC y algunas cuestiones morales. En Michelini, D., Peppino, S., Bonyuan, M. (Eds.) (2016). *Ética en la ciencia y en la vida*. Río Cuarto. Córdoba: Ed. Del ICALA.

- Otero, S.; Crowe, M. E. & Sartuqui, A. (2021). Método de enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y morales. uso de las tic en educación superior. Revista Científica Qualitas de UNIBE. Vol. 22 (22), 90-114. Recuperado de <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/110/201>.
- Otero S. (2022). Edmund Husserl. El análisis fenomenológico de la memoria, Río Cuarto Córdoba: Ediciones ICALA. <https://www.org.ar/publicaciones/ICALA-Libros.html>.
- Otero, S; Crowe, M. E. & Sartuqui, A. (2022). La utilización de las TIC en educación superior (presencial-virtual-a distancia). En Hugo Echeverría, Cecilia Tosoni (Eds.) Educación y Sociedad. Río Cuarto: Ediciones del ICALA 2022. <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>. ISBN: 978-987-1318-48-3
- Piaget J.P. (1973). *Estudios de Psicología genética*. Bs. As.: Emece.
- Puentedura, Ruben R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation [Slides]. Retrieved from <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf> EDDL_5141.
- Romani, 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).
- Taxonomía de Bloom: www.campuseducación.com
<https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/taxonomia-de-bloom/?cn-reloaded=1>
- UNESCO, (2019). Marco de competencias docentes en materia de TIC. <https://unesdoc.unesco.org/search/1db4f600-3037-4cf1-ab36-8f32a1e13c33>.

LOS RANQUELES: ARTICULACIONES SOCIO-POLÍTICAS EN LA LARGA DURACIÓN

Graciana Pérez Zavala, Marcela Tamagnini

Introducción

En el contexto de la Argentina del siglo XIX, en la que se repasa el sentido y valor de la democracia en sus últimos 40 años, nuestro escrito procura abordar la dimensión política de las trayectorias de las poblaciones indígenas. En buena parte de la opinión pública contemporánea, estas últimas son asociadas a un pasado lejano materializado en restos arqueológicos y algunos episodios constituidos como “evidencia” de su desaparición. Este es el caso de los relatos consolidados por la historiografía de corte militarista de fines del siglo XIX y principios del siguiente que se valieron de la “Conquista del Desierto” para cerrar un modelo de sociedad concebida como “salvaje” e “improductiva”. Dichos relatos, que tienen la particularidad de llegar hasta nuestros días, poco aportan a la conformación de sociedades democráticas e interculturales.

Desde la década de 1980 un conjunto de investigaciones sustentadas especialmente en la Historia Social, la Antropología, la Etnohistoria y la Antropología Histórico propusieron un enfoque diferente sobre el devenir de las poblaciones indígenas preexistentes al Estado argentino. De manera sintética y, por cuestiones de espacio que hacen imposible detenernos en todos sus referentes, podemos decir que buena parte de esas producciones asume como punto de partida la pervivencia de los pueblos indígenas, más allá de las transformaciones operadas en cada uno de los grupos según la incidencia de las políticas estatales, los contextos históricos y sus capacidades de resistencia.

Otro aspecto considerado se vincula con los recortes regionales. En nuestro caso, tiene que ver con las investigaciones sobre la dinámica de los indígenas de Pampa, Norpatagonia y Araucanía en el marco de las modificaciones político-territoriales de los Estados colonial,

provinciales y nacionales (argentino y chileno). Buena parte de las producciones de autores de ambas nacionalidades, evidencian la complejidad de las relaciones gestadas en la Frontera Sur a partir de la consideración del entramado de vínculos económicos, políticos y socioculturales entre indígenas y cristianos. También tiene en cuenta aquellas conceptualizaciones de la frontera que buscan problematizarla más allá de su demarcación militar y la piensan como un territorio ampliado que vincula, mediante relaciones económicas, sociales, jurídicas, políticas y lingüísticas, a la población cristiana con la indígena. Su sentido se deriva de su opuesto y complemento: la Tierra Adentro, que es el nombre con el que se conoce el territorio indígena en tiempos de autonomía.

La bibliografía vigente también pone de relieve las *prácticas políticas* empleadas por dichas sociedades. Ellas incluyen estrategias que no se agotan en las instancias de guerra y/o paz en tanto fenómenos separables y que reconocen una variedad de objetivos implementados por comandantes de frontera, misioneros, pobladores civiles, refugiados, caciques, capitanejos, chinas o lenguaraces. Por ello, las claves para entender la cotidianeidad de la frontera y de la Tierra Adentro son las expediciones punitivas, los malones, las tratativas de paz, los lazos comerciales, el tránsito de hombres en calidad de refugiados, la toma de cautivos, prisioneros y rehenes, entre otros aspectos. Estas múltiples conexiones generaron políticas situacionales, que asientan en relaciones heterogéneas y asimétricas. El reconocimiento de la historicidad y resistencia indígena es un aporte fundamental que contrasta con la perspectiva político-militar del siglo XIX y buena parte del XX, que limitó el accionar político indígena a la “rapiña” de los malones.

En este sentido, resulta valiosa la propuesta de Lenton (2010) que invita a distinguir entre la “*política indigenista*” aplicada por el Estado argentino y la “*política indígena*” –en tanto forma de representación y estrategias de participación de los colectivos nativos. Analíticamente, en relación a la última distinguimos dos instancias de acción. La primera, y más general, corresponde a la relación pendular entre las unidades indígenas y su agrupación frente a los cristianos u otras tribus. Los tratados y los grandes malones dan cuenta de estos vínculos. La segunda remite al actuar de los capitanejos, lanceros e indios gauchos, delimitado por la tensión entre las decisiones y posibilidades personales y el mandato colectivo. Las actividades más frecuentes habrían sido la venta de cautivos, la participación en malones por decisión propia y el abandono de las tolderías. Ambos procesos fueron simultáneos (Pérez Zavala, 2014).

También nos parece apropiada la clasificación efectuada por las autoridades hispano criollas que operaron en los espacios fronterizos que distingue entre indígenas *enemigos*, *aliados* y *amigos*. Los primeros eran aquellos que, en su condición de soberanos, desplegaban políticas de oposición (visibles en malones). En cambio, los aliados, a través de tratados, mantenían su autonomía política y territorial con la contraparte de asumir ciertos compromisos con los gobiernos de los distintos períodos. Los “amigos” eran aquellos que vivían en la frontera en campos asignados por las autoridades estatales, revistaban en las fuerzas castrenses recestando sueldos y raciones y, habitualmente, estaban nucleados por algún cacique o capitanejo (Ratto 1994, Bechis 2008, 2010, Villar y Jiménez 2011). El acontecer histórico testimonia que dichas clasificaciones fueron móviles y ambiguas porque su aplicación estuvo sujeta a políticas visibles y encubiertas. La dinámica flexible de las relaciones interétnicas hizo que un mismo colectivo pudiera representar todas estas categorías en su devenir diacrónico y sincrónico, siendo este el caso de los ranqueles (Pérez Zavala, 2014). De ellos nos ocupamos seguidamente.

Nuestra finalidad es reseñar, sintéticamente, las articulaciones socio-políticas de los ranqueles en el marco de sus vínculos interétnicos. Desde su condición de pueblo preexistente al Estado argentino, estos impulsaron a lo largo de los siglos XVIII y XIX múltiples prácticas políticas tendientes a sostener su autonomía territorial. Su abordaje permite complejizar la mirada hegemónica presente en la Argentina centrada en la ahistoricidad y apoliticidad de los indígenas.

Los ranqueles y su política de múltiples interlocutores

El trabajo que presentamos se centra en los ranqueles. Este colectivo indígena actuó como un constructo identitario-político-territorial que: 1) fue reconocido como tal por los cristianos, siendo ello visible en los tratados de paz concretados entre 1796 y 1878; 2) fueron identificados como diferentes por las otras agrupaciones de Pampa, Norpatagonia y Araucanía, más allá de las alianzas, contra alianzas y migraciones, desde fines del siglo XVIII hasta su dominio por parte del Estado argentino; 3) en sus cartas, se definieron como un componente distinto de los otros grupos indígenas y de los cristianos. Tanto la defensa de los territorios recorridos y ocupados como las acciones políticas dan cuenta de la intención de los miembros de este grupo de hacer valer estas prerrogativas, que llegan hasta el presente (Pérez Zavala 2014).

En nuestra perspectiva, el itinerario de los ranqueles se aproxima al de otros grupos indígenas no sometidos del continente americano, pero también permite trazar algunas particularidades sobre todo desde una mirada de larga duración. Una de las claves que posibilita dimensionar su especificidad tiene que ver con el despliegue de un conjunto de estrategias políticas que remarcan su soberanía/autonomía frente a las acciones impulsadas por diferentes gobiernos desde fines del siglo XVIII y durante buena parte del siglo XIX. Con matices, pero de manera constante y sistemática, los gobiernos coloniales, provinciales o nacionales los concibieron como enemigos de las autoridades constituidas, siendo la violencia y el conflicto parte nodal de las relaciones interétnicas.

Derivado de lo expresado, como otros indígenas del área pampeana-norpatagónica, los ranqueles se involucraron activamente en las luchas políticas inherentes a la formación del Estado argentino a través de malones estratégicos, aporte de lanceros en las contiendas entre cristianos, ofrecimiento de asilo a refugiados políticos, entre otros. Además, un factor que facilitó estas articulaciones múltiples fue la recepción continua de población hispanocriolla en las tolderías que, en algunos casos, permaneció durante muchos años en la tierra adentro, favoreciendo el trato cotidiano con los habitantes de la frontera. Y, en forma inversa, la presencia de indígenas en tierras cristianas (Tamagnini 2016, 2017).

A lo dicho sumamos la variedad de conjuntos -liderados según las ocasiones por caciques, capitanejos o lanceros- que, reconociéndose como ranqueles y enlazados parentalmente, desplegaron estrategias políticas diferentes. Ello se tradujo en la convivencia simultánea de ranqueles “enemigos”, “aliados” y “reducidos-militarizados” en distintos tramos de la frontera sur, aun en un mismo período. Al tratar de caracterizar sus vínculos intráétnicos, identificamos tanto relaciones de tensión como de reciprocidad (Pérez Zavala 2014).

Los aspectos anteriores se vieron sin lugar a dudas favorecidos por su ubicación geográfica en el medanal de la pampa central. Según Ratto (1996), eso les otorgó un amplio campo de acción que comprendía a cinco de las actuales provincias argentinas: Mendoza, San Luis, Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. Y, agregamos nosotros, las tierras araucanas a través de los aportes de los indígenas que las fuentes llaman “chilenos”. En particular, en la década de 1840 se repiten las referencias en los documentos sobre las “visitas” de caciques y mocetones transcordilleranos a las tolderías ranqueles (Tamagnini 2019).

En síntesis, al revisar los acontecimientos que involucraron a los ranqueles -y que someramente indicamos a continuación-, advertimos que las dimensiones antedichas favorecieron la puesta en práctica por parte de sus caciques de una estrategia de articulación con distintas fuerzas sociales y políticas a lo largo del siglo XIX. En efecto, los ranqueles apelaron a la diplomacia con diferentes gobiernos en el marco de la Argentina fragmentada y, en simultáneo, recurrieron a los malones como metodología de posicionamiento interétnico. La posibilidad de recurrir a interlocutores variados, derivó en la gestación y sostenimiento de alianzas y contraalianzas con otros grupos indígenas y diversos sectores políticos cristianos.

Entre las articulaciones más significativas en tanto indígenas autónomos se encuentran la mantenida con el chileno José Miguel Carrera cuando concluían las guerras por la independencia y se iniciaban la lucha civil, el vínculo con los “salvajes unitarios” que se enfrentaban al federal Juan Manuel de Rosas, la alianza con las provincias confederadas que se oponían a Buenos Aires en tiempos de Justo José de Urquiza. Durante la década de 1860 combinaron sus movimientos con las montoneras provinciales que resistían al Estado Nacional, atacando las fronteras. Por último, en 1870, 1872 y 1878 concretaron tratados de paz con el Gobierno Nacional (Tamagnini 2008, 2016; Pérez Zavala 2014).

En paralelo, a las acciones políticas antedichas diversos caciques ranqueles vivieron como “indios mansos” durante la primera mitad del siglo XIX en tierras aledañas al fuerte Punta del Sauce (La Carlota). A su vez, los hermanos Llanquelén, definidos como “indios amigos”, fueron militarizados en la frontera bonaerense. Décadas después, con la consolidación de la frontera puntano-cordobesa en el río Quinto (1869-1884), otros conjuntos de ranqueles fueron ubicados en los fuertes Villa Mercedes y Sarmiento. Algunos llegaron a tales destacamentos como prisioneros, en tanto que otros pactaron su “presentación” ante los jefes militares, es decir, se situaron por sí mismos en la frontera. En ambos casos su militarización dio cuenta de su condición de indígenas sometidos. Este proceso se potenció entre 1878-1879 de la mano de las acciones punitivas conocidas como “Conquista del Desierto” bajo las cuales se modificaron radicalmente los términos de la vinculación política de los indígenas con las autoridades argentinas. En adelante estos quedaron subordinados al Estado argentino: su territorio les fue quitado, jurídicamente perdieron su condición de pueblos libres y su población fue desmembrada. Lo característico fue el reparto de lanceros, mujeres y niños a distintos puntos del país: a la zafra tucumana

y misionera, a la Isla Martín García, a ciudades como Buenos Aires, Córdoba, Río Cuarto y a un sinfín de estancias y fuertes emplazados en el territorio recientemente apropiado (Pérez Zavala 2014, 2019, 2021).

Corolario

El transcurrir de los ranqueles subyugados, que llega al presente, remite al despojo territorial, la condición socio-económica subalterna y la subordinación política. Esta última no debe ser confundida con ausencia de prácticas políticas por parte de sus descendientes -en muchos casos nucleados en comunidades con y sin personería jurídica otorgada por el Estado argentino- destinadas a revertir aquellos procesos de desigualdad estructural y de ocultamiento de las identificaciones étnicas. Si bien sus trayectorias individuales y colectivas aluden a la conjunción de las identificaciones ancestrales con las generadas en el contexto de subordinación -esto es aquellas ligadas a la nacionalidad argentina, a la cristianización, a los oficios impuestos y a la territorialidad (urbano-rural)- junto a ellas emergen propuestas sobre cómo proyectar a los pueblos indígenas en contextos nacionales y globales. La democracia que nos atraviesa puede ser pensada también a partir de algunos puntos paradigmáticos que están profundamente vinculados a estos colectivos, tales como el respeto por la identidad, la recuperación de las lenguas negadas y la revalorización de las perspectivas de mundo socio-simbólicas entramadas en la memoria histórica. Sus expresiones implican la aceptación de formas diferentes de habitar el territorio, en las que se pone juego una relación distinta con la biodiversidad, la educación de las futuras generaciones y, en especial, la búsqueda de equidad en las condiciones socio-económicas de sus integrantes.

Bibliografía

- Bechis, M. (2008) *Piezas de etnohistoria del sur sudamericano*. Madrid: Consejo de Investigaciones científicas, Colección América 10.
- Bechis, M. (2010) *Piezas de etnohistoria y de antropología histórica*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuario Antropológico*, 1, 57-97. Disp. en <https://journals.openedition.org/aa/781>
- Pérez Zavala, G. (2014). *Tratados de paz en las pampas. El devenir político de los ranqueles*. Buenos Aires: Aspha.
- Pérez Zavala, G. (2019). ¿Quiénes fueron, quiénes son los ranqueles, rankelches o rankulches?, en Tamagnini, M. (ed.) *Tiempos de frontera. Historia y etnicidad del sur de Córdoba*. Río Cuarto: ASPHA.

- Pérez Zavala, G. (2021). *Después de la Frontera Sur: itinerarios de ranqueles sometidos en el sur de Córdoba (1869-1900)*, (Tesis doctoral), Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ratto, S. (1994). Indios amigos e indios aliados. Orígenes del "Negocio Pacífico" en la Provincia de Buenos Aires (1829-1832), *Cuadernos del Instituto Ravignani* 5, 5-34.
- Ratto, S. (1996). Conflictos y armonías en la frontera bonaerense, 1834-1840, *Entrepasados. Revista de Historia*, VI (11), 21-34. Disp. en: <https://ahira.com.ar/ejemplares/entrepasados-no-11/>
- Tamagnini, M. (2008). Conflictividad y violencia en la Frontera Sur de Córdoba. Malones y montoneras en la década de 1860, en A. Rocchietti & M. Tamagnini (comp.) *Arqueología de Frontera. Estudios sobre los campos del sur cordobés* (pp. 15-70). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tamagnini, M. (2016). El sur de Córdoba en guerra. Acerca de la articulación entre ranqueles y refugiados unitarios (1841), *Trabajos y comunicaciones*, Segunda Época, 43, 1-19. Disp. En: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a07>
- Tamagnini, M. (2017). Tensiones, vínculos y rupturas. Ranqueles y refugiados unitarios en la Frontera Sur de Córdoba (1836-1851), *Revista historia Unisinos*, Vol. 21 (3), 411-425 Disp. en: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.213.09>
- Tamagnini, M. (2019). Articulaciones múltiples en la frontera sur cordobesa y el Mamüel Mapu (1836-1851), *Revista Frontera Norte*, Vol. 31 (61), 1-23. Disp. en <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/view/1977>
- Villar, D. y J. Jiménez (eds.) (2011). *Amigos, hermanos y parientes. Líderes y liderados en las sociedades indígenas de la Pampa Oriental (siglo XIX)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

PODER Y RESISTENCIA EN LA DEMOCRACIA ATENIENSE.

Figuras femeninas en el teatro del siglo V

Silvana Isabel Pfeiffer

La democracia, tal como surgió y se desarrolló en el ámbito de la polis ateniense, constituye una cuestión insoslayable para la investigación actual en el ámbito de las ciencias humanas. Desde la distancia que establecen los siglos, aquella democracia ofrece a las comunidades del presente, por un lado, una singularidad que interpela e impulsa a la reflexión sobre lo propio; y, por otra parte, los paradigmas de las sociedades modernas y organizadas y de sus elaboraciones políticas y culturales. Por lo tanto, la consideración de la misma implica una apropiación no exenta de confrontación y crítica. Uno de los rasgos sobre los que recaen los cuestionamientos es la exclusión de todos aquellos que eran considerados como un “otro” (mujeres, esclavos, niños, extranjeros) frente al conjunto de los ciudadanos varones adultos. Sin embargo, este “otro” se hace presente en una de las manifestaciones artísticas más estrechamente vinculadas con la vida democrática: el teatro.

El presente trabajo tiene el propósito de establecer la relación entre el ejercicio del poder (circunscrito al varón ateniense adulto) y la resistencia al mismo, encarnada en el papel que se atribuye a la mujer en el ámbito de la ficción, específicamente, la tragedia y la comedia antiguas. Con este fin, se efectuarán, en primer lugar (I) algunas consideraciones acerca de la relación entre poder y resistencia; y, posteriormente (II), se analizará la vinculación entre poder, resistencia y democracia en el ámbito cultural y político que dio origen a esta última: el mundo helénico, concretamente, ateniense; para ello se tomará como eje de análisis la resemantización de los mitos griegos en las obras teatrales del siglo V, específicamente en lo que atañe al rol de las figuras femeninas en ellas.

I

El problema de la resistencia al señor y el ejercicio del poder por parte de la autoridad son tan antiguos como la misma reflexión política. Cuando los filósofos helénicos elaboraron el concepto de la singularidad de la vida humana como comunitaria, también asumieron el reconocimiento del concepto de dominio y de la tensión entre el orden ejercido por los magistrados y la obediencia.

Desde un punto de vista etimológico, la voz latina *possum* remite, por su significado, a la capacidad de realizar algo, al hecho de tener la fuerza para hacerlo (cf. Pabón de Urbina 1967: 381). Esta noción se advierte en la primera representación del poder que atraviesa el pensamiento moderno: en una definición enunciada en el *Leviathan*, Thomas Hobbes considera el poder que alguien tiene como sus medios presentes para obtener algún bien futuro y aparente (cf. Hobbes 1968: 150). Esta es una concepción que pone el acento en el ejercicio, potencial o efectivo, del poder, y que se apoya en un enfoque meramente instrumental de la razón. Asimismo, posee un carácter contractualista y supone la irreversibilidad del consentimiento frente a la figura del soberano.

Esta línea de reflexión es continuada por Max Weber, quien propone una noción del poder que reitera algunos elementos hobbesianos e introduce otros nuevos. En efecto, cuando define el *poder* como “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber 1977: 43), subraya algunos rasgos que aparecían en la definición de Hobbes (como el carácter intencional y voluntario de esas acciones de poder) pero, además, destaca otros elementos a los cuales no se había prestado igual atención: 1) la posibilidad efectiva de hacer valer esa voluntad a pesar de las resistencias reales o potenciales del más variado orden y 2) el hecho de que el ejercicio del poder no parte de una legitimación de orden contractual (como sostiene Hobbes) sino que puede tener un fundamento muy diverso.

Si Weber es, en la primera mitad del siglo XX, uno de los más importantes analistas del poder, Michel Foucault lo es en la segunda. A diferencia de Hobbes y de Weber, para quienes el poder es una especie de característica emanada de quien lo ejerce, Foucault pone el acento en los interrogantes acerca cómo se ejerce el *poder*, mediante qué tecnologías y mediante qué procedimientos; y qué consecuencias y efectos se derivan de ello: el poder no es una institución ni una estructura ni una fuerza de la que dispondrían

algunos, sino que es el nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad dada (cf. Foucault 1976: 123).

Ahora bien, al mismo tiempo que sostiene la imposibilidad de encontrarse fuera de ese espacio estratégico del poder, Foucault afirma que "(...) no hay relaciones de poder sin resistencias, que estas son más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder" (Foucault 1981: 82). En efecto, si el poder es una relación de fuerza, implica la conformación de la resistencia, puesto que la fuerza puede ser observada desde una doble dimensión: su capacidad de afectar o bien de ser afectada. La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia, es decir, la capacidad de todo sujeto de reaccionar, de manera presente o virtual, de oponer una fuerza en sentido contrario a la acción que se ejerce sobre él. La resistencia, entonces, siempre hace su aparición como el otro término necesario de la relación de poder: allí adonde hay poder, hay resistencia (cf. Foucault 1976: 125).

II

El vínculo entre la democracia ateniense y el teatro es tan estrecho que la aparición, la época de esplendor y de desaparición de uno y otra manifiestan una notoria coincidencia. En efecto, la tragedia nace en la época de Pisístrato (quien, a pesar de su condición de tirano, sienta las bases, en algún sentido, para la democracia posterior) y se desarrolla en las etapas democráticas de Atenas; asimismo, la comedia antigua, género directamente ligado a la vida política, nace en tiempos de la democracia (hacia el año 485 a. C.); ambas manifestaciones teatrales desaparecen cuando el período más destacado de la democracia encuentra su ocaso a raíz de la derrota que sufre Atenas en la guerra del Peloponeso. La presencia del teatro en Atenas durante el siglo V es tan notoria que excluye la existencia de otros géneros literarios como la epopeya (de la cual en esa época sólo quedan producciones menores) y la lírica (que tiene vigencia en otras póleis hasta la mitad del siglo V).

La simultaneidad señalada entre la presencia del teatro y el régimen democrático no es casual y por ello puede decirse que, así como el primero no puede ser bien comprendido sin la referencia al segundo, este último no puede ser interpretado cabalmente si se prescinde de aquél.

Al mismo tiempo, la relación del teatro con los mitos helénicos es notoria, no solamente en lo que atañe a los orígenes sino también a sus diferentes manifestaciones. La tragedia y la comedia griegas ponen en escena las figuras de los dioses, y lo hacen en estrecha vinculación con los problemas existenciales y políticos de los ciudadanos atenienses. En continuidad con la libertad de innovación en materia religiosa concretada por poetas griegos de diferentes póleis en épocas anteriores, los autores teatrales atenienses vinculan personajes divinos y humanos y exhiben ante los espectadores problemas que involucran tanto el plano religioso como el político: la pugna entre ley divina y ley humana, los interrogantes en torno de la justicia, el conflicto entre la piedad familiar y los intereses públicos, entre otros. Los dioses adquieren rasgos de figuras políticas que se quieren poner en cuestión, o bien aparecen para defender instituciones valiosas para la democracia; o son interpelados por personajes que polemizan con la polis misma. Así, religión y política se vinculan en un juego que atañe a ambas esferas.

Hacer explícita esa relación y reconstruir los diferentes aspectos que conforman mentalidad ateniense a lo largo del siglo V tomando como fuente la obra de Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes excedería los límites de una comunicación como la presente. No obstante, es posible señalar aquí algunos ejemplos tomados de las composiciones de estos autores, tomando como eje la peculiar relación existente entre los personajes masculinos, que encarnan el poder, y los personajes femeninos, que oponen a este último una fuerza que lo contrarresta.

Tanto la tragedia como la comedia ponen en escena las tensiones existentes entre aquellos que ostentan el poder y quienes lo desafían y cuestionan. En el corazón mismo de las relaciones de poder se encuentran la resistencia de la voluntad y la intransigencia de la libertad o, dicho con expresiones foucaultianas, la resistencia hace su aparición como el otro término necesario de la relación de poder (cf. Foucault 1976: 125). Esto es, precisamente, lo que encarnan los personajes femeninos en las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides.

No obstante este rasgo común, los autores establecen matices peculiares en su recreación de los mitos que ponen en escena. Así, Esquilo, en la *Orestíada*, no se limita a encarnar la resistencia en la figura de Clitemnestra sino que hace de ella un personaje con características atribuidas por el ámbito cultural helénico antiguo al varón: Clitemnestra emplea instrumentalmente el pensamiento y la palabra en función de sus fines; sale en

busca de su marido para asesinarlo, como un cazador lo haría con la presa; ha permanecido en el ámbito privado, en el gineceo, pero no ha guardado la fidelidad que la sociedad espera de las esposas. Por su parte, Sófocles enfrenta a Creonte con Antígona, en la obra que lleva el nombre de la heroína, y con ello pone en escena la dificultad de la articulación entre ética y política, el conflicto entre dos posiciones inconciliables asumidas por estos dos personajes que se ubican, cada uno, en una esfera de valor que entiende como completamente opuesta a la del otro (lo político y lo público, por un lado; lo familiar y privado y lo moral, por el otro) y que defienden en un hábil juego de argumentaciones contrapuestas donde ninguno oye al otro y donde las posibles mediaciones son ejercidas por personajes "secundarios" (Ismena, Hemón). Finalmente, Eurípides, encarna en los personajes femeninos de sus tragedias una resistencia que se patentiza no solamente en los roles activos que las mujeres asumen frente al varón y al poder (Medea, Bacantes) sino en aquellos otros que se advierten a través de imágenes que podrían dar una apariencia de obediencia y de pasividad, y que, sin embargo, muestran a la mujer como sujeto que asume por decisión propia el sacrificio del podría ser víctima pasiva (Alceste, Ifigenia en *Ifigenia en Áulide*).

Aristófanes, por su parte, si bien representa un género diverso al de la tragedia, atrae también la atención de sus espectadores hacia los problemas de la polis ateniense a través de una mirada desacralizadora y humorística. Más aún, trasciende esta última y esboza lo que sobrevendría en una etapa posterior en el mundo helénico, tras la caída de la polis. Así, el juego de poder, política y resistencia asume matices innovadores en *Lisístrata*, donde las mujeres toman un rol activo en un ámbito que les estaba vedado, el de lo público, a través de la resistencia en lo que atañe al ámbito privado: Lisístrata convoca a las mujeres pertenecientes a las comunidades que luchan entre sí en la guerra del Peloponeso, y obtiene el apoyo de estas para unirse con un objetivo común (público y "panhelénico", podría decirse) a través de una táctica que se desarrollará en lo privado: abstenerse de relaciones sexuales hasta que los esposos desistan de la lucha contra otras ciudades helénicas.

III

La innovación que implica la vinculación entre resistencia y rol de los personajes femeninos en las composiciones teatrales contemporáneas a la democracia ateniense pone

de relieve el valor de la obra de ficción en el plano de la realidad, es decir, en la vida comunitaria y en el ejercicio de la democracia. A continuación, se señalan algunos aspectos que se hacen patentes a través de dicha relación:

1) La imbricación de múltiples perspectivas para la comprensión y el ejercicio de la democracia: por debajo de una mirada superficial o reductivista, que considerara únicamente los aspectos teóricos o políticos en los conflictos, pueden verse los problemas y los juegos de poder que subyacen en los mismos

2) La articulación de los cambios en las posiciones subjetivas con los cambios comunitarios: esta visión del mutuo influjo entre lo público y lo subjetivo otorga dinamismo a los movimientos y a las concepciones y abre paso a nuevas representaciones, nuevas posibilidades simbolizantes para las mujeres, así como a estrategias innovadoras de intervención, que se hacen visibles al ser puestas en escena.

3) El papel central otorgado a un sector de la sociedad ignorado y acallado: este silenciamiento generado por la alianza patriarcado-democracia tuvo como efecto la exclusión de numerosos posibles actores sociales, entre ellos, un vasto sector constituido por el género. En este sentido, el protagonismo otorgado por los compositores teatrales a las figuras míticas femeninas restituye a las mujeres su lugar en los planos materiales y simbólicos y sugiere la posibilidad de ampliación hacia un rol activo en el espacio público.

4) La creatividad en la propuesta literaria: ese protagonismo y ese ensanchamiento en los roles que escenifican los autores de teatro sustrae a las figuras femeninas de un plano de pasividad y las inscribe en calidad de sujetos activos en la vida de la polis, una incorporación que la polis democrática no contempla en su organización política, pero que los poetas suscitan simbólicamente, proporcionando, así, a través de la ficción, un papel participativo y de implicación comunitaria a ese "otro" constituido por las mujeres.

Referencias

- Foucault, M. (1976) *La voluntad de saber*. Paris: Gallimard.
Foucault, M. (1981) *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
Hobbes, T. (1968 [orig.: 1651]) *Leviathan*. Londres: Penguin, Londres.
Pabón de Urbina, J. (1967), *Vox. Diccionario griego-español*. Barcelona: Bibliograf.
Weber, M. (1977) *Economía y Sociedad* (vol. V). México: FCE.

LA JUSTICIA RESTAURATIVA COMO OPCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA DE SUSTENTABILIDAD Y DE AMBIENTALISMO POPULAR

Soraya Rached, Luciana Calderón, Celeste Dutra

Desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2002, en Méndez González, 2014) se entiende a la justicia restaurativa como una manera particular de abordar las modalidades, atendiendo al respeto por la dignidad y por la igualdad de todas las personas, con la intención de que las partes acuerden entre sí la reparación del daño, en este proceso se destaca el papel activo de los implicados. La justicia restaurativa surge en la década del 70 para tratar de modificar el sistema de justicia penal existente.

¿Puede la Justicia Restaurativa formar parte en la construcción de ciudadanía para una convivencia saludable en el contexto compartido? ¿Es posible desde la educación formal trabajar los derechos y deberes ciudadanos por un vivir saludable, como comunidad? Convencidas de que la educación es la herramienta por excelencia para construir ciudadanía desde la más temprana edad, nos preguntamos si durante la trayectoria de las adolescencias se alcanzará el mismo resultado.

Identificamos que: la educación ambiental no es considerada contenido transversal; ausencia de abordajes socioambientales en las problemáticas territoriales y comunitarias; dificultades para pensar formas alternativas de gestión de lo vincular-convivencial; y formas punitivistas de resolución de conflictos con resultados ineficaces, desintegradores y responsabilizadores del sujeto en su individualidad.

Frente a esta realidad dimos un paso más como nueva iniciativa. Durante el período 2022-2023 iniciamos el trabajo desde la justicia restaurativa 'ambiental' con el proyecto: La

escuela como espacio transformador: Justicia restaurativa, buen vivir y restauración ambiental.

Pensar lo ambiental, especialmente cuando se lo hace desde una perspectiva pedagógica, es involucrar la mirada socio-histórica en fusión con acciones colectivas.

Desde la perspectiva de sustentabilidad y de ambientalismo popular, la educación ambiental apunta al compromiso individual, al mismo tiempo que gestiona la construcción de proyectos, consensos colectivos, participativos, la conformación de redes de acción organizada y ayuda mutua entre los diversos actores de la comunidad territorial y el entorno que los constituye.

La Educación ambiental en un sentido integral tiene el propósito holístico de que los miembros de la comunidad educativa participen, según sus posibilidades, en la tarea compleja y solidaria de mejorar las relaciones de los seres humanos, entre sí y con el ambiente (Cantera y otros, 2006, p. 14). Encontramos en la educación ambiental 'esa' posibilidad para ir más allá, más allá del vínculo sujeto-medio y trabajar el vínculo sujeto-sujeto. Apostamos a una experiencia escolar cercana, situada, placentera, creadora, re-subjetivante y transformadora de las realidades injustas, en miras de aportar a la construcción de una sociedad más humana.

El proyecto sostiene como objetivo rector, construir instancias educativas de abordaje de la perspectiva socioambiental con capacidad de promover el involucramiento y la organización para la acción transformadoras de las realidades socioambientales locales. La salida siempre es colectiva, y en el entramado de la vida con otras y otros.

Contexto socio-histórico-cultural en el que se originó el proyecto

La Ciudad de Río Cuarto es capital alterna y centro administrativo de todo el sur de Córdoba, concebida como agrocuidad e históricamente redefinida como ciudad de agro-negocios (Zamanillo, 2009). Es una de las ciudades cordobesas más aludida en las investigaciones en relación a fronteras sociales y prácticas de categorización, respecto a las prácticas de construcción de alteridad. Varias investigaciones denuncian que en la ciudad existen instancias discriminatorias que implican altos niveles de control, violencia y conculcación de derechos para las personas que son estigmatizadas a partir de su pertenencia a los barrios vulnerables de la ciudad, en tanto su imagen se asocia a la peligrosidad desde una narrativa racista (Lerchundi, 2014; Bonvillani y Lerchundi, 2018;

Brizzio, Forlani y Quiroga, 2016). Se registra la existencia de barreras simbólicas que se levantan en la ciudad y que en muchos casos criminalizan la sola presencia en la calle (Brizzio, Forlani y Quiroga, 2016, p. 7-8), lo que impide la libre circulación, generalmente jóvenes de sectores populares, en zonas públicas frente a la posibilidad de detención arbitraria o de interceptación policial. En el Barrio Alberdi, uno de los más grandes de la ciudad: con 40 mil habitantes, se ubica la escuela participante del proyecto. Históricamente diferenciado del centro urbano por la estación del tren y vías del ferrocarril, configurando una frontera social. Esta implica que los jóvenes de sectores populares del barrio no puedan acceder al centro de la ciudad al ser interceptados por la policía (Brizzio, Forlani y Quiroga, 2016; Lerchundi, 2019). Sobre sus condiciones habitacionales podemos decir que gran parte del barrio no cuenta con servicios esenciales como alumbrado público, red de agua potable, cloacas, y el transporte público llega con poca frecuencia de horarios.

La población objeto de la intervención es un Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) conformado por: equipo directivo -director, vicedirector y psicopedagoga-, docentes, preceptores, no docentes y estudiantes de 4to año. Ubicado en el Barrio Alberdi, con población diversa, mayoritariamente habitado por sectores populares de la ciudad.

Las instancias educativas -talleres presenciales e interactivos- se concretaron a partir de la capacitación de multiplicadores ambientales y la implicación de éstos en la resolución de problemáticas definidas desde la perspectiva de los actores comunitarios de sus territorios.

Respecto a la *participación* de las y los estudiantes en las jornadas de encuentros, el círculo restaurativo como modalidad de trabajo generó un interés entusiasta que los impulsó a participar activamente en debates y discusiones planteadas. Activamente preguntaron, aportaron saberes previos, transmitieron puntos de vista, y compartieron las emociones experimentadas en cada taller.

La posibilidad de pensar-hacer con otros, sensibilizó al grupo respecto a la mirada prejuiciosa que se tiene de esas y esos otros: “vi que algunos compañeros son más sensibles de lo que muestran a diario”, “me gustó escuchar cuando otro habla y que nadie interrumpa”, “me gusta que todos hablemos y nos escuchemos ya que nunca hacemos algo así”, “me llamó la atención la forma de trabajo”, “oír la opinión de todos mis compañeros”, “me llamó la atención la motivación de mis compañeros”, “compartir con todo el curso, no somos tan unidos, pero esto nos sirve”, “pude hablar y no sentir tanta vergüenza porque

todos lo hicieron”, “aprendí a abrirme con los demás, ser empático y paciente para respetar el tiempo del otro”

En cuanto a las manifestaciones sobre *cambios de actitudes* de las y los multiplicadores, y sus declaraciones respecto a la puesta en acción de los conocimientos incorporados a través de los talleres cómo posibilidad de plasmar esos saberes en situaciones concretas de la vida cotidiana, se observa en la ‘construcción’ de un posicionamiento que instaure, a partir de lo aprehendido, lógicas de cuidado ambiental en la escuela. Las encuestas revelan la falta de acompañamiento institucional para planificar tales acciones. A las preguntas: ¿Podes mencionar algo que pensabas de otra forma y luego de este encuentro pensas de otra manera? ¿Crees que se generó algún cambio en vos? expresaron sentir más interés por el tema y pretender promover la cultura ambiental al resto de los cursos e incluso a otros colegios... “mira si empezamos a hacer nosotros lo de los contenedores y después todos los colegios nos copian”.

Luego de ver vídeos que recuperan conflictos ambientales en escenarios complejos, las y los estudiantes escribieron lo que llamó su atención: “basura tirada en cualquier lado”, “necesidad de reciclar”, “la gente que no es pobre tiene más privilegios”, “relación entre la basura, la economía y la sociedad”, “reutilizar lo que creamos necesario, nosotros podemos ser el cambio”, “cuidar la ciudad y el estilo de vida es cuidar el medio ambiente”, “reciclar la basura en diferentes contenedores”, “las personas más pobres son las que más sufren la indiferencia”, “la tierra necesita del agua para que crezcan las plantas”, “no tenemos tachos diferenciados para arrojar basura”, “cada uno crea el entorno en el que quiere vivir”, “cuidar el medio ambiente depende de nosotros, es algo que se tiene que enseñar”, “algo que a vos no te sirve, a otro le puede servir”, “hay un desequilibrio en el balance económico, el abuso y la destrucción del ambiente van de la mano”, “la riqueza y la pobreza tienen mucho que ver con el medio ambiente”, “la riqueza del 80% de la humanidad es el esfuerzo del otro 20% de la humanidad”, “hay gente a la que le afecta más”, “hay procesos de exclusión”.

Resultados obtenidos

Observamos que las y los estudiantes, durante el primer contacto, se manifestaron desconfiados y descontentos como prejuicio por experiencias anteriores, con otros proyectos, que no prosperaron. Con el transcurrir de los diferentes talleres, y en un clima de

absoluta libertad de expresión, las y los participantes exhibieron sentimientos que oscilaron desde el enojo hasta la alegría y el entusiasmo por formar parte de esta propuesta.

En relación al enojo, señalamos la diversidad de las vivencias: uno de ellos, lo expresa sin filtro, con nulo registro de la otra u otro que recibe sus palabras. Luego del señalamiento, de un miembro de este equipo, invitándolo a pensar y reflexionar sobre ‘lo dicho’ y el cómo lo dijo. El estudiante en cuestión reconoció que siempre reaccionaba de esa manera sin ponerse a pensar en el daño que ocasionaba. Solía pedir disculpas, en pocas ocasiones, y continuaba como si nada fuera. Tomó conciencia del valor ‘restaurativo’ que le generó el detenerse a pensar para no repetir este modelo de comportamiento que tantos problemas le trajo, convencido de que ‘su transformación’ le redundaría en beneficios para él y con quienes tuvieses que convivir.

Otra estudiante, relató que se comportaba como niña diciéndose “que me importa” y que desde ese taller haría el “esfuerzo” para modificar ese comportamiento porque desea crecer en la sana convivencia consigo misma y con los demás.

Entre la instancia de reconocimiento de problemas ambientales específicos y los identificados en los videos ofrecidos, observamos como las y los estudiantes incorporaron a su vocabulario “la riqueza, la pobreza y los privilegios de clase” como otra dimensión asociada a la problemática ambiental, con cifras y argumentos que evidencian la relación inherente entre la política económica y el mal uso de los recursos naturales, que denota a su vez, que tales problemáticas no afectan por igual a todos los sectores de la sociedad.

Por unanimidad, confirmaron que la confianza se va construyendo desde el aprender a escuchar. Recalaron la necesidad de contar con tiempos y espacios para encuentros en los que puedan expresar sus temores, enojos e incertidumbres y aprender a reflexionar sus sentimientos para un buen vivir en comunidad, en la escuela, el barrio y la ciudad.

Consideraciones a modo de cierre

En cuanto a Educación ambiental no se han abordado en la escuela contenidos articulados desde una propuesta institucional, en pronunciamientos del propio director, si bien a través de las actividades resaltadas en las redes de la escuela como así también la del centro del estudiante permitieron identificar algunas actividades concretas que podrían relacionarse con los contenidos abordados, y que se vinculan con la especialidad técnica

de la escuela como por ejemplo el ser Punto de recepción de residuos informáticos durante el 2018.

A partir de los resultados de la Investigación "Enfoque restaurativo como profundización del Paradigma de la Convivencia", llegamos a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes tiene una concepción negativa del conflicto y que no conoce ni sabe de prácticas alternativas para resolverlo. Y, de acuerdo a los resultados obtenidos, en esta instancia de proyecto como prueba piloto, logramos comprobar que la Educación formal en el nivel medio es una buena opción para trabajar desde Justicia Restaurativa para la construcción de ciudadanía desde una perspectiva de sustentabilidad y de ambientalismo popular. Como estrategias nos proponemos fortalecer aún más el vínculo con la institución educativa a partir de la resolución de demandas asociadas a nuestras temáticas de investigación e intervención. A su vez, estamos convencidas que la demostración de las transformaciones que se suscitarán a partir de nuestra intervención con un curso de la escuela, permitirán marcar un antecedente positivo en este sentido, para proponer instancias formativas de los docentes, por ejemplo. El desafío es replicar esta propuesta en otros establecimientos educativos con la finalidad de llegar a la consideración de política pública local, en el encuentro educación y ciudadanía.

Bibliografía

- Basconzuelo y Baggini. (2016). Las organizaciones socio territoriales. Consideraciones teóricas y claves históricas para la comprensión de prácticas participativas territorializadas. Aportes de un estudio de caso. Revista Reune 1, 75-99.
- Bonvillani y M. Lerchundi, (2018). Narrativas racistas y criterios de selectividad policial. Experiencias de violentación policial de jóvenes de sectores populares (Río Cuarto, Argentina). ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales Vol.16.
- Brizzio, M., Forlani, N. y Quiroga. (2016). El territorio en disputa. Acción colectiva y agronegocio en la ciudad de Río Cuarto.
- Cantera, A. y Gasteiz, V. (2006). Proyecto para una escuela de calidad ambiental. Vitoria Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado en fecha: 10 de agosto de 2023.
- Lerchundi, M. (2019). Jóvenes y código de faltas. Una "experiencia" de detención.
- Méndez Gonzales, Y. (2014). "Actitudes hacia la justicia restaurativa y estrategias de afrontamiento en jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal adolescente SRPA". Tesis presentada para optar por el título de Psicología Jurídica. Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Proyecto Pedagógico Institucional. Justicia Restaurativa Ambiental. Resolución R N° 576.UNRC.
- Zamanillo, M. (2009). Efectos de sentido y efectos de lugar. Las prácticas de apropiación del espacio urbano de un colectivo barrial relocalizado en el marco de transformaciones urbanas recientes. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA DE MARCAS PROPIAS DEL DISTRIBUIDOR Y VÍNCULO CON LOS FABRICANTES: ¿LIBRE ACCIONAR O DEPENDENCIA?

María Beatriz Ricci, Horacio Jorge Demo, Evelyn Silvina Fossi

Introducción

El fenómeno de las marcas propias del distribuidor tiene antecedentes en el siglo XIX, pero es a inicios del siglo XXI, más precisamente en el año 2001, que se observa en Argentina un aumento importante de marcas propias de los canales distributivos en el mercado. Algunos “alquilando” capacidad productiva ociosa de empresas posicionadas, pero colocando la marca propia, otros haciendo que empresas creadas al efecto produzcan estos bienes y, otros comprando la totalidad de la producción de ciertas empresas no posicionadas y colocando su marca.

Las marcas del distribuidor (MDD), nacieron y se desarrollaron con cierto ímpetu en economías emergentes y subdesarrolladas. El auge de estas marcas propias, por las características particulares que revisten, en especial de economicidad, evolucionaron vertiginosamente para llenar ese vacío del consumidor en situación de escasez, dentro de una economía en crisis. (Gil Cordero, Rondán Cataluña; 2015)

En la actualidad, la marca del distribuidor está experimentando un renovado proceso de crecimiento en nuestro país, especialmente en los mercados de productos de consumo masivo y en las grandes superficies de venta como los supermercados e hipermercados. (Wohlers, 2016)

Por otro lado, los fabricantes de primeras marcas deben negociar los espacios en góndola del distribuidor para estar presentes en ellas, algunos fabrican productos a los que

luego se les pone la marca del distribuidor, generándose una relación de colaboradores y competidores a la vez.

Constituye un argumento de interés, analizar a los distribuidores en su oferta de marcas propias, la forma en que se relacionan con los fabricantes de primeras marcas siendo ambos competencia entre ellos en el punto de venta, y si esta relación algo especial, les da a los fabricantes la libertad de decidir o los condiciona de algún modo.

La importancia del espacio ocupado en las góndolas por parte de los productos

El éxito en las ventas tiene mucho que ver con el nivel de exposición del producto. En el número enorme de categorías de productos dentro de un hipermercado, es importante la sectorización de mercaderías. Dentro de cada sector respectivo, adquiere suma relevancia los espacios ocupados por cada una de las marcas con que cuenta el local.

En una misma góndola, los espacios se cotizan de diferentes maneras. En punta de góndola, los productos se destacan en mayor medida. Mientras que, en el centro de la góndola, el producto llega a perderse entre otras tantas marcas competidoras. Por otra parte, la posición que está a la altura de la vista es la más cotizada, reduciéndose el valor si se va hacia abajo, pues el consumidor debe agacharse para obtener el producto, y menos valor aún tendrá la posición hacia arriba de esa altura, pues no se llega con facilidad a descargar el producto de la góndola. Es así como puede decirse que, la gestión de los espacios fue orientada y valorada por el propio cliente, a través de la facilidad en el acceso a sus mercaderías habitualmente adquiridas.

El distribuidor conoce muy bien esta situación, por ese motivo se vale de ella para ejercer el poder que la misma le confiere.

La ubicación de las propias marcas representa un beneficio muy significativo para el distribuidor, si se lo compara con el fabricante. Negro Beúnza (2013) considera que el poder de decidir en qué lugar ubicar su propia marca le confiere una gran ventaja respecto al fabricante, es que al distribuidor le permite realizar un *Feed Back* de inmediato sobre dos test que se ejecutan casi en simultáneo: de producto y de mercado en el propio punto de venta.

Sin embargo, la ventaja más notable puede ser la inexistencia de costos de estructura de fabricación. Esto es así, porque el distribuidor puede estar frente a la situación en donde

adquiere el producto terminado, lo envasa y estampa su propia marca, para luego ser exhibido en sus propias góndolas y ofrecerlo a la venta.

Lo anterior permite fijar un precio de venta de los productos sensiblemente inferior respecto al fijado por el fabricante o rentabilidades altamente superiores.

El lugar que ocupan las marcas propias del distribuidor en su punto de venta en general (excepto en los casos en que valga la pena negociar dichos espacios con el fabricante por los montos que representa), es preferencial, fundamentalmente ubicados a la altura de los ojos o a la altura de las manos. Solo algunas veces se colocan en las cabeceras de góndola, en torres o islas y otros formatos que destacan su posición en el punto de venta, pues son máspreciadas las posiciones a la altura de los ojos.

Ejemplos parecidos a los que se ven en nuestro país, provienen de España, en donde según Negro Beúnza (2013) la Distribuidora Mercadona, quien controla el 20,1% de la cuota del mercado, "elimina" aquellos productos que advierte que tienen menos demanda. Esta Distribuidora Mercadona, tiene una política o programa mediante el cual aplica los mayores descuentos a su marca propia y procede a retirar de sus lineales los productos que considera que son de "baja rotación". Esta decisión fue interpretada por los fabricantes como un modo de "robarles" o quitarles espacio en el supermercado (Negro Beúnza, 2013).

En términos generales, se puede advertir que los distribuidores no solo dedican más espacio de lineal a sus marcas, sino que además ocupan las posiciones óptimas del mismo.

Desposicionamiento de las marcas del fabricante

Tal lo expresado arriba, los distribuidores tienen mayores ventajas en cuanto a la posibilidad de elegir el lugar que ocupan las marcas propias en las góndolas y en otros lugares, generando de este modo una competencia con los productos cuyas marcas pertenecen a los fabricantes. De modo tal que al posicionar sus productos en lugares preferenciales ambos actores, distribuidor y fabricante compiten en forma directa para conseguir mejor volumen de venta.

Este interés y ventaja del distribuidor, le otorga poder de negociación, en lo que respecta a la ubicación de los productos de marca propia en el lineal, "vía merchandising" lo cual constituye un cambio en el poder de negociación como forma de presión en dichas negociaciones (Fernández Nogales y Gómez Suárez, 1999). Según el autor se puede decir que con sus marcas propias los Distribuidores podrían llegar a prescindir de las marcas de

los fabricantes, ya que han desarrollado la capacidad de sustituirlas y con calidad similar luego del periodo de aprendizaje inicial.

Por lo tanto, el Distribuidor tiene además la ventaja de incrementar la venta de los productos de marca propia, sobre los cuales ya tiene más rentabilidad y mayor utilidad (ya que no invierte en la infraestructura de fabricación), esto hace que los fabricantes se vean obligados a bajar los precios para alcanzar las expectativas de los consumidores quienes se muestran cada vez más sensibles a los precios.

Este posicionamiento de las marcas de distribuidor, las que son valoradas tanto por el precio como por su calidad, produce un desposicionamiento de las marcas de fabricante.

Marketing en entornos de crisis y restricciones

Es común resaltar como elemento para determinar el éxito de las MDD la existencia de periodos en los cuales los mercados se contraen por efectos recesivos en las economías. Con lo cual se subordina el desempeño de las MDD a las condiciones económicas. En consecuencia, se espera que, ante la disminución de dinero circulante en una economía, los compradores recorten sus gastos siendo avocados a consumir aquellos productos con menores precios, creciendo así la cuota de mercado para las MDD. De la misma manera se espera que en periodos de abundancia o prosperidad económica los niveles de consumo de las marcas de primer precio aumenten en detrimento de las marcas propias (Gooner y Nadler, 2012).

Conforme a estos planteamientos, diversos estudios indican que, por lo general, las fluctuaciones de los ciclos económicos tienen una relación inversa con el desempeño de las MDD. Esto significa, que cuando existen crisis económicas o los mercados se contraen, las MDD incrementan su participación relativa en el mercado. En caso contrario, la participación de mercado se reduce cuando los mercados se encuentran en economías de bienestar. Sin embargo, en el largo plazo, estos ciclos económicos ayudan al éxito de las MDD, pues una parte de la cuota de mercado que se obtiene durante las recesiones económicas permanece aun cuando la economía muestre señales de recuperación.

Aquí es donde se advierte que las correctas acciones de marketing desarrolladas por los distribuidores con respecto a sus marcas propias, dan un resultado positivo.

Es realmente importante desarrollar un marketing de producto adaptado a las circunstancias reales y actuales de una economía determinada. La eficacia de las

herramientas del marketing, no se mantiene invariable en el tiempo. El comportamiento de compra del consumidor cambia ante alteraciones en su capacidad de pago y el marketing adapta sus acciones comerciales estratégicas a ellas. Lo anterior nos habla fundamentalmente de una efectividad del marketing en términos de adaptabilidad.

La alta competitividad arrastra a una homogenización de calidades, precios y marcas, donde las diferencias son cada vez menos perceptibles.

Cabe aclarar que, no todos los productos con MDD tienen precios más bajos que los del fabricante, algunos presentan precios superiores; esto sucede cuando han logrado posicionar marcas propias haciendo un marketing con alto contenido comunicacional, generando experiencia del producto que muestre su calidad (igual o mayor que primeras marcas) y su exclusividad del punto de venta, ya que se trata de marcas que solo se comercializan en los puntos de venta del distribuidor.

Estrategias de los Fabricantes de primeras marcas frente a los fabricantes de MDD (distribuidores)

Las primeras marcas están siempre exhibidas en la parte superior de las góndolas, de exhibidores, islas, punteras, pero muy poco a la altura de la vista. La otra estrategia muy utilizada por los fabricantes fue la de destacar el producto con promociones y publicidades de la marca. Pero siempre con base a una calidad que inspira confianza.

Sin embargo, para algunos supermercados e hipermercados, la estrategia es no hacer nada, ya que dicen que las MDF tienen su segmento bien definido y las MDD son una alternativa para el consumidor. Además, por principios éticos, las relaciones con los competidores y socios del hipermercado, deben fomentar el libre comercio y no emprender acciones que limiten la competencia o el acceso al mercado.

Las marcas de distribuidor han evolucionado y junto con ellas, las estrategias de los distribuidores para posicionarlas en el mercado. En su primera etapa de desarrollo, el único objetivo que perseguía y cumplía el distribuidor era presentar un precio menor o más competitivo, sin embargo, con el tiempo le otorgó mayor importancia a la calidad y se esforzó por aplicar estrategias de marketing para posicionarlas en el mercado como marcas más ventajosas.

Las estrategias de los distribuidores con respecto a la MDD son de vital importancia cuando el consumidor debe tomar la decisión de adquirir un producto. El valor de la marca

cobra mayor dimensión cuando el consumidor toma decisiones de compra de productos en el lugar físico del distribuidor, sobre todo si este último comercializa sus productos con una marca propia, diferente a la del fabricante.

Síntesis conclusiva

En la actualidad, ofrecer marcas propias por parte de una cadena de distribución es una exigencia de mercado, que les permite tener el condimento necesario para el crecimiento y consolidación de las cadenas de distribución minorista. Las MDD le permitieron al distribuidor tener más poder sobre el mercado y sobre el fabricante que se vio obligado a emplear nuevas estrategias para revertir la posición de poder del distribuidor en relación a aquel.

Con niveles de recesión como los actuales, es difícil quedarse al margen de procesos como los descritos, en donde un fabricante de primera marca produce también un producto al que el distribuidor le coloca su marca, tiene pocas oportunidades de quedar al margen dependiendo de su situación: capacidad ociosa, rentabilidad de mercado, entre otros. Los altos niveles de competitividad existente en el mercado, sumado a la coyuntura económica con períodos importantes de recesión, dan como resultado el surgimiento y desarrollo de las MDD. En este contexto, por un lado, los distribuidores avanzan guiados por la rentabilidad que permite la eliminación de los fabricantes con su margen de ganancias, incluso en los casos en que el propio fabricante asume la producción de bienes para el distribuidor y con la marca de éste. Por otro lado, los productos cuya demanda es sensible a los efectos de la recesión, quedan supeditados en su adquisición por la variable precio.

Lo descrito previamente nos lleva a expresar que, ni el fabricante, ni el consumidor conservan la libertad de elección. El primero porque la venta de marcas líderes se reduce en gran medida y es necesario generar ingresos; el segundo porque la reducción del poder de compra de los salarios genera un cambio de prioridades y criterios, priorizando la fórmula que mejor satisfaga su necesidad en términos de precio – calidad, aunque en muchos casos se reduce a la variable precio, casi con exclusividad.

El contexto de recesión impacta de manera negativa en el poder negociador de los fabricantes, pues el control que el distribuidor tiene en relación a la exposición de sus productos en las grandes superficies es mayor. Es importante remarcar que, en el proceso

de compra de consumo masivo, la decisión final de compra, muchas veces está definida por esta ubicación. Y en ese sentido el distribuidor sale ganando.

Se necesitan relaciones de colaboración y cooperación entre fabricantes y distribuidores para que exista mayor equilibrio y libertad de decisión de las partes. De esa forma se lograrán mercados más transparentes y adecuados para la acción de todos los integrantes, que no solo permitan operar en mejores condiciones equilibradas de poder, sino que den espacio al crecimiento y desarrollo de todos.

Referencias bibliográficas

- Castelló Martínez, A. (2012). La batalla entre marca de distribuidor (MDD) y marca de fabricante (MDF) en el terreno publicitario. Universidad de Alicante. *Pensar la Publicidad* 2012, 6 (2), 381-405.
- Fernández Nogales A. y Gómez Suárez, M. (1999). Estructura y distribución del espacio en el lineal: Estrategias de los marcos de distribuidor en alimentación y droguería-perfumería. *Distribución y Consumo*, 45, abril-mayo 1999, 30- 49.
- Gil Cordero, E.; Rondán Cataluña, J. (2015) Evolución y tendencia nacional e internacional de la marca del distribuidor. Universidad de Sevilla. Revista *Distribución y Consumo*. 3, 78-87.
- Gooner, R. A.; Nadler, S. S. (2012). Abstracting empirical generalizations from private label brand research. *Journal of Marketing Theory & Practice*, 20 (1).
- Negro Beúnza, F. (2013) Estudio del comportamiento de compra de marcas del distribuidor por parte de los habitantes de la Comarca de Pamplona. Universidad Pública de Navarra. Disp. en: <http://academic.e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/7663/578099.pdf?sequence=1> (30/07/2023)
- Nieto, M. (2019) Las segundas marcas crecen hasta el 50% y lideran el consumo. *Perfil: economía*. Disp. en: <https://www.perfil.com/noticias/economia/crecen-hasta-50-y-lideran-el-consumo-de-crisis.phtml> (25/07/2023)
- Wohlers, D. (2016) Estrategias de marketing frente a marcas propias en tiempos de inflación. Caso Unilever y Procter & Gamble. (Trabajo de Grado). (Universidad de San Andrés). Repositorio digital San Andrés. Disp. en: <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/12112> (27/07/2023)

TUTORÍAS GRUPALES COMO ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE.

*Desafiando la resiliencia estadística y apostando
a la agencia colectiva*

Daiana Yamila Rigo, Gabriela Damilano, Guadalupe Guarido

Introducción

A partir del trabajo realizado en diversos Proyectos de Innovación e Investigación para la Enseñanza de Grado -PIIMEG- que se desarrollaron en la cátedra de Estadística en Ciencias Sociales se pretende, además de garantizar el derecho educación pública de calidad en el nivel universitario, favorecer el pensamiento crítico y la capacidad de toma de decisiones fundamentadas en datos cuantitativos; partiendo, a su vez, desde el desafío de la promoción del compromiso académico y de la complejidad de aprender y de enseñar en espacios curriculares de áreas técnicos-metodológicas.

Esto resulta una base fundamental para ejercer la ciudadanía de forma responsable en sociedades democráticas, considerando que en tiempos actuales donde el mundo se ve impulsado por noticias inventadas o que desconocen los hechos la ciudadanía ilustrada constituye el mejor remedio (Engel, 2019).

La materia *Estadística* en Ciencias Sociales lleva tres convocatorias consecutivas presentando proyectos de innovación e investigación orientados a revisar y generar propuestas educativas que den respuesta a problemáticas vinculadas con el compromiso y la complejidad de aprenderla y de enseñarla en carreras vinculadas a disciplinas afines al campo educativo. Así surgió el Trabajo de Campo Integrador (TCI) donde los estudiantes participan de manera efectiva en un proyecto de investigación propio, incentivando un

aprendizaje contextualizado de la Estadística que da sentido a los datos, promoviendo interpretaciones adecuadas, interesantes y variadas.

Si bien este tipo de innovaciones generó resultados positivos en términos de apropiación del conocimiento, los datos muestran que entre el 30% y el 40% de los estudiantes en los últimos tres años no concluye el cursado, generando un incremento en la cantidad de recusantes en años posteriores.

Esa realidad nos interpela a plantear nuevas innovaciones ligadas a acompañar las trayectorias de los estudiantes que cursan las asignaturas, generando estrategias de acompañamiento mediante tutorías grupales entre pares y docentes que los lleve a afianzar los conceptos estadísticos y promover la permanencia y la finalización de la materia, en tanto las tutorías promueven el desarrollo de la resiliencia estadística y la agencia colectiva, ambas capacidades imprescindibles para propiciar la continuidad del recorrido de los estudiantes.

Entendemos a la acción tutorial esencialmente como un recurso para que los estudiantes puedan recibir colaboración para así, configurar un mejor itinerario formativo y mejorar su rendimiento académico (Rodríguez Espinar, 2004). Se conjugan en el término de tutorías grupales la participación de agentes en tres niveles: tutorías entre iguales, con docentes y con alumnado de cursos superiores, con la finalidad de promover orientaciones y asesorías en el desarrollo de determinadas actividades, como es el caso del TCI, una tarea que nuclea los conceptos básicos y fundamentales de la asignatura.

En el aprendizaje de la Estadística, Rigo y Damilano (2019) han remarcado los sentimientos negativos que acompañan los procesos de aprendizaje de estudiantes afines a carreras más humanísticas, donde el temor o la negación a los números generan un rechazo hacia la materia. Encontramos en las tutorías grupales una modalidad que puede ayudar a desarrollar la resiliencia estadística, como modo de superar la ansiedad y rechazo hacia la materia y transformar los efectos de las experiencias negativas anteriores en interacciones productivas, evitando la desmotivación hacia el aprendizaje y el bajo rendimiento en las asignaturas (Johnston-Wilder, Goodall y Almehrz, 2018).

Asimismo, las tutorías propician la agencia colectiva como la posibilidad de lograr ciertos resultados junto a otros, mediando un trabajo interdependiente que excede lo que pueda alcanzarse a solas. El trabajo con otros no depende sólo del conocimiento y las habilidades de sus miembros, sino de la capacidad de coordinar e interactuar, compartir sus saberes,

sus creencias y obstáculos, logrando tener una mayor capacidad de resistencia frente a las adversidades y un mejor rendimiento (Bandura, 2017).

Metodología

La metodología empleada para este estudio de tipo longitudinal fue la investigación evaluativa, con diseño mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Con los objetivos de evaluar las tutorías grupales en función de los procesos de aprendizaje y los trayectos formativos de los estudiantes; y, valorar si los estudiantes que participan de las tutorías grupales desarrollan resiliencia estadística y agencia colectiva como habilidades que promueven la permanencia y la finalización de la materia.

Contextualización de la innovación

La innovación tiene lugar en la materia Estadística en Ciencias Sociales, de carácter anual. En el año 2023, 40 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (n=36) y Educación Especial (n=4) iniciaron su cursado en la UNRC, con una edad media de 21.45 años (SD=3.2).

Procedimiento y modalidad de trabajo

El TCI consiste en aplicar los contenidos abordados en la asignatura a lo largo de todo el año y en diferentes entregas, que contemplan las etapas de un proceso de investigación de corte cuantitativo. Las estudiantes se desempeñan en grupos investigando una temática que fueran reales, del interés de las estudiantes, y de relevancia para el campo profesional; por esta razón y, en primer lugar, se llevó a cabo un momento de lluvia de ideas donde todas, por grupos, anotaban temáticas que les parecían interesantes. Específicamente, los tópicos seleccionados guardaban relación con contenidos de otras materias de su plan de estudios como, Demografía y Epidemiología de los SNEE (6621) 5º año Educación Especial–1ºcuatrimestre; Neuropsicología (6563) 2º año Psicopedagogía y Educación Especial – 2º cuatrimestre; Teoría y Técnicas de los Test (2283) 3º año Psicopedagogía – 1º cuatrimestre y Exploración Psicométrica (6608) 4º año Educación Especial – 1ºcuatrimestre.

Luego de socializar las diversas ideas que emergieron de una puesta en común, la investigación quedó delimitada en indagar y describir la relación entre la ansiedad y atención de los estudiantes, las actividades extracurriculares que realizan y el uso que hacen de las TIC fuera del ámbito académico. Bajo el supuesto de que la ansiedad y la atención de los estudiantes se ve modificada por las actividades extracurriculares (físicas, intelectuales, creativas, etc.) y por el uso de las TIC fuera del ámbito académico (tiempo, forma, uso, etc.).

A posteriori se propuso a las estudiantes que realicen una revisión bibliográfica sobre la temática para pensar las preguntas del cuestionario, basadas en escalas o test ya publicados, con las cuales iban a recolectar los datos para poder llevar a cabo la investigación. A partir de la búsqueda realizada se seleccionaron dos test, uno para valorar ansiedad y otro para medir atención, a saber: STAI, Rasgo (Spielberger y Reheiser, 2009) y TMT -Trail Making test- (Reitan, 1958). Asimismo, para evaluar actividades extracurriculares se contemplaron preguntas tomadas de la Encuesta Actividades Extracurriculares, Curso 2015-2016, APA, Colegio Público de Lepanto y para consultar sobre el uso de las TIC en ámbitos no académicos se consideraron los aportes de Brunicardi, Rico Vegas y Sanz García (2018).

Para aprender a administrar y puntuar el STAI y TMT se invitó a una Licenciada en Psicopedagogía, quien explicó las bases teóricas de ambos instrumentos y la manera adecuada de aplicarlo y valorarlos, con ejemplos reales y situados en la práctica profesional.

Con la información recabada y la comprensión de los instrumentos, se desarrolló un cuestionario común que administraron los 8 grupos conformados, del cual, además, se desprendieron las variables para trabajar los contenidos de la materia.

Para la primera entrega del TCI, las estudiantes tuvieron que administrar el cuestionario a ellas mismas y a otro estudiante universitario, asimismo tuvieron que cargar todas las respuestas de los cuestionarios de su grupo en el programa estadístico SPSS V.16, a partir de lo cual se creó una única base de datos. Además, debieron elegir 6 variables del cuestionario relativas al problema de investigación para trabajar con ellas hasta fin de año.

La segunda entrega consistió en el avance en cuanto al análisis univariado, para lo cual se solicitó: justificar la elección de las variables, definir la tipología y valores de cada una de ellas, realizar un Análisis Exploratorio de Datos (AED) para cada una de las variables,

usando gráficos, tablas de frecuencias y estadísticos, tomando como criterio la pertinencia según el tipo de variable; y, finalmente, leer los datos resultantes del AED atendiendo a las regularidades y lo inesperado en la interpretación de los datos (para esto se presentó un ejemplo).

Cabe aclarar que la segunda entrega constó de dos momentos: una entrega previa a las tutorías y luego el avance en función de lo trabajado en las tutorías grupales. Se observaron los cambios entre las dos versiones, pero se evaluó principalmente la segunda versión.

Formación de pares de grupos para las tutorías entre grupos (TEG)

Para la conformación de las parejas de tutorías, en la primera clase, las estudiantes contestaron un cuestionario integrado por preguntas cerradas y abiertas relacionadas a su trayectoria formativa. Se armó, en primer lugar, dos conjuntos diferenciando, los grupos en los que participaban estudiantes que llevan la carrera en tiempos particulares y los que seguían los momentos estipulados del currículum. Luego, se conformaron los pares de grupos cruzando los dos conjuntos y considerando las variables elegidas para el TCI.

Las cuatro tutorías conformadas se desarrollaron en horario de clase, y fueron de carácter obligatorio para todas las estudiantes (asistieron 36 estudiantes y 2 ausentes justificadas). En la primera, se les solicitó que revisaran de manera conjunta la segunda entrega del TCI con las sugerencias incorporadas tras las correcciones realizadas por el equipo docente. La consigna general fue: 1. Definir y escribir la meta de aprendizaje y colaboración (¿qué quieren aprender y cómo se van a ayudar?); 2. Explicar al otro grupo qué hicieron, cómo lo hicieron, qué dificultades se les presentó, qué dudas surgieron, si las pudieron resolver (cómo) y cómo se sintieron mientras hacían el AED; 3. Revisión conjunta de cada TCI, considerando si el análisis estadístico descriptivo (tablas de frecuencias, gráficos y medidas de resumen) es el esperado en función del tipo de variable analizada. Asimismo, atender a la interpretación de los datos; y, 4. Realizar las modificaciones al TCI, pos revisión conjunta.

Al finalizar la primera tutoría a cada estudiante se les administró un pequeño cuestionario, titulado “Retroalimentación sobre las Tutorías entre Grupos (TEG)” para indagar sobre su desarrollo, sobre agencia colectiva y resiliencia estadística. A través del mismo se solicitaba a las estudiantes que transcriban una meta de aprendizaje y colaboración formulada como marco de trabajo personal para cada par de grupos. Además,

se incluyeron las siguientes preguntas: ¿Cómo valoras el clima de confianza y de comodidad en la TEG?; ¿Cómo valoras la posibilidad de revisar, reflexionar y resignificar lo realizado en el TCI en la TEG?; y ¿La TEG favoreció tu acercamiento con el AED realizado en el TCI? Estas últimas debían ser contestadas contemplando una escala de 1 a 10 puntos, donde 1 indicaba la puntuación más baja y el 10 la más alta.

Resultados provisorios

Del cuestionario administrado luego de las tutorías, se pudo observar que los estudiantes co-construyeron metas para encuadrar la tarea de colaboración. Como se observa en la tabla 1, se propusieron generar una instancia de aprendizaje colaborativo para avanzar en la comprensión de la materia y el TCI.

Tabla 1. Las metas que cada TEG definió antes de empezar a trabajar

TEG	Meta
1	Intercambiar inquietudes, colaborar, transformar conocimientos previos. Colaborar mediante aprendizaje cooperativo. Avanzar juntos.
2	Resignificar los conocimientos, acompañándonos en los procesos individuales y grupales de manera cooperativa, así como también aprender los conceptos de la materia para aplicarlos a futuro.
3	Nuestra meta como grupo es poder llegar a un aprendizaje significativo en el que podamos mutuamente apoyarnos para poder adquirir conocimientos básicos para mejorar el TCI y llegar a la entrega final con nuevos conocimientos, intercambiar entre pares y docentes.
4	Construir aprendizajes y conocimientos en colaboración mutua y recíproca de nuestros propios procesos de aprendizaje, excluyendo el miedo al compartir dudas y/o errores con los otros, logrando un proceso de construcción retroalimentaría de conocimiento mutuo.

Asimismo, sobre la valoración del clima de confianza y comodidad en el TEG, los estudiantes lo puntuaron en promedio con un 8.67 puntos; cabe desatacar que dos estudiantes asignaron puntos de 4 y 5 en su apreciación sobre este aspecto, dando cuenta de cierta incomodidad en las interacciones sostenidas al interior de la tutoría. Para la dimensión de reflexión, revisión y resignificación conjunta que apuntaba a indagar sobre agencia colectiva, el curso en promedio le asignó 9.36 puntos y finalmente, la dimensión de

acercamiento con el AED (Análisis Exploratorio de Datos) para valorar la posibilidad de desarrollar la capacidad de resiliencia estadística fue evaluada con 9.44 puntos en promedio. En términos generales, durante la primera TEG se puede concluir que la innovación avanza en función de los objetivos formulados. Entendemos que a medida que se sumen encuentros entre los grupos, el clima de confianza aumentará y podrá ser mejor valorado.

Por otro lado, el análisis del rendimiento académico del primer parcial antes del receso informa que 2 estudiantes decidieron hacer una pausa general en la carrera, el 58% aprobó, el 18% estuvo ausente con intenciones de recuperar en el segundo cuatrimestre y el 24%, es decir, 9 estudiantes desaprobaron esta primera instancia. Cabe aclarar que antes del recuperatorio se tiene prevista una nueva instancia de tutorías para aquellos estudiantes que decidan presentarse nuevamente.

Conclusión

El proceso de innovación desarrollado hasta el momento muestra la importancia otorgada por las estudiantes a las tutorías grupales entre pares, alumnos avanzados y equipo docente. Es muy reciente para extraer conclusiones que permitan conocer y describir cómo el acompañamiento incide en la permanencia y finalización de la materia, aún queda el segundo cuatrimestre para consolidar los procesos de aprendizaje. Quizás luego del recuperatorio se tenga una mayor apreciación sobre cómo las tutorías sirvieron para apoyar al trayecto formativo en la materia, desde la resiliencia estadística y la agencia colectiva. No obstante, el esfuerzo y el recorrido realizado al momento, muestra la importancia de generar nuevas formas de hacer al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para dar solución a problemáticas que emergen y deben ser atendidas con la debida puesta en acción de soluciones que apunten a la formación integral de ciudadanos responsables.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2017). *El cognitivismo social*. Salvat: Barcelona.
- Brunicardi, E., Rico Vegas, A. y Sanz García, M. (2018). Cuestionario uso de TIC en menores. Disponible en <https://www.copcyl.es/wp-content/uploads/2018/05/Cuestionario-uso-de-las-TIC-en-menores.pdf>

- Encuesta Actividades Extracurriculares, Curso 2015-2016, APA. Disponible en <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc5zpvE1jqQj345GX5UuZt4QPeZ53Xe5JC38V1dJQ7QFiCqQ/viewform>
- Engel, J. (2019). Cultura estadística y sociedad. En Contreras, J., Gea, M., López-Martín, M. y Molina-Portillo, E. (Eds.). Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística. https://www.ugr.es/~fqm126/civeest/ponencias/engel_esp.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México.
- Johnston-Wilder, S., Goodall, J., y Almehr, H. (2018). Overcoming Statistical Helplessness and Developing Statistical Resilience in Learners: An Illustrative, Collaborative, Phenomenological Study. *Creative Education*, 9, 1105-1122. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.97082>
- Reitan, R. M. (1958). Validity of the Trail Making Test as an indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills*, 8, 271-276.
- Rigo, D. y Damilano, G. (2019). Aprendizaje y compromiso académico propuestas inusuales para enseñar estadística. En A. Vogliotti, M. L. Ledesma, Carolina I. Roldan y J. V. Clerici (Coord). *Creer, crear y crecer a través de la innovación pedagógica* (pp. 379-403). UniRío: UNRC. Disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/creer-crear-crecer-experiencias-pedagogicas-innovadoras/>
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Colección Educación Universitaria. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Spielberger C, Reheiser E. (2009). Assessment of Emotions: Anxiety, Anger, Depression, and Curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1: 271-302.

CULTURAS: UNA ONTOLOGÍA INQUIETA

Ana Rocchietti

El punto crucial de la teoría es que la perspectiva, cada vez más dominante, que dicta el orden y la unidad del conjunto no tiene por definición ninguna superioridad sobre las otras sino justamente la de haberse impuesto y afirmado en los hechos. No hay ninguna razón “fundamental” por la cual la evolución de la especie o el camino histórico de una sociedad o la formación de un individuo hayan tomado un camino más que otro. No solo las cosas podrían haber sido diferentes sino que en general estas posibilidades alternativas continúan manifestándose bajo las formas de potencias locales... (De Carolis, 2008, p. 177).

Cultura y verdad

La cultura y las culturas, particularmente las llamadas culturas indígenas o pueblos originarios, constituyen en la actualidad una noción indubitable, aceptada sin reflexión sobre sus implicaciones especialmente cuando se usa para describir y abarcar particularidades étnicas insertas en diferentes sistemas políticos contemporáneos. La identidad cultural, la identificación cultural, la distribución de atributos culturales son naturalizados como una realidad sustantiva y omni-explicativa adherida al concepto de *ethnos* (pueblo). No hace sino replicar el dominio colonial internacional y nacional acumulado y consolidado por el ejercicio de la fuerza en los últimos cinco siglos. “Cultura” ha sido la noción aplicada para dar cuenta de existente humano más allá de su condición biológica o de la poiesis de la vida (De Carolis, 2008) generando una ontología idealista. Pero las culturas, ahora, se revelan, reactivas y propicias para devenirse autónomas.

“Podemos decir que la noción de cultura está ligada a la consolidación de los Estados en el siglo XIX y que la categoría conquistó el planeta a través de los imperialismos coloniales. Bajo el Antiguo Régimen las diferencias no estaban

todavía congeladas en *culturas*. La antropología debe tener en mente la influencia histórica e ideológica de la categoría de Estado” (Bensa, 2015, p. 111-112).

Esta afirmación compromete no solamente algo ya sabido sino que correlaciona la cultura y las culturas con la intervención colonial interna del Estado, por lo tanto, indica una circunstancia específica que ha originado una disciplina –la antropología o etnología y sus diversificaciones de campo- y una etnización de los colonizados (los antiguos y los nuevos). Bensa culmina su argumentación con la expresión siguiente: no hay culturas diferentes, hay historias diferentes. Asumiéndola, se advierte la problematicidad de la cultura ya sea en su dimensión analítica, ya sea en su dimensión existencial. Podría replicarse, respecto a esta noción tan clave para la Antropología (Etnología), la crítica que la historiografía ha hecho a Georges Duby, aun reconociendo su gran aporte como renovador de la historia: indeterminación teórica en cuanto al sujeto y a la sociedad y “explicación sin explicación” (Pascua Echeagaray, 2009). No obstante, la Antropología podría realizar su mismo esfuerzo con resultados relevantes: abreviar en la historia económica, en la historia social y en las mentalidades. Su riesgo sería el mismo que señala la crítica: no diferenciar el objeto del análisis. Antes que nada porque la dimensión de la cultura se ha reificado. Su sección en la ontología humana se ha “congelado” como dice Bensa.

El problema nuevo es que los Pueblos Originarios colonizados hoy se asumen como políticos y quieren dictar su propia política: radical y no subordinada.

A continuación presentaré mi punto de vista sobre la cuestión con carácter de ensayo.

Culturas

Esta época se caracteriza por la proliferación de los derechos culturales y una economía política de la cultura aplicada a la administración territorial y social de comunidades, pueblos y naciones “originarios” o “de origen” insertos en territorios de los Estados – Nación modernos, instituidos durante los siglos XIX y XX. Y en algún caso –mapuche- eventualmente podría seccionar porciones de sus territorios.

Las etnias son potencialmente “nacionalidades” que aspiran a independencia, autonomía o liberación. Este proceso es desigual en estadios, contextos y agresividad, pero inevitable.

La cultura –las culturas- accede al lenguaje científico con significado de cultivo, crianza o norma en el último tercio del siglo XIX en investigaciones alemanas, anglosajonas y francesas dedicadas a estudiar las formas de vida diferenciadas en todo el planeta, es decir,

las sociedades extranjeras o las sociedades con notorio desarrollo estancado, supérstite, atrasado o sencillamente “diferentes”. De acuerdo con la teoría más influyente del siglo XX – ya abandonada, el estructuralismo- la cultura está constituida por un modelo inconsciente y recurrente de oposiciones lógicas pero arbitrarias y contingentes.

Probablemente el problema no se agote en verificar cuántas y cuáles son sino que hay que acudir a representaciones menos estáticas que la lógica y más volátiles como la creencia en su “verdad” por parte de sus sostenedores (hombres y mujeres que han nacido en un medio social que ajusta sus acciones a una tradición de lengua y hábitos sociales) que la mantiene viva. Cuando la cultura está condenada a desaparecer, su “verdad” comienza a declinar (Rocchietti, 2009 a y b).

Hay tres contenidos en la cultura, sea universal o particular, de un grupo humano: ontología, existencia y origen. La ontología permite demarcar su “diferencia” y singularidad; la existencia define su duración y el origen la razón que es invocada para reconocerse y reconocerla. Es posible acordar con Bensa que la originalidad radical de las culturas (calificadas en términos de etnias) se encuentra en los avatares de su tradición, de su núcleo histórico profundo, aunque simplificada en su lugar clasificatorio aportado por la antropología o etnología para auxiliar al Estado en la comprensión de las poblaciones sobre las que ejerce soberanía.

Una cuestión adicional la aporta la profundidad subterránea que ignoran tanto el estructuralismo como el historicismo, y que el freudismo definió como “malestar” de la cultura, es decir, su peso normativo contrario al deseo y a la pasión humanos.

La verdad de la cultura, de las culturas, es, por supuesto, indecible, pero ella custodia la sucesión generacional admitiendo posibilidades de transformación dentro de límites concertados colectivamente (lo contrario sería una imposición difícil de resguardar contra la contingencia).¹ Que pueda aparecer ante la observación como un collage arbitrario (ordenado o desordenado) se debe a la confrontación de racionalidades: aquellas que satisfacen imperativos funcionales y las que se vinculan con la imaginación originaria, primaria. La verdad de la cultura anida en la legitimidad de una y otra, tanto como en su originalidad histórica. La inscripción en el tiempo, en la duración, es su historicidad, aún en condiciones en apariencia estáticas y conservadoras.

Cultura e historicidad

Si la naturaleza de la cultura y las culturas es su historicidad, también es cierto que ella está constituida por una voluntad que se puede caracterizar como ontológica. Volver a lo real –como pide Bensa (2015)- implicando una vuelta a la historia exige examinar el carácter de esa voluntad en el tiempo y su deriva como contraria a la inercia que una observación simplista pudiera considerar intrínseca a la tradición. Esto es particularmente vigente cuando las culturas empiezan a volverse un campo de lucha por el nacionalismo y la nacionalidad. Por fuera del éxito en esa orientación, lo cierto es que esa voluntad está presente –visible o invisible- en los procesos de liberación étnica, los cuales no coinciden necesariamente con los de liberación nacional,² aunque pudieran contribuir a ella.

En términos ontológicos, toda cultura está amenazada por la nada (Meyer, 2000). El anonadamiento es una parte constitutiva e histórica que depende tanto de acontecimientos internos (pulsión por el cambio) y externos (el capitalismo extractivo, por ejemplo). Persistir, durar, existir es una conquista sobre la nada. Lo cierto es que las culturas, las etnias –en lo situacional, generalmente agrarias- se tornan proletarias o suministran proletarios a los sistemas nacionales. El migrante es un vector del anonadamiento, porta consigo el riesgo de la nada para su propia etnia volviéndose sujeto de experiencias en otros mundos cuya principal atracción es el salario y el acceso a la tecnología y la vida urbanas, pero, también, el ingreso a la política.

Regreso a lo real

El nombre de este acápite pertenece a Bensa (2015). ¿Qué real y qué regreso?

Las normas –el fondo primario de la cultura- adquieren “verdad” en su ejercicio estableciendo la posibilidad y la imposibilidad de las costumbres, hábitos y acciones³ pero asimismo inducen las representaciones categóricas sobre lo real que suele llamarse identidad. La identidad no puede ser anómica; su manantial ontológico deviene real porque conlleva reconocimiento. Y su inquietud contingente probablemente porque lo étnico define los antagonismos fundamentales dentro y fuera de la comunidad de origen.

Las etnias son universos potencialmente generadores de guerras personales y colectivas salvo que la relación de fuerzas existente implique sumisión para una de las partes (acción colonial por excelencia). El lugar del sujeto étnico se aloja en esa condición.

Interpretar las culturas -célebre libro de Clifford Geertz, 1992, (Cf. Nivon y Rosas, 1991) demarcando una etnología fenomenológica) requiere ponerlas en contexto, tarea hermenéutica no tan difícil porque éste tiene una orientación precisa en el mundo actual: naciones y capitalismo, elites políticas e intelectuales que reflexionan sobre ellas y las confirman en tanto tales. Sugieren relativismo, subjetivismo e idealismo filosófico, apariencia e ilusión, búsqueda de la significación antes de la significación y peligro de equivocidad (Beauchot, 2008).

La significación antes de la significación requiere una clarificación porque se refiere al origen y a la diferencia identitaria. La identidad contiene tanto un para sí como un para los externos a ella. Es una sustancia relacionista y, a la vez, autoafirmativa.⁴ La identidad da derechos pero también expone al prejuicio y a la discriminación de sus portadores.

La identidad es la sede más confirmatoria del pensamiento indígena sea en el seno de los mitos, de la ideología o de la vida del trabajo y de lo doméstico. Es la síntesis de la formación cultural.

¿Es conveniente mantener la exégesis de la cultura? Es una pregunta incómoda porque se cultiva la tolerancia institucional hacia las culturas como exigente horizonte metodológico y argumental de la época. En la década de los años 90 del siglo pasado surgió y adquirió éxito filosófico y social el multiculturalismo. Delgado Gal lo coloca en una sucesión histórica que comprende 1. La constatación antigua de que hay diferentes formas de organizar las formas de vida humanas y que ellas aportan diversidad inevitable; 2. La perspectiva liberal que acepta la diversidad y promueve tolerarla como efecto de la libertad individual y 3. La antropología cultural que hace de ese género de diversidad su objeto disciplinar. Probablemente la última sintetice a las otras, especialmente porque no deja de constituirse en la filosofía liberal. Iniciado el siglo XXI advino la interculturalidad la que además de tolerancia supone esfuerzo de diálogo. Pero no dejan de ser perspectivas burguesas sobre la mundialización y la internacionalización extrema.

Por el contrario, las culturas indígenas van tomando envergadura política y aspiran a compartir universos sociales en los campos posibles de reconocimiento jurídico o, directamente, a autonomizarse como nuevas naciones en la medida de sus fuerzas y capacidades. Ya no se trata solamente de semiosis simbólica a ser interpretada sino acciones destinadas a reforzar su propio ser y colocarlo en otro lugar de existencia

colectiva: la lucha política para desarrollar una historia diferente. El caso paradigmático es el actual mapuche.⁵

Notas

1. Hay culturas exigentes respecto de la fidelidad a la tradición y no admite a los disidentes. En ese sentido la experiencia de los occidentales modernos presume que el cambio es inherente a lo social.
2. Pueden invocarse, en ese sentido, el nacionalismo aymara y la laucha mapuche por su territorio en este tiempo produciendo el Estado Plurinacional en Bolivia en el primero y enfrentándose con los gobiernos de Chile y Argentina en el segundo.
3. Es decir, lo admitido y lo prohibido.
4. Por ejemplo, la expresión “señora de pollera” o “ropa de la cultura” indica en Bolivia el ancla étnica de las personas. Pueblo Originario hace lo mismo con las identificaciones indígenas en la Argentina.
5. En el caso boliviano el nacionalismo aymara y quechua logró mantener la república moderna mediante el formato del Estado Plurinacional

Referencias bibliográficas

- Beauchot, P. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bensa, A. (2015). *Después de Lévi – Strauss*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Carolis, M. (2008). Nihilismo y sensibilidad contemporánea. En R. Esposito, C. Galli y V. Vitiello (compiladores). *Nihilismo y política*. Buenos Aires: Manantial: P.p. 175 – 194.
- Delgado Gal, A. (2011). La disciplina de la libertad. En *Pensar la realidad. Diez años de ensayo político en Letras Libres*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Meyer, M. (2000). *Por una historia de la ontología*. Barcelona: Idea Books.
- Pascua Echegaray, E. (2009). Prólogo a la nueva edición. Georges Duby, un historiador en la encrucijada. En Georges Duby, *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea, 500 – 1200*. Madrid: Siglo XXI. Colección Historia Económica Mundial: Pp XI – 1.
- Rocchietti, A. M. a. (2009 [2000]). La verdad de la cultura: pobreza latinoamericana. *Herramienta*: <https://www.lacutturacomoverdad.revistaherramienta>
- Rocchietti, A. M. b. (2009). Crímenes perfectos: cultura, libertad y autodeterminación. *Herramienta*: <https://www.crimenesperfectos.revistaherramienta>

LA ESCUELA COMO COMUNIDAD ÉTICA.

Aportes para resistir y transformar el modelo educativo neoliberal

Gonzalo Santiago Rodriguez

Hacia 1979, Foucault citaba a Walpole con la ya conocida frase que da inicio al *Nacimiento de la Biopolítica*; esta frase rezaba así: *quieta non movere*, no hay que mover lo que está quieto (Foucault, 2007, p. 16). Citamos aquí a Foucault no para explicar en términos generales todo lo que en sus conferencias de finales de los 70 dejaba traslucir en el análisis del nuevo modo de gubernamentalidad de los estados modernos; su lúcido análisis nos sirve quizá de punto de apoyo para proponer un *impasse* en la interpretación. Nos preguntamos hasta qué punto la frase de Walpole es adecuada para hablar de la situación de nuestros días, en lo equivocado que sería pensar hoy en la quietud como un estado de situación; estado de situación caracterizado por el cambio. Nietzsche ha sabido de esta sana enfermedad que aqueja a los filósofos: la de poner con el presente “la piel de tres siglos”(Nietzsche, 1988, p. 198); por eso es preciso retomar un poco la idea del cambio para hablar del neoliberalismo no como un estado de situación sino como algo que no está quieto, que se agita, que cambia, *quid movit vivit*. Foucault cita a Hayek: “lo que necesitamos es un liberalismo que sea un pensamiento vivo” (Foucault, 2007, p. 254). Por eso el neoliberalismo es en nuestros días no algo artificial, sino es el elemento donde nacimos, es la naturaleza que Hegel pensó en la alegoría de Proteo (Hegel, 1827, p. 18): un ser que, al asirlo con ambas manos, cambia de forma: a veces es un pez que se nos resbala, a veces una serpiente, a veces una medusa, a veces una anguila que nos lanza un choque de corriente. Y si el neoliberalismo está vivo quizá sea lo más difícil de asir, de atrapar, de analizar, de estudiar, porque no es un cuerpo en la mesa que permita ser

diseccionado. El neoliberalismo se transforma, cambia, genera anticuerpos, se vuelve, siguiendo ya ahora las ideas de Esposito (2003, 2005, 2011), inmune a sus amenazas, se vale de nuestras fuerzas para adaptarse y prosperar: mientras más lo sujetamos y enfrentamos, más parecido se vuelve a nosotros, más nos convertimos en parte de él. El neoliberalismo ha dejado de ser un objeto, ha dejado de ser una sustancia, ha devenido un sujeto.

A diferencia de las subjetividades nacidas en las sociedades industriales, el sujeto neoliberal ya no se encuentra sometido a las formas rígidas y atomizadas de los modos de producción de las fábricas. Por el contrario, el neosujeto es un producto perfeccionado de un sistema en que el hombre se encuentra unificado en una relación donde deseo y disciplina dejan de oponerse. Se trata de un sujeto adaptable y flexible, activo, que orienta su deseo a la realización del producto al que se encuentra sometido, un producto que es también él mismo. Sostienen Dardot y Laval: (...) ya no se trata tanto de reconocer que el hombre sigue siendo un hombre en el trabajo, que nunca se reduce a la condición de un ser pasivo; se trata de ver en él al sujeto activo que debe participar totalmente, comprometerse plenamente, entregarse por entero en su actividad profesional. El sujeto unitario es, por lo tanto, el sujeto de la implicación total de sí. (Laval & Dardot, 2013, p. 331)

Lo interesante del diagnóstico reside en que este neosujeto ya no se encuentra, como plantea el discurso liberal, separado en diversas esferas (iglesia, estado, comunidad política, mercado monetario), sino que la lógica del mercado subsume a las demás dentro de su *ethos*, poniendo en cuestión la supuesta pluralidad democrática que permitía una multiplicidad de normas morales, religiosas y políticas. Es posible reconocer en ello el hecho de que las transformaciones producidas por el nuevo modo de capitalismo parecen haberse liberado ya completamente de su dependencia a sistemas heterogéneos como el de la religión y las tradiciones nacionales heredadas. En este sentido, el neoliberalismo ha sido más eficiente que el liberalismo, puesto que ha llevado a cabo una dominación sin precedentes en la propia dinámica social, apropiándose de los conflictos con el objetivo de avanzar en su desarrollo. De este modo, produce “una unificación sin precedentes de las formas plurales de la subjetividad” (Laval & Dardot, 2013, p. 231), un nuevo “sujeto unitario” entendido ahora como “sujeto empresarial”.

Este sujeto implica, a su vez, un *ethos* unificado, es decir, un conjunto de valoraciones y modelos que se impone *de facto* no sólo en la propia subjetividad, sino en las relaciones

con los demás. Los autores hablan de un “nuevo ethos de autovalorización” (Laval & Dardot, 2013, p. 337), es decir, de un nuevo modelo de subjetivación, que implica la idea de una “empresa de sí”. En tanto *ethos*, implica una axiomática donde predominan valores como la energía, la iniciativa, la responsabilidad, la ambición, el cálculo, la adaptabilidad, la responsabilidad personal, etc. Se trata de una ética del *selfmade man*: un modo de pensar y actuar según el cual la libertad y la responsabilidad conllevan una concepción acerca de la realización humana mediante el trabajo y el consumo. Frente a la auto-renuncia medieval o la *metanoia* del primer cristianismo, el *ethos* empresarial postula formas nuevas de ascetismo: un ascetismo del disfrute de sí, un cuidado de la auto-valorización.

Este nuevo *ethos* posee también consecuencias para la educación. El nuevo sujeto ya no se comporta de manera pasiva con el conocimiento, sino que posee una relación activa con el mismo. El niño, por ejemplo, comienza a ser, desde muy temprano, el gestor de su propio conocimiento: un empresario de su formación que se encuentra siempre empujado a gestionar sus saberes en función de las necesidades y oportunidades que el mercado le ofrece (Laval & Dardot, 2013, p. 341). Esta nueva concepción educativa se disfraza de progresismo, postulando una reforma constante. Los directivos se convierten en gestores, los docentes en facilitadores del saber, y los estudiantes en consumidores. Estas lógicas afectan también al modo en que la escuela se desenvuelve en la sociedad, muchas veces alterando sus fines, apremiada por una coyuntura que no deja de ser adversa y empujada a un mundo al que debe adaptarse o desaparecer. Este modo de comprender la educación, ya había sido tematizado por Laval en su libro *La escuela no es una empresa* (Laval, 2004), donde se muestra de qué manera las instituciones educativas se ven empujadas hacia los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía globalizada. Esta economía no considera al conocimiento como un lastre, sino como un recurso importantísimo para su desarrollo, por lo que las políticas neoliberales intentan por todos los medios insertar a la educación dentro del sistema, actualizarlo en base a la necesidad de recursos humanos que el capitalismo necesita para su funcionamiento. Así pensada, la escuela-empresa termina por someterse a la lógica de servicios y necesidades mercantiles, olvidando con ello el objetivo de igualdad que le dio origen y postulando la necesidad de empleabilidad como imperativo utilitario que la define.

A pesar de que nunca antes se ha hablado más de diversidad, de pluralismo y de aceptación, el neoliberalismo impone un conjunto de conductas y hábitos que se

caracterizan por la auto-afirmación del individuo empresario de sí. De este modo, el ethos neoliberal intenta transformarse en el “ethos denso” de las sociedades contemporáneas. A partir de este diagnóstico: ¿Debe la escuela renunciar a cualquier otra forma de eticidad y adaptarse al mundo competitivo? ¿Puede la educación resistir el imperativo neoliberal?

Frente a la comprensión de la educación como un instrumento para la producción de capital humano, Dardot y Laval nos proponen pensar la educación como un común.

El término común es particularmente apto para designar el principio político de una coobligación para todos aquellos que están comprometidos en la misma actividad. En efecto, hay que entender el doble contenido en *munus*: al mismo tiempo la obligación y la participación de una misma tarea o una misma actividad – de acuerdo con un sentido más amplio que el de la estricta función -. Hablamos aquí de actuar común para designar el hecho de que hay hombres que se comprometen juntos en una misma tarea y produzcan, actuando de este modo, normas morales y jurídicas que regulan su acción. (Laval & Dardot, 2015, p. 29)

Durante los últimos años el tema de lo común y la comunidad ha resurgido en el debate contemporáneo; autores como Jean Luc Nancy (2001), Giorgio Agamben (1996) y Roberto Esposito (2003) han tematizado estas categorías como nociones enfrentadas a las presentadas por la filosofía política clásica. Autores como Hardt y Negri (Hardt & Negri, 2000, 2004) hablaron de “lo común” en singular, oponiéndolo al “imperio” como aquél nuevo poder capitalista transnacional que engloba las relaciones de producción en la época actual. Sin embargo, Dardot y Laval no ven lo común como una potencia espontánea que surge de la multitud, sino como un principio político. Así pensado, lo común no se identifica ni con lo público, ni con lo estatal, ni con los “bienes comunes”, sino que hace alusión a un régimen de prácticas orientadas a crear un nuevo modelo de sociedad. Refiere a una co-actividad y una co-obligación instituyente que produce una transformación en el “orden moral policial”.

Pues bien, también la educación conlleva una actividad compartida. Ella también constituye una acción que implica una relación no sólo entre estudiantes y docentes, sino entre el orden social y las instituciones políticas. Si bien es verdad que la escuela moderna surge de la necesidad de producir la mano de obra necesaria para la instauración del orden social y económico de la nueva burguesía, no es menos cierto que ella también tenía un rol en la formación del ciudadano en tanto partícipe del orden político. En tanto proyecto moderno, la escuela no nació para adaptarse al mundo, sino para cambiarlo, para producir un nuevo régimen, donde el sujeto fuese capaz de participar en las instituciones democráticas. ¿Qué es entonces lo que debe cambiar en la escuela según el

neoliberalismo? Lo que debe cambiar es justamente este potencial transformador, es decir, que lo que la escuela debe hacer es dejar de resistirse a asumir en su seno las lógicas que el propio neoliberalismo le propone; “cambiar” significa renunciar al carácter político de la escuela y a reducirla a la única tarea de producir el capital humano que el mercado necesita.

Sin embargo, Pierre Dardot insiste en remarcar que las instituciones poseen la posibilidad de llevar cabo dentro de su seno lo que el autor denomina como “praxis instituyente”. Si bien no toda praxis instituyente es una praxis de lo común, toda praxis de lo común es una praxis instituyente, en la medida en que permite crear un nuevo modo de relación que contrarresta la lógica neoliberal. En este sentido, también se habla de instituir en el sentido de transformar, de cambiar el orden establecido, no solo de crear algo desde la nada. En el caso de la escuela, su origen moderno mantiene algunas estructuras que parecen no acomodarse bien con la razón neoliberal: ella no es, como plantea Laval, “el campo en un ruinas que a veces se pretende describir”(Laval, 2004, p. 399), sino que todavía, y a pesar de los continuos ataques, se encuentra en pie y constituye un campo de batalla donde es posible llevar a cabo no solo prácticas alternativas, sino alteradoras que tienden a forjar una nueva forma de sociedad que no puede ni debe ser la que el neoliberalismo intenta imponer.

Para que esto suceda no hace falta otra cosa que dejar que la escuela sea lo que ella misma es. Esto implica reconocer su carácter de institución. Esto no puede hacerse desde afuera, sino que debe nacer desde dentro de la escuela misma comprendida también como una comunidad, puesto que solo desde su seno puede nacer su posibilidad de transformación. Para ello es necesario pensar la escuela como una comunidad ética.

En *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Kant entiende que la realización del bien es imposible para los hombres individuales, y tampoco es realizable mediante un mero “estado jurídico”, sino que sólo puede llevarse a cabo por medio de la conformación de la unión de los hombres bajo un principio moral superior que no es otro que el de “la promoción del bien supremo como bien comunitario” (Kant, 1981, p. 98). Kant también llama a la comunidad ética “iglesia invisible”, puesto que “no es ningún objeto de una experiencia posible” (Kant, 1981, p. 101): y, sin embargo, es la que permite cualquier forma de “iglesia visible” en cuanto expresión siempre deficiente de aquél ideal. Así pensada, la comunidad ética no es algo instituido sino algo instituyente. Las notas distintivas de esa comunidad, según las categorías (Kant, 1981, pp. 102-103), son la unidad de su universalidad

(cantidad), la pureza de la intención de sus miembros (cualidad), la libertad de las relaciones que la conforman (relación) y la necesidad e inmutabilidad de sus principios (modalidad).

Del mismo modo una escuela instituyente debe ser una comunidad ética, debe nacer a partir de la propia subjetividad de sus miembros, debe transformar las lógicas de separación y competencia del mercado en lógicas de cooperación y de unión. Frente a la idea de que el sujeto es un empresario de sí que gestiona su conocimiento en función de las necesidades del sistema, la escuela pensada como comunidad ética debe concebir el sujeto como un miembro dentro de una organización comunitaria, donde no sólo aprende con los demás determinadas capacidades y saberes, sino que intenta establecer con los demás fines y normas que nacen de una deliberación conjunta. Mientras que el neoliberalismo plantea la inevitabilidad de los cambios y la necesidad de la adaptación, la escuela debe plantear la comunidad como una forma de resistencia, una resistencia que no es sólo pasiva, y que no sólo propone sino que produce un nuevo modelo social. Frente al concepto neoliberal que piensa la libertad como ausencia de limitaciones, la escuela debe proponer la libertad positiva que nace del autogobierno de la propia comunidad. Frente a la subjetividad neoliberal que se piensa a sí misma como productora y producto de sí misma, la escuela debe proponer un modo de subjetivación política que supone reconocernos como partes de un todo que no sólo se produce a sí mismo sino que produce también nuevas condiciones sociales y materiales de vida.

Así pensada, la escuela no debe adaptarse a la sociedad, la escuela debe cambiarla, ella es un espacio abierto donde no sólo se hace público el saber sino donde se produce también la propia comunidad. Se podría decir que esta escuela no existe, que, como la iglesia invisible de Kant, se trata de una escuela invisible, puesto que no se encuentra ni en los edificios, ni en la normativa, ni en la dirección de sus gestores; sin embargo ella es el sentido, el alma de la institución. La escuela invisible es la escuela misma, la condición de posibilidad de cualquier escuela visible que proyecte una transformación legítima. Por eso necesitamos una escuela que sea, al mismo tiempo, una comunidad ética, una escuela que se caracterice por su universalidad de su realización (unidad), la pureza de la intención de sus miembros (cualidad), la libertad de las relaciones que la conforman (relación) y la necesidad e inmutabilidad de sus principios (modalidad).

Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos. <https://doi.org/10.15446/dfj.n15.50530>
- Albarracín, D. (2020). Tres perspectivas críticas para pensar alternativas en el contexto del capitalismo neoliberal. *Revista Realidad*, 156, 133–138.
- Albarracín, D. (2021). La educación como un común: reflexiones desde la docencia en filosofía. En Bertorello y Billi (Ed.), *Políticas, tradiciones y metodologías de la Antropología Filosófica*. Buenos Aires: RAGIF.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y Destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas*. Amorrortu.
- Esposito, R. (2011). *Bios. Biopolítica y Filosofía*. Amorrortu.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Debate.
- Hegel, G. W. F. (1827). *Encyclopädie der Philosophischen Wissenschaften (Zweite Aus)*. August Dewald. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kant, I. (1981). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Alianza Editorial.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. En *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C., & Dardot, P. (2015). *Común*. Gedisa.
- Nancy, J. L. (2001). *La comunidad desobrada*. Arena Libros.
- Nietzsche, F. (1988). *La Gaya Ciencia*. Akal.

DISCAPACIDAD, ORGANIZACIONES Y EXIGIBILIDAD DE DERECHOS

*Myrian Rosa Rubertoni, Juan Norberto Carena,
Vanessa Alejandra Sosa*

Los derechos humanos son productos sociohistóricos, a partir de luchas colectivas a favor de las condiciones de vida digna. De ahí que lo concebimos como constitutivos de los procesos sociales que intentan concretar lo que la sociedad reconoce como necesario para vivir con dignidad. (Fundación Juan Vives Suriá, 2010).

A la luz de estos planteos resaltamos, como hito histórico, que la Argentina mediante la ley 26.378 aprueba la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPCD) entendiéndola que la misma tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno de todos los derechos humanos.

Birgin y Gherardi (2012) expresan qué ante el reconocimiento de las necesidades jurídicas de los sectores desaventajados, entre los cuales podemos encontrar las personas con discapacidad, existen distintos modelos de asistencia y patrocinio letrado gratuitos. El autor resalta que ante la ausencia de servicios prestados o financiados por el Estado, este vacío es cubierto por servicios privados, brindado por Organizaciones no gubernamentales o asociaciones de profesionales.

Nos proponemos reflexionar acerca de cómo las organizaciones de Villa Mercedes (S.L.), que trabajan con personas con discapacidad, promueven el reconocimiento de los derechos. Nos interrogaremos acerca de ¿Qué implica trabajar en organizaciones desde el enfoque de derechos? ¿Qué medidas políticas locales enmarcan este enfoque? ¿Qué estrategias profesionales de exigibilidad de derechos se diseñan?

Discapacidad, organizaciones locales y enfoque de 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.

Las organizaciones del campo de la discapacidad de la ciudad de Villa Mercedes fueron creciendo-en servicios- a lo largo de cuatro décadas para cubrir las diversas demandas de las personas con discapacidad y sus familias. La primera organización que se funda es la “Escuela Especial Dra. María Montessori” de carácter gubernamental. Posteriormente, luego de más de una década, en los años 80 comienzan a crearse las primeras organizaciones de la sociedad civil, posteriormente surgen las organizaciones de defensa y protección de derechos y las organizaciones enmarcadas en la ley Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad.

Durante las décadas del 80 y 90 las acciones de dichas organizaciones, se circunscribían a los principios de la normalidad. La autonomía personal se entendía en relación a: la posibilidad realizar actividades cotidianas- preparar su alimentación, vestirse, manejar el dinero, movilizarse en transporte público, integrarse en un colegio- para lograr, algún grado de semejanza al resto de las personas. Dicha autonomía, enfocada en el sujeto y su familia, la debía lograr la misma persona y/o familia y la organización se limitaba a promoverla. En consonancia con estos planteos, se generaba una autonomía basada en las posibilidades de la persona para “normalizarse” y enmarcada en el paradigma de rehabilitación, en contraposición con la visión de autonomía que propone la Convención (CDPCD), la cual pone el eje en las barreras sociales y culturales.

Posteriormente, en el siglo XXI, las concepciones acerca de la discapacidad fueron sufriendo cambios que impactaron de uno u otro modo en las organizaciones. El nuevo paradigma- basado en la adquisición de la autonomía personal y en la perspectiva de los derechos humanos- ubica a la persona como sujeto de derecho, protagonista y participe en la sociedad a partir de sus intereses.

La CIDPD, cuyos principios fueron socializados, en la localidad de Villa Mercedes (S.L.), a partir de la década del 2010 impulsó a que la mayoría de las organizaciones, que trabajan con personas con discapacidad, comenzaran a revisar sus discursos, planificaciones, sus acciones y plantear capacitaciones dirigidas a sus recursos humanos.

Actualmente enmarcados en los principios de los derechos humanos el tema de la desigualdad en el ejercicio a derechos aparece de manera constante en el ejercicio profesional. Por lo que viene siendo una preocupación poner el eje del debate en el reconocimiento y exigibilidad de derechos de aquellos que transitan su vida acumulando desventajas, tales como las personas con discapacidad.

De acuerdo a las Reglas de Brasilia (2018) una persona se encuentra en condición de vulnerabilidad, cuando su capacidad de prevenir, resistir o sobreponerse a un impacto que les sitúe en condición de riesgo, no está desarrollada o se encuentra limitada por circunstancias diversas, para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico, tal es el caso de las personas con discapacidad. En esta misma línea las reglas de Brasilia consideran la discapacidad como un factor de vulnerabilidad.

Desde el rol profesional cualquier enfoque que limite el análisis a lo estrictamente médico e incluso a un enfoque funcionalista de tipo sociológico, peca de reduccionista. La participación se logra desde una ruptura con el rol dependiente que se ha asignado a las personas con discapacidad. *“Solamente desde la igualdad, la participación y el reconocimiento por parte del conjunto social, puede conseguirse la plenitud de la ciudadanía”* (Eroles y Ferreres, 2005, p. 48).

De acuerdo a Guendel (2003, p. 2), *“la discusión jurídica y los esfuerzos por traducir las normas en acciones de política institucional y de control social es lo que se ha denominado como el enfoque de derechos”*. Siguiendo a Giménez, Mercado y Valente Adarme (2010) el enfoque de derechos es una visión que pretende sustituir la caridad y la ayuda por una nueva solidaridad fundada en los derechos humanos, en la cual la política pública social no sea visualizada desde el Estado como una responsabilidad moral, sino como obligación jurídica. La principal diferencia entre el enfoque basado en los derechos y el enfoque tradicional de política social consiste en que hay un esfuerzo por construir una capacidad reflexiva orientada a desarrollar un tipo de ciudadanía distinta, más consciente y global, en

el sentido que involucra no sólo el reconocimiento político-estatal sino también el social-cultural (...)” (Guendel, 2003, p. 2).

En consonancia con lo expuesto, en el ejercicio profesional, podemos diferenciar los enfoques de abordaje de la discapacidad desde dos posturas: desde las necesidades o desde la lógica de derechos. Las necesidades humanas son anteriores a cualquier norma escrita y alcanzan el estado de derechos desde el momento que se convierten en normas y leyes.

De acuerdo a Abramovich (2006), la lógica de los derechos implica que existan mecanismos para hacerlos exigibles. Para el autor, la idoneidad de los diversos mecanismos para fiscalizar las políticas públicas y exigir que éstas respeten derechos depende no sólo de las características institucionales, sino de su apropiación por las organizaciones sociales y de la existencia de actores con vocación y recursos para utilizarlos. Las normas internacionales sobre los derechos humanos son bastantes precisas en relación al derecho de contar con recursos judiciales y de otra índole que sean idóneos y eficaces para demandar por la vulneración de derechos fundamentales. El Estado tiene la obligación de organizar el aparato institucional de modo que todos, en especial, quienes se encuentran en situación de exclusión, tales como las personas con discapacidad puedan acceder a esos recursos.

El reconocimiento de derechos impone entonces la creación de acciones judiciales o de otro tipo, que permitan al titular del derecho reclamar ante una autoridad judicial u otra con similar independencia, ante la falta de cumplimiento de su obligación por parte del sujeto obligado: “El reconocimiento de derechos es también el reconocimiento de un ámbito de poder para sus titulares, y este sentido puede actuar como una forma de restablecer equilibrios en el marco de situaciones sociales marcadamente desiguales. Es indudable también, que el reconocimiento de los derechos, limita de alguna manera el margen de acción de los sujetos obligados, entre ellos el Estado, pues define en cierta medida, y en sentido amplio, aquellas acciones que el obligado puede y las que no puede hacer” (Abramovich, 2006, p. 41).

Siguiendo los planteos del autor, el enfoque de derechos implica un reconocimiento de la relación directa existente entre el derecho, el empoderamiento de los titulares de los mismos, la obligación correlativa y la garantía. Destaca asimismo que es importante revisar el término discapacidad enfocándonos en “la potencialidad de las personas con

discapacidad, de fortalecer su calidad de vida y su desarrollo humano, de contar con los recursos técnicos, pedagógicos, de salud adecuados (...) mediante políticas públicas y acciones comunitarias y/o privadas” (Eroles y Ferreres, 2005, p. 27). A partir de este enfoque Eroles (2005), hace referencia a la construcción de un nuevo sujeto: el ciudadano discapacitado; capaz de descubrirse a sí mismo como parte de un colectivo que puede contribuir a construir una sociedad más justa y más inclusiva, destacando el rol que los profesionales insertos en las organizaciones pueden desarrollar al respecto.

A través del trabajo de campo correspondiente al proyecto de investigación PROIPRO 15-1620 “*Prácticas profesionales en el campo de la discapacidad: modelos de intervención*” de la FCEJS-UNSL- detectamos que las organizaciones enmarcadas en el modelo social diseñan proyectos integrales que conllevan a los docentes y profesionales a encuadrarse dentro del mismo mediante: capacitaciones permanentes, espacios interdisciplinarios, mantienen un trabajo articulado con las personas, sus familias y las organizaciones de la sociedad local. Es decir, implementan proyectos de inclusión social sostenidos en el tiempo- ya sea educativos, laborales, culturales- gestionan proyectos para acceso de recursos materiales para los asistentes, poseen mayor vínculo con la familia, redes de la comunidad para el reconocimiento y acceso a derechos de las personas con discapacidad.

Discapacidad y políticas de San Luis

En relación a la provincia de San Luis se han dictado varias medidas políticas: desde un enfoque de derechos-destinadas a las personas con discapacidad enmarcados en políticas de inclusión. Se ha avanzado en medidas concretas que tienden a mejorar la calidad de vida de las personas: el acceso de 10% de cupo de personas con discapacidad en viviendas sociales dependiente programas de vivienda, eximición anual de deuda de vivienda para las familias con un integrante con discapacidad, inclusión digital, plan de inclusión social mediante un trabajo para todos/as, incluidas, las personas con discapacidad. Mediante el plan TuBi “Mi provincia en bicicleta” se entregaron-año 2015- bicicletas adaptadas; la mayoría de los municipios de la provincia cuenta con plazas integradoras, se promueven actividades deportivas tales como Ajedrez Social y juegos intercolegiales deportivos adaptados. El gobierno apoyó la creación de la carrera de Lengua de Señas en la Universidad de la Punta, por lo que apuesta a democratizar este modo de comunicación. También el organismo provincial cuenta con el Consejo Provincial de Personas

Discapacitadas (COPRODI), el cual tiene como objetivos adoptar estrategias y planes de acción provincial sobre discapacidad, planificando, coordinando y ejecutando todas aquellas políticas que involucren la acción conjunta de los distintos ministerios y organismos gubernamentales. En Villa Mercedes (San Luis), a partir de la ordenanza N° 437-IAL/0/2012, se conformó el Consejo Municipal de Discapacidad en el año 2012.

Organizaciones y estrategias profesionales de exigibilidad de derechos

Abramovich (2009) señala la proyección del acceso a la justicia en el proceso democrático de adopción de decisiones relativas a las políticas públicas para canalizar los requerimientos de los sectores vulnerables. Según el autor, la debilidad de los actores políticos y de ciertos espacios de mediación social transforma los escenarios y los protagonistas de la práctica política. Expresa que, en muchos casos, el camino judicial emprendido por las organizaciones de la sociedad civil apunta a compensar la inoperancia de la fiscalización del propio Estado. Resalta que las estrategias legales exitosas son aquellas que van acompañadas de la movilización y el activismo en el ámbito público de los protagonistas del conflicto real.

Siguiendo a Britos (2007), una de las primeras acciones profesionales a tener presente para intervenir en el desarrollo de estrategias al interior de las organizaciones, como las que prestan servicios para personas con discapacidad, es la educación en derechos humanos. Este aspecto suele estar cubierto en organizaciones que trabajan desde el modelo social, utilizando diferentes técnicas: cartillas, documentos audiovisuales, talleres, socialización de experiencias entre otras; el objetivo es la apropiación y/o reconocimiento de los derechos.

Otro aspecto tiene que ver con el acceso a la información, con el reconocimiento de derechos sobre las políticas públicas en relación a discapacidad, como charlas de referentes de las políticas con el objetivo que describan e identifiquen de los recursos existentes a los fines de indagar. ¿Qué programas existen? ¿Qué prestaciones existen? ¿Cuáles son Las condiciones para obtener los recursos?

Un tercer aspecto de importancia, que favorece el desarrollo de estrategias, es generar un trabajo en red, con diversas organizaciones, para lograr acciones comunes ante derechos vulnerados y exigir su cumplimiento en un espacio societal más amplio, integrando diversos actores en su reclamo. Éstas, entre muchas otras posibilidades de

constituir estrategias, lo colocan al profesional en un lugar de importancia para realizar aportes y/o sistematización de experiencias de vulneración de derechos a los fines planificar acciones para que, con la participación de las partes involucradas, se logren efectivizar sus derechos.

Apreciaciones finales

De acuerdo al Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH- (2011), los derechos no tienen la eficacia y extensión que se explicita en los documentos jurídicos. El Estado de derecho demanda que, en primer término, la instrumentación de la justicia se inicie con el reconocimiento de los derechos humanos para todos los habitantes.

Según Eroles (2005), en el caso de la discapacidad es importante la acción de los padres y familiares asumiendo roles y abriendo camino tanto a un reconocimiento de derechos como a la modificación de actitudes y estructuras que impiden la participación de las personas con discapacidad, en el marco de sus posibilidades y sus limitaciones; a su vez, es indispensable el aporte de aquellos profesionales involucrados en la temática que aporten al desarrollo de programas y servicios inclusivos.

Las organizaciones que trabajan con las personas con discapacidad, enmarcadas en el modelo social, tienen una escucha activa hacia las demandas que las personas con discapacidad y sus familias presentan. El equipo interdisciplinario suele constituirse en un espacio privilegiado para que las mismas puedan expresar su problemática y acceder al reconocimiento del derecho implicado en el problema. Para ello es importante la implementación de estrategias de exigibilidad de derechos, es decir, un conjunto de acciones profesionales que les permiten a las personas con discapacidad y sus familias apropiarse de saberes necesarios para hacer efectivos sus derechos.

Bibliografía

- Abramovich, V. (2006). "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo". En revista de *la CEPAL N° 88*.
- Abramovich, V. (2009). "Acceso a la Justicia y nuevas formas de participación en la esfera política" en Ferrer Mac-Gregor, E. Y. Zaldivar Lelo de Larre, A. (Coords.), *La ciencia del derecho procesal constitucional* (Tomo II). Buenos Aires: Rubinzal Culzoni.
- Abramovich, V. Y. Courtis, C. (2006). *El umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el Estado Social constitucional*. Ediciones: Del Puerto. Buenos Aires.
- Birgin, H. y Gherardi N. (2012). *La garantía de acceso a la justicia: Aportes empíricos y conceptuales*, Fontamara: DF, México.

- Britos, N. (2007). Exigibilidad de los derechos sociales: estrategias y líneas de acción. En seminario bianual *trabajo social y exigibilidad fe los derechos sociales*, UNC, Argentina.
- 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.
- Eroles, C. (2005). La discapacidad como eje de un movimiento social de afirmación de derechos. En Eroles, C. y Ferreres (Comps.). "La discapacidad: una cuestión de derechos humanos". Editorial Espacio.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos/ Rodríguez Rescia consultor (2011) *Módulo acceso a la Justicia y Derechos humanos en Argentina*. San José de Costa Rica: IIDH.
- Fundación Juan Vives Suriá (2010). *Derechos Humanos- Historia y conceptos básicos*. Serie derechos humanos, N° 1, Caracas, Venezuela.
- Giménez Mercado C. Y. Valente Adarme, X. (2010). El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes. *En Cuadernos del Cendes*, Caracas.
- Güendel, Ludwing (2003). *Por una gerencia social con enfoque de derechos*, disponible en www.iigov.org/documentos/
- Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad (Actualización aprobada por la Asamblea Plenaria de la XIX edición de la Cumbre Judicial Iberoamericana, abril de 2018, Quito-Ecuador) en *Revista de Enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, pp. 63-140. s.e.

PUEBLOS INDÍGENAS, DISCRIMINACIÓN Y LUCHA

María Luisa Rubinelli

Integrantes de instituciones defensoras de los derechos humanos, preocupados por la violación de muchos de ellos en la provincia de Jujuy, elevaron al Presidente Fernández una carta abierta en la que, además de expresar su preocupación, lo instan a cumplir el compromiso expresado en su asunción del cargo: "(...) cumplir y hacer cumplir, en cuanto de mí dependa, la Constitución Nacional (...)" y le recuerdan su convocatoria al pueblo de la Nación a ganar la calle para señalarle deficiencias o errores.

Afirman que, en la Provincia de Jujuy, con el ejercicio de la fuerza del Estado provincial, se afecta la vida, libertad e integridad de sus habitantes, amparándose en la Constitución provincial recientemente reformada.

Se han puesto en juego procedimientos que lesionan valores de la vida y la libertad tutelados por la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, lo que ya ha dado origen a reclamos de organismos regionales e internacionales. Esto sitúa a la Nación Argentina en una situación de retroceso institucional, ya que la constitución reformada mediante procedimientos irregulares y arbitrarios, desafía la obediencia a la supremacía constitucional, mediante un ejercicio secesionista, que se constituye en acto de violencia institucional, lo que habilita al pueblo argentino a ejercer no sólo el derecho de peticionar ante las autoridades, sino el de resistencia frente a los actos de violencia institucional.

Tras esto, subyace una intención de apropiación de riquezas minerales estratégicas, en beneficio de empresas extranjeras y sus socios locales, incurriéndose en el mencionado desprecio de la supremacía constitucional.

Las riquezas minerales, sobre cuya extracción ni el estado provincial ni el nacional ejercen ningún contralor, se encuentran ubicadas en territorios ocupados ancestralmente

por pueblos originarios, a los que se quiere despojar del derecho a la vida, porque la desertificación y contaminación producidas por la extracción del litio les impedirá continuar habitando esas tierras.

La carta finaliza reclamando al Ejecutivo nacional, que ha mantenido una notable prescindencia de la situación, que impulse la intervención federal a los tres poderes de la Provincia de Jujuy, conforme lo establecido por la Constitución Nacional¹.

El Equipo Nacional de Pastoral Aborígen, sumó su adhesión al pedido de las comunidades indígenas contra la nueva Constitución jujeña, con una presentación ante la Corte suprema de Jujuy, adhiriendo al pedido de declaración de inconstitucionalidad de la nueva constitución provincial. Expresa que “la reforma constitucional de la provincia de Jujuy ha vulnerado de manera expresa los derechos y garantías constitucionales y convencionales referida a los Pueblos Indígenas, afectando de manera directa e indirecta el derecho a la participación, consulta previa libre e informada, el derecho al consentimiento,(...) al acceso a la información adecuada, con consecuencias directas sobre su territorio, propiedad y posesión comunitaria, bienes ambientales de su territorio e intereses de los Pueblos Indígenas de Jujuy”. El obispo de Jujuy afirma que “lo que pasó ha causado una conmoción social y hechos de violencia; un tendal de sufrimiento y dolor en el pueblo que llevará tiempo poder sanar. Los pueblos pelean por su supervivencia, su ligazón a la tierra; sus recursos, sus lugares, la tierra, el agua (...) Se trata de “reclamos ancestrales sobre la posesión de la tierra para que no se contamine y se observe el cuidado sobre el agua como elemento vital, sobre todo, aquí en la Puna”. Respecto a la situación en la provincia el obispo jujeño señaló que “a raíz de esta reforma parcial de la Constitución provincial, mucha gente, una vez llevada a cabo, sintió que sus derechos se veían vulnerados. Eso trajo una conmoción social, hechos de violencia muy fuertes desde el 20 de junio. (...) Hay un tendal de sufrimiento, de dolor que ha quedado a lo largo de la provincia” (Washington Uranga, 2023)

Con la llegada del autodenominado “3er. Malón de la paz” a Buenos Aires, se amplió el apoyo por parte de clérigos y organizaciones católicas, a las que se sumaron representantes de iglesias evangélicas. Cabría preguntarse por qué esta expresión de la emergencia de legítimos y fundados reclamos de sectores sociales tan postergados solo ha recibido cobertura de medios de comunicación alternativos, además de la negativa de los jueces de la corte suprema a escucharlos.

El gobierno provincial continuó en sus permanentes intentos de borrar e invisibilizar la resistencia de los pueblos indígenas que se oponen a la reforma constitucional y bregan por sus derechos. Se los ha querido mostrar incapaces de comprensión del nuevo texto constitucional, desinformados, inducidos por intereses políticos partidarios a oponerse, generando un golpe institucional contra la supuesta democracia y orden reinantes. Se los intentó presentar como opuestos al progreso provincial, cuando en realidad su lucha busca preservar la vida de todos y su permanencia en los territorios que ocupan ancestralmente, en los cuales han mantenido una forma de vida basada en la producción agrícola-ganadera. A lo que hay que sumar los valores simbólicos que alimentan los sentidos de la vida comunitaria en esos territorios. Las formas simbólicas son procesos culturales - sistemas de símbolos en interacción- que articulan toda la experiencia.

Lotman sostiene que la cultura remite a la memoria común de un colectivo que construye un sistema de modelización, por lo que su interpretación implica una labor compleja de desciframiento de jerarquizaciones y valoraciones vinculadas a procesos históricos en los cuales se juegan tensiones entre la imposición externa de mecanismos destructivos de olvido y la construcción de formas de resistencias a ello (1979, p. 71-75).

Reyes afirma que para “el pensamiento indígena (...) la existencia pertenece y es regida por los lugares en que se desenvuelve”. Entonces “no habría tiempo [sin más] (...) sino más bien lugares temporales (...) constituyen[do] a los hombres que los habitan” (2008, p. 142).

La vida de los grupos de pastores andinos requiere desplazamientos con sus animales durante el año entero, según la disponibilidad de agua y alimento para el ganado. Y así “el recorrido (...) implica una construcción, significación y actualización de la memoria del grupo (...) La movilidad (...) se presenta como una puesta en relación de los espacios, (...) [y] de los momentos (...) de una temporalidad doméstica”. Los recorridos realizados se constituyen en mapa de la memoria de la historia e identidad grupales, que incluyen la construcción y consolidación periódica de relaciones con otros grupos.

Así “los *pastoreos* se presentan como un “hervidero” de *lugares* (...), como una suma de espacios cargados de alta significación para los grupos domésticos. (...) [Su] recorrido (...) implica una construcción, significación y actualización de la memoria del grupo a partir de estos espacios.

La vida entera, tanto de humanos como del universo está tan íntimamente interrelacionada que no es posible sin la necesaria participación de sus distintos actores:

humanos y no humanos. Asimismo, es imposible concebir formas de vida aisladas. Todos los seres que pueblan el territorio, concreto y simbólico, son interdependientes, están necesariamente relacionados. La comprensión de concepciones identitarias como la andina, requiere considerar las “identidades personales y colectivas (...) [como] inextricablemente mezcladas” (2014:281), unidas y asociadas.

La proclamada “nueva matriz productiva” de la provincia promueve una extracción megaminera extrema de “recursos naturales” como el litio y otros minerales “raros”, que se encuentran ubicados en esos territorios comunitarios, en los que –como consecuencia- se producirá desertificación y contaminación. Y ello no significará –como lo prueban las explotaciones vigentes- un ingreso de divisas para el estado que, no ejerce control sobre las extracciones realizadas por las empresas extranjeras.

Este proceso de reclamos se inició con la movilización de los docentes, en procura de salarios y condiciones de trabajo dignos. A ellos se sumaron otros gremios de la administración estatal y sectores sociales solidarios. Las represiones ejercidas, amparadas en el texto de la reforma constitucional recientemente aprobada y aplicada, hicieron que se convocaran organismos nacionales e internacionales de defensa de DDHH. A pesar de ello, las agresiones, provocaciones, amenazas y represiones con despliegue de poder por parte del estado provincial no cesan, incluyendo la detención de abogados que se manifestaron contrarios a la reforma constitucional aprobada, apoyando los reclamos de las comunidades indígenas y –en algunos casos- asesorándolas y/o representándolas.

Subyace a los intentos del gobierno de minimizar y disfrazar el conflicto que, al escribir estas líneas ha cumplido más de un mes, la desvalorización del otro, que piensa y actúa diferente, ejerciendo diversas formas de discriminación que reconocen larga data, pero que se han exacerbado y hecho más evidentes últimamente. La discriminación que se traduce en racialismo y se evidencia en la práctica de conductas racistas, a través de tácticas dictatoriales que, repetidas diariamente, no han logrado doblegar sino que han generado rápidas y contundentes respuestas de los sectores populares, que evidenciaron enorme persistencia y creatividad en la producción de modalidades de oposición y resistencia no violentas. Son capaces de una dinámica de acción opositora continua que no genera autocríticas por parte de los sectores de poder y, por tanto, tampoco abre espacios de diálogo, ya que - encerrados en su estrategia electoral- se muestran sordos a todo tipo de cuestionamiento. Pero aún entre integrantes de las culturas indígenas hay sujetos que se

autoperciben como mercancía, no por vender su fuerza de trabajo para lograr la subsistencia, sino porque vendieron su dignidad. Son objetos reciclables que funcionan como útiles a diversos intereses socio-económico-políticos, contrarios al bienestar de sus pueblos.

El ciudadano jujeño ha pasado de esa condición a la de súbdito desprovisto de derechos, ya que se le vulneran derechos políticos, civiles, sociales, económicos y ambientales, invalidando los promulgados en la constitución nacional y los acuerdos internacionales en ella reconocidos. El súbdito, puede devenir rápidamente objeto descartable, en cuanto evidencie alguna “falla de funcionamiento”, como por ejemplo deterioro de su salud por trabajar en condiciones desfavorables o sin la protección necesaria. Asimismo, quien ejerce el poder de representar al pueblo por haber sido electo como funcionario se erige en “dueño” del poder, pudiendo ejercerlo discrecionalmente, en su propio beneficio.

Solo el camino de la resistencia de los sectores populares, entre los cuales se destacan muy especialmente los pueblos indígenas, que han explicitado que la actual vulneración de derechos implica inminentes riesgos para la sociedad toda, y han aunado en torno a ese reclamo a los demás sectores en lucha, posibilita la recuperación de la dignidad de la persona. Para ellos no se trata solo de una conquista individual sino colectiva, comunitaria. Pero la complejidad es aún mayor, ya que para estos pueblos esa dignidad no es posible si no se incluye en ella lo que – traducido de manera incompleta- es llamado naturaleza, y el pensamiento andino designa como Pachamama. El pensamiento con identidad comunitaria es proyectivo, en tanto prevé la conservación de la vida de todas las criaturas de la Pachamama.

Cuando A. Roig habla de la afirmación de la dignidad, entendida como necesidad humana básica, la piensa no solo no escindida de las necesidades a satisfacer para perseverar en el ser, como vida plena, está formulando el *a priori antropológico* en tanto un “ponerse” a sí mismo como valioso, en tanto sujeto plural, desde la propia cotidianidad e historicidad, en que se gesta a sí mismo. Pero – afirma- al ser humano, que por su corporeidad vive inmerso en el orden inmanente a la naturaleza, éste le incumbe intrínsecamente, en cuanto su propia condición humana está implicada en ello. Entonces su responsabilidad en relación a aquél cobra dimensión ética constituyéndose en parte de la lucha por la dignidad humana y el reconocimiento de sí. Al incluir a la naturaleza en la lucha por la dignidad humana, nos hace responsables del “reconocimiento de la dignidad

de todo otro”. “La dignidad juega como principio ordenador y de sentido tanto de necesidades, como de modos de satisfacción de las mismas” (2002, p. 117).

Leonardo Boff, en ese sentido, afirma la necesidad de “una democracia socioecológica o ecosocialista, con eje estructurante en lo ecológico. No como técnica para garantizar la sostenibilidad del modo de vida humano, en la línea del paradigma actual del ser humano dominus=señor y fuera y por encima de la naturaleza, sino como frater=hermano y hermano, parte de y dentro de la naturaleza (...) [en] que los deseos humanos (...) se adaptarán a los ritmos de la naturaleza, cuidándola”.

Bonilla propone “el reconocimiento de “identidades ecoculturales” entendidas como campos de interacciones materiales y simbólicas, predominantemente perceptivas, entre seres humanos y no humanos, en un contexto situado e históricamente permeado por condiciones de desigualdad y desequilibrio (...) Se apela al derecho a un “buen vivir” en plenitud, en el cuidado activo de la casa común y de las comunidades vivientes que la habitan y a la consiguiente responsabilidad por su vigencia”.

Para Fonet (citado por Bonilla), “la crítica intercultural de las concepciones liberales del reconocimiento (...) sólo se vuelven posibles en una “recuperación resignificante” de la categoría de *dignidad humana*, (...) ésta (...) condensa el primer y más fundamental *bien común* (y público) que compartimos como seres humanos”, razón por la cual los seres humanos tienen derechos *humanos* “antes de todo contrato” (Fonet, 2011, 44). Los “derechos ecoculturales” como emergentes y alternativos, implican la construcción de una concepción de la justicia que, “según Salas... no sólo es válida para los seres humanos, sino también para todos los seres vivos” (Salas, 2015, p. 34-35, cit. por Bonilla).

Leff es optimista en cuanto al posible aporte de una sociología ambiental, a la que sin embargo critica aun escasa consistencia teórica. El autor propone la formulación y práctica de una ecología política que favorezca la capacidad negentrópica de la vida. Ecología que “hace hincapié en las relaciones de poder que tensan las relaciones sociales (...) las relaciones de los seres humanos con la naturaleza (...) con el conocimiento, en la producción y apropiación de la naturaleza” (2014, p. 262) entre cuyos precursores en Nuestra América menciona a Martí, Mariátegui, Fanon, Césaire y otros. Como avances de la práctica actual de este tipo de propuesta acude a experiencias de pueblos tradicionales de Asia, América Latina y África en que estarían conjugándose conocimientos y prácticas

tradicionales con otras devenidas de las ciencias modernas, resultando formas alternativas de desarrollo productivo.

Pero para ello son necesarios el reconocimiento de la validez de los conocimientos de los pueblos indígenas y el respeto de la organización de sus mundos de vida, como condiciones de posibilidad del diálogo, intercambio y construcción conjunta de nuevos mundos. Como lo formula Fonet: “Una *revolución antropológica que resignifique la función del conocimiento en el proceso de humanización ordenándolo “al co-nacimiento al mundo con el otro”* (Fonet, 2014, 59). Nos preguntamos ¿estamos a tiempo y somos capaces de revertir la criminal destrucción de la vida? Los pueblos indígenas que resisten nos indican el camino.

Notas

1. Cita no textual de Carta abierta al Presidente de la Nación, Dr. Alberto Fernández, Argentina, Julio de 2023.

Referencia bibliográfica

- Boff, L. (2023). “Una democracia socioecológica o ecosocialista” <https://www.nodal.am/tag/leonardo-boff/>
- Bonilla, A. (2022) “Aportes para una reformulación crítica intercultural de la categoría filosófica de reconocimiento: los derechos ecoculturales” Ponencia leída en VII Congreso interoceánico de Estudios Latinoamericanos. El lugar de la crítica en la cultura contemporánea. Mendoza.
- Fonet-Betancourt, R. (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Fonet-Betancourt, R. (2014). *Justicia, Restitución, Convivencia. Desafíos de la Filosofía Intercultural en América Latina*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Leff, Enrique (2014) *La apuesta por la vida*. Siglo XXI. México.
- Lotman J.M. (1979) *Semiótica de la cultura*. Cátedra. Madrid.
- Reyes, L. A. *El pensamiento indígena en América. Los antiguos andinos, mayas y nahuas*. Buenos Aires. Biblos. 2008.
- Roig, A. A (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Salas Astraín, R. (2011). Reconocimiento, traducción y conflictividad. Las siempre conflictivas y nunca acabadas relaciones con los otros. En: Payàs, Gertrudis y Zavala, José (Eds.). *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Salas Astraín, R. (2014). Debates teórico-metodológicos acerca de reconocimiento e interculturalidad. *F@ro*, N° 20.
- Tomasi, J. (2014) De los *pastoreos a la casa*. Espacialidades y arquitecturas domésticas entre los pastores altoandinos (Susques, provincia de Jujuy)”. en *Espacialidades altoandinas. Nuevos aportes desde la Argentina*. T. I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs.As.: 293.
- Uranga Washington. 19 de julio de 2023. wuranga@pagina12.com.ar
- Carta abierta al Presidente de la nación, Dr. Alberto Fernández, Argentina, Julio de 2023. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyZBh8dbd2nMoYezDgUDOiYwYwYc6YImIkqh4bCc6YFaQeX4nA/viewform>

ESTUDIO DEL VÍNCULO TEMPRANO.

Aportes de la fotografía en la recolección de datos

María Pilar Salazar, Sonia Berón, Cintia Musso

Introducción

Este escrito tiene como objetivos dar a conocer el diseño, ejecución y análisis de lo propuesto en el plan de trabajo de una beca de investigación (1) que contempla el uso de la fotografía para la recolección de datos en un proyecto de investigación de mayor alcance, que se propone el estudio del vínculo temprano (2)

En el marco del trabajo de campo de la investigación mencionada, se realizaron tomas fotográficas a madres y sus bebés recién nacidos. El registro visual del vínculo temprano en el posparto inmediato permite representar una realidad episódica y efímera, entre la puerpera y su bebé, y perpetuar el momento de estas primeras interacciones captando miradas, contacto corporal, comunicación, sostén (Oiberman, 2016).

Respecto a los antecedentes, se identificaron diferentes usos de las imágenes en la investigación social: Por un lado, las imágenes tomadas por el grupo investigador en el trabajo de campo; por otro, las imágenes tomadas por los sujetos entrevistados; y, por último, las imágenes como recurso al servicio de la entrevista.

Dentro del primer uso se reconoce el trabajo de Lange, en 1930, cuyo objetivo fue documentar la situación de los trabajadores migrantes durante la crisis de aquellos años. Según Ameigeiras (2019), “pareciera que este trabajo ha consolidado el aporte de la fotografía como recurso metodológico relevante para la investigación” (p. 191). También se encuentra el trabajo de Suarez quien utiliza la fotografía para abordar modalidades y formas que adopta la religión en la vida de una comunidad mexicana y sostiene al respecto que, la fotografía es “un material que contribuye a la comprensión de las estructuras de sentido

que están en las personas y que se ven reflejadas en la imagen” (Suárez, 2012, en Ameigeiras, 2019, p. 204-205).

En cuanto al segundo uso Melleiro y Rosa Gualda (2005), realizaron un trabajo de investigación con gestantes que consistió en “(...) describir la utilización del recurso fotográfico la fotovoz, como una estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica” (p. 51).

Relacionado con el tercer uso, Jelin (2020) emplea la fotografía como herramienta metodológica central en un trabajo que buscó presentar diferentes visiones y representaciones sobre sectores populares urbanos, y a partir de las cuales fueron confeccionadas las entrevistas.

Conceptualización

El acto fotográfico es un hecho que no ocurre de manera aislada, como una simple representación de la realidad, sino que está cargado de intencionalidad enunciativa, desde el momento en que, quien captura, realiza un recorte de la realidad a representar (Del Boca, 2009). Este acto discursivo, posee diferentes formas de enunciación, por esto es importante conocer y tener en cuenta los aspectos técnicos y compositivos en la construcción de una imagen, porque de ellos depende la información que contiene.

La fotografía en este trabajo es abordada desde su carácter documental y estético; documental en tanto que en la investigación social se le otorga un valor descriptivo “tan importante que más que una técnica puede llegar a convertirse en un método en sí misma” (Del Boca, 2009, p.41); y es estético ya que implica un proceso de selección y recorte de la realidad que lo convierte en una actitud interpretativa de la misma, inherente al trabajo de campo.

El trabajo de recolección de datos, por medio de fotografías, se aborda en dos momentos: primero, la inserción al campo y la interacción con las personas, y, luego, el análisis y la interpretación de la imagen. Lo primero tiene que ver con las condiciones de producción de la imagen y con las formas en que será considerada para el trabajo de investigación. Dentro del marco de este estudio, se aborda la representación visual como relevamiento complementario, utilizando fotografías en conjunto con los registros escritos. El trabajo de análisis e interpretación supone no sólo trabajar la imagen en un nivel

descriptivo, sino también intentar abordar otros significados; en este caso, los aspectos vinculares de la díada madre-bebé. (Ameigeiras, 2019)

Algunos de estos significados devienen de indicios observables en las interacciones entre la madre y el bebé: el vínculo entre ambos es el resultado de un proceso comunicacional continuo, en el que predomina el diálogo no verbal y manifestaciones a través de las miradas, el tacto, las sonrisas, los modos de sostener y de ser sostenido.

Los signos y señales de comunicación son percibidos por el niño, desde los primeros meses de vida, a través de la sensación de equilibrio, de tensión muscular, de posturas más o menos ajustadas, entre otros (Oberman, 2016). De ellos depende que el niño pueda sentirse seguro y sostenido, o bien, que identifique la necesidad de realizar los ajustes necesarios para lograrlo. Los niños pequeños, de ningún modo, son receptores pasivos respecto del cuidado que reciben, por lo que el registro materno es, en este sentido, el elemento fundamental para comprender qué le sucede al bebé, qué quiere transmitir y por qué hace lo que hace.

Según Winnicott (1995), cuando vemos a un bebé, no estamos viendo solo a un bebé, sino también sus cuidados, su ambiente más próximo, las interacciones con su madre y su retroalimentación, y, a partir de allí, el vínculo que se va configurando entre ambos. El desarrollo psíquico del recién nacido depende de ese vínculo; dado que el bebé necesita una figura de sostén que garantice la adaptación a sus necesidades.

Aspectos metodológicos

El diseño de investigación es no experimental con un alcance exploratorio y descriptivo dado que se pretende estudiar el fenómeno tal como se da en su contexto natural para luego analizarlo. (Hernández Sampieri, 2014) Los objetivos de estudio son explorar el uso de la fotografía como estrategia metodológica en el estudio del vínculo temprano y analizar las primeras interacciones y aspectos vinculares de la díada madre-bebé. A su vez, se espera explorar las potencialidades del registro visual, no sólo como auxiliar de la observación en una investigación, sino también en la posibilidad de valerse por sí misma en tanto habilita una lectura alternativa de un mismo hecho, lo que permite enriquecer o contrastar perspectivas.

Se realizó el registro fotográfico a madres y sus bebés recién nacidos en la Maternidad Kowalk de la ciudad de Río Cuarto, durante el período comprendido entre agosto y

septiembre del año 2021. Es importante señalar que los datos fueron obtenidos durante el contexto de pandemia por COVID-19, por lo que la rigidez de los protocolos sanitarios establecidos presentaron un gran desafío, que obligó a reorganizar las formas de trabajo previstas, condicionando la toma de las imágenes al verse disminuida la frecuencia de visitas, la duración de cada una de ellas y los espacios físicos donde se realizaron las fotografías.

Se analizó de manera preliminar el contenido de las fotografías obtenidas, para lo cual se consideraron las características observables de la interacción entre la madre y el bebé - miradas, contacto corporal, comunicación, sostén- (Oiberman, 2016), contemplando una imagen de cada día.

Descripción de las fotografías y análisis preliminar

La instancia de descripción y análisis de las imágenes obtenidas busca atender a dos cuestiones: por un lado, a los aspectos vinculados a lo técnico y compositivo de la imagen y, por el otro, a aquellos aspectos comunicacionales observables en la día. En cuanto a los aspectos técnicos y compositivos de la imagen, los encuadres, los planos, la angulación y el formato fueron definidos antes de la inserción al campo. Se elaboró un guión fotográfico en el que se contemplaron condiciones generales para el fraccionamiento del espacio real a fotografiar y el menor grado de intervención y manipulación de elementos y personas dentro de la escena. (Del Boca, 2009) Es así que se decidió utilizar un plano medio de la madre lo que permite observar con mayor detalle su accionar y lo que ocurre en relación con el niño o la niña. Se optó por una angulación neutra y el uso del formato apaisado, ya que se entiende que ambas particularidades favorecen a la narración de un suceso y, al mismo tiempo, permiten preservar la intención inicial de acercarse lo mejor posible a sus protagonistas. Las imágenes fueron tomadas en la sala de posparto, neonatología y sala de control del niño sano de la maternidad.

En cuanto a los aspectos comunicacionales observables de la día se advierten las siguientes particularidades. En las imágenes se observaron formas de sostén similares, en las que la madre forma un círculo envolvente que involucran manos, brazos, abdomen y regazo. La cabeza del recién nacido descansa en el pliegue del codo de la madre mientras que su espalda es sostenida, en ocasiones, por el antebrazo o por el regazo. En esta modalidad, uno de los laterales de la cabeza del niño está en contacto con el torso de la

madre, lo que permite inferir que recibe estímulos sonoros que le resultan familiares: su voz, latidos del corazón y la respiración materna. Esta situación se advierte principalmente en la distensión del tono muscular, y en su estado de equilibrio y seguridad postural. Una de las manos de la madre queda libre, ya sea para acariciar al bebé, o bien para anticipar movimientos bruscos ante alguna situación de reacción por parte de él.

En las fotografías, se destacó, de modo frecuente, la mirada atenta de la madre al rostro del bebé, tanto en el momento de alimentación o cuando el bebé estaba dormido en su regazo. Se observó alguna intermitencia en el sostén de la mirada cuando el niño estaba dormido, no así cuando el niño estaba despierto, ya que la mirada de la madre se sostenía en su rostro. En la totalidad de las imágenes tomadas pudo advertirse, a partir de algunos signos tales como los gestos de la madre, su tipo de vestimenta, la cercanía de los rostros de ambos, entre otros, una disponibilidad plena por parte de la madre para conectar y atender de forma casi exclusiva las necesidades del bebé en sus primeros momentos adaptativos fuera del vientre materno. Las características de las escenas descriptas nos remiten al concepto de “preocupación materna primaria”, como proceso de adaptación activa y de gran sensibilidad por parte de la madre que “le permite despojarse de todos sus intereses personales y concentrarlos en el bebé” (Winnicott, 1995, p. 29).

El bebé mantiene el contacto con su madre principalmente a partir del tacto, suele permanecer en cercanía del cuerpo materno por tiempos muy prolongados. En función de la postura de la madre, sobreviene un momento de diálogo tónico, un ajuste de posturas entre madre y bebe, momento de comunicación excepcional y exclusivo en la díada, sin dudas imperceptible a los ojos de quien mira. (De Ajuriaguerra, en Oiberman, 2019).

A modo de cierre

Es preciso hacer algunas consideraciones en relación a lo que sucede con el proceso de la toma fotográfica en un momento tan cargado de significación como lo es en la inmediatez del nacimiento. Por un lado, introducir en la maternidad la cámara de fotos como herramienta de recolección de datos fue más complejo de lo que se pensó en un inicio. Algunas madres, al ver la cámara de fotos, desistieron de su colaboración, mientras que otras solo accedieron a ser entrevistadas y no fotografiadas. Por otra parte, las condiciones y disponibilidad del edificio de la maternidad disminuyeron las posibilidades de realizar tomas desde diversos ángulos, dadas las dimensiones del espacio físico. Es posible que,

en espacios pequeños, el uso de la cámara se perciba más invasivo que en aquellos más amplios. Berger (2008) considera a la fotografía como una cita que presenta una manera de contar diferente a la que conocemos, que prescinde de su anclaje textual para significar y que tiene que ver con la asociación de una foto con otra. Si bien el trabajo de observación de una imagen por día aportó material significativo para el análisis, la posibilidad de incorporar más tomas por día permitiría generar un corpus de imágenes y así incrementar la información de los sucesos dentro de un marco temporal más amplio.

Notas

- (1). Becas de Ayudantía de Investigación. SECyT 2020-2022. Proyecto: "La Fotografía como estrategia para recolección de datos en el estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato" dirigido por Prof. Sonia Berón y Prof. Cintia Musso. Res. Rec. 186/2021, Res. Rec.1092/2022
- (2). Proyecto: "Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato" (SeCyT 083/2020, Res.CS. 661/2022) Directora: Sonia Berón.

Referencias

- Ameigeiras, A. (2019) La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología social. En Vasilachis, I (coord) Estrategias de Investigación cualitativa. (Vol. II., pp 187-240.). Gedisa Editorial. Buenos Aires.
- Berger, J. (2008) Otra manera de contar. Barcelona. Ed. Gustavo Gilli.
- Berón, S. R. (2020). Proyecto: Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Del Boca, M. (2009). Textos sobre fotografía. Córdoba. Ediciones del Boulevard.
- Hernández Sampieri, R (2014) Metodología de la Investigación. 6ta edición. McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. México.
- Jelin, E. (2020). Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales. 1ra ed. Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF - Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15713/1/Antologia-Elizabeth-Jelin.pdf>
- Oiberman, A. (2016). Observando a los bebés... Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Winnicott, D. (1997) Conozca a su niño. Ediciones Paidós. Ibérica S.A. Barcelona.
- Winnicott, D. (1995). La familia y el desarrollo del individuo. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Horme S.A.E.

*PROMOVER LA CRITICIDAD Y LA CREATIVIDAD
COMO HERRAMIENTAS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN
DEL CONOCIMIENTO EN EL APRENDIZAJE
DE LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD*

Gabriela Sergi, Verónica Sergi

Introducción

El nuevo siglo XXI ha desafiado a la humanidad no solo con transformaciones en todos los niveles –económicos, sociales, tecnológicos– sino también a través del paradigma de la complejidad. El mundo actual demanda cambios radicales en las formas de pensar, actuar y ser de las personas, haciendo que la educación sea, sin duda alguna, una herramienta esencial para generar y acompañar dichas transformaciones. La gran mayoría de los nuevos modelos pedagógicos sostienen la importancia de la capacidad crítica y creativa como una premisa necesaria que lleva al ser humano a reflexionar sobre su propio saber, sobre la realidad que se le enseña, y sobre su responsabilidad para transformarla. Según la visión de De la Torre (2002), el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, en cuanto urge encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades, injusticia y violencia social (pág.12). Indefectiblemente, en el contexto mundial actual, la creatividad emerge como una fuerza constituyente para el cambio social, interpelando a la ciudadanía a participar activamente en la construcción de alternativas desde todos los ámbitos, pero principalmente desde el campo educativo.

Existe un amplio abanico de argumentos filosóficos, sociológicos y educativos para abordar el fenómeno de la creatividad en estos tiempos que reclaman mayor atención e investigación para su aplicación en contextos cuyos objetivos son la generación de

conocimientos, una mejor interpretación de la realidad y la solución de problemas de nuestra sociedad. Debido a la existencia de una gran cantidad de literatura sobre la temática, se debe destacar que el concepto es complejo de abordar y necesita ser contextualizado en relación a su epistemología y aplicabilidad. Respecto de algunas ideas claves, De la Torre (2002) señala que la “creatividad no es un concepto estático, sino adaptable y abierto al cambio” argumentando, además, que su desarrollo “ocurre en forma de espiral alrededor de cuatro ejes: personas, procesos, ambientes y productos”; asimismo, la concibe como una cualidad que poseen todos los seres humanos y que se “manifiesta en la creación de un producto social transformador” (p. 35). Para Lefrancais (1988), la creatividad involucra estos componentes: fluidez, flexibilidad, y originalidad; conlleva la formación de elementos asociados en nuevas combinaciones (ideas o productos) que resultan ser significativos o valorados por un grupo de personas en determinado momento. Mientras que en su definición, Klimenko (2008) menciona como elementos inherentes al concepto, la originalidad, el valor pedagógico y el valor cultural, además de la novedad y la sorpresa. Según plantean Jones & Richards (2020), la creatividad está fuertemente vinculada a los asuntos motivacionales de manera que, los profesores y los estudiantes creadores están más y mejor motivados y valorados por la labor que realizan. Estos autores asocian la creatividad con la cultura, con los nuevos escenarios de aprendizaje fuera y dentro del aula, el uso de la tecnología digital, el aprendizaje humanista y las bondades del aprendizaje de idiomas. Otras definiciones enmarcadas dentro de una perspectiva esencialmente sociocultural se refieren a las potencialidades de quién aprende a ser creativo. Medina et al. (2019) sostiene que la creatividad es someter las operaciones mentales a un proyecto creador; es una capacidad, un hábito, una competencia que se puede aprender. Por cierto, los estudiantes necesitan no solo adquirir conocimiento disciplinar sino que, más aún, deben saber cómo piensan, deben crear planes y monitorear su ejecución, deben identificar sus aciertos y dificultades y pensar en estrategias eficaces para enfrentar las situaciones y retos en el aula pero también aquellos que surgen de la realidad circundante. En este mismo sentido, Torrance (1976) definió a la creatividad como un proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía. El autor destaca la importancia del contexto y argumenta que un ambiente de aprendizaje debe propender sistemática y sostenidamente a conectar a los estudiantes a ser sensibles frente a las

necesidades y problemas del entorno activando estrategias que les permitan dar respuestas y soluciones originales y efectivas. Csikszentmihalyi (1998) contribuye con una concepción que da cuenta del papel de la cultura en el desarrollo de la creatividad, afirmando que la creatividad es “cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente o que transforma un campo ya existente en uno nuevo” y sostiene que la obra creativa, “no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (p. 42). Desde esta perspectiva sociocultural o interaccionista también Labarrere (2005) argumenta que el sujeto se constituye en una “colectividad de personas aunadas por intenciones y finalidades comunes, con una historia de desarrollo compartida y donde las relaciones de participación, ayuda y cooperación, pero también de oposición y conflicto, se tensan en función de la conservación y el desarrollo del grupo y de cada persona” (p.45). Claramente este modelo revive la idea de Vygotsky (1979) acerca de que la creatividad se produce en la interacción entre el individuo y su contexto. Elisondo y Donolo (2013) resumen su visión del concepto afirmando que la creatividad es la capacidad que tiene un individuo para formular y resolver problemas; establecen un vínculo entre la creatividad y la producción de ideas o productos originales, los cuales rompen con las barreras de lo rutinario y esperado, destacando el papel de lo inesperado como un componente muy importante dentro de los procesos creativos y del desarrollo de la creatividad.

El último pilar de la creatividad es el producto creativo. Según Escalante et al (2012) corresponde al eje más tangible y concreto de todos los que componen la creatividad, aunque no necesariamente el producto creativo es un elemento físico, puede ser una idea, actividad o conocimiento, y producirse en cualquier ámbito o actividad humana, además, su existencia es autónoma a la persona que lo crea. Para Real (2014) es el resultado final de toda aspiración creativa y en sí mismo encierra un gran valor artístico-cultural, económico o social, sin embargo, no todos los productos resultantes de un proceso innovador son creativos. En su propuesta, Escalante y otros (2012) argumentan que para evaluar un producto creativo deben estar presentes tres criterios: a) novedad, entendida como la materialización de un elemento nuevo o la modificación de algo existente a lo cual se le implantó un estilo personal; b) originalidad, el producto se considera desde su particularidad (se evalúa desde la novedad, impredecibilidad, unicidad y sorpresa); y c)

Utilidad o valor social, corresponde a la evaluación realizada por el contexto desde el grado de deseabilidad del producto y las necesidades que cubre.

En el marco del aprendizaje de una lengua extranjera en la universidad, la introducción de nuevos paradigmas educativos como el enfoque intercultural, han provocado cambios fundamentales respecto de la adquisición de la lengua-cultura en cuanto se comienza a reforzar la idea de que el proceso no solo implica el conocimiento de los aspectos formales (lingüísticos, lexicales y fonológicos) sino que necesariamente también de los aspectos socioculturales (factores contextuales, de registro, variedades del idioma, etc.) e interculturales (saberes, estrategias, actitudes y disposiciones para reconocer y aceptar la otredad, el desarrollo de competencias claves como la criticidad, la transferencia y la resolución de problemas). Asimismo, se introdujeron formas más innovadoras para el aprendizaje del idioma dentro de las cuales la crítica, la reflexión, la autoevaluación y la creatividad ocupan un lugar sustancial.

Este trabajo plantea la necesidad y factibilidad de poner a la creatividad en el eje de las prácticas áulicas en las carreras del Profesorado y Licenciatura de Inglés en la UNRC a los fines de desarrollarla como una capacidad fundamental de los aprendizajes. Este alumnado debe ser formado teniendo en cuenta no solo que serán educadores o investigadores de la lengua meta sino, fundamentalmente, “mediadores culturales” en un mundo que requiere de profesionales que acrediten habilidades técnicas, disciplinares y académicas, pero también sociales, aquellas que den cuenta de una formación integral para actuar eficazmente en la comunidad en la que se desempeñan. En vista de ello, los docentes-investigadores de las asignaturas del área de lengua y cultura de las carreras mencionadas, han optado por orientar sus prácticas a mejorar las habilidades y disposiciones de los estudiantes promoviendo la reflexión, la evaluación crítica y la producción creativa. Esta decisión en gran parte radica en que los profesores de inglés de estas carreras se enfrentan al desafío creciente de responder a las necesidades de un alumnado cada vez más heterogéneo y diverso en cuanto al conocimiento lingüístico y cultural con el que inician sus estudios universitarios; esto puede devenir de marcadas diferencias de orden socio-económico y de las diversas experiencias educativas y culturales transcurridas con anterioridad. Por esta razón, los docentes están en una búsqueda constante por generar nuevas propuestas a nivel metodológico a través de la investigación-acción con el objeto

de poder incrementar e igualar las oportunidades de aprendizaje del alumnado y lograr un efecto “democratizador” en el aula.

Propuesta pedagógica

Para favorecer el pensamiento crítico y la creatividad, el docente debe partir de la innovación didáctica; es decir, de la planificación sistemática, con objetivos específicos y acciones que tiendan a estimular la originalidad, pero que a su vez, prioricen la libertad de pensamiento y expresión, la reflexión, activen la interacción, impulsen el debate y la colaboración entre pares para la resolución de problemas, la generación de ideas y la elaboración de proyectos transformadores.

Particularmente, en el proyecto de investigación “Promoción del pensamiento crítico creativo como capacidad fundamental: intervenciones didácticas en el aula de lengua extranjera” subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de esta universidad, el equipo se ha abocado a estudiar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de inglés en la UNRC, diseñando instrumentos de recolección de datos, confeccionando materiales auténticos y originales e introduciendo secuencias didácticas en el aula con el fin de promover y concientizar acerca de la importancia de la criticidad, la reflexión (metacognición) y la creatividad para una formación integral del alumnado. En esta comunicación se describen brevemente los alcances del mencionado estudio de investigación basado en la implementación de instrumentos e intervenciones áulicas para fomentar habilidades y disposiciones específicas tales como la interpretación y la evaluación crítica, la generación de ideas propias y novedosas, la participación en el debate, la elaboración de textos y proyectos originales, activación de técnicas de autoevaluación. En el estudio se exploró el uso de esas estrategias a través de: instrumentos ad hoc de recolección de datos (listas de cotejo y cuestionarios semi estructurados), tareas para fomentar la metacognición (diarios de aprendizaje, debate y entrevistas cortas) y el diseño de materiales y unidades didácticas implementados en las asignaturas Lengua Inglesa III y IV de los primeros años de las carreras en cuestión.

Como ya se ha expresado en la literatura del área, las estrategias que permiten un proceso o producto creativo se identifican por la flexibilidad en la planificación, la adaptación contextual, un clima distendido y gratificante, la participación por roles, la productividad, un alto grado de satisfacción y una conciencia de autoaprendizaje. En el caso particular de

aprender una lengua extranjera, la mejor manera de hacerlo es mediante un aprendizaje directo y significativo, donde se pueda tocar, manipular y ver el objeto real. Para ello, el docente debe estimular al estudiante mediante actividades tales como el torbellino de ideas (propias y originales), promoción de la lectura crítica (lectura entre líneas y tras las líneas, identificación de voces y puntos de vista del autor, análisis del contexto sociocultural de producción) escritura a partir de lecturas, y discusión grupal de ideas, debate áulico, reconocimiento de supuestos, pensamientos preestablecidos e ideologías, lectura de textos literarios, comparación de historias y personajes, asociación y adaptación de la ficción a la realidad, narración de experiencias propias del individuo que se ponen “al descubierto” en textos personales (poemas, cartas, diarios, textos de blogs o instagram, audiovisuales), entre otras alternativas. Asimismo, en la propuesta, se pone gran énfasis en el valor de la metacognición, no sólo como instancia de reflexión y autorregulación sino también de autoevaluación y aprendizaje autónomo. Otro basamento de la propuesta es la selección de recursos didácticos adecuados al enfoque estratégico utilizado, material que introduce temáticas culturales que propician el debate (ej. inmigración, discriminación, derechos humanos y minorías, pobreza e injusticia social, supremacía de la raza, el sueño americano, etc.) El abordaje de estas temáticas a través de artículos periodísticos y blogs, documentales, cuentos y novelas, o películas nos ha permitido familiarizar al estudiantado con temas de la realidad actual y también generar temprana conciencia crítica acerca de su rol como ciudadanos participativos en una sociedad democrática. Las secuencias didácticas implementadas en las asignaturas que participaron en la investigación fueron estructuradas teniendo en cuenta estos momentos: observación y análisis de textos, reflexión individual y grupal, concientización y activación de la metacognición, y elaboración del producto creativo (un collage digital realizado de manera grupal, y un videoclip confeccionado de modo individual) ambos se produjeron como respuestas interpretativas a la lectura de un texto literario y el visionado de una película. Finalmente, los resultados de las intervenciones áulicas demostraron en general que, por un lado, los estudiantes de los primeros años presentan dificultades de aprendizaje derivadas de un bajo nivel de competencia lingüístico-comunicativa y principalmente, de un escaso desarrollo de la criticidad y la creatividad. Por otro lado, los datos obtenidos por medio de cuestionarios, listas de cotejo, y reflexión grupal, revelaron que la mayoría de los participantes manifestó no preocuparse por producir ideas o textos originales en las tareas requeridas con

anterioridad, sin embargo, un alto porcentaje expresó que, a partir de estas intervenciones áulicas, se esforzaron por crear textos más elaborados y críticos y, a su vez, lograron mayor conciencia sobre la importancia de generar ideas y producciones auténticas y creativas tanto de manera individual como colaborativa.

En conclusión, según lo impone la actualidad, educar para un mundo desconocido y en constante cambio, conlleva desarrollar metodologías, y evaluaciones flexibles y abiertas, favorecer el pensamiento integrador, la transversalidad disciplinar, asimismo, implica fomentar capacidades de pensamiento superior y de calidad, la transferencia de habilidades, y la aplicación de los contenidos para solucionar problemas. Hoy el docente universitario debe ser un profesional con alto dominio del contenido disciplinar y formativo pero que necesita poner en uso herramientas didácticas que motiven a los estudiantes a aprender significativamente y también a crear para transformar. Estas son claves para plantear el desarrollo de la creatividad como una competencia fundamental en el aula de lengua extranjera en la universidad.

Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De la Torre, S. (2002). La creatividad de un didacta o cómo dejar huella en la enseñanza. *Educación*, (0), 35-44. Disp. en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5499972>
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad. *Experiencias en la biblioteca. Creatividad y Sociedad*, (21), 1-26
- Escalante, C., Arteaga, M., y Moreno, P. (2012). *Consideraciones para incentivar la creatividad en el aula*. Saarbrücken: Editorial académica española.
- Jones, H. R. & Richards, C. J. (2020). *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*. ESL & Applied Linguistics Professional series. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Labarrere, A. (2005). Creatividad, Aprendizaje Creativo y Desarrollo del Sujeto Creador. *Revista Summa Psicológica UST*, 1(2), 37-47.
- Lefrancois, G. R. (1988). *Psychology for Teaching (Sixth Edition)*. Wadsworth Publishing Company: University of Alberta.
- Medina, R., Franco, M. C., Gallo, M. E. Torres, A. (2019). El desarrollo de la creatividad en la formación universitaria. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2). <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/374/388>
- Real, F. (2014). *Estudio de la creatividad en la formación inicial del profesorado*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Torrance, E.P. (1976). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms Technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

FORMAR FORMADORES DE CIUDADANÍAS

Rosana B. Squillari, Daiana Yamila Rigo

Introducción

Pocos podrían discutir que, a cuarenta años de la recuperación de nuestra democracia persiste la necesidad de cimentar un perfil de ciudadano comprometido efectivamente con cuestiones inherentes a la res-pública.

El señalamiento nos llevó a interrogarnos sobre qué herramientas, contextos y constructos, pueden propiciar una posible solución para este propósito.

Nuestra intención es realizar aportes a la relevancia de construir ciudadanía a la altura que demanda esta democracia; enfatizando en la formación de futuros formadores de próximas generaciones ciudadanas.

Para ello, aludimos -someramente- a: qué entendemos por democracia y la necesidad de una educación para una convivencia pacífica, legítima y crítica; fundada argumentativa y empáticamente. Finalmente, aspiramos integrar los constructos presentados para contribuir al debate sobre: una participación reflexiva, metacognitiva y autorregulada de los futuros formadores en nuestro país pudiendo extenderse más allá en el territorio.

Democracia y Ciudadanía

Para hablar de ciudadanía, inexorablemente tenemos que partir de alguna definición de democracia, porque las ciudadanía que pensamos se desarrollan en este ámbito, régimen o estilo de vida.

Conscientes que existen múltiples acepciones de este concepto polisémico y con carga emotiva optamos por decir: “La democracia lejos de ser un régimen político, caracterizado por la impotencia, replegado sobre sí mismo, privado de encanto, es, al contrario, un

régimen capaz de renovarse, de adaptarse. Exigente con sus ciudadanos y con sus gobernantes” (Pasquino, 1999, p. 111).

Nuestra opción no es casual, se ensambla con las singularidades de nuestra ocupación diaria y, de igual modo, con los vaivenes de estos cuarenta noventa años de democracia en nuestro Estado de derecho.

Además, asentimos con Pasquino (1999), que esta forma de gobierno educa; educa ciudadanías que también son aptas para renovarse y adaptarse. Pero, igualmente son exigentes; cimentadas principalmente por la metacognición, que le permite revisar mecanismos, funcionamientos formales y materiales, objetivos discutidos y redefinidos sustentados en valores que priorizan o deberían priorizar, el interés público.

Y, volvemos a replicar con Pasquino (1999), que la democracia educa: “Tiene necesidad de las energías de los ciudadanos y está en condiciones de solicitarlas a fin de que los ciudadanos se vuelvan, mediante la instrucción y el diálogo democrático, aquello que desean dando su contribución específica al funcionamiento democrático” (Pasquino, 1999, p. 111).

Por lo dicho, entendemos que es menester formar formadores en ciudadanías democráticas capaces de reflexionar para actuar. De esta manera, en palabras de Pasquino (1999), “la democracia se muestra como un régimen muy exigente”, esa exigencia se refleja para este autor en: ciudadanos con una participación consistente informada e influyente, acompañada por aquella información que educa” (p. 113).

Por lo expresado, en concordancia con este pensador italiano, observamos que la democracia de calidad demanda formación de calidad para una ciudadanía que pueda comprometerse sostenidamente con energía y compromiso, de otro modo la meta se desvirtúa y parafraseando a Pasquino (1999), la democracia se aparta de la tarea de permitir la realización de cada uno y de toda la ciudadanía. He aquí un punto de inflexión que nos preguntarnos, como formadoras ¿si aspiramos tanto contribuir a la educación crítica y socio-histórico y culturalmente situada, corresponde mantenernos inertes ante tamaña exhortación?

Obviamente, asimismo, formamos parte de la ciudadanía; nuestro deber y placer es contribuir en el nivel local o global con gestos concretados en hechos educativos en los niveles del sistema educativo argentino adonde nos toque actuar; porque esos movimientos se encuentran y solapan en el momento de enseñar y de aprender en la diversidad de

contextos por donde discurren nuestras inquietudes. La reflexión sobre y en la Práctica Profesional Docente (en adelante, PPD), nos invita a conciliar ambos conceptos en las tareas académicas que realizamos: formal, informal, no formal o virtualmente; citando los contextos ya conocidos que nuestra democracia y nuestra idea de ciudadanía no contemplaban en 1983, como espacios de formación.

Llegado este momento consideramos delinear a nuestros destinatarios qué comprendemos por reflexión, metacognición y autocontrol. Anunciado que lo haremos de manera abreviada y con flexibilidad.

Reflexión, metacognición y autorregulación

La reflexión es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey en Sanjurjo, 2009, p. 10).

Aun cuando no podamos aceptar una única definición de esta palabra compleja que “abarca dimensiones conceptuales, saberes enseñanza, aprendizaje, contexto socio-político y cultural, instituciones y sus sujetos” (Sanjurjo, 2009, pp. 09-23, Anijovich, Cappelletti Mora y Sabelli, 2009, p. 41-58 y Nicastro y Greco, 2012, p. 30-51 y 89-106).

Lo verdadero, es aclarar con Sanjurjo (2009) que: “Recién en las últimas décadas comienza un significativo desarrollo teórico de los programas de investigación, los cuales partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asumen que es imposible “actuar sin pensar” (p. 09). Acciones, emociones y pensamiento acompañan: reflexión, metacognición y autocontrol.

Explicitadas nociones sobre la reflexión y su potencia, comprendemos con Elisondo, de la Barrera y Rigo (2022) que la metacognición puede definirse como “la reflexión sobre los propios aprendizajes, pensamientos, conocimientos y conductas. La metacognición incluye dos componentes principales: conocimiento de cognición (conocimientos declarativos, procedimental y condicionales) y regulación de la cognición (planificación, monitoreo y evaluación)” (p.147). Estas nociones de investigación, agregamos, son propias de toda planificación o secuencia didáctica e incluimos el vigor de lo valorativo y/o actitudinal. Por todo ello son metaconstructos amplios y difíciles que se enlazan abarcando una multiplicidad de conceptos.

Complejizándose más, cuando Elisondo, de la Barrera y Rigo (2022) imbrican lo anterior con la “autorregulación” e indican: “En la autorregulación se reclaman pensamiento y acción que conllevan a la autorreflexión, revisión y monitoreo. Durante la autorregulación los sujetos revisan sus acciones y pensamientos y comprueban su eficacia haciendo ajustes si es necesario” (p. 148). Podríamos decir que la reflexión, la metacognición y la autorregulación actúan como puentes que se complementan para fortalecer una formación de ciudadanías pensantes y, por ende, colaboran en la construcción de una democracia renovada con ciudadanos educados aptos para renovarse, adaptarse y participar activamente para un afianzamiento de calidad, como lo reclama Pasquino (1999), en este siglo. Luego de este recorrido vertiginoso toca proporcionar tres concepciones en este esbozo: ¿qué entendemos por educación, PPD y formación ciudadana?

En consonancia con Baquero (1996), “la educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura de la manera más esencial todas las funciones de la conducta” (Cfr. pp.98-106). Tomamos este autor, especialista en la teoría de Vygotsky y, en el mismo sentido, consideramos que la educación es una práctica social donde confluyen una pluralidad de concepciones epistemológicas, teorías y/o enfoques psicológicos y didácticos, permeados por lo disciplinar.

No obstante, desde nuestra mirada -aclaramos que lo expresado- se entrelaza con la cultura propia y la de “un otro”; en el diálogo fundado, la escucha mutua: inter-pares, docentes-estudiantes, que recorren empáticamente totalizando a los actores involucrados en los que se concretan las PPD. Prudentes, porque nuestra acepción de educación puede ser rebatida desde la filosofía, la didáctica, la antropología; entre otras disciplinas válidas.

Nos aventuramos ahora, con las mismas contemplaciones, a delimitar que concebimos como PPD, como una actividad problemática porque es: una práctica educativa pública y situada con la función principal de apasionarse por la educación deliberada expresada en el enseñar -proponiendo al aprender- y socializar diversas alternativas o modalidades donde asentamos la tensión continua entre: teoría y práctica y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje; con la necesidad permanente que formadores y formados realicemos actividades de: reflexión, metacognición y autorregulación, sobre todos nuestros desempeños, acciones, omisiones, tareas académicas o extraacadémicas, contextos e instituciones; porque todo ello impacta sobre los protagonistas.

Juiciosos, como dijimos, porque siempre habrá diversidad de voces que intentan responder a las posibilidades y limitaciones (desmitificación) para la formación de formadores en la PPD, con competencias de reflexión crítica en la Educación Superior (nuestro espacio educativo), pudiendo extenderse a los demás niveles del sistema argentino.

Sin embargo, con los recaudos explicitados hemos tomado posición sobre la remanida complejidad de los vocablos abordados. Por ello, con idéntica sensatez, nos centramos en la formación ciudadana. En el inicio de este escrito mentamos el perfil que necesita la democracia del 2023 y anexamos que: “En el ideario republicano la política no cumple una mera función de mediación entre el Estado y la Sociedad, sino que se articula como interdependencia de ciudadanos libres e iguales, en una asociación de estrecha solidaridad. Los ciudadanos son portadores no solo de derechos negativos sino también de derechos positivos: solo así pueden configurar una comunidad política de ciudadanos que se autodeterminan en libertad y solidaridad. Como paradigma de su comprensión de la política el modelo republicano coloca la comunicación, la deliberación y la solidaridad por encima del interés propio de la acción estratégica y de la racionalidad del mercado (Michelini, 2013, p.259).

La riqueza de este texto se explaya más sobre el tema, por cuestiones de extensión extractamos un párrafo pertinente a nuestro propósito ¿Rebatible? Claro que sí; pero asentimos con Michelini (2013) porque sus palabras abarcan la exigencia de Pasquino (1999) y la carencia de formación de ciudadanías que se inserten en un contexto o comunidad situadas, capaces de autodeterminarse autónomamente y reflexionar sobre educación, política, derecho, sociedad y comunidad; priorizando, como venimos insistiendo, la república y la res-publica por encima del individualismo.

Reflexiones finales o nos calzamos el guante

En esta oportunidad, rápidamente cruzamos conceptualizaciones e ideas que necesariamente necesitan retomarse. Por todo lo expuesto, reconocemos que formar formadores de futuras ciudadanías constituye un reto importante. Desafío donde convergen formación incesante sobre construcciones teóricas e investigaciones de campo que contengan educación y trabajo inter y transdisciplinario para caminar por laberintos inciertos pero urgentes; que cubran con visiones novedosas y creativas maneras de proseguir

abordando: necesidades democráticas de nuestra época, sus ciudadanías, contextos, reflexión, metacognición y autorregulación.

Sintetizando con Elisondo, de la Barrera y Rigo (2022), que: “el aprendizaje se concibe en absoluta relación con el contexto inmediato y no tan inmediato. Por ello, es imprescindible pensar que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje siempre son situadas. Han de reconocerse como prácticas sociales que atraviesan y dejan improntas” (p. 147).

Agradecemos las ideas de estas tres autoras, quizá lo “no tan mediato”, nos auxilie en la labor de persistir pensando y pensándonos para sentar las “improntas” de formar formadores de ciudadanías que conmuevan este año y se extiendan a las generaciones futuras de formadores, calidad democrática ciudadana y educación; como declama Pasquino (1999). Considerando que a partir de la reflexión, su subsistente ampliación y la resignificación de nuestra PPD y la del otro, desarrollando climas áulicos colaborativos extensibles a la urbanidad, lograremos formar para la participación efectiva.

Finalizando, admitimos que, amparados por la autoridad de la bibliografía revisada complementada con ideas personales, perseveramos: Todavía quedan esperanzas de recuperación -superando todo lo efundido- para esta celebración. Levantar el guante o levantarlo y calzarlo en nuestra mano, aunque al principio no sea de nuestro talle, es la competencia que estamos convencidos debemos asumir los educadores de las PPD en la Educación Superior, reiterando que la propuesta puede desplegarse a los demás niveles de educativos de Argentina.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Elisondo, R, de la Barrera, M. L. y Rigo, D. Y. (2022). Contextos Educativos en transformación. Revisión de Investigaciones y Experiencias en Pandemia. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 6(2), 144–158. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp144-158>.
- Michelini, D. (2013). LA DEMOCRACIA COMO PROYECTO INCONCLUSO. En D. Michelini, F. Ortiz, R. Seiler, S. Senn, A. Fourcade, E. Cattana, S. Gastaldi y J. Wester (Eds.). *LA DEMOCRACIA como realidad y proyecto inconcluso* (pp. 257-261). Río Cuarto Argentina: Ediciones del ICALE.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre Trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Disp. en: <https://www.flacso.org.ar>. (16-06-2023).
- Pasquino, G. (1999). *La democracia exigente*. Buenos Aires: fondo de cultura Económica.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

ENTORNO MATERIAL Y CONDICIONES VINCULARES EN LOS MOMENTOS DE ATENCIÓN PERSONALIZADA

Juliana Terraneo, Martina Nava Parodi

Situación problemática y propósitos

Este trabajo se desprende de un proceso llevado a cabo en el marco de una Beca de Ayudantía de Investigación (1). La misma se enmarcó dentro del proyecto de investigación "Estudio del vínculo temprano en el posparto inmediato" (2). Se elaboró un plan de trabajo que pretendía ampliar la mirada hacia el ámbito educativo, haciendo foco en la organización del entorno material en los momentos de atención personalizada (alimentación y cambio de pañales) en un jardín maternal.

A partir de esto, se propuso como objetivo general: Conocer la organización del entorno material en los momentos de cuidados personalizados en un jardín maternal y las condiciones vinculares que propician. Como objetivos específicos: Describir la sala, el mobiliario y los objetos en el momento de alimentación y de cambio de pañales. Analizar los componentes del entorno material y su incidencia en la constitución del vínculo docente-bebé.

Como docentes e investigadoras universitarias, consideramos fundamental incorporar la perspectiva de derechos en nuestras prácticas académicas como una responsabilidad ético-política. El enfoque de derechos es esencial en este trabajo que investiga cómo la disposición del entorno en un Jardín Maternal impacta en la formación de vínculos tempranos en la atención a bebés. Esto está conectado con la visión de los derechos infantiles, buscando asegurar el respeto y el reconocimiento de los derechos desde el inicio.

La idea de que los niños son sujetos de derechos, según la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, se refleja en la atención cuidadosa que reciben. Promover

relaciones en un entorno comunicativo y respetuoso se alinea con su derecho a participar y expresar opiniones, incluso desde edades tempranas.

Dentro de esta perspectiva, el cuidado infantil va más allá de lo material, abarcando un entorno emocional seguro y enriquecedor. Empoderan a los niños y fomentan su desarrollo saludable. También implica involucrarlos en decisiones desde temprano, experimentando valores democráticos como el respeto y la colaboración.

Oberman (2011), retoma a Bowlby y afirma que “el apego es el vínculo afectivo que desarrolla el niño con sus cuidadores y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un desarrollo saludable” (p. 41). La subjetividad de los bebés se constituye tanto en el marco de las vinculaciones humanas, en las condiciones que le brinda el mundo social como en el accionar del bebé en su entorno material (García, 2011). Entonces, la manera en la que se organice ese entorno será un factor que influirá en la interacción entre el bebé y su ambiente (Divito, 2013). Generar las condiciones físicas y materiales, como también relacionales y afectivas, las cuales dependen del adulto educador, favorecerá la construcción de experiencias educativas de calidad (Daher, 2019).

Si bien las interacciones entre la familia constituyen el primer nivel de socialización y por lo tanto las bases para todo desarrollo infantil, existe un segundo nivel, el cual está constituido por las instituciones educativas, organizaciones sociales, centros de salud, etc. Las experiencias que el bebé vivencie en ambos niveles tendrán importantes consecuencias sobre su desarrollo subjetivo (García, 2011).

Siguiendo con la autora, cuando un bebé ingresa a una institución educativa, los docentes comienzan a constituirse como seres humanos necesarios en el desarrollo de cada uno de esos bebés. Por esta razón, se considera al docente como parte de estos vínculos referentes los cuales conformarán la subjetividad de cada bebé ya que “la conciencia de sí, la conciencia del otro y la conciencia del mundo externo, se constituyen en el marco de las relaciones humanas, en las acción del sujeto en el mundo material y, en las condiciones objetivas de la vida social” (García, 2011, p. 33).

El docente organiza la vida cotidiana del bebé, es decir, organiza los espacios físicos y materiales en los cuales se desarrollarán las diferentes experiencias. Además, se encuentra siempre disponible frente a la diversidad de necesidades que puede manifestar el bebé, favoreciendo así al sentimiento de seguridad y a una organización psicológica saludable (García, 2011). En este sentido, se entiende que la constitución del vínculo está

indefectiblemente ligado con la intervención del adulto sobre el entorno material que rodea al bebé, se trata de que el docente propicie un entorno material adecuado, que brinde respuesta a las necesidades que presente el bebé, o en otras palabras “un ambiente suficientemente bueno” (Crabay, Berón y Musso, 2016). Divito (2011) entiende que el entorno físico-material en los jardines maternal está compuesto por lo edilicio y lo material, pero no solo se refiere a lo físico, sino que también incluye sus formas de uso y ambientación. Entre ellos, se involucran los espacios (dimensiones y distribución), el mobiliario y los objetos ofrecidos a los bebés.

Los momentos de cuidado personalizado o corporal involucran de manera directa al bebé y al docente, es en estos momentos cuando más se favorece u obstaculiza esta relación afectiva privilegiada (David y Appel, 1986). Las prácticas de cuidado personal favorecen tanto al bienestar físico del bebé como a las necesidades psíquicas, es decir, es en los cuidados cuando el docente favorece el desarrollo de las relaciones sociales y de esta manera el bebé mostrará interés en sí mismo y en el mundo que lo rodea (Fomasi y Travaglini, 2016).

Propuesta y modos de implementación

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, realizándose un estudio exploratorio y descriptivo, dado que el objetivo fue conocer el fenómeno tal como se presentaba en su contexto natural para luego analizarlo (Hernández Sampieri, 2014). Se seleccionó este enfoque a los fines de comprender la perspectiva de los sujetos en relación a cómo perciben subjetivamente su realidad (los fenómenos que los rodean, sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados) (Hernández Sampieri, et al. 2010). Esto implicó un proceso interpretativo de indagación de los sentidos y significados que los actores le otorgan a un hecho social (Vasilachis, 2007).

Con el propósito de cumplir con los objetivos propuestos, como instrumentos de recolección de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada, observación y registro fotográfico. La entrevista fue realizada al docente de la sala seleccionada la observación junto con el registro fotográfico se realizó en los espacios organizados para la atención personalizada de los bebés (alimentación y cambio de pañales), sin la presencia de bebés en la sala. En relación a la conformidad de la docente para participar del estudio se previó un consentimiento informado tanto para la entrevista, como para la observación. La decisión

de complementar con un registro fotográfico los otros instrumentos de recolección de datos, residió en las posibilidades que esta herramienta presenta, un discurso más a ser tenido en cuenta. Ameigeiras (2019) sostiene que en estos tiempos lo visual asume un carácter de relevancia en la sociedad, dando lugar a la posibilidad de crear y discutir significados.

Resultados y conclusiones

A partir de la observación, el registro fotográfico de los entornos materiales destinados a los momentos de cambio de pañales y alimentación, y con los datos recabados en la entrevista realizada a la docente a cargo de la sala, se realizó un proceso de reflexión e interpretación, lo cual permitió construir las categorías de análisis pertinentes, formuladas a partir del diálogo entre los datos obtenidos y el marco teórico adoptado. Las categorías construidas son las mismas para ambos momentos investigados (cambio de pañales y alimentación).

CATEGORÍAS:

1.a Organización de los entornos materiales:

SUBCATEGORÍAS:

1.a.a. Dimensiones y mobiliario

1.a.b. Seguridad

1.a.c. Ubicación y distribución

1.a.d. Objetos

1.a.e. Ambientación

1.b El rol del cuerpo y del lenguaje en la constitución del vínculo docente-bebé.

1.c El camino de la dependencia a la autonomía.

Respecto del análisis de los datos recolectados, se consignan a continuación los más significativos.

La organización del entorno material debe estar pensada en función de la maduración de cada bebé, para que “Por un lado, pueda ejercitar y perfeccionar las capacidades ya adquiridas y, por el otro, desarrollar nuevas competencias” (Daher, 2019, p. 90). A raíz de esto, la docente comenta: “Vamos cambiando de acuerdo a las iniciativas que van tomando ellos” “Nos adaptamos a sus tiempos, a lo que van pudiendo lograr”. Es esencial tener en

cuenta el nivel de desarrollo madurativo de cada niño, observar sus iniciativas y competencias (Ministerio de Educación, República del Perú, 2011, citado en Daher, 2019).

En la entrevista la docente menciona “Vamos a el cambiador que es alto, que me queda mucho más práctico a mí, a la altura, para no estar en una posición incómoda, para poder mirarnos”. La docente cuando menciona “para poder mirarnos” está haciendo alusión a la importancia que tiene la comunicación y el contacto en este momento particular de cuidado personal. La interacción visual constituye uno de los modos privilegiados de la comunicación, el bebé establece con su madre una mirada mutua a partir de la cual subyacen sentimientos y emociones profundas que permiten establecer una relación afectiva (Oiberman, 2016).

En la constitución del vínculo docente-bebé, también inciden aspectos esenciales como el uso de la palabra y el rol del cuerpo en el momento de cambio de pañales. La docente expresa: “consideramos muy importante el respeto hacia el cuerpo del niño, siempre se le pide permiso para todo lo que se le va a hacer”. El contacto corporal puede resultar al bebé agradable o molesto y ofensivo, incluso puede provocar frustración. Las experiencias agradables logran enriquecer y diversificar las relaciones del bebé con la docente (Tardos, 1992).

A partir de todo lo expuesto, tanto el objetivo general, como los objetivos específicos planteados en el trabajo de investigación se han logrado de manera satisfactoria. Por esa razón, lo estudiado, permite inferir que, tener en cuenta la organización del entorno material en una institución educativa destinada a bebés desde los 45 días hasta los 2 años influye de manera favorable en la constitución del vínculo con el adulto que acompaña y por lo tanto en la construcción de su mundo interno. Con este otro, que lo acompaña, se van construyendo sistemas de relaciones, de transformaciones mutuas, que “poco a poco irán constituyendo el mundo interno de este sujeto en relación” (Briatore, 2019, p. 23). Esta vinculación con el medio permite una serie de transformaciones que constituyen un proceso de individuación, lo que supone la existencia de sí y del otro, desde la dependencia hacia la autonomía (Chokler, 2017).

Tener en cuenta la organización del entorno material, quiere decir, que existen diversos aspectos en los cuales se debe hacer foco, como, las dimensiones del espacio y de los materiales, la distribución de los mismos, la ambientación general del entorno, la cual

incluye colores, iluminación, materiales. Otro aspecto a tener en cuenta es la seguridad que brinda el entorno y la calidad y selección pertinente de los objetos a utilizar.

Entonces, a partir de lo expuesto, una adecuada organización del entorno material posibilita la comunicación y las relaciones interpersonales. Una de las principales razones es que, el bebé, al estar en una posición corporal segura, cómoda, que le brinda equilibrio, puede poner toda su atención y concentrarse en lo que está haciendo con ese adulto que lo acompaña tanto en el momento de cambio de pañales como en el de alimentación.

“Para que el bebé pueda comunicarse debe estar tranquilo y en equilibrio y, para ello, debe estar en una postura que le brinde seguridad (...). Si ese bebé no tiene una adecuada comunicación con el adulto, no favorecerá su vínculo y, por lo tanto, no tendrá la seguridad ni la confianza que le permite separarse y concentrarse en explorar su entorno” (Briatore, 2019, p.102-103)

En síntesis, se estima que, el presente estudio ha logrado conocer la organización del entorno material en los momentos de cuidados personalizados en un jardín maternal y las condiciones vinculares que propician, aportando a la investigación general. Asimismo, se consiguió un trabajo de campo enriquecedor, con una entrevista que brindó aportes que permitieron, un proceso de investigación con datos sumamente valiosos.

Por último, se considera que desde la Educación Inicial se pueden realizar aportes en una diversidad de trabajos que podrían llegar a realizarse con el propósito de abogar por las prácticas educativas de calidad que involucren tanto al docente como al bebé en Jardines Maternales. Nos compete, como profesionales y educadores, visibilizar y accionar hacia un desarrollo saludable y armonioso de los bebés que asisten a estas instituciones educativas.

Notas

- (1). Convocatoria de Becas de Ayudantía de Investigación SECyT 2021
- (2). Aprobado por SECyT (RR 083/2020). Dicho proyecto busca estudiar lo que acontece con la humanización al inicio de la vida en el desarrollo emocional temprano del bebé y en su facilitación por parte de la madre. Intenta contribuir a la objetivación de las condiciones de constitución de la subjetividad del niño pequeño, a partir de conocer aspectos centrales del vínculo temprano en la díada madre - bebé en el momento del parto inmediato, haciendo foco en los eventos significativos de vida (life event) de la madre y en la observación de las primeras interacciones en la díada madre-bebé. (Berón, 2020).

Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, A. (2019). La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología social. En Vasilachis, I (coord) Estrategias de Investigación cualitativa. (Vol. II., pp 187-240.). Gedisa Editorial. Buenos Aires.
- Briatore, L. (2019). ¡Tu bebé ha llegado! Cómo empiezas a cuidarlo. Editores Asociados. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Crabay, M., Berón, S. y Musso, C. (2016). Aproximación teórica al desarrollo saludable de niños y niñas. En: Micheliní, D. y otros (Eds.) Ética en la ciencia y la vida (pp.109-111). Río Cuarto. Ediciones del Icala.
- Chokler, M. (2017). La aventura dialógica de la infancia. Ediciones Cinco. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Daher, C. (2019). Condiciones vinculares aportadas por los jardines maternos a niños de 7 a 15 meses. Tesis doctorales en psicología sobresalientes. Facultad de Psicología. Nueva editorial universitaria. Universidad Nacional de San Luis. San Luis.
- David, M. y Appel, G. (1986). La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia de Instituto Lóczy. Narcea Ediciones. Madrid.
- Divito, S. (2013). Entorno educativo del cambio de pañales en el jardín maternal. Contextos de Educación. Revista del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas UNRC. Contextos, Año 12, Número 13. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/divito.html>
- Fomasi, I. y Travaglini P. J. (2016). *Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler*. Vol. 5. N° 3. Monográfico. RELADEI.
- García, A. (2011). *La influencia del entorno en el desarrollo del niño*. Cap. 1 y 2. Colección Desarrollo Infantil. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Capítulo 12. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Oiberman, A. (2011). Capítulo 2: Vínculo y Apego. Programa Nacional de Actualización Pediátrica (PRONAP). (pp 35-54). Córdoba, Argentina: Editorial Sociedad Argentina de Pediatría.
- Oiberman, A. (2016). Observando a los bebés... Técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Tardos, A. (1992). "La mano de la educadora". Revista INFANCIA N° 11.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.

INCLUSIÓN SOCIAL Y RECONOCIMIENTO DE DIFERENCIAS.

El olvido de la pregunta por la justicia

Cecilia Tosoni

En las últimas décadas el término “inclusión social” ha ganado un lugar privilegiado en discursos políticos, leyes y demandas de distintos sectores sociales. Por otra parte, junto con él se ha esgrimido el “reconocimiento de diferencias” para denunciar las condiciones de desigualdad que sufren distintos grupos en la sociedad. A partir de la combinación de esos conceptos se formulan reclamos y propuestas políticas particularmente en nuestro país. En este trabajo propongo repensar estos conceptos a fin de contribuir al debate sobre la “justicia”, concepto que ha caído en el olvido en paralelo al ascenso de aquellos.

Inclusión/exclusión social

El concepto de “inclusión social” surge para dar cuenta de la necesidad de distintos grupos de acceder a determinados bienes y derechos, porque sufren la exclusión como resultado de las desigualdades sociales y económicas en el marco de las sociedades democráticas (Armijo Cabrera 2018, 10). El concepto de “exclusión/inclusión social” supone un proceso social dinámico en el que los diferentes grupos buscan alcanzar igualdad de oportunidades y acceso a derechos en el marco de la organización democrática de los estados. Desde esta perspectiva, diversas investigaciones buscan explicitar las prácticas sociales que generan las desigualdades, identificando las diferencias sobre las que se configuran: género, discapacidad, etnia, condición social o su combinación. Además, estos estudios dan cuenta de los discursos sobre los cuales se construye un *nosotros* que deja a fuera a quienes no acceden a determinados derechos o no alcanzan algunos bienes sociales.

El concepto de “exclusión/inclusión” social permite mostrar las formas de organización complejas en las que el conflicto, las relaciones de dominación y las de poder atraviesan los vínculos sociales. Puesto que considera a todos los hombres iguales y señala que las desigualdades son resultado de procesos sociales que implican una delimitación “adentro/afuera”, configurando a su vez distintas identidades desde las cuales los sujetos pugnan por participar de los distintos bienes comunes. La inclusión, entendida como acceso a bienes y derechos de forma igualitaria por parte de los diferentes grupos aparece como condición de una democracia justa. Los discursos políticos que plantean la *inclusión social* como estrategia para alcanzar la justicia suponen el reconocimiento de atributos individuales que, en los hechos, implican su segregación o discriminación.

Demandas de reconocimiento, individuación de la responsabilidad

François Dubet plantea, por su parte, que las “demandas de reconocimiento” de diferentes grupos se inscriben en una comprensión de la sociedad entendida como un “régimen de desigualdades múltiples” que reemplaza el “régimen moderno de desigualdad de clases” (Dubet 2022). Sostiene que hasta los años '80 había un consenso acerca de la concepción de justicia social, entendida como la reducción de desigualdades generadas por el capitalismo. El reclamo por a la división desigual del trabajo, la propiedad de la tierra o la distribución de ganancias ha dejado lugar a los requerimientos de reconocimiento de situaciones o condiciones que no permiten a distintos grupos acceder igualitariamente a derechos considerados básicos en una sociedad democrática. Para el sociólogo francés, en la actualidad sigue habiendo luchas por conflictos vinculados al trabajo, sin embargo, las representaciones de los individuos sobre sus propias experiencias no se articulan en torno a las desigualdades de clases sociales. Señala que entre los factores que han contribuido a la formación de estas experiencias subjetivas está el proceso de globalización de la economía que ha internacionalizado el capital, las élites y los dirigentes industriales junto con el debilitamiento de los Estados para organizar la vida económica de la población. Asimismo, han surgido nuevos tipos de trabajos vinculados a los servicios en las grandes ciudades. Lo cual ha producido un aumento de las clases medias, de diferentes formas de contratación que promueven trabajadores independientes y emprendedores. Se produce lo que Dubet llama una “medianización fraccionada” de la sociedad (Dubet 2022). Una ampliación de la clase media que si bien es diversa respecto a los trabajos sobre los que

se sostiene tiene en común un nivel de consumo y prestigio. A lo que se suma diferentes modos de distinción y singularización para separarse de las clases populares (Dubet 2022).

Por otra parte, argumenta, durante gran parte del siglo XX, el sistema de protección social estaba vinculado al empleo asalariado, en cambio, en este siglo se verifica su desacople, motivado por el desempleo creciente en distintas sociedades. Esto provoca un aumento de desigualdades vinculadas a diferencia en el acceso a derechos por medio del empleo y las ayudas que el Estado otorga en función de situaciones múltiples. A lo que se suma, el recelo y la sospecha frente a quienes las reciben junto con la percepción de que la ayuda para unos surge del sacrificio de otros, aquellos que pagan los impuestos. Así, se produce una desigualdad de ingresos provocada por diversos factores, de condiciones de vida y de acceso a derechos que genera una continua incertidumbre en los ciudadanos. Detentar o no un título, acceder a un empleo formal o perderlo, ser emprendedores, vivir en la ciudad o no, ser varón o mujer, tener una discapacidad, ser migrante, joven o adulto, aceptar o no empleos más o menos precarios, aparecen como desigualdades que se superponen. Esto conlleva a una percepción particular según el sociólogo francés: “la producción de las desigualdades pasa por los propios individuos” (Dubet 2022, 88). Es decir, cada uno comprende que sus desigualdades (iniciales) generan otras que dependen de cómo enfrenta las primeras. Lo cual provoca una autocomprensión de la vida como trayectoria, entendiendo cada desigualdad como un obstáculo a sortear individualmente.

Si bien, el trabajo es esencial a la distribución de desigualdades, no es el único factor. Pues, el acceso a mejores empleos o la realización de trabajos mejor remunerados depende de otras diferencias. “La cuestión es más sencilla: la experiencia de las desigualdades se singulariza y comprendemos mejor que cada cual se siente razonablemente ‘desigual en calidad de’” (Dubet 2022, 98).

Para F. Dubet, la *experiencia de las desigualdades múltiples* en nuestra sociedad se combina con el sentimiento de culpa, dado el imperativo de autonomía propio del individuo moderno. En sociedades democráticas, como la nuestra, no se pone en duda la libertad entendida como autonomía del sujeto para llevar adelante su vida. Cada uno se concibe capaz de sortear las dificultades, de competir por mejores posiciones, confía en que puede lograrlo. Pero, la pregunta que surge es ¿en qué medida somos responsables de las desigualdades que nos afectan? En la competencia por más y mejores oportunidades, el individuo se encuentra con desigualdades que entiende como pruebas a superar. El fracaso

lo vivencia subjetivamente cuando no alcanza lo esperado, cuando no sortea las numerosas desigualdades. La culpa paraliza frente a las dificultades y no permite reconocer que estas no son pruebas sino condiciones que no se eligen. Puesto que las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales delimitan las posibilidades individuales.

Inclusión social / demandas de reconocimiento. ¿Y la justicia?

A propósito de cómo se comprende la justicia, coincidiendo con el planteo de F. Dubet, N. Fraser señala que las reivindicaciones sociales en las últimas décadas se han organizado en torno al “reconocimiento de las diferencias” de género, etnia, raza entre otras. Estas han eclipsado los conflictos vinculados a las exigencias de una redistribución socioeconómica asociadas a la organización del trabajo y la acumulación del capital que estructuran las clases sociales.

Las luchas por el reconocimiento de identidades diversas se imponen frente a las demandas centradas en la explotación, intereses sectoriales y redistribución del producto social de la riqueza. Como ejemplos, menciona las protestas por el reconocimiento de las características de las minorías étnicas, migrantes, así como de la diferencia de género (Fraser 2008). Esto ha generado una falsa alternativa entre modelos de justicia.

En los debates políticos aparecen dos paradigmas de justicia opuestos desde los que se fundamentan distintas decisiones: “El paradigma de la redistribución se centra en injusticias que define como socioeconómicas y supone están enraizadas en la estructura económica de la sociedad [explotación, marginación y privación]... En cambio, el paradigma del reconocimiento se enfrenta a injusticias que interpreta como culturales, que supone enraizada en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación [dominación cultural, no reconocimiento, falta de respeto]” (Fraser 2008, 87).

Estos paradigmas se presentan como opuestos en función de las decisiones políticas, que plantean si se debe redistribuir para suprimir o menguar las diferencias de clase social (redistribución de ingresos o la modificación de organización del trabajo, de la propiedad de la tierra) o si se debe revalorar o reconsiderar las diferencias de grupo (la identificación de la discriminación o segregación junto con valoración positiva de la identidad grupal).

Para N. Fraser la antítesis es falsa ya que considera que las desigualdades de clases sociales centradas en la explotación están atravesadas por representaciones culturales, “*injusticias culturales, heridas ocultas de la clase social*” (Fraser 2008, 90), es decir, *daños*

de reconocimiento. Así, entiende que la desigualdad por pertenencia a una clase social reclama políticas de redistribución originariamente, pero, también, necesita de políticas de reconocimiento. La autora rechaza como falsa la antítesis entre políticas de redistribución y políticas de reconocimiento. La realización de sociedades más justas reclama de ambas.

Por su parte, en su artículo “El reconocimiento como ideología”, Axel Honneth problematiza cómo en las últimas décadas la categoría de reconocimiento ha perdido su potencial crítico pese a que sirve de motivación para las políticas sociales (Honneth 2006). Entiende que el modo de comprensión del reconocimiento no genera un cambio social. En la medida que no ha contribuido al mejoramiento de las condiciones de autonomía de los sujetos y ha generado la asunción voluntaria de tareas y obligaciones que no revierten el sometimiento de algunos grupos. El reconocimiento de una cualidad (ser mujer, pertenecer a una etnia, ser migrante, joven o adulto mayor, etc.) se combina con una praxis de sujeción sin represión. Para el filósofo alemán, el reconocimiento de características particulares que se invoca en diferentes demandas sociales impide la crítica por parte de aquellos que convierten la cualidad despreciada en su motivación para actuar. El filósofo alemán acuña el término “ideologías del reconocimiento” para dar cuenta precisamente de los discursos y las prácticas institucionalizadas, o no, que identifican a una persona desde uno de sus atributos, lo cual la induce a reconocerse desde esa una cualidad, sin problematizar porque ha servido y sirve para subordinarla.

Así, las “ideologías del reconocimiento” suponen un proceso de “reificación” en el que se asume una postura objetivadora frente a los otros sujetos. El proceso de “reificación” consiste percibir a los seres humanos como objetos insensibles, es decir, en ver a los otros sujetos solo como portadores de determinadas cualidades (Honneth 2007, 97). Por lo cual, la objetivación de una determinada cualidad, aún, cuando sea para generar el acceso a un derecho o a un bien social, deja de lado las relaciones intersubjetivas históricas en las que dicha característica asume un valor negativo. Quedan en el olvido las injusticias de las situaciones de subalternidad que instituyeron dicha cualidad como negativa

El olvido de la pregunta por la justicia

En nuestras sociedades democráticas se pregona justicia como la “igualdad de oportunidades individuales”, se promueve la “inclusión social” de quienes pertenecen a grupos que se considera que por sí mismos no pueden acceder a ellas. Desde el Estado

se multiplican las políticas de cupos para minorías, de ingresos básicos, de becas estudiantiles, de beneficios jubilatorios, entre otras, a fin de “limar” las desigualdades existentes. Como contracara se sospecha de quienes hacen uso de ellas, porque se les otorgan ventajas que promueven otras desigualdades. La “inclusión social” que implica el “reconocimiento de diferencias” se convierte en una tarea infinita por parte del Estado democrático. Se promueve, difunde y acepta la idea de que una sociedad es justa cuando posibilita la competencia equitativa individual en la que cada cual hace valer sus capacidades o habilitados. Una competencia en la que el mérito individual posibilita el acceso a mejores posiciones. Señala Dubet: “el modelo de las oportunidades se impone cuando las posiciones se vuelven más escasas: cuando la vida social se parece al juego de la silla, se discute menos sobre el número de sillas que sobre las maneras de ocuparlas y sobre la equidad del árbitro” (Dubet 2011, 59).

En este sentido, me parece oportuno retomar desde la perspectiva de N. Fraser y A. Honneth la pregunta por la justicia evidenciando algunos supuestos de los discursos políticos, las leyes e incluso de los reclamos sociales cuando se utilizan los conceptos de “exclusión/inclusión social” y “reconocimiento de las diferencias”. El primer lugar, la “ontologización” de las desigualdades, en segundo lugar, la “deshistorización” de las relaciones económicas y sociales actuales, y, por último, una referencia a un concepto “ético político de justicia” que entiende el presente como el mejor de los mundos posibles (Heller 1990, 67).

La ontologización de las desigualdades se produce en la medida en que se considera que las características particulares que ponen en desventaja (ser mujer, migrante, ser joven o anciano, ser negro, latino o vivir en los suburbios) no subordinan por sí mismas. Siguiendo a A. Honneth podemos advertir procesos de reificación, de cualidades que solo adquieren sentido en una relación intersubjetiva, en un vínculo dado, en el que han servido y sirven para dominar y justificar la explotación económica o la subordinación de distintos grupos sociales en el marco del modo de producción capitalista desde inicios de la modernidad.

Así, el menosprecio de diferentes grupos (daños de reconocimiento) se presenta de forma deshistorizada, sin referir a los procesos económicos y sociales históricos que le dieron origen a su subordinación. La conquista y colonización de América, la esclavitud de la población africana, la explotación de los recursos naturales en distintas latitudes por parte de los europeos. Las desigualdades por las que se reclama no son diferencias casuales.

Como señala N. Fraser, la producción capitalista no solo implica la expropiación originaria de los medios de producción y explotación de los trabajadores europeos que describió Marx en el siglo XIX y, que hoy perdura en diferentes modos de organización del trabajo, sino que supone también otros mecanismos de desposesión y subordinación que funcionaron y funcionan actualmente como condiciones de posibilidad de la organización de las sociedades actuales (Fraser 2014). La distribución diferenciada y sexista de los trabajos de cuidado entre varones y mujeres, y la explotación de la naturaleza concebida como recurso junto con los marcos legales y jurídicos impuestos desde los Estados en la modernidad, provocan las desigualdades que hoy aparecen como atribuciones individuales (Fraser 2014). Las sociedades capitalistas se organizan sobre estas relaciones desiguales entre pueblos, entre varones y mujeres, entre diferentes grupos al interior de las ciudades vitales, desde una dinámica propia que genera y localiza nuevos vínculos. Las diferencias invocadas en los reclamos sociales tienen su origen en hechos históricos que implicaron el sojuzgamiento de distintos colectivos: trabajadores, etnias, mujeres, pueblos originarios.

Por último, me interesa cuestionar el concepto de justicia como “igualdad de oportunidades” que da por sentadas las formas de organización de las sociedades actuales. Cuando se reclama por “igualdad de oportunidades” se olvida -siguiendo el ejemplo del juego de las sillas de Dubet- cómo se definió su número y su ubicación, y quién o quiénes son los árbitros. El olvido de la pregunta por la justicia de los lugares a acceder genera la aceptación del orden social, no se cuestiona las relaciones intersubjetivas de las sociedades actuales, no se problematizan sus historias. Al poner el acento en la actuación individual se invisibilizan las relaciones sociales históricas en las que el sujeto actúa. Se absolutiza la libertad como atributo personal y se obstruye la posibilidad de revisar dichas relaciones sobre las que se articulan las desigualdades.

En síntesis, entiendo que debemos recuperar la pregunta por la justicia, a fin de repensar desde otra perspectiva las situaciones que vivimos, los modos de organización social y proyectar nuevas formas de resolver los conflictivos que se suscitan cotidianamente.

Bibliografía

Armijo Cabrera, M. (2018). *Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación*. Obtenido de Revista Electrónica Educare setiembre diciembre: <http://www.una.ac.cr/educare>

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2022). *El nuevo regimen de las desigualdades solitarias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo año 4 N 6 Agosto-Diciembre* , 83-99.
- Fraser, N. (2014). Tras la morada oculta de Marx. Por una concepción ampliada del capitalismo. *New Left Review 86 Segunda Época Mayo Junio*, 57-76.
- Heller, À. (1990). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoria N° 35 julio-diciembre* , 129-150.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimeinto*. Buenos Aires: Katz Editores.

LA INFORMACIÓN SOSTENIBLE.

Un desafío a revelar en democracias actuales

Rosana Irene Zanini

Introducción

Las organizaciones empresariales privadas cumplen un rol importante en la sociedad como facilitador del desarrollo de las economías emergentes. Con su accionar, los emprendedores rompen el status quo dentro de los mercados explotando nuevas ideas respecto de productos y servicios que satisfacen demandas no escuchadas o nuevas maneras de gestionar de manera sostenible. Éstas han sido, a lo largo del tiempo, caracterizadas como individuos capaces de ver las oportunidades donde nadie más las ve, y capaces de asumir riesgos; no obstante, en los últimos años, es necesario tener presente que para desarrollar dichas actividades es fundamental considerar el entorno en que se desenvuelven, evaluando el impacto que genera su accionar. Las organizaciones no empresariales no deben estar ajenas al contexto en que se encuentran inmersas, sino que deben dar respuesta al mismo.

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 triple sentido: el personal (intelectual, volitivo-afectivo, social o cultural), el ambiental (la naturaleza propia del medio y la cultura ambiental generada) y el económico. La evolución en los últimos años de las ideas de protección ambiental y social implica un reflejo de las variaciones conceptuales y de valores, respecto del ambiente y los valores sociales.

La búsqueda de un desarrollo sostenible por parte de las organizaciones públicas y privadas y el poder cumplir con los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) exige a las

mismas la integración en sus políticas de gestión no sólo de los aspectos vinculados con principios económicos sino también ambientales y sociales. Esto es exigido por una multitud de partes interesadas –stakeholders–, de forma tal que las 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 de las relaciones de la empresa con la sociedad, con sus empleados y la comunidad en general.

La investigación realizada permitió analizar el grado de cumplimiento de la información de sostenibilidad reflejada en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los distintos países de América Latina y el Caribe y los cambios en el progreso de la aplicación de los ODS entre 2015 y 2021.

La metodología para el presente trabajo comprendió una investigación de carácter documental.

Evolución del concepto de Desarrollo Sostenible

En la segunda mitad del siglo XX, la problemática ambiental y social ha generado un intenso y creciente estado de preocupación y debates, dejando de ser el lujo de unos pocos para ubicarse en el centro de las discusiones sobre desarrollo. Desde la década del '70, se han realizado numerosos esfuerzos gubernamentales en el sentido de instalar una nueva concepción de desarrollo, sustentada en una tendencia hacia la rentabilidad que introduce en el análisis una dimensión social de largo plazo y que requiere un cambio fundamental en la implementación de políticas y acciones

Entre las primeras acciones llevadas a cabo se pueden mencionar: la Conferencia de las Naciones Unidas (ONU) sobre El Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972).

El crecimiento económico y la conservación del medio ambiente pueden y deben ser compatibles; a esto se lo definió como “Desarrollo Sostenible”. Esta frase se introdujo en 1980 en un debate de la estrategia Mundial para la Conservación; el Congreso del Medio Ambiente (Venezuela, 1982). Nuevos avances se produjeron en 1983, cuando se creó la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, la que por medio de un documento define al desarrollo sustentable.

En el Informe Brundtland, elaborado por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo en 1987, también conocido con el nombre de Nuestro Futuro Común, el concepto de desarrollo sustentable fue popularizado, no definido aquí, según la obra de Neil Carter (2001, p. 195). Este concepto se originó en la Estrategia de Conservación Mundial (World Conservation Strategy) conformada por tres ONG internacionales (IUCN, UNEP, WWF). Este documento data del año 1980; en el mismo se sostenía que el paradigma emergente del desarrollo sustentable requiere desarrollar estrategias y habilidades para responder a cinco requerimientos: a) integración de la conservación y desarrollo; b) satisfacción de las necesidades humanas; c) logro de la equidad y de la justicia social; d) diversidad cultural y social, y e) preservación de la integridad ecológica. Sobre la base de estos cinco requerimientos, surge el concepto de desarrollo sostenible como “aquella modalidad de desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, para satisfacer las suyas propias”. Esta manifestación pretende elevar la calidad de vida de las personas, mediante la utilización de distintas herramientas, sea de gestión, tecnológicas y de producción, con el propósito de hacer un uso racional e integral de los recursos naturales.

Dicha definición se asumiría en el Principio 3 en la declaración de la Cumbre para la Tierra llevada a cabo en Río de Janeiro en 1992; éste expresa: “aquel desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades”. Así, se hace oficial un nuevo enfoque, en el que se compatibilizan los aspectos ambientales, con los económicos y los sociales, desde una perspectiva solidaria tanto intergeneracional como intrageneracionalmente.

Características de la sociedad actual

Cuando hablamos de sociedad actual cabe preguntarse como hace Manuel Antonio Garretón, en su obra *¿En qué sociedad vivi(re)mos?* (1998), a qué sociedad actual estamos haciendo referencia, ya que en este momento estamos en una sociedad de ruptura, caracterizada por un rompimiento creciente entre el universo de los mercados y el de la vida cívica, frente a una sociedad que este autor denomina sociedad cristalizada (Garretón, 1998, p. 9), ya que en el modelo clásico unía racionalización económica e intervenciones políticas y administrativas. La sociedad actual es aquella que está sujeta a constantes

cambios, es una sociedad compleja donde la rapidez y la cantidad de información se incrementan día a día y que en muchos casos no está acorde con la evolución del pensamiento humano. La innovación tecnológica, los nuevos desarrollos científicos como lo que se denomina “La máquina de Dios”, nuevos descubrimientos en el área tecnológica, conllevan repercusiones sociales que parecen ir por delante de la valoración de sus riesgos y valores.

Garretón (1998, p. 10) hace referencia a esta sociedad como a una sociedad pos-industrial globalizada. Con respecto a las diferencias entre la sociedad actual y la sociedad retratada por la sociología clásica, se puede decir que la sociedad actual es una sociedad organizada en torno a la comunicación y al consumo y no en torno a la producción, al trabajo y la política; no con ello estoy diciendo que la producción ha desaparecido sino que el lugar de reunión ya no es la fábrica, ni el partido al que pertenezca, ni las confiterías sino que hay nuevas formas para desarrollar las relaciones sociales; estoy haciendo referencia a la existencia de nuevos espacios debido a la omnipresencia de los medios de comunicación de masas por internet que establecen nuevos patrones sobre la gestión de las relaciones sociales, nuevas formas de comunicación interpersonal, Facebook, Messenger, Fotolog, My Space, Twitter, Telegram, Instagram, entre otros, tales como la telefonía e internet móvil a través de las redes inalámbricas. Se puede manifestar que estamos ante una sociedad, como expresa Garretón (1998, p.12), post-industrial globalizada ya que para él la globalización posee tres dimensiones: una dimensión económica, una dimensión cultural y una dimensión política; la económica basada en lo financiero, la dimensión cultural basada en lo comunicacional y la dimensión política basada en el debilitamiento de Estado nacional. Esta decadencia provoca la ruptura de los sistemas sociales, políticos y administrativos muy integrados y su reemplazo por una dinámica de liberalización de los intercambios, la liberalización del sistema económico de las coacciones de origen no económico y la reintegración de la actividad económica a una lógica política más global. Touraine (1999, p. 35) hace referencia a la desmodernización, manifiesta que los intercambios financieros ya no tienen como meta principal organizar el intercambio de bienes y servicios. Los capitales disponibles, por ejemplo, los fondos de pensión o los de las compañías de seguros y me atrevo a decir otros fondos, buscan los mejores rendimientos financieros posibles. Se puede decir que se producen continuos cambios en las actividades económicas con una marcada tendencia a las organizaciones comerciales en red. Otra de las manifestaciones de la

sociedad actual es la afirmación de las identidades, ya que, a diferencia de la sociedad retratada por los clásicos, ésta ya no se basa en el trabajo, la posición política, el nivel cultural sino que se manifiesta en la edad, sexo, religión, nacionalidad.

Touraine (1999, p. 39) advierte que “si la cultura global se separa de las instituciones sociales, éstas se convierten en meros instrumentos de gestión, que como actualmente ocurre los partidos políticos que se reducen a meras coaliciones para la conquista del poder (...) El actor, entonces deja de ser social, se vuelca sobre sí mismo y se define por lo que es y ya no por lo que hace, hoy día se está en presencia del ser por sobre el hacer.” Adicionaría a esta manifestación que este ser se forma ante la necesidad de saber aprender a aprender, es decir, ante una formación permanente, las personas necesitan ser mediante el saber más que por el hacer. Se puede decir que hay una tendencia al relativismo ideológico, nuevos valores que se oponen en muchos casos a los valores tradicionales, así como manifestábamos que estábamos en presencia del ser por sobre el hacer, en esos nuevos valores se refieren al tener por sobre el ser, formas de actuar que proporcionan mayor libertad a las personas para construir su propia personalidad.

Estamos atravesando una transición, una trilogía entre la racionalización y el individualismo moral sustentado por el estado de derecho nacional, este triángulo se desmorona debido a que no hay instituciones, no hay políticas para regular la economía, es decir las cuestiones que antes resolvía el Estado y ahora no lo hace y se instalan nuevas condiciones que exige replantearse los conceptos básicos, se puede expresar que este triángulo entra en crisis cuando irrumpe la globalización, la que marca una expansión del Estado, la economía desplaza la política, la sociedad de individuos y mercados se desplazan hacia una escala global y esto da origen a la desmodernización que es el reverso de la modernidad.

Estudio del cumplimiento de los ODS en América Latina y el Caribe

El Programa de las Naciones Unidas (PNUD) planteó, 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.

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 en su publicación de agosto de 2022 que “Existe un rezago generalizado en el cumplimiento de los ODS en la región, y el avance alcanzado desde que se adoptó la Agenda 2030 ha sido limitado. En 2021, el cumplimiento promedio de los países de la región fue de 63,1% frente al mejor desempeño posible en la consecución de los 17 ODS. Aunque exista una relativa heterogeneidad en los niveles de cumplimiento nacionales, incluso países con mejor desempeño, como Uruguay, Chile y Costa Rica, presentan rezagos importantes. Esta situación de rezago generalizado no es reciente; por el contrario, se ha mantenido relativamente igual desde que se adoptó la Agenda en el 2015”.

“El Índice ODS 2021 para América Latina y el Caribe mide la situación actual de 23 países de la región en el cumplimiento de los diecisiete ODS, en una escala numérica que va de 0 a 100, donde 100 representa el mejor desempeño posible a nivel global en la implementación de la Agenda 2030. Por ejemplo, el valor de 65,9 obtenido por Argentina sugiere que el país ha avanzado, en promedio, un 65,9 por ciento frente al mejor desempeño posible en el cumplimiento de los 17 ODS” (CODS, 2022, p.14). Uruguay en promedio ha avanzado un 72,6.

El informe del CODS 2022 elabora el índice ODS, cuyo resultado es el siguiente:

Tabla 1

Índice ODS 2021 LAC		Índice ODS 2021 LAC	
País	porcentaje	País	porcentaje
Argentina	65,9	Jamaica	63,0
Belice	60,7	México	63,1
Bolivia	64,3	Nicaragua	61,4
Brasil	64,2	Panamá	62,6
Chile	72,0	Paraguay	62,7
Colombia	63,5	Perú	66,3
Costa Rica	70,1	Rep. Dominicana	64,6
Ecuador	65,5	Surinam	66,4
El Salvador	63,7	Trinidad y Tobago	61,6
Guatemala	57,3	Uruguay	72,6
Haití	46,9	Venezuela, RB	55,4
Honduras	58,2		

Fuente: CODS (2022, p.15)

Avances en el cumplimiento de la Agenda 2030

El reporte del CODS, al analizar el progreso en el cumplimiento de la Agenda 2030 en el período 2015-2021, arroja como resultado que, si bien la mayoría de los países de América Latina y el Caribe reflejan un incremento en el cumplimiento, el mismo es exiguo. El informe establece "...los países de la región presentan un progreso promedio de 0,87 pp. en los seis años que han transcurrido desde la adopción de los Objetivos en el 2015" (CODS, 2022, p. 23).

Al analizar la siguiente tabla, se observa que los países con mejor cumplimiento de los ODS son República Dominicana, Uruguay, Bolivia y México, los que han obtenido un cumplimiento peor son Brasil y Venezuela. Argentina en este período ha tenido un escaso progreso en el cumplimiento de los ODS, en comparación con los países de la zona, a excepción de Ecuador.

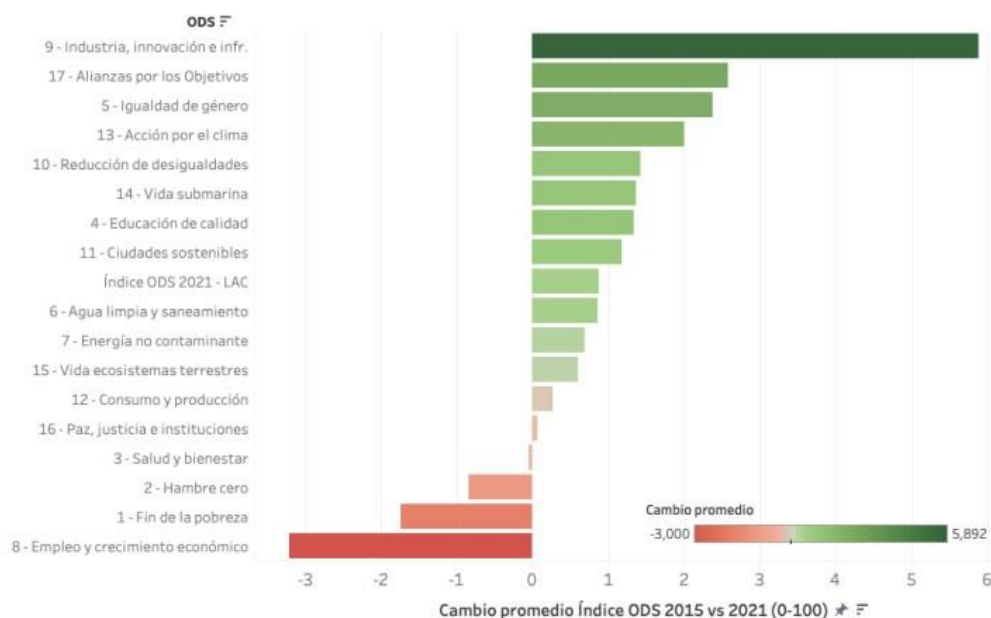
Tabla 2

País	Cambio Índice (2015-21)	Cambio Porcentual (2015-21)	País	Cambio Índice (2015-21)	Cambio Porcentual (2015-21)
Argentina	0,18	0,27%	Jamaica	0,68	1,11%
Belice	1,03	1,75%	México	1,57	2,56%
Bolivia	2,02	3,32%	Nicaragua	0,93	1,57%
Brasil	-0,15	-0,23%	Panamá	0,20	0,33%
Chile	0,57	0,81%	Paraguay	1,32	2,16%
Colombia	0,52	0,83%	Perú	1,06	1,64%
Costa Rica	0,86	1,25%	Rep. Dominicana	3,30	5,40%
Ecuador	0,09	0,13%	Surinam	1,41	2,20%
El Salvador	1,17	1,88%	Trinidad y Tobago	0,49	0,81%
Guatemala	0,86	1,60%	Uruguay	2,24	3,18%
Haití	0,89	1,96%	Venezuela, RB	-1,59	-2,73%
Honduras	0,47	0,82%	Promedio LAC	0,87	1,41%

Fuente: CODS (2022, p. 24).

Al analizar la mejora de cada ODS de los 17, se observa en el cuadro que el mayor adelanto lo tiene el ODS 9 (Industria, Innovación e Infraestructura), en menor medida mejora el 17 (Alianzas para Lograr los Objetivos) y 5 (Igualdad de género). En tanto que el ODS que ha tenido el mayor retroceso es el 8 (Empleo y crecimiento económico), acompañado de los ODS 1 (Fin a la pobreza) y 2 (Hambre cero).

Figura 1



Fuente: CODS (2022, p. 25).

Reflexiones finales

Las organizaciones actuales, y muy especialmente las empresas, saben que necesitan la legitimación por parte de la sociedad. Esto implica que, además de responder a los requerimientos del mercado, se deben al medio donde actúan y se desenvuelven, y estar atentas ante las nuevas demandas sociales es un desafío al que se deben enfrentar frente a este nuevo cambio de paradigma social que implica contribuir con su accionar al desarrollo de los ODS. No obstante, a partir del análisis efectuado por el CODS 2022, se observa que hay países que han tenido un escaso grado de avance en el período 2015-2021 y que hay un retroceso en tres ODS. Argentina ha avanzado en ese período en un 65,9% frente al mejor desempeño posible en el cumplimiento de los 17 ODS.

La dimensión política de la sostenibilidad en el ámbito de las organizaciones empresariales y no empresariales supone una opción por su contribución decidida, consciente, intencional, a la construcción de un proyecto de país que sea viable a largo plazo, que permita el bienestar de las personas en un entorno sostenible.

Construir una sociedad humanamente segura y viable es una condición para el éxito de toda organización, que no sólo necesita consumidores, sino contextos pacíficos, escenarios confiables y entornos sustentables en el mediano y largo plazo.

Bibliografía

- Carter, N. (2001). *The Politics of Environment. Ideas, Activism, Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CODS (2022). *Índice ODS 2021 para América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe.
- Garretón, M.A. (1998). ¿En qué sociedad vivi(re)mos? Tipos societales y desarrollo en el cambio de siglo. *Estudios Sociales*, 14(1), 9-18.
- PNUD. (2009). *I Programa Iberoamericano de Formación de Formadores en Responsabilidad Social Empresarial*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. San Pablo: Fondo de Cultura.

LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS COMO ESTRATEGIA DE NEGOCIOS SOCIALMENTE RESPONSABLE

Rosana Irene Zanini, Juan Pablo Marinelli

Introducción

Las organizaciones que deciden tener una gestión socialmente responsable asumiendo una Responsabilidad Social Empresaria (RSE) o Corporativa (RSC) adoptan una nueva cultura organizacional centrada en valores o principios compartidos para generar valor, a partir de los cuales se fortalece su funcionamiento en términos de supervivencia y productividad, donde los esfuerzos de cada integrante del equipo de trabajo hacen parte de un proyecto común que se considera legítimo y valioso para ellos y ellas.

En tal sentido, la empresa que se apropia de una gestión integral de RSE o RSC, en donde se asumen estándares laborales que garanticen una calidad de vida digna, como los propuestos por la OIT; que respalda un ambiente de trabajo sano y seguro, que asegura la calidad de los bienes que produce o los servicios que presta, mediante la aplicación de sistemas de gestión de calidad ISO 9001; que contribuye a la protección del medio ambiente, a través del sistema de gestión ambiental ISO 14000, y que coopera con otros actores sociales en tareas propias de la ciudadanía, será una empresa socialmente responsable, de cuya gestión se espera transparencia y eficiencia social para reducir la inequidad y fortalecer el mercado del cual se nutre su actividad productiva.

Toda organización necesita contar con un modelo de gestión basado en la Responsabilidad Social, proyecto estratégico al que suscribirán y adherirán sus miembros si creen y confían en él. Cuanto más difícil sea el contexto a enfrentar, mayor cohesión, compromiso y capacidad les demandará.

La gestión socialmente responsable, como enfoque de gestión ético, induce a los recursos humanos a comportamientos responsables teniendo en cuenta que sus acciones

generan impactos hacia todas las personas que interactúan con la organización denominadas stakeholders –proveedores, entidades financieras, gubernamentales, comunidad, entre otras–, de forma tal que se alcance la confianza de todos ellos y la reputación necesaria para legitimarse ante la sociedad; sobre estas bases, la empresa debe plantearse un nuevo modelo de gestión.

Estrategia de gestión de negocios socialmente responsable de la administración del personal

Una de las preguntas más frecuentes dentro del ámbito empresarial y en relación con el público interno de una compañía, pasa por conocer cómo hacen las empresas para retener sus mejores talentos, o bien qué hacen –a veces– para perderlos con tanta facilidad. Así, uno de los grandes desafíos de la globalizada área de Recursos Humanos (RRHH) de las organizaciones es también un importante indicador de Responsabilidad Social Empresaria en la actualidad.

Hasta hace algún tiempo, las expectativas del público interno de las empresas estaban dadas únicamente por el cumplimiento de la legislación laboral. Sin embargo, éstas se han ido ampliando de acuerdo con los parámetros establecidos por acuerdos internacionales como la Declaración de Derechos Humanos de la ONU, o convenciones de órganos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Todos contemplan algunos principios o normas comunes que afirman que el individuo posee derechos fundamentales e inalienables, entre otros, el derecho a tener una vida digna e independiente, sin abusos o violaciones.

La interpretación de tales principios, fomentada en gran medida por el extraordinario desarrollo de las comunicaciones y el avance de la globalización, estimuló –a niveles nacionales e internacionales– la formulación de leyes, que implican nuevos desafíos de gestión para empresas.

El individuo, sea un funcionario o alguien involucrado en la actividad productiva de la compañía, tiene el derecho a ser tratado con justicia y corrección, con igualdad y coherencia, sin ser discriminado por su sexo, origen étnico, religión u otras características especiales. Asimismo, se percibe que no respetar cualquiera de estos derechos puede jugarle en contra a la empresa, tanto por medios internos (como el clima organizacional y

la satisfacción en el puesto de trabajo) como externos (a saber, imagen, rentabilidad, opción válida del consumidor a comprar sus productos o servicios, etc.)

El Instituto Ethos de Brasil postula tres directrices de Planeamiento Estratégico, que pueden apoyar la gestión socialmente responsable con el público interno (Ethos, 2006):

1. El diálogo y la participación a través de la relación ética con los sindicatos y la gestión participativa en el negocio.

2. Respeto de los individuos, a través del compromiso con el futuro de los niños y la valorización de la diversidad del personal.

3. Respeto al trabajador con un comportamiento ético frente a los despidos, el desarrollo profesional, el cuidado de la salud y la seguridad, entre otros.

Como se puede observar, estos puntos reflejan el ideal a alcanzar. Y, por lo general, las organizaciones se encuentran en algún estadio de evolución dentro de este proceso. Lo importante es comenzar, de alguna forma. Se torna imprescindible entonces que, en la gestión de las empresas, surjan (y se hagan visibles) prácticas que indiquen inequívocamente que la organización desea trabajar con firmeza en pos del desarrollo de la Responsabilidad Social Empresaria.

Teniendo en cuenta que las personas que componen el público interno desarrollan un compromiso afectivo y de pertenencia con la organización, es importante generar actividades y programas que, además del impacto económico, fortalezcan esa relación basada en la confianza y la estima.

Entre las actividades a tener en cuenta, se puede considerar:

- Desarrollar un sistema de remuneraciones razonables y equitativas para todo el personal.
- Promover la capacitación, como crecimiento personal y profesional.
- Formar al personal, haciéndolo extensivo a sus familiares, en los valores y conductas adoptados por la empresa en su manera de hacer negocios.
- Establecer un mecanismo de premios para quienes se conduzcan en su vida personal de acuerdo con esos valores.
- Generar un equilibrio justo entre trabajo y familia, apoyando a los trabajadores que transiten por alguna situación familiar particular (embarazos, accidentes, etc.).
- Desarrollar y fomentar un sistema de libre expresión de posibilidades de mejoramiento y crecimiento.

- Desarrollar un programa de voluntariado corporativo, donde la empresa facilite y done tiempo de sus empleados.
- Instalar premios para los hijos de los empleados que, por su desempeño escolar, hayan logrado un puesto destacado en la escuela, promoviendo de esa manera la educación.
- Desarrollar, juntamente con el personal, programas preventivos sobre salud y medioambiente.

En este sentido, entre las consecuencias positivas de la implementación de programas y acciones con el objeto de lograr negocios socialmente responsables en la organización, se cuentan:

- Aumento del sentido de pertenencia del personal.
- Apertura de nuevos canales de comunicación y mejora de los ya existentes.
- Notable reducción de las situaciones de conflicto, generando motivación y compromiso.
- Creación de un clima de solidaridad.
- Integración de la organización con la comunidad, convirtiendo a todos sus miembros en “representantes corporativos” (Volpentesta, 2011).

Factores que motivan la incorporación de prácticas de responsabilidad social en la empresa

Conforme lo que expresa Daniel Perea (2014), actualmente, un mayor número de empresas está implementando dentro de sus estrategias planes y programas tendientes a promover prácticas de responsabilidad social en el desarrollo de su negocio. Lo anterior se ha dado, sin lugar a dudas, por diversos factores de motivación o por el valor que genera adoptar este tipo de iniciativas de manera voluntaria y responder por el impacto ambiental, social y económico de las actividades que las compañías realizan diariamente. La reputación organizacional, acceso a mercados, la competitividad, la innovación, la atracción de mejores empleados y una gestión eficiente de los riesgos, entre otros son los beneficios que motivan a los empresarios a implementar programas en responsabilidad social.

Hoy las empresas han entendido que la responsabilidad social implica tener presentes en la toma de decisiones a todos los grupos de interés (accionistas, clientes, proveedores, colaboradores, empleados y la comunidad) con quienes interactúan; implementar sistemas

de gestión socialmente sostenibles que les permitan integrar de manera armónica valores y objetivos estratégicos de la organización con las expectativas e intereses de estos grupos.

Por otra parte, manifiesta Perea (2014) que, a nivel económico, las empresas deben crear valor para sus propietarios a través de una gestión sostenible que salvaguarde los intereses de los stakeholders con los que interactúan de manera íntegra y transparente, generando mayor rentabilidad. Asimismo, las compañías deben establecer relaciones de mutuo beneficio con clientes y proveedores, a través de productos y servicios de altos estándares de calidad que les permitan mejorar la competitividad y tener mayor acceso a los mercados.

En la dimensión social, las empresas deben trabajar por mejorar la calidad de vida de sus colaboradores, a través de ambientes de trabajo sanos y seguros que permitan su desarrollo personal y profesional, y participar activamente en el desarrollo de las comunidades cercanas a las áreas de operación.

Implementar programas tendientes a promover políticas y prácticas innovadoras que beneficien a los empleados redundan en el clima laboral y en el desempeño de la empresa. Para las compañías, contar con un personal completamente comprometido y con alto sentido de pertenencia garantiza el óptimo funcionamiento de sus operaciones y un aumento en sus índices de competitividad a mediano y largo plazo, logrando que dichas empresas retengan a los mejores trabajadores y aumenten su reputación corporativa.

Mejorar la calidad de vida de las comunidades a través de inversiones socialmente responsables, según Perea (2014), les proporciona a las compañías no sólo una “licencia para operar” sino contribuir de manera significativa con el desarrollo social y económico de las regiones donde operan, creando relaciones de confianza y cooperación con la sociedad en general.

A nivel medio ambiental, las compañías deben minimizar el impacto de sus actividades a través de la reducción en el consumo de energía y agua y la implementación de programas de educación e implementación de programas de reciclaje. Igualmente, las empresas deben contribuir de manera significativa a los desafíos ambientales que afronta el planeta, como es el caso del cambio climático y trabajar en la implementación de mejores tecnologías para desarrollar productos y servicios respetuosos con el medio ambiente.

Las empresas tienen un largo camino por recorrer en materia de responsabilidad social; es necesario generar herramientas que les permitan medir progresivamente el impacto

económico, social y ambiental de sus operaciones y replicar aquellas iniciativas exitosas que le permiten generar valor a cada uno de los grupos de interés y contribuir con el desarrollo de la sociedad (Perea, 2014).

En función de lo que expresa Perea (2014), podemos mencionar algunos factores que motivan y justifican la aplicación de acciones de RSC por parte de las empresas:

- Fideliza a sus clientes. Una empresa considerada socialmente responsable aumenta la imagen positiva que tienen sus consumidores y clientes. Es probable que los clientes de una empresa con buena reputación renueven su compromiso.
- Atrae a inversionistas. Las acciones responsables también mejoran la imagen de la empresa frente a la comunidad empresarial y los inversionistas: las empresas líderes son frecuentemente destacadas en los medios de comunicación, incluidos en fondos éticos y recomendadas a los fondos de inversión. Es de esperar que un inversionista descarte la posibilidad de colocar su dinero en una empresa que mantiene un historial grave de contaminación ambiental y opte por otra que se preocupe por el cuidado ambiental.
- Aumenta los niveles de satisfacción, pertenencia, compromiso y lealtad de los empleados. Las acciones socialmente comprometidas también promueven la estabilidad y el bienestar del público interno.
- Mejora la relación con el entorno e incrementa la influencia de la empresa en la sociedad. Publicar información honesta y precisa y emprender acciones socialmente comprometidas mejora la imagen de la empresa frente a la sociedad civil y genera nexos que pueden desencadenar en proyectos sociales conjuntos.
- Reduce los costos operativos. Las acciones de RSE, focalizadas especialmente en reducir la contaminación del medio ambiente, logran reducir los gastos y la improductividad.
- Posiciona y diferencia la marca frente a la competencia. Una empresa que destine recursos en realizar emprendimientos sociales, o bien que realice acciones destinadas a paliar la contaminación ambiental, otorgará a sus productos un valor agregado por sobre los productos de la competencia.
- Permite acceder e influir positivamente en líderes de opinión. Una empresa que destine parte de su presupuesto a acciones sociales o ambientales y no esconda información

será destacada en los medios de comunicación y permitirá influir positivamente en los líderes de opinión.

- Para incluir en las metas y políticas de una organización estas acciones de RSC no es necesario ser una empresa grande o multinacional.

Reflexiones finales

La realidad impone a las organizaciones, independientemente de su tamaño, una serie de condiciones para poder participar activamente en los nuevos mercados, como por ejemplo, las certificaciones de calidad, ambiente y seguridad industrial, así como el cumplimiento de los acuerdos laborales de la Organización Internacional del Trabajo, que no son barreras arancelarias, sino la materialización de acuerdos sobre los mínimos aceptables por la sociedad en los países desarrollados, y que también comienzan a considerarse exigibles en nuestra sociedad. Se trata de lograr que las estrategias de gestión integren un marco de respeto por los principios éticos, las personas, la comunidad y el ambiente, actitudes que redundarán positivamente en el propio desarrollo económico de la empresa y, por ende, de la sociedad. Las empresas que optan por construir un proyecto común han comprendido que su mayor valor lo constituyen las relaciones entre los grupos internos.

Bibliografía

- Comisión Europea (2001). Libro Verde de la Comisión Europea. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Barcelona, España: Estudi6.
- Ethos (2006). Directrices de planeamiento estratégico. Disponible en www.ethos.org.br (05-09-23).
- Perea, D. (2014). La Responsabilidad Social en el marco del desarrollo sostenible. Compromiso RSE. Disponible en: <http://www.compromisorse.com/opinion/vicepresidente-de-asuntos-corporativos-y-legales-/terpel-colombia/daniel-perea/la-responsabilidad-social-en-el-marco-del-desarrollo-sostenible/> (09-23)
- Utrera, I (2013). *La RSE y sus mitos*. Buenos Aires, Argentina: Edicon.
- Volpentesta, J. (2011). *Gestión de la Responsabilidad Social Empresaria*. Buenos Aires, Argentina: Buyatti.
- Volpentesta, J. (2017). *Responsabilidad Social Empresaria, sostenibilidad y stakeholders*. Buenos Aires, Argentina: Buyatti.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO 1

OBRAS COMPLETAS DE JUAN CARLOS SCANNONE

Proyecto de investigación perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba

Integrantes:

Director: Ariel Fresia

Investigadores: Luciano Maddonni y Guillermo Recanati

Marco Teórico - Antecedentes sobre el tema

Estado actual del conocimiento sobre el tema

Ya se cuenta con un completo índice bibliográfico que servirá de orientación para el programa de edición de las obras completas. Una primera lista de las publicaciones fue publicada por Ivan Ariel Fresia en la Revista *Proyecto*, 20 (1995) pp. 101-112 y, posteriormente, en la Revista *Stromata* 59, nº 3/4 (2003) pp. 301-317. El mismo Juan Carlos Scannone tomó la decisión de incluir el Índice -en sus diversas versiones- en dos tomos de las Obras Selectas: Scannone, Juan Carlos, *Religión y nuevo pensamiento. Hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América Latina*, Barcelona- México: Anthropos/Universidad Iberoamericana, 2005, pp. 289-302 y la última versión en Scannone, Juan Carlos, *Discernimiento filosófico de la acción y pasión históricas. Planteo para el mundo global desde América Latina*, Barcelona-México: Anthropos/Universidad Iberoamericana, 2009, pp. 279-299. La última bibliografía actualizada se publicó en "Juan Carlos Scannone: bibliografía completa 1959-2020", en: *Revista Medellín*, Vol. XLVI, nº 178, Número extraordinario, diciembre de 2020, 671-733

Hasta ahora se publicaron dos volúmenes de obras selectas compiladas por el mismo Scannone: *Religión y nuevo pensamiento. Hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América Latina*. Obras selectas I, Barcelona-Ciudad de México (Iztapalapa): Anthropos–Universidad Iberoamericana, 2005 y *Discernimiento filosófico de la acción y pasión históricas. Planteo para el mundo global desde América Latina*. Obras selectas II, Barcelona-México: Anthropos–Universidad Iberoamericana, 2009. También se publicaron en edición facsimilar varios textos del autor con palabras preliminares de diversos especialistas: *Teología de la liberación y praxis popular. Aportes críticos para una teología de la liberación*. Reimpresión facsimilar, Buenos Aires: Docencia, 2011, con Palabras liminares de Iván Ariel Fresia, IX-XXX; *Teología de la liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. Reimpresión facsimilar, Buenos Aires: Docencia, 2011, con Palabras liminares de Guillermo Rosolino, IX-LXXIV; *Evangelización, cultura y teología*. Reimpresión facsimilar, Buenos Aires: Docencia, 2011, con Palabras liminares de Marcelo Trejo, IX-XXVI y *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Reimpresión facsimilar, Buenos Aires: Docencia, 2010, con Palabras liminares de Dina V. Picotti, IX-XIX. La misma editorial continuó realizando ediciones de otros libros de Scannone, pero sin aparato crítico.

Bibliografía

La amplia bibliografía de Juan Carlos Scannone está compuesta de libros escritos individualmente, como editor de producciones colectivas y como responsable de coordinar diversos equipos de investigación. La nómina de artículos incluye la clasificación que él mismo asumiera como satisfactoria agrupados en textos de filosofía, teología y doctrina social de la Iglesia. Ese índice además incluye entrevistas y testimonios autobiográficos que fueron publicados en diversas ocasiones. Estas piezas biográficas muestran facetas escasamente conocidas de su vida e itinerario intelectual, como también relaciones con otros autores, momentos históricos y derivas de su pensamiento en constante articulación con los avatares de la época histórica.

Principalmente se utilizará como base el último índice bibliográfico publicado de la obra de Juan Carlos Scannone: “Juan Carlos Scannone: bibliografía completa 1959-2020”, en: *Revista Medellín*, Vol. XLVI, n° 178, Número extraordinario, diciembre de 2020, 671-733. [ISSN: 0121-4977]

Justificación

Contribución del proyecto a la solución de un problema socio productivo o planteamiento científico (solo para categorías II).

Esta investigación está integrada a un proyecto mayor y de largo alcance radicado en la Universidad Católica de Córdoba, especialmente en el ámbito del Instituto de investigaciones y Archivo Juan Carlos Scannone. El proyecto consiste en la preparación, edición y publicación de las Obras Completas del autor.

A modo de encuadre general, el área de interés gira en torno a la filosofía latinoamericana, específicamente, la Filosofía de la Liberación; y, más precisamente, al aporte de Juan Carlos Scannone a la comprensión de dicha corriente filosófica. La temática se articula a su vez con la reflexión teológica latinoamericana, especialmente con la corriente argentina de la Teología del Pueblo, de la que el pensador estudiado también es un referente indiscutido.

Hipótesis y objetivos

Hipótesis de trabajo

Los textos de Juan Carlos Scannone son piezas de relevancia para comprender el desarrollo de la filosofía y la teología latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI. La persistencia de ciertos temas, la continuidad en su desarrollo a lo largo de décadas y la implicación y el compromiso con su época en el desarrollo histórico de su pensamiento muestran una elaboración compleja e integrada, y, a la vez, una apuesta intelectual sólida y en innovación permanente en diálogo con otros autores, circunstancias y acontecimientos sociales.

Desde la primera publicación en forma de libro correspondiente al texto de la tesis doctoral sobre “el trasfondo ontológico de los primeros escritos de Maurice Blondel”, hasta el último texto conocido del autor, el discurso de recepción del doctorado *honoris causa* por el Instituto Sophia de Florencia (Italia) muestran la forma del pensamiento del autor y evidencia de manera insoslayables la coherencia de su producción teórica.

La traducción de algunos textos, la preparación y selección de piezas y su posterior publicación pondrán de manifiesto la importancia del autor para el pensamiento argentino,

latinoamericano y mundial. Y mostrará el influjo de su producción académica para lograr una comprensión global del pensamiento del autor con sus contribuciones fundamentales a la filosofía de la liberación, la teología del pueblo y la Doctrina Social de la Iglesia.

Objetivo general

- Preparación, edición y publicación de las Obras Completas de Juan Carlos Scannone.

Objetivos específicos

- Formación de equipo y distribución de roles y funciones
- Establecimiento de los criterios de edición, selección y ordenamientos de textos para su publicación
- Estructuración del índice de las Obras Completas
- Publicación de dos volúmenes de la Obras Completas

Impacto previsto del proyecto

Contribución al avance del conocimiento científico (aporte original)

El proyecto de Obras Completas de Scannone es una tarea de gran importancia para facilitar el acceso a los investigadores, lectores e interesados en su obra de toda la producción recogida en una serie de tomos organizados por el Equipo de investigación. No solo se tratará de acercar los textos a los lectores sino de brindar información relevante sobre el contexto de producción, la vinculación con el resto de la obra, hipótesis de interpretación, discusiones con otros autores, etc. Como el pensamiento del autor fue evolucionando desde sus primeros escritos en la década del setenta hasta la actualidad, el aparato crítico también se planteará la ubicación de los textos en las etapas de su itinerario profesional.

La descripción del contexto político latinoamericano y argentino como también mundial, los conflictos de ideas y de intereses del momento, el surgimiento de nuevos autores en el plano de la filosofía y teología académica y, por tanto, nuevas preocupaciones teóricas y prácticas serán resaltados como parte de sus esfuerzos intelectuales. Esperamos construir además del índice general de las Obras y de los índices específicos de cada tomo, índices

de nombres, geográficos, por materias, etc. Los tomos se estructurarán siguiendo un ordenamiento cronológico y temático (filosofía, teología, doctrina social de la iglesia, entrevistas) a fin de lograr una articulación coherente sin perder el sentido de su desarrollo y la trayectoria intelectual del autor.

Autores/integrantes del Equipo

Los tres integrantes del equipo de investigación son considerados especialistas en el pensamiento de Juan Carlos Scannone

Luciano Maddonni

“Filosofía de la religión desde la sabiduría popular. El aporte de Juan Carlos Scannone”, en Roda, Federico y Heredia, Nadia (comp.) *Filosofía de la liberación. Aportes para pensar a partir de la descolonialidad*, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, 2017

“Notas para una introducción al pensamiento de Juan Carlos Scannone”, en: Liaudat, Santiago (ed.) *Filosofía desde Nuestra América: liberación, alteridad y situacionalidad*, La Plata, EDULP, 2020.

(con Marcelo Gonzales) *La explosión liberacionista en la filosofía latinoamericana. Aportes iniciales de Enrique Dussel y Juan Carlos Scannone (1964-1972)*, Buenos Aires: Teseo, 2020

(con Iván Ariel Fresia) *Liberación, sabiduría popular y gratuidad Una introducción a Juan Carlos Scannone*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS, 2021

Iván Ariel Fresia

Estar con lo sagrado. Kusch y Scannone en diálogo sobre pueblo, cultura y religión, Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2020

“Filosofía de la liberación y la racionalidad triunitaria: el último Scannone (1931-2019)”. En: DE MELO, Edvaldo Antonio; PIETERZACK, Cristiane y CECCATO, Dulcelene (coord.) Juan Carlos Scannone. Uma aproximação filosófico-teológica sobre o pensamento latino-americano. Porto Alegre, RS: Editora Fi/Argentina: Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro, 2020, 238- 249. <https://www.editorafi.org/scannone>

“Filosofía de la liberación, religión y acción en la historia. Algunos temas del pensamiento de Juan Carlos Scannone”, en: Erasmus. Revista para el diálogo intercultural. (versión online) Año XXII, 2020, 333 - 348 (<https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2020/erasmus%2022-2-2020/erasmus-22-2-2020-09-Fresia.pdf>)

“Liberación, pueblo y religión. Algunos aspectos del pensamiento del primer J.C. Scannone”, en: Nuevo Pensamiento. Revista de Filosofía del Instituto de Investigaciones Filosóficas. Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, área San Miguel. Volumen X, N 16, Año 10, Julio-Diciembre de 2020. 311-327 (ISSN 1853-7596)

“Imágenes de Dios y conflictividad histórica en las primeras reuniones de la Semana de Teología. Juan Carlos Scannone, una figura relevante”, en: SODING, Gerardo, (et al.) *Discernir este tiempo: recordar, interpretar, preparar*. XXXIX Semana Argentina de Teología, Buenos Aires: Ágape, 2021, 149-161.

Guillermo Recanati

Filosofía inculturada. Una aproximación a la obra de Juan Carlos Scannone, Río Cuarto, Ediciones ICALA, 2013.

“La religiosidad popular latinoamericana: desde la otra lógica de la racionalidad sapiencial y hacia el pluralismo de creencias, en Congreso Internacional “La libertad religiosa en el siglo XXI. Religión, Estado y Sociedad”, 2014. Recuperado de: <http://www.calir.org.ar/congreso2014/Ponencias/RECANATI.Lareligiosidadpopular.pdf>

“Posibilidades de una filosofía inculturada latinoamericana: tercera etapa del pensamiento de Juan Carlos Scannone”, en Fernanda Schiavoni, Silvano GA Benito Moya (coord) El desafío de la justicia: Trabajo intelectual y conflictos sociales, Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, 2016.

“La noción de pueblo en el pensamiento filosófico/teológico de Juan Carlos Scannone. Aportes para la reflexión liberacionista latinoamericana actual”, en, Erasmus: Revista para el diálogo intercultural, Vol. 22, n 2, 2020

PROYECTO 2

AULAS PERMEABLES.

Reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la universidad

Proyectos de innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) Proyecto Categoría II Tipo B. 2023/2024 (UNRC). Resolución de aprobación 596/2023.

Integrantes del equipo de investigación:

Romina Elisondo, Érica Fagotti Kucharski, María Fernanda Melgar,
María Noelia Galetto, Rosana Cecilia Chesta,
María Laura de la Barrera, César Rafael Quiroga,
María Valeria Carrara, Silvina Galimberti, Paola Angeletti, Paola Barros, María
Candela Marzari, Lucrecia Demonte, Agostina González, Franco Suárez, Pamela
Magnoli, Nery Facundo Rauch, Valeria Moran, Paula Garneró

Problema que origina la innovación: origen, antecedentes y causas

A partir de estudios previos y experiencias como docentes y estudiantes, observamos escasa articulación entre equipos y espacios curriculares en la Universidad (Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023, Melgar, Elisondo, Fagotti Kucharski y Quiroga, en prensa). En muchas ocasiones, las pocas vinculaciones entre asignaturas y equipos de cátedra generan superposición de contenidos, proyectos desarticulados, compartimentos estancos y falta de transversalidad de los currículos. Asimismo, son limitadas las oportunidades de compartir con otros grupos experiencias educativas significativas orientadas por objetivos comunes y problemáticas interdisciplinarias. Si bien, muchos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son comunes entre diferentes profesiones, son limitadas las acciones de integración curricular al interior de las carreras y entre carreras. Las problemáticas sociales y educativas son complejas y demandan

abordajes interdisciplinarios, sin embargo, en la universidad, parecen pocas las ocasiones para pensar y generar alternativas a dichos problemas desde la integración de diferentes perspectivas. En proyectos anteriores, estudiantes y docentes han manifestado la necesidad de propuestas de integración curricular y de trabajo conjunto con personas de otras carreras y profesiones.

La falta de articulación entre teorías y prácticas y las escasas experiencias reales en entornos sociales y comunitarios también son problemáticas que se pretenden abordar en la presente innovación. Intentamos construir vinculaciones entre la universidad y la comunidad con el propósito de construir experiencias conjuntas de aprendizaje. También se espera contribuir a los procesos de apropiación de la lectura y la escritura académica, promoviendo espacios de comunicación oral y escrita de las experiencias.

En estudios previos, observamos que los estudiantes valoran diferentes instancias de aprendizaje, que implican la interacción con docentes inesperados, el salir del aula, insertarse en territorios/organizaciones, el empleo de TIC y la posibilidad de realizar intercambios con otros compañeros (Rivarosa, Chesta, De La Barrera y De Piccoli, 2016; Melgar y Elisondo, 2017; Quiroga y Fagotti Kucharski, 2017; Fagotti Kucharski, 2018; Melgar, Elisondo y Bustos, 2019). Los estudiantes perciben dificultades para integrar conocimientos teóricos y prácticas concretas, también se observan problemas de articulación entre las propuestas innovadoras y los contenidos curriculares (Elisondo, de la Barrera, Rigo, Fagotti Kucharski, Kowszyk, Ricetti y Siracusa, 2015; Elisondo, 2015; Elisondo y Melgar, 2018; Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo, 2016; Usorach, Melgar y Elisondo, 2016; Muratore y Elisondo, 2020; Moreira, Abuzaid, Elisondo y Melgar, 2020).

Pretendemos continuar generando propuestas educativas que permitan “permear las aulas”, promoviendo interacciones en contextos educativos formales y no formales, en espacios físicos y virtuales, disciplinares y transversales. En estos contextos se pretende propiciar la construcción de competencias informacionales de comprensión y producción de conocimientos, la conexión con futuros ámbitos de desarrollo profesional, la relación y transferencia de conceptos teóricos en escenarios específicos. Asumiendo los desafíos aún pendientes ¿Cómo afrontar las limitaciones de tiempos, espacios y recursos disponibles para construir aulas permeables e instancias de docencia compartida?, ¿Cómo articular los contenidos conceptuales de las materias con las temáticas abordadas de manera transversal en las aulas permeables?, ¿Cómo favorecer aprendizajes colaborativos en

grupos que trascienden los espacios de las aulas tradicionales?, ¿Cómo evaluar aprendizajes en aulas permeables? ¿Cómo articular y sistematizar propuestas de aulas permeables en proyectos más amplios que contribuyan a la innovación educativa en la Universidad? ¿Cómo incluir las aulas permeables en las nuevas propuestas curriculares de las carreras de grado? En definitiva, ¿Cómo deconstruir nuestras prácticas instituidas de aprendizaje y de enseñanza en contextos porosos e inciertos?

Fundamentación de la innovación

Nuestras propuestas se sustentan en planteos actuales de la Psicología Educativa que consideran relevante potenciar contextos diversos y promisorios de aprendizaje, donde las personas puedan aprender con otros y con objetos varios de la cultura (Rinaudo, 2014). Nuestras iniciativas atienden a enfoques socio-culturales de la creatividad que enfatizan en el papel de las mediaciones culturales y el lenguaje en los aprendizajes. Mientras más divergentes sean los contextos y las propuestas que allí se generan, emergen más oportunidades para la creatividad y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje (Elisondo, 2022).

Las aulas permeables son contextos que dejan pasar (personas, ideas, experiencias, contenidos, territorios) y ese pasaje permite modificaciones. En términos de Sanguinetti y Otondo (2017), articulan el adentro-afuera, lo individual y colectivo, lo académico y lo profesional, lo teórico a la experiencia concreta y permiten la teoría a partir de la experiencia. Son porosas y vinculantes con otros espacios y trayectorias que van más allá de las aulas tradicionales. Las aulas permeables se generan a partir de tramas y redes que entretejen los sujetos (Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023).

Asimismo, nuestras propuestas entienden las innovaciones educativas como aquellas que *rompen* con formas tradicionales y rutinarias de enseñanza y aprendizaje (Macchiarola, 2012), rupturas que generan transformaciones y nuevas maneras de construir conocimientos. En la universidad, consideramos indispensable generar nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 1997), nuevas coreografías (Rivarosa, Chesta, de La Barrera y De Piccoli, 2016; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2019) que rompan con los espacios estancos, los roles fijos y los conocimientos únicos. Es necesario pensar nuevas configuraciones y coreografías que potencien la docencia compartida (de la Barrera, 2007). Las nuevas configuraciones y las coreografías se desarrollan en aulas que no

necesariamente están en la universidad, a veces están en la red, otras veces en un museo, una feria o una biblioteca. Aulas permeables, interdisciplina, divergencia, enseñanza y aprendizaje colaborativo, son algunas de las palabras que nos invitan a pensar en nuevas coreografías en la universidad, o al menos a intentar algunas propuestas que rompan con los formatos tradicionales.

Por ello, este proyecto constituye una red que se compone de cuatro nodos: aprendizajes situados, intervenciones situadas, derechos de las infancias y comunicación, grupo y comunidad. Desde los diferentes nodos se abordan problemáticas de relevancia social de manera transversal y articulada con los demás nodos. En el nodo *aprendizaje situado* se abordan problemáticas referidas a los procesos educativos en contextos formales y no formales, y se discute acerca del papel de la psicopedagogía y de los profesionales de la educación en estas problemáticas. En *intervenciones situadas* se trabaja desde el ámbito de la educación y la salud en propuestas que involucran la perspectiva psicosocial y subjetivante en la investigación e intervención en diferentes contextos. El nodo referido a *derechos de las infancias* busca interpelar a los actores educativos respecto de las infancias actuales y el papel de los profesionales de la educación y la salud en el trabajo con niños y niñas. En *comunicación en los contextos intersubjetivos grupal y comunitario* se pone énfasis en el sujeto de la comunicación y en el proceso relacional de configuración de nuevos sentidos, de mirada crítica sobre los discursos/representaciones vigentes y la potencialidad del grupo en los procesos de cambio. Cada nodo integra a los participantes en torno a ejes conceptuales para el debate y la generación de propuestas educativas innovadoras.

Objetivos de la innovación

- Generar rupturas en los formatos áulicos, propiciando nuevas configuraciones y coreográficas didácticas en la universidad
- Analizar intersticios curriculares para generar configuraciones y coreografías que giren en torno a problemáticas transversales
- Propiciar espacios de docencia colaborativa dentro y fuera de la universidad
- Dar continuidad a propuestas de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL)

- Desarrollar instancias de aprendizaje compartido entre estudiantes, docentes, profesionales, investigadores y otros miembros de la comunidad
- Generar espacios de transversalización del curriculum, potenciando la integración entre asignaturas del mismo año y de diferentes años y entre diferentes carreras
- Construir nuevas coreografías internas reflexionando sobre procesos metacognitivos y emocionales implicados en los procesos de construcción de conocimientos.
- Potenciar procesos de alfabetización académica a partir de trabajos colaborativos de lectura, escritura y comunicación de experiencias educativas innovadoras
- Reflexionar acerca de transversalidades en las incumbencias profesionales de diferentes carreras de grado, destacando el valor la de investigación como práctica profesional compleja
- Diseñar e implementar instancias evaluativas que contemplen otras formas de evaluar estas propuestas de enseñanza y aprendizaje
- Generar nuevas coreografías externas es decir, nuevos tiempos, espacios, movimientos e interacciones en las aulas universitarias

Descripción de la innovación

La innovación se realizará en las siguientes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado y Licenciatura en Educación Especial, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Licenciatura en Enfermería. Específicamente en las asignaturas: Teoría y técnica de los Test; Exploración Psicométrica, Psicometría Educativa, Psicología Social, Psicología Clínica y Social, Creatividad, Taller de Inserción Profesional II, Ciencias Naturales y su Didáctica, Seminario de Investigación Educativa, Práctica profesional en el Nivel Inicial, Teoría de la Comunicación Humana I y Análisis y Teoría Organizacional.

La modalidad de trabajo para la innovación está pensada en cinco (5) ejes de trabajo:

1. ***Buceando en los planes de estudio, entre lo nuevo, lo viejo y lo que vendrá:*** nos proponemos analizar articulaciones dentro de las prescripciones curriculares, analizando planes de estudio de diferentes carreras para buscar temáticas transversales.

2. **Nuevas coreografías internas:** actividades de reflexión metacognitiva sobre procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo. Específicamente, trabajaremos con narrativas orales y escritas en el marco de trabajos grupales de reflexión metacognitiva.
3. **Nuevas coreografías externas:** salir de las aulas, actividades educativas en espacios comunitarios, instituciones de educación formal y no formal, diseñar algunas acciones concretas de integración de teoría y prácticas. Específicamente articularemos acciones con prácticas socio-comunitarias que vienen desarrollando docentes integrantes de este PIIMEG así como la generación de actividades de extensión que presentamos en la Secretaría de Vinculación de la FCH. Se generará una nueva propuesta de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea.
4. **El laboratorio de las ciencias sociales:** generar espacios/talleres entre carreras para producir conocimiento sobre la investigación como incumbencia transversal: la cocina de la investigación, desde la elaboración de trabajos finales de licenciatura hasta su implicación en el ejercicio profesional.
5. **Talleres/Jornadas con investigadores y profesionales:** el diálogo entre becarios, investigadores, tesistas, profesionales en ejercicio, referentes de organizaciones sociales, como espacios de aproximación a la realidad y construcción de conocimientos. En concreto realizaremos a lo largo de los dos años jornadas con personas que se invitan al contexto del aula, para compartir experiencias y trayectorias, que se convierten en potenciales aportes para la formación académica y profesional de los y las estudiantes.

Evaluación de la innovación

A lo largo del proceso innovador, se solicitará a los estudiantes, docentes u otros actores, según sea pertinente, que valoren la experiencia de innovación así como el desempeño del grupo que propone el proyecto innovador. El objetivo es retroalimentar la innovación, por ello considerar las diferentes instancias de esta propuesta de innovación así como las voces de los diferentes actores implicados es primordial. La evaluación permite conocer las fortalezas, debilidades y obstáculos de las actividades que se proponen como instancias innovadoras en la enseñanza de grado, pero además se vuelve una instancia de investigación sobre nuestra práctica docente. Por ello, se contempla una evaluación de

manera conjunta, con los estudiantes y otros actores que se implican en la propuesta innovadora, para generar nuevas alternativas y cambios en los contextos educativos. Utilizaremos estrategias cualitativas y cuantitativas para la recolección y el análisis de los datos: cuestionarios abiertos, entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y análisis de tareas académicas. Participarán en los procesos de evaluación docentes y estudiantes de las asignaturas, colaboradores en el proyecto, especialistas, graduados, docentes invitados y otros actores sociales. En suma, entendemos a la evaluación como proceso comunicativo complejo que permite comprender potencialidades y dificultades en los procesos innovadores, con el propósito de generar los cambios necesarios para promover aprendizajes y experiencias educativas significativas en la universidad. Asimismo, consideramos a la evaluación como un proceso de reflexión conjunta, que incorpora multiplicidad de voces, niveles, momentos y textos. En definitiva, la evaluación se constituye desde una reconfiguración didáctica en una nueva coreografía que nos invita a pensar en nuevas aulas, permeabilidades y universidades.

Referencias

- de la Barrera, S. (2007) Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Elisondo, R. (2022) Discusiones actuales sobre creatividad en la enseñanza universitaria. En Sergi y Depetris. *CRITICIDAD Y CREATIVIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR*. Río Cuarto: ICALA.
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2018). *Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas*. Murcia, España: Editorial EUMED.
- Elisondo, R., de la Barrera, M. L.; Rigo, D.; Fagotti Kucharski, E.; Kowszyk, D.; Ricetti, A y Siracusa, M. (2015) Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en la experiencia de investigación. *Educación, Formación e Investigación*, 1 (2): 1-15.
- Elisondo, R., y Melgar, M. F. (2022). Alfabetización entre viajes, museos y cuadernos. Roldan, C., Ledesma, M. & Clerici, J. (Comps). *Alfabetización académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (pp-59-68) Río Cuarto: UNIRIO Editora.
- Elisondo, R.; Melgar, M. F.; Stoll, R. López, N y Vaiman, M. 2019. Experiencias de aprendizajes en contextos diversos. Una película en rodaje. En *Creer, crear y crecer a través de las innovaciones pedagógicas*. Río Cuarto: UNIRIO Editora.
- Fagotti Kucharski, E. (2018) Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula. En Elisondo, R. y M. F. Melgar (Comp.) *Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas* (155-164). Murcia, España: Editorial EUMED.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar: políticas y práctica de innovación educativa en la universidad Río Cuarto*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Melgar, F.; Elisondo, R.; Fagotti Kucharski, E y Quiroga, C. (en prensa) Permear las aulas. Experiencias en contextos diversos...o inciertos. I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior. UNRC. Octubre 2022.

- Melgar, F.; Elisondo, R. y Fagotti Kucharski, E (2023) *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Melgar, M. F., y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación educativa*, 17(74), 17-38.
- Melgar, M., Chiecher, A., Elisondo, R., & Donolo, D. (2016). Alfabetización informacional. Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54).
- Melgar, M. F.; Elisondo, R. y Bustos, M. I. (2019) Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas. *Revista de Didácticas Específicas*, 20: 25-44.
- Moreira, C., Abuzaid, J. N., Elisondo, R. C., & Melgar, M. F. (2020). Innovaciones educativas: Perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(26), 33-50.
- Muratore, M., y Elisondo, R. C. (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos.
- Quiroga, C y Kucharski Fagotti, E. (2017). Experiencias socio-pedagógicas de estudiantes universitarios. Significaciones y desafíos. Mesa Temática 31: Universidad y Territorio: los desafíos del aprendizaje en comunidad. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10554/experienciassociopedagogicas.pdf
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M., y González, C. Cuestiones en Psicología Educativa. *Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rivarosa, A., Chesta, R.C., De La Barrera, M.L. y De Piccoli, L. (2016). Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 175–182. <http://redaberta.usc.es/reladei>
- Santiguinetti, F y Otondo, A (2017). Aulas permeables. I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. <https://acortar.link/PU9WUs>
- Usorach, A.; Melgar, M.F. y Elisondo, R. (2016). Museos, TIC y creatividad: ¿Te animás? En Michelin, D., Peppino, S. y Bonyuan, M (Ed.). *Ética en la ciencia y en la vida. XXI Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALE*. Río Cuarto: Edificaciones de ICALE.
- Zabalza Beraza, M. A., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *Linhas Críticas*, 25.

PROYECTO 3

NUEVA PRESENCIALIDAD POSTPANDEMIA.

Innovaciones pedagógicas a favor de aprendizajes significativos de las Neurociencias en carreras de Psicopedagogía y Educación Especial

Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) Proyecto Categoría I Tipo B. 2023/2024 (UNRC). Resolución de aprobación 596/2023.

Integrantes del equipo de investigación:

Pamela Travaglia; María Laura de la Barrera; Carolina Garello; Sofía Rabana; Sandra Fenoglio; Gisela Dedominicci; Romina Elisondo; Fernanda Melgar; Gabriela Damilano; Daiana Rigo; Valentina Borgogno; Candela Torre; Carla Valle; Cristian Rodríguez; Matías Boccardo; Dahyana Icardi.

Problema que origina la innovación: origen, antecedentes y causas

Desde hace un largo tiempo, estamos preocupadas/dos (aunque ya ocupándonos como equipo docente y de investigación) en relación con la dificultad que suele aparecer para los estudiantes de segundo año de las carreras Psicopedagogía y Educación Especial, el cursar asignaturas vinculadas a lo que dan a llamar *Las Neuro*. Los estudiantes se manifiestan del siguiente modo: *“no sé cómo va a entrar tanta información en mi cabeza, son tantos nombres... no sé cómo puedo relacionar... no estamos acostumbrados a estudiar este tipo de cosas”, “justamente no elegimos la carrera por estas materias... tenemos miedo”.*

Con la convocatoria 20-22 tuvimos el desafío de efectuar el proyecto bajo circunstancias excepcionales: la pandemia por Covid-19. Si bien en un comienzo el mismo se vio

interpelado, llegando a pensar que no íbamos a poder ejecutarlo, las condiciones fueron dándose y logramos concretarlo. Los desafíos tecnológicos, al principio impuestos y luego apropiados como herramientas para afrontar la situación, nos llevaron a: permear las aulas, utilizar espacios virtuales, recuperar encuentros presenciales y favorecer el uso educativo de varias plataformas.

En convocatorias anteriores, PIIMEG 2020-2022, Res. 422/2020, PIIMEG 2013-2014, Resol. 1115/2013. UNRC, se aprobó un proyecto para ir profundizando en esta problemática que veníamos advirtiendo, con el objetivo de conocer y trabajar, a través de los patrones de aprendizaje (ILS, de Vermunt, 1998) de los estudiantes, modalidades de evaluación diferentes, para ver si así se lograba un rendimiento académico óptimo y aprendizajes más significativos.

Nada de lo realizado -como considerar ciertos procesos con los que se estudiaba, ofrecer modalidades de parciales mixtos (múltiple opción y a desarrollar) parecía dar lugar a aprendizajes significativos y dar sentido a los contenidos de neurociencias para futuros profesionales de las carreras mencionadas. Según decían: “*estudiamos para aprobar... después nos olvidamos bastante*” (tras entrevistarlos en las materias posteriores como son Estructuración y patología del Lenguaje, Teoría y Técnica de los Test, Exploración psicométrica, Estadísticas de las Ciencias Sociales, entre otras).

Durante la situación de pandemia, los cambios implementados en las cátedras fueron paulatinos, según la situación sanitaria. Ya a comienzos del 2022 las oportunidades de trabajo volvían poco a poco a la normalidad: fuimos recuperando lo que nos había resultado en la virtualidad y proponiendo instancias nuevas de trabajo.

Es allí donde surge el interés por conservar ciertas innovaciones curriculares que partieron de ser educación remota de emergencia a consolidarse en un recurso didáctico fortalecido que aparentemente redundaba en los aprendizajes significativos en relación con *Las Neuro* por parte de los estudiantes. A esto se sumó, ya con una *nueva presencialidad*, lo que habíamos propuesto en el PIIMEG 2020-2022: visitas de profesionales para trabajar en las aulas, con, entre y para los estudiantes. De allí surge esta nueva propuesta, en cierta medida mixturada por las circunstancias atravesadas, que resultó ser una capitalización, más que un impedimento para aprender. Distinto, quizás, pero aprender al fin.

Estamos convencidos, hoy más que nunca, que son las tareas y actividades que requieren el protagonismo y la toma de decisiones de parte de los estudiantes (mediados

por tecnologías, en colaboración con otros, etc.) las que apuntarán a desempeños que favorezcan el logro de niveles de autonomía y autorregulación en contextos y ambientes de aprendizaje situados, innovadores, creativos e incluso más *permeables* (con presencialidades diferentes, postpandemia): cualidades *propias*, *típicas* del aprendizaje en niveles superiores.

Fundamentación de la innovación

La experiencia vivida permitió sobre todo el uso de las TICs y las redes sociales para colectivizar, comunicar y abrir las puertas de la Universidad, así como visibilizar también una mirada novedosa desde las Neuro, que responde a intereses sociales y profesionales, la cual va más allá de aprobar y refiere a *apropiar-se*, *apropiar-nos...* y de aprender de manera significativa.

Entendemos al aprendizaje significativo como un proceso que depende principalmente de las ideas relevantes que ya posee el estudiante, el cual se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en sus estructuras cognoscitivas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991). Para comprender este concepto desde *lo neuro*, hay evidencia a través de antecedentes que, tanto los neurotransmisores dopamina como acetilcolina, incrementan los aprendizajes en los estudiantes. Cuando puede ordenarse una nueva información en una conexión ya existente, es decir, aprender algo nuevo, estos dos agentes no sólo refuerzan nuestra concentración, sino que proporcionan además satisfacción.

El proyecto anterior nos permitió revisar, profundizar y descubrir nuevos *cómo* al momento de enseñar y de aprender, logrando mejorar el aprendizaje de los *qué* (los contenidos en dichos procesos). Fue una opción que prácticamente se nos impuso y salimos muy fortalecidos.

Mantenemos el aporte relevante de Brailovsky (2019), quien sostiene que el *interés* y la *motivación* en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde lo que podríamos llamar una perspectiva más *situada*, ubicándolos como fenómenos en contexto, no deben considerarse meramente atributos individuales, diagnosticables o medibles, siendo fundamental contemplar el ambiente de la clase, la cultura institucional, etc. como factores que atraviesan todo acto de enseñar y aprender. La época de pandemia y aislamiento demostró y remarcó el valor de una perspectiva situada: con las posibilidades que había,

se hizo lo que se pudo, y mucho más, se resignificaron los encuentros educativos y se capitalizaron posibilidades. Con esto, no desconocemos que, para lo que algunos fue una posibilidad, para otros fue un quedarse afuera. Se hicieron visibles las desigualdades del sistema una vez más.

En la universidad se pretende formar a los alumnos en el incremento del grado de autonomía de sus procesos de aprender y, a pesar de los recursos tecnológicos que logramos en los tiempos de pandemia, sigue siendo la figura docente, trabajando en equipo, lo que proporcionará los andamios, los contextos, necesarios para el aprender de los estudiantes, pues las *mediaciones docentes* son pilares necesarios para lograr obtener la autonomía por parte de los estudiantes.

La experiencia de estos años difíciles nos indica que un estudiante comprometido cognitivamente y afectivamente con los contenidos, en un entorno que así lo favorezca (presencial, virtual, mixto), será un estudiante estratégico, que seguramente podrá volverse autónomo y autorregular sus procesos de aprendizaje, con confianza a arriesgarse a establecer relaciones, buscar material extra, explorar las redes, elaborar síntesis conceptuales teniendo confianza en sí mismo y solicitando los apoyos oportunos.

Retomamos con fuerza los estudios en torno al compromiso, implicación o *engagement*, como concepto clave que quizás ayude, no solo a comprender aspectos vinculados a la deserción de estudios de nivel superior (Maluenda Albornoz, Moraga Villablanca y Díaz Mujica, 2019), sino también a favorecer altos niveles de interés, motivación académica o escolar. Tenemos que ocuparnos más que nunca de quienes abandonaron en pandemia, volver a comprometerlos, *enamorarlos*, vincularlos con las Neuro.

Creemos, como cuerpo docente conformado por profesoras, ayudantes alumnas, becarias, adscriptas y graduados que esto es un gran desafío sobre todo en alumnos de segundo año, en asignaturas que suelen constituirse en verdaderos problemas y trabas al momento de estudiar y avanzar. Los recursos aprendidos y creados en épocas de pandemia tienen que convertirse en algo que hoy los invite a estar, permanecer, seguir e incluso volver.

Bandura (2006) sostiene que una persona cuenta con cuatro propiedades básicas relacionadas con lo que da a llamar capacidad de agencia: la *intencionalidad*, la *previsión*, la *autorreactividad* y la *autorreflexión*. Respecto de la primera, las personas pueden tener planes, proyectos, intenciones de actuar para obtener determinadas metas que con

seguridad pueden implicar a otros; por lo tanto, han de revisar los propios intereses en función de lo colectivo. La cualidad de previsión se relaciona con lo que el autor denomina extensión temporal de la agencia. El individuo fija sus objetivos y anticipa posibles resultados de su accionar orientando y motivando sus propios esfuerzos. Diríamos que la conducta se rige por objetivos imaginados y resultados anticipados, da cierta dirección y sentido al propio hacer. Pero al parecer, y aquí aparece la tercera propiedad, no solo se prevé, sino que se regula en función de ello; dicha autorregulación relaciona pensamiento y acción, es, en ese sentido la llamada autorreactividad. Finalmente, estas acciones conllevan a una autorreflexión: las personas han de revisar ese accionar, examinar su autoeficacia, la solidez de sus pensamientos y acciones, el significado de sus actividades y, si es necesario, hacer algunos ajustes precisos:

“Esto último, sobre todo, hace a la capacidad metacognitiva que es la propiedad más distintiva de la agentividad humana. Sin embargo, la capacidad agentiva está mediada por factores ambientales. No se trata únicamente de un libre albedrío, sino que, al actuar como agente, un individuo hace contribuciones causales al flujo de los acontecimientos; no obstante, la magnitud de su influencia varía en función del nivel de recursos agentivos que posea”. (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, p. 101)

Por lo tanto, que los alumnos lleguen a ser protagonistas de sus aprendizajes en *las Neuro*, que se vean interpelados por ello, y que se sientan *andamiados* o *mediados* por sus docentes, y por estos nuevos soportes como links, videos, profesionales visitantes y salidas a campo se constituye en un factor esencial de aprendizaje significativo. En este proceso, es básico que, conjuntamente al aprendizaje de contenidos, se favorezca el aprendizaje metacognitivo.

Objetivos de la innovación

Generales:

- Evaluar si los procesos de aprendizaje y autorregulación de los estudiantes en relación con *las Neuro* se ven enriquecidos por las innovaciones introducidas al momento de cursar ambas asignaturas.
- Valorar si los alumnos pueden llevar a cabo aprendizajes significativos que les permitan dar sentido a los contenidos en relación con cómo se vincularán con sus futuras prácticas profesionales.

Específicos:

Al momento de aprender:

-Dar sentido a los contenidos trabajados en las asignaturas y hallar relaciones con las siguientes materias que se cursarán en años posteriores.

-Dar cuenta del porqué es necesario saber y resignificar los contenidos de *las neuro* para el desarrollo de un futuro rol profesional en relación con los avances actuales de las neurociencias, la educación y la salud.

-Favorecer la reflexión metacognitiva y crítica de los propios procesos de aprendizaje, más aún en materias que parecen ser más dificultosas para los estudiantes.

Al momento de enseñar:

-Considerar si la creación de contextos y actividades propicias para el desarrollo y profundización de conceptos redundan en los aprendizajes significativos de contenidos de las asignaturas.

-Revisar si las diversas actividades innovadoras y la reflexión de los procesos al momento de llevarlas a cabo impactan en la revisión de contenidos y experiencias en asignaturas posteriores donde pueden llegar a necesitar de la consolidación de algunos conceptos y contenidos, tanto en los estudiantes, como en los docentes.

Descripción de la innovación:

Se comenzó a trabajar puntualmente con la cohorte que ingresó a 2° año en marzo de 2022. La modalidad de cursada propuesta es de *clase invertida* y se contempla que puedan acceder a links de clases grabadas alojadas en EVELIA (plataforma virtual de la UNRC) como así también de todo recurso que consideren necesario para apropiarse de los contenidos.

Durante el cursado de la asignatura les solicitamos a los estudiantes llevar a las clases lápices de colores, con el objetivo de que vayan coloreando un cuadernillo didáctico, que les permitió identificar y estudiar las bases neuroanatómicas más importantes. Además, en vista de incrementar sus aprendizajes significativos, también realizamos con ellos un práctico con cerebro de vaca, para que, de manera experimental, seccionando, tocando, observando de manera grupal, continúen acercándose al estudio de estas bases.

Se prevé además invitar en las dos asignaturas, tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre a profesionales especializados en distintas temáticas que abordamos dentro de la asignatura, con el objetivo de enriquecer a los estudiantes en la vinculación teórica-práctica.

Además, contarán con la posibilidad de conocer, estudiar y luego aplicar dos test Neuropsicológicos que les permitirá vincular los aspectos teóricos abordados en ambas asignaturas con la práctica de evaluación neurocognitiva y de esta manera acercarse concretamente a actividades que luego podrán desempeñar como futuros profesionales. Esta actividad solo será solicitada para estudiantes de psicopedagogía; para los de educación especial se les propondrá realizar una entrevista a un Prof. de educación especial, indagando acerca de su participación profesional en las evaluaciones neuropsicológicas, de manera que puedan conocer el rol que asumen estos profesionales en dicho proceso.

Asimismo, se ha ofrecido la posibilidad de participar en las prácticas sociocomunitarias coordinadas por el equipo docente, entendiendo que la articulación de estos proyectos da lugar a un acercamiento concreto de los estudiantes a posibles campos de acción como futuros profesionales, habilitando a profundizar contenidos teóricos en territorios quizás menos conocidos o no tradicionales.

En el año académico 2024 se realizarán instancias de integración con otras materias, de 3^{er} año, donde serán necesarios haber aprendido contenidos de *las Neuro* para elaborar y construir nuevos saberes, por ejemplo temas en relación con Lenguaje, Memoria, Funciones Ejecutivas, entre otros en la cátedra Estructuración y Patología del Lenguaje; la interpretación de los baremos y normas de los test neuropsicológicos utilizados, en relación a Teoría y Técnica de los Tests y Exploración Psicométrica y, la interpretación y lectura de *papers*, en relación con lo trabajado, los análisis estadísticos, las ubicaciones de los sujetos en baremos, vinculados a Estadísticas de las Ciencias Sociales.

Se dará continuidad a la creación de contenidos para redes sociales, considerando la relevancia de compartir y comunicar lo aprendido, sabiendo que los contenidos pueden extender o permear las aulas, para dar respuestas a necesidades e inquietudes de la comunidad en general.

Además, se agregará un metaanálisis y una reflexión crítica de la experiencia completa, evaluando si se mantiene la novedosa modalidad de encuentros, particulares maneras de

ofrecer clases postpandemia, si ha sido productiva la innovación, si hubiera que realizar ajustes en el proceso, entre otros aspectos.

Metodología

Tipo de diseño: Transeccional o transversal: tenemos como propósito describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Procedimientos para la recolección y análisis de los datos:

Se irán realizando, entre estudiantes y el equipo docente los Trabajos prácticos, las instancias de evaluación parcial, el análisis metacognitivo

Además, incluiremos: la observación del proceso de implementación de la experiencia, como así también el análisis de producciones de los estudiantes. De ser necesario recurriremos a entrevistas en profundidad a estudiantes y las narrativas construidas a través del análisis metacognitivo solicitado, durante y posteriormente a la realización de las instancias evaluativas.

Luego se integrará todo el material recolectado, y se llevarán a cabo descripciones, interpretaciones, análisis y resultados.

Referencias

- Ausubel, D., Novak J. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Edit Trillas. México. Cap. 2.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. NOVEDUC. 1° Edición. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x.
- Maluenda Albornoz, J. I., Moraga Villablanca, F. y Díaz Mujica, A. (2019). El rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimblu, Rev. Estud. de Psic. y Cienc. Soc. UCR*, 14(1) (Enero-Junio): 81-94 /ISSN: 1659-2107.
- Zavala Berbena, M. A y Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. *Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo*. *Magister*, 26, 98-104

PROYECTO 4

UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

*Proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de
Grado (PIIMEG)*

Integrantes del equipo de investigación:

Silvana Ponce, Verónica Piquer

En el marco de la carrera Tecnicatura en Lenguas, perteneciente al Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), llevamos a cabo un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) titulado “Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura en lenguas extranjeras: Explicitación de creencias y emociones de docentes y alumnos”. En dicho proyecto, nos planteamos conocer las experiencias de estudiantes y docentes en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras, con el propósito de explorar las posibles causas de las dificultades encontradas para el desarrollo de esta habilidad.

Partimos de la hipótesis de que estas dificultades podrían estar originadas por múltiples causas, tales como aspectos metodológicos, vinculados a la enseñanza y la evaluación de la habilidad de escritura; aspectos metacognitivos, relacionados con el uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación; y aspectos afectivos, relativos a las creencias pre-establecidas y las emociones que poseen docentes y estudiantes sobre el desarrollo de esta habilidad. El análisis de estas dimensiones serviría como base para el diseño y la implementación de una propuesta pedagógica interdisciplinar y multidimensional para el desarrollo de la escritura en lenguas extranjeras. Por lo tanto, el objetivo del proyecto fue realizar un análisis diagnóstico de la problemática planteada a través de las siguientes preguntas de investigación:

Dimensión metodológica

¿Cuáles son los enfoques metodológicos en los que se basa la enseñanza de la escritura en las distintas lenguas extranjeras de la carrera?

¿Cuáles son los procedimientos evaluativos en cada una de esas lenguas respecto al desarrollo de la escritura?

Dimensión metacognitiva

- ¿Qué estrategias de aprendizaje son utilizadas por los estudiantes de la carrera para favorecer el desarrollo de esta habilidad?

Dimensión afectiva

- ¿Cuáles son las creencias y las emociones de los estudiantes y docentes de la carrera con respecto a la escritura?

Dimensión interdisciplinar

- ¿Qué tipo de propuesta pedagógica colaborativa e interdisciplinar podría sugerirse para abordar la problemática planteada y favorecer el desarrollo de la habilidad de escritura en los estudiantes de la carrera?

Marco teórico-conceptual

Para poder dar respuesta a los interrogantes planteados, nos basamos en los siguientes marcos teóricos-conceptuales referidos a las distintas dimensiones del estudio.

En relación con la dimensión metodológica, exploramos diferentes teorías para el abordaje de la escritura en lenguas extranjeras, tales como el enfoque de escritura como proceso, el enfoque de género y el enfoque funcional (Hyland, 2003; Gordon, 2008, en Oxford, 2011). El enfoque de proceso enfatiza principalmente el aspecto cognitivo de la habilidad de escritura y conceptualiza al escritor como un “productor de textos independiente” ocupado en planificar, bosquejar y revisar sus textos, utilizando estrategias recursivas de resolución de problemas y orientadas a objetivos específicos (Oxford, 2011). Por su parte, el enfoque de género postula que la escritura es “comunicación situada

socioculturalmente” (Oxford, 2011, p. 249) y define a los géneros discursivos como “configuraciones recurrentes de significado que se promulgan en las prácticas sociales de una cultura determinada” (Martin y Rose, 2008, p. 5). Por último, el enfoque funcional se centra en las funciones comunicativas de las formas lingüísticas y circunscribe la enseñanza de la escritura a “situaciones comunicativas específicas, prefiguradas a través de modelos de texto en los que la lengua extranjera se presenta en su estructura y en sus usos” (Porrás Pulido, 2012, p. 270).

En cuanto a la dimensión metacognitiva, ahondamos en la importancia del aprendizaje estratégico definido como “un proceso dinámico e interactivo para resolver un problema de aprendizaje, incrementar la velocidad del mismo o hacer que este proceso sea más eficiente, efectivo y probablemente más placentero” (Yongqi Gu, 2019 p.23) y que, consecuentemente, contribuya a la autonomía de los estudiantes a través de procesos reflexivos de autorregulación (Kai- Hui Wang, 2022).

Con respecto a la dimensión afectiva, nos basamos en el rol de las creencias y las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (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. Además, las creencias que poseen los estudiantes sobre una lengua, la manera en que se aprende, o su cultura, impactan en sus actitudes, motivaciones e interés por el aprendizaje de dicha lengua (Gabillon, 2012). De igual manera, las creencias de los docentes influyen en sus decisiones áulicas y en la manera en que se posicionan frente a las innovaciones y los cambios; y contribuyen a la reflexión sobre los conflictos y tensiones que pueden ocurrir en el aula, tales como malos entendidos, o resistencia por parte de los estudiantes a nuevas metodologías o actividades (Barcelos y Kalaja, 2013).

Por último, en lo que respecta a la dimensión interdisciplinar exploramos estudios sobre interdisciplinariedad y adherimos a la concepción propuesta por Repko (2007) quien la concibe como integración. “La interdisciplinariedad, según la visión integracionista de la misma, está inextricablemente ligada a la integración. Los objetos de integración son los elementos determinantes de las perspectivas disciplinarias, es decir, sus suposiciones, teorías y conceptos, que se expresan en la comprensión disciplinaria de un problema o pregunta particular” (Repko 2007, p. 27). Creemos que desde esta perspectiva, la

integración puede aportar a la comprensión más profunda de la problemática a resolver y también generar propuestas educativas integradas más significativas para los estudiantes.

Aspectos metodológicos

Realizamos una investigación de diseño metodológico cualitativo descriptivo, para poder llevar a cabo un análisis interpretativo y contextualizado (Vasilachis, 2006).

Los participantes de este estudio fueron seis docentes a cargo del dictado de las asignaturas Lengua Inglesa I, II y III; Lengua Francesa I, II y III y Lengua Extranjera Portugués y veintiún estudiantes de primer, segundo y tercer año de la carrera Tecnicatura en lenguas de la UNRC.

Diseñamos y administramos los siguientes instrumentos de recolección de datos ad. hoc: cuestionarios semi-estructurados y consignas de reflexión escritas para los docentes y los estudiantes participantes de este estudio. Asimismo, recolectamos documentos de clases, tales como, los programas de las asignaturas, modelos de secuencias pedagógicas y distintos tipos de instrumentos evaluativos.

Analizamos los datos a través de la técnica de análisis de contenido (Patton, 2014), entendida como cualquier esfuerzo de reducción de datos cualitativos con el propósito de identificar consistencia y significados centrales.

Resultados y discusión

A continuación, detallamos una breve descripción de los resultados más prominentes del estudio en base a las cuatro dimensiones de análisis: metodológica, metacognitiva, afectiva e interdisciplinar.

Dimensión metodológica

Los datos obtenidos nos permitieron concluir que la enseñanza de la habilidad de escritura se sustenta principalmente en los siguientes conceptos y teorías: teoría del género, la escritura como proceso y las prácticas de escritura contextualizadas con un propósito comunicativo específico.

Los datos provenientes de los estudiantes respecto a esta dimensión coinciden, en gran medida, con los de los docentes. Los estudiantes parecían estar familiarizados con

nociones de género, a los que algunos también nombraron como tipos de textos, y con que a estos géneros les corresponde una estructura esquemática específica, y un determinado registro. Estas nociones coinciden con algunos de los conceptos centrales de la teoría del género (Martin y Rose, 2008) y reflejan una visión comunicativa y funcional de la escritura. Sin embargo, también algunos estudiantes se refirieron al desarrollo de la habilidad de escritura como medio para aprender diferentes aspectos de las lenguas extranjeras, como la gramática o el vocabulario, lo que evidenciaría la convivencia de diversas visiones de la escritura en el estudiantado.

La concepción de escritura como proceso también surge como categoría emergente. Específicamente, los estudiantes se refirieron al valor de la etapa de planificación como estrategia para mejorar la calidad de sus producciones escritas. Sin embargo, las demás etapas del proceso de escritura no fueron mencionadas en igual medida. Esto pareciera indicar que los estudiantes se centran en las estrategias de planificación, pero dejan de lado aquellas que involucran procesos reflexivos de metacognición que les permitirían analizar y evaluar de manera crítica sus producciones y su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a las prácticas evaluativas, podemos concluir que los docentes mencionaron prácticas congruentes con el tipo de evaluación sumativa, siendo el docente, principalmente, quien realiza la evaluación. Es decir, se identificaron evaluaciones llevadas a cabo “al final de una secuencia de enseñanza con el propósito de calificar o certificar el aprendizaje” (Furman, 2021, p. 260). Surgieron, asimismo, otras formas de evaluación, como la autoevaluación y la evaluación entre pares, aunque en menor medida. De manera similar, los estudiantes mencionaron principalmente instancias evaluativas formales como exámenes o prácticos.

Dimensión metacognitiva

Al ser indagados acerca del uso de estrategias de aprendizaje, tanto docentes como estudiantes mencionaron estrategias de aprendizaje relacionadas con la fase de planificación del proceso de escritura. A partir de este resultado,

podemos inferir que el uso y la enseñanza de estrategias por parte de estudiantes y docentes respectivamente se centra principalmente en los aspectos cognitivos del proceso de escritura, sin considerar otros componentes fundamentales de la autorregulación del

aprendizaje, tales como los componentes motivacionales, afectivos y sociales (Kai- Hui Wang, 2022).

Estos resultados podrían indicar que el desarrollo de la autorregulación se torna un eje indispensable a tener en cuenta para fomentar el desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras.

Dimensión afectiva: Creencias y emociones

Con respecto a la dimensión afectiva, podemos visualizar acuerdos y desacuerdos entre creencias de estudiantes y docentes. Los principales acuerdos se relacionan con la importancia de la habilidad para los futuros técnicos, la dificultad de su desarrollo y sus experiencias en torno a la evaluación.

Tanto estudiantes como docentes creen que la escritura es una habilidad fundamental para su formación profesional, puesto que la capacidad de comunicarse con hablantes de otras lenguas a través de la producción de textos escritos constituye una parte esencial en su ámbito laboral. Así mismo, 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.

Además, ambos grupos acuerdan en que el desarrollo de esta habilidad genera dificultad. Los docentes creen que los estudiantes presentan inconvenientes para desarrollar sus ideas, debido a su escasa competencia lingüística, falta de creatividad y escaso desarrollo de estrategias metacognitivas. Por su parte, los estudiantes también mencionan problemas para organizar las ideas, escribir introducciones y conclusiones, organizar textos por falta de vocabulario y de creatividad.

También pudimos identificar acuerdos en relación con la evaluación. Tanto docentes como estudiantes la consideran necesaria e importante para el aprendizaje y la asocian tanto a emociones placenteras como displacenteras. Los estudiantes que dijeron sentirse satisfechos y a gusto al ser evaluados 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. Por el contrario, los estudiantes que reportaron emociones como frustración, nerviosismo, inseguridad o presión al momento de ser evaluados, creen que la evaluación es un instrumento para medir su desempeño o señalar errores. Los docentes, por su parte, la asocian con emociones como cansancio, aburrimiento, o frustración cuando

perciben que sus estudiantes no alcanzan los objetivos propuestos. Estos resultados reflejan la estrecha relación que existe entre creencias y emociones, la cual se caracteriza por ser dinámica, interactiva y recíproca. Es decir, las creencias influyen en las emociones y a su vez, las emociones influyen en el sistema de creencias (Barcelos, 2015).

Por último, los principales desacuerdos entre las creencias de estudiantes y docentes están relacionados con el desempeño de los estudiantes. Por un lado, los estudiantes perciben su desempeño como favorable, a pesar de las dificultades encontradas. Sin embargo, los docentes parecieran tener creencias no tan positivas al respecto. Tal como lo explicitan Barcelos y Kalaja (2013), estos desacuerdos podrían ser contraproducentes para el aprendizaje, ya que pueden afectar la motivación e interferir en los procesos de aprendizaje.

Dimensión interdisciplinar

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en este estudio respecto a las distintas dimensiones exploradas, nos permitió realizar un diagnóstico contextualizado de las experiencias de estudiantes y docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la escritura en la carrera Tecnicatura en Lenguas. A partir de estos resultados podremos delinear un marco de acción interdisciplinar y multidimensional propendiente a facilitar la transferencia de estrategias y conocimientos entre los distintos espacios curriculares de la carrera.

Conclusiones e implicancias

A partir de los resultados, pudimos dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación y entender esta problemática desde las cuatro dimensiones abordadas. En cuanto a la dimensión metodológica, se visualizan prácticas de enseñanza fundamentadas en marcos teóricos relevantes y significativos para los estudiantes, los que a su vez demuestran poseer conocimientos sobre estas teorías y enfoques para el desarrollo de la escritura. Sin embargo, las prácticas evaluativas se orientan principalmente hacia evaluaciones de tipo sumativas y centradas en los docentes. Esto generó emociones displacenteras en estudiantes y docentes, lo que advierte sobre la necesidad de incorporar

prácticas evaluativas más democráticas, participativas y que contemplen la autorregulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la dimensión metacognitiva, los resultados indican un foco en el uso de estrategias cognitivas principalmente, relacionadas con la fase de planificación del proceso de escritura, lo que evidencia nuevamente la necesidad de un desarrollo más profundo de los procesos metacognitivos y de autorregulación de los aprendizajes.

Por último, con respecto a la dimensión afectiva, tanto docentes como estudiantes acuerdan en la importancia de la escritura en la formación y para el futuro desempeño profesional, en la dificultad que esta habilidad puede generar para los estudiantes y en la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, se pueden advertir desacuerdos sobre el desempeño de los estudiantes, siendo las creencias de los docentes menos favorables al respecto.

Estos resultados aportan datos significativos para generar una nueva propuesta innovadora, multidimensional e interdisciplinaria con el propósito de fomentar el desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras, considerando los siguientes ejes transversales: uso de estrategias, desarrollo de la autorregulación y la autonomía de los estudiantes, prácticas evaluativas formativas y auténticas y reflexión sobre el impacto de distintos factores afectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos que el enfoque multidimensional e interdisciplinario utilizado en este estudio puede contribuir a una mejor comprensión del desarrollo de la habilidad de escritura en lenguas extranjeras. Asimismo, creemos que sería necesario realizar estudios que indaguen sobre el desarrollo de las demás habilidades utilizando este enfoque multidimensional.

Referencias

- 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 y Kalaja, (2013). Beliefs in second language acquisition: The teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. Doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0083.
- Gabillon, Z (2012). Discrepancies between L2 teacher and and L2 learner beliefs. *English language teaching*, 5(12), 94- 99.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo veintiuno editores.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kai- Hui Wang, I. (2022). Self-regulation. In Gregersen, T. and Mercer, S. (Eds) *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*. Routledge.

- Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education Limited.
Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *UNESCO Digital Library*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
Porras Pulido, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 263-290.
Repko, A. (2007). Integrating Interdisciplinarity: How the Theories of Common Ground and Cognitive Interdisciplinarity are Informing the Debate on Interdisciplinary Integration. *Issues in Interdisciplinary Studies*, vol. 25, pp. 1-31.
Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
Yongqi Gu, P. (). Approaches to Learning Strategy Instruction. En A. U. Chamot y V. Harris (Eds.), *Learning strategy instruction in the language classroom*. (p. 22-37). Multilingual Matters.

Silvana Ponce

Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Posee una Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada, y se especializa en el estudio de factores afectivos y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Es co-directora de un equipo de investigación que actualmente estudia el impacto de las creencias y emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés en la escuela secundaria. Es doctoranda del Doctorado en lingüística y lenguas en la Universidad Nacional de Rosario.

Verónica Piquer

Es Profesora Adjunta Exclusiva en la Universidad Nacional Río Cuarto. Magíster en inglés, mención Lingüística Aplicada y Diplomada Superior en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Docente en las cátedras Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de la carrera Tecnicatura en Lenguas y de Lengua Española en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora en aspectos interculturales, justicia social y educación para la paz en lengua extranjera, así como en factores afectivos (creencias y emociones).

