

Dorando J. Michelini, Néstor Osorio,
Sofía Avalor Montes (Eds.)

Responsabilidad, solidaridad y convivencia democrática



ei

EDICIONES DEL ICALA

ISBN 978-987-1318-53-7

*Dorando J. Michelini, Néstor Osorio,
Sofía Avalle Montes (Eds.)*

RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

*XXIX Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación
ICALA, Río Cuarto, 7 y 8 de noviembre de 2024*

 **Ediciones del ICALA**

Dorando J. Michelini

Responsabilidad, solidaridad y convivencia democrática /
Dorando J. Michelini ; Néstor Luis Osorio ; Sofía Avalor Montes.

- 1a edición especial - Río Cuarto : Del Icalá, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-1318-53-7

1. Responsabilidad Social. 2. Solidaridad. 3. Democracia. I.
Osorio, Néstor Luis II. Avalor Montes, Sofía III. Título
CDD 320.01

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2024

© Ediciones del ICALA

ISBN 978-987-1318-53-7

Río Cuarto - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley.

ÍNDICE

COMUNICACIONES

RESPONSABILIDAD Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

<i>Néstor Osorio</i> Democracia, educación y convivencia	12
<i>Guillermo Recanati</i> El principio del bien común. Aportes del pensamiento filosófico político de Tomás de Aquino para el debate latinoamericano acerca de nuestras democracias actuales.....	19
<i>Cecilia Tosoni</i> Volver a empezar. Educar en derechos humanos en tiempos adversos	29
<i>Ivana Andrea Bridarolli</i> Comunicación y poder: las caras del debate político presidencial entre libertarios y massistas en el año 2023	35
<i>Javier Flax</i> La nueva Ley de Gresham y la desresponsabilización ambiental	43
<i>Aníbal Exequiel Montaña</i> Responsabilidad y cambio climático: entender la crisis actual para pensar soluciones....	51
<i>Alberto Argüello, Agustina Elorza, Patricia Bracco, Ornella Capuzzello</i> Las políticas de participación estudiantil de la provincia de San Luis. Aproximaciones a una experiencia organizativa: el Consejo Estudiantil Provincial de San Luis (CoEP).....	58
<i>Luis María Veggi</i> Las tecnologías dialógicas como idea regulativa de aporte a la reflexión ético-política sobre la tarea profesional de los investigadores en ciencias naturales	66

<i>Rita E. Maldonado</i> Responsabilidad, solidaridad y equidad en el ciberespacio.....	74
<i>María Beatriz Ricci</i> Factores de influencia del comportamiento del consumidor en marcas de distribuidor y segundas marcas de fabricantes	81
<i>María Beatriz Ricci, Evelyn Silvina Fossi, María Inés Revol</i> Análisis del concepto de marca de distribuidor.....	88

RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD:

Herramientas y experiencias educativas

<i>Rosana Chesta, Romina Cecilia Elisondo</i> Escala de apoyo a la creatividad en entornos de aprendizaje: una herramienta para la innovación.....	96
<i>Analía Ruth Cuello</i> Educación emocional y comportamientos prosociales en la formación del profesor de educación inicial	103
<i>Romina Elisondo, Erica Fagotti Kucharski, María Fernanda Melgar</i> ¿Por qué las aulas permeables pueden ser herramientas para la Internacionalización del Currículo?	111
<i>Giuliana Maribel Boeris, Agustina María Manavella, Arabela Beatriz Vaja</i> Representaciones sociales en las trayectorias de elección vocacional. Un estudio con estudiantes de Nivel Superior	119
<i>María Fernanda Albornoz, Sofía A Valle Montes, Giuliana Fornero</i> Las niñeces monstruosas del sistema moderno / colonial / adultocentrista. Apuestas hacia su participación protagónica y emancipación	125
<i>Gabriela del Valle Coma, María Fernanda Melgar, María Noelia Galetto</i> Educación y museos. Una experiencia desde el nivel inicial	133

<i>Sofía A Valle Montes, María Fernanda Albornoz</i> Los titiriteros del Piñero. Una experiencia humanizadora de arte y salud que entrama memorias e Infancias otra	139
<i>María Noelia Galetto, Adriana Vizzio, Lucía Candelaria López, Paula Garais</i> Realidades socio-educativas y sanitarias de la ciudad de Río Cuarto. Apuestas contrahegemónicas de mujeres e infancias	147
<i>Lucía Martínez, Arabela Beatriz Vaja, Agustina María Manavella</i> El grupo de pares en cursos plurigrado. Dos casos de escuelas rurales de la provincia de Córdoba.....	155

RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.

Aproximaciones desde la educación

<i>Erica Fagotti Kucharski</i> La educación como objeto de estudio complejo de las ciencias sociales: debates sobre <i>lo micro</i> y <i>lo macro</i> como articulaciones necesarias para su investigación	164
<i>Marta Isabel Crabay</i> Muertes violentas (Parte 2): jóvenes y suicidios	172
<i>Susana Otero, María Elisa Crowe, Daniel Sartuqui, Paula Martinoia</i> Responsabilidad en el uso de la IA en educación superior y praxis profesional del psicólogo.....	182
<i>Marta Isabel Crabay</i> Jóvenes y ludopatías: jugar con fuego.....	189
<i>Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo</i> Responsabilidad, reflexión y cuadernos de campo en la educación superior	197
<i>Verónica Mariela Piquer</i> Responsabilidad de una educación equitativa, inclusiva y justa. Experiencia de integración de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés	205

Gabriela Sergi, María Soledad Mussolini

Abordaje para la construcción del pensamiento histórico y la responsabilidad
ciudadana del estudiante de inglés (UNRC) 212

Nuria Virginia Soler Méndez

La literatura infantil y juvenil y su función social 220

RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD

DESDE LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Adriana María Arpini

Críticas a la colonialidad, memoria y solidaridad 228

María Luisa Rubinelli

Confluencia de voces desde la ciencia, la filosofía crítica latinoamericana y el
pensamiento indígena. Perspectivas relacionales 235

María Noelia Galetto, Giuliana Fornero, Sofía Avalle Montes

Diálogos y reflexiones sobre la interculturalidad en la formación de grado.
Experiencia en carreras de Educación Inicial 242

Paula Garais, Lucía Candelaria López, María Noelia Galetto

Infancias como protagonistas de una experiencia de Educación Popular.
Procesos de reconstrucción en clave pedagógica latinoamericana..... 249

Ana María Rocchietti

Kukama Kukamiria: La violencia de la interpretación 257

Alicia Lodeserto, Francisco Jiménez

Nueva estética andina en Bolivia Plurinacional 267

Margarita Guerrero de Loyola

Bioética y responsabilidad frente a la irrupción tecno-científica global 274

Graciana Pérez Zavala, Susana Rocha, Ángel Bruno

Franceses en Río Cuarto a fines del siglo XIX.
Un acercamiento a la problemática migratoria desde múltiples fuentes 283

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO 1..... 292

Tema: ACTORES Y PRÁCTICAS MEDIADORAS DE LAS PROTESTAS SOCIALES.

Revisitando dos ciclos críticos en perspectiva conectada local/nacional

Investigadora responsable: Celia Basconzuelo

Grupo responsable: María Virginia Quiroga, Ana Lucía Magrini

Grupo colaborador: Iván Baggini, Marcela Brizzio, Mariana Lerchundi, Eugenia Isidro, Nicolás Forlani, Carolina Cortez, Luisa Romero, María del Rosario Palacio

PROYECTO 2..... 300

Tema: JUVENTUDES DEL GRAN RÍO CUARTO: NAVEGANDO ENTRE DERECHOS
DESIGUALDADES

Investigadora Responsable: Mariana Lerchundi

Grupo colaborador: Darío Gramajo, Liliana Mayer, Victoria Seca, Daiana Monti, Juan Cruz Vidart, Enzo Grosky, Valentina Herbsommer, Lucía De Carlos

PROYECTO 3..... 310

TEMA: NEUROCIENCIA EDUCACIONAL, MÁS ALLÁ DEL LABORATORIO AL AULA:

Funciones ejecutivas y metacognición en contextos situados

Directora: María Laura de la Barrera (Universidad Nacional de Río Cuarto-ISTE-
CONICET)

Integrantes: Pamela Travaglia, Gabriela Damilano, Sandra Fenoglio, Dahyana Icardi, Carolina Garelo

PROYECTO 4..... 319

Tema: PIIMEG AULAS PERMEABLES.

Reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la Universidad

Directora: Romina Elisondo

Co-directora: Erica Fagotti Kucharski

Integrantes: 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 Garnero

PROYECTO 5 327

Tema: PRÁCTICAS PROFESIONALES DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS.

Estrategias de promoción y/o exigibilidad de derechos en organizaciones del campo de la discapacidad de Villa Mercedes (S.L.) FCEJS-UNSL

Directora: Myrian Rubertoni

Codirector: Juan Carena

Integrantes: Vanesa Alejandra Sosa, Dorys San Miguel, Alberto Mariani, Virginia Amalia Díaz, María Concepción Salas, Julieta Rodrigo, Teresa Quiroga, Mirta Pereira, Carolina Campero Anguiano

COMUNICACIONES

RESPONSABILIDAD

Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

DEMOCRACIA, EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Néstor Osorio

Desde que Atenas adoptó la Democracia como forma de gobierno porque, según Pericles, tenían una Constitución, se regían por derechos civiles para todos sus miembros, intereses privados tenían igualdad de trato sin importar el origen, fortuna o condición social; y la administración era ejercida por aquellos que se destacan en un campo determinado. Esa democracia ha sufrido cambios, salvo en un elemento que ya resaltaremos. Era el gobierno de los *polites*, se autogobernaban porque eran libres. Esto les daba el derecho a votar en la Asamblea y decidir el destino de su ciudad Atenas. Su población apenas superó los 70.000 habitantes y el sistema democrático no tuvo que lidiar con cien o doscientos mil ciudadanos. Aunque hubo cambios en la Democracia, la convivencia sigue siendo un elemento clave. Por tener una constitución, es fundamental el acuerdo entre los ciudadanos, quienes son libres e iguales, por lo que deben conocer sus deberes, derechos y obligaciones.

Por lo tanto: la convivencia en un Estado implica que las leyes deben ser respetadas porque eso garantiza la convivencia. Se hace evidente la necesidad de una formación para que cada ciudadano conozca y pueda ejercer sus deberes, derechos y obligaciones. Lo que se mantiene en vigencia hasta el día de hoy.

La formación del individuo para garantizar una convivencia es necesaria en todo sistema de gobierno, en especial si se trata de un sistema que se basa en la libertad de cada uno de los ciudadanos. Este trabajo busca reflexionar sobre la importancia de que cada individuo sea libre y que goce de libre acceso a la educación, al trabajo, a la salud, a la vivienda, y otros, de manera tal que ejerza tanto sus derechos como sus obligaciones, y sea responsable de sus actos y de la elección de sus gobernantes. Debemos tener en cuenta que, cualquier derecho que no pueda ejercerse o se obstaculice, el sistema, en este caso la democracia, se verá en contradicción y por ello en su destrucción como tal.

En la reflexión prestaremos atención a la acción del Estado, cuando no genera posibilidades a los ciudadanos para vivir por sí, y depende de aquél para satisfacer sus

necesidades elementales, por lo que, más que una existencia libre, es una subsistencia que depende del Estado. Por ello, la libertad del individuo queda limitada o bien no existe.

Un reportaje, una noticia, un hecho

En el 2023 un reportaje televisivo puso en evidencia una realidad muy dura y difícil de creer.

1. El Reportaje

Carlos Tevez, en esos momentos Director técnico del club Independiente de Avellaneda, mostró una situación crítica, que se da entre los jóvenes de 16 a 20 años de edad.

Esto quedó en evidencia en una entrevista que le hizo el periodista y conductor de televisión Alejandro Fantino para el programa "La última cena" de El Nueve, canal de televisión. Tevez, que jugó en el West Ham, en el Manchester United y el Manchester City, comparó la alarmante brecha económica que observó en Inglaterra con la que se da en nuestro país. Esta es la razón por la que su objetivo es que los jóvenes empleen la educación como una herramienta para salir de la pobreza. El ex-técnico de Independiente explicó que en los entrenamientos de alto rendimiento había implementado ejercicios de neurociencia aplicados al fútbol. En un ejercicio sus jugadores eran exigidos a tal punto, que quedaban "ahogados físicamente", sólo para hacerles resolver un problema matemático de forma inmediata. Lo verdaderamente triste del momento ocurrió cuando tres de los jugadores del equipo no pudieron resolver operaciones matemáticas básicas: "Tres de los chicos que tenemos en el plantel de primera me dijeron que no sabían sumar ni restar..." Y agregó: "Ahí está la pobreza. Lo podemos ayudar al chico con comida, con la fundación y un montón de cosas, pero el estudio, que él se sepa defenderse, leer lo que está firmando, que no lo cagen...", lamentó Teves dejando en silencio a Fantino. También mencionó que propuso un proyecto para que después del entrenamiento pasen dos horas con profesores que se ocuparan de la enseñanza de los jóvenes futbolistas, para que por lo menos solucionaran esos "baches" en el estudio. (entrevista a Tevez: YouTube a partir del minuto 25)

Hasta aquí el reportaje, nos ocuparemos ahora de la noticia.

2. La Noticia

En anteriores comunicaciones trabajamos sobre los malos resultados de la prueba Pisa de 2019 que mostraban una caída en la lecto-escritura y en operaciones matemáticas. Ahora bien, las pruebas en cuestión se toman en todas las escuelas, no solamente en las zonas de pobreza, por lo que, si bien el factor de la pobreza influye, este fenómeno también lo tienen en los lugares de mejores recursos. Esto ha sido monitoreado por el Observatorio - Pobreza de la Universidad Católica Argentina, que publica sus resultados estadísticos en los medios nacionales. Sea con pobreza o sin ella, lo evidente es que hay un marcado deterioro en el rendimiento escolar de los jóvenes en Argentina. Pero lo novedoso es que en 2019 las pruebas Pisa nos daban unos números malos, era una estadística que daba como resultado un deterioro en el rendimiento escolar. Era observable a través de planillas y cálculos. En cambio, en la entrevista que se le hace a Tevez, tenemos una realidad objetiva, concreta de ese deterioro, con nombre y apellido, que por razones obvias no se dan en el reportaje. Son jóvenes que dependen exclusivamente del rendimiento de sus cuerpos en un deporte, para afrontar su vida. En palabras de Tevez: se los puede ayudar con comida y otras cosas, pero el estudio, que sepa leer y entender lo que firma... es una desatención del Estado. Terminaron su ciclo lectivo con esas falencias. Si tienen la capacidad motora para jugar en ese deporte, bien. De lo contrario la pobreza los estará acechando por el resto de su vida. Sin formación ni conocimientos el sujeto depende del Estado, que se transforma en un asistencialista. Debe otorgar "planes" y subsidios para paliar la situación de estas personas, porque no existen industrias que puedan tomar mano de obra sin ningún tipo de preparación.

Que la pobreza es un factor que influye en el rendimiento, no es menor, pero la realidad es que en Argentina tenemos un problema de base: la comprensión y aprendizaje de saberes. Estamos frente a una coyuntura, donde se combinan: los problemas de alfabetización, en donde hay y no hay pobreza; con una sociedad políticamente desgastada; más una situación económica que se intenta recuperar; pero la velocidad con que se produce el deterioro en el rendimiento escolar es mayor a la velocidad con que se recupera la situación económica.

Entendemos que se trata de una situación coyuntural en la que convergen la pobreza, la sociedad desgastada con problemas de alfabetización y una economía que intenta recuperarse; el interaccionar todos estos factores da lugar a un momento histórico único en

este nuevo siglo. Coyuntura ésta que pone en crisis a la democracia porque se deteriora un importante elemento: la convivencia.

El marco de este problema es la pobreza como cuestión social, cuestión que ha sido estudiada y debatida; y las estadísticas han mostrado una realidad teórica. Pero se hace evidente cuando en un club de fútbol, el técnico de esos momentos, descubre que hay jugadores que no saben hacer operaciones matemáticas simples, propia de la escolaridad primaria. Esa es la realidad concreta, que nos permite sospechar que, si eso pasa en un club de fútbol profesional, ¿qué pasa en el resto de los clubes del país? ¿Y en las escuelitas de fútbol barriales? ¿Qué falencias se dan en el sistema educativo, para que jóvenes egresen del nivel primario sin saber leer, escribir y las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división? El director técnico en cuestión, Tevez, posee una experiencia que tiene sus orígenes en el hecho de haber vivido en el Barrio Ejército de los Andes, conocido como "Fuerte apache", donde la pobreza es el común denominador, de todo el que vive en ese lugar. Por ello en su entrevista identifica la carencia de saber sumar o restar de los jóvenes con un "Ahí está la pobreza...". Puede identificarla porque la conoce.

3. El hecho

Hannah Arendt conceptualiza a la cuestión social así: "La realidad que corresponde a este simbolismo moderno es lo que, desde el siglo XVIII, hemos convenido en llamar la cuestión social, es decir, lo que, de modo más llano y exacto podríamos llamar el hecho de la pobreza, la pobreza es algo más que carencia; es un estado de constante indigencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante, la pobreza es abyecta debido a que coloca a los hombres bajo el imperio absoluto de sus cuerpos, esto es, bajo el dictado absoluto de la necesidad (...)." (Arendt), 1992: 67).

Basados en ese concepto de Arendt comentaremos en primer lugar, la realidad de tener un serio deterioro en la educación que, asociado a la falta de trabajo, aun cuando se tenga un título profesional, nos da como resultado el vivir bajo el dictado de la necesidad. Tal deterioro nos conecta con la estadística de las pruebas Pisa y la realidad de los jóvenes futbolistas que no podían concluir un ejercicio de neurociencia aplicado al esfuerzo físico-mental de un atleta, por no saber resolver un ejercicio de matemáticas, luego del esfuerzo físico. Pero nos quedamos con la pregunta de ¿cuántos son los jóvenes que con 16 años pueden votar y elegir su presidente, que se encuentran en la misma situación?

Convivencia

El hombre tiene una característica fundamental, la de ser un ser social por naturaleza, puesto que desde su nacimiento requiere de la asistencia de sus progenitores por un prolongado tiempo, y en general de la interacción de otros seres para vivir con un cierto bienestar y salud. Entendemos que la convivencia hace referencia a la coexistencia física y pacífica entre individuos o grupos, que deben compartir un espacio. Pero esta primera aproximación y dado que hemos señalado que la pobreza, como factor influyente en el rendimiento escolar de los jóvenes, deteriora la convivencia, vamos a precisar su contenido haciendo foco en que, en la convivencia, se deben superar las diferencias en base al respeto, al reconocimiento mutuo, a la confianza y al diálogo que ayude a la inclusión y a la integración social. Por ello la escuela es el lugar donde propiamente debe darse la convivencia, para conformar un ambiente que ayude al proceso de enseñanza - aprendizaje, basado en una metodología que favorezca el trabajo colaborativo, el intercambio y debate de ideas, en un clima de reconocimiento, diálogo y respeto. Pero la realidad muestra que en nuestro país hay violencia escolar. Llamamos así a la agresión que se da en las instituciones educativas. Se trata de conductas de acoso, falta de respeto y maltrato físico o verbal; que algunos estudiantes reciben de forma reiterada de uno o más compañeros. El fin que se busca es intimidarlo, excluirlo, aislarlo, sin que exista una razón. Después de la pandemia este fenómeno ha aumentado la violencia entre pares, con un gran impacto del bullying y el cyberbullying.

No es nuestra intención desarrollar este tema, sino poner en evidencia que la educación en general y la escuela en particular, están en crisis, y el factor común es la convivencia.

En su libro *Entre el pasado y el futuro*, Hannah Arendt dedica uno de los ejercicios sobre la reflexión política a *La Crisis en la educación*, nos dice: "En cualquier época, una crisis en la educación da lugar a serias preocupaciones, aun cuando no refleje, como ocurre en el presente caso, una crisis e inestabilidad más generales de la sociedad moderna." (Arendt, 1996, 197). Aunque no como la crisis de los años 70 del siglo pasado, en la actualidad se puede observar una crisis multicausal, que deviene de la cuestión social, la pérdida de la autoridad del docente, y del aumento de la tecnología de las pantallas en manos de los estudiantes, desde donde pueden ingresar a sitios de juegos de apuestas clandestinos, pornografía y otros; y desde donde se puede agredir con el cyberbullying. A este aumento de la tecnología le debemos sumar la inteligencia artificial, que de no mediar una

reglamentación clara y precisa puede transformarse en un verdadero caos para el docente en el aula. La tecnología debe usarse como lo que es: una herramienta que aporta contenidos, donde el docente deba dirigir, orientar y coordinar el trabajo áulico. Esto exige que la escuela se perfeccione, que el docente tenga una formación continua en contenidos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacemos énfasis en la actualización de contenidos, porque bajo la influencia de la psicología moderna, la pedagogía evolucionó como ciencia de la enseñanza, enseñar a enseñar, el docente está capacitado con técnicas para la enseñanza, pero desconoce los contenidos concretos del espacio curricular que va a transmitir.

Continuemos con la lectura de Arendt: "Y esto es así porque la educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual, sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos" (Arendt, 1996, 197).

El sistema democrático, por afirmarse en la convivencia de los ciudadanos, no debe descuidar la formación de los mismos. La escuela es el lugar propio donde los nuevos seres se encuentran y comienzan a transitar el proceso de formación del ciudadano. No olvidamos la familia, pues ésta, como célula primaria, es el lugar natural de la convivencia. Pero no está exenta de una crisis y su rompimiento, de lo que se desprende que la escuela acompañará en el proceso de la convivencia a los niños y jóvenes que sufran esa pérdida. Entendemos que las separaciones de conyugues son traumáticas para los hijos, y en situaciones de pobreza, sólo la escuela con el gabinete de psicopedagogos y psicólogos asisten con contención y apoyo a los menores.

Conclusiones

Al principio de este trabajo señalábamos que, en el origen de la democracia, era necesaria la mejor convivencia entre los ciudadanos para asegurar el sistema. Convivencia basada en una constitución donde los ciudadanos conocían sus derechos y deberes para con Atenas. Un Estado puede atentar contra la eficiencia en lo público, pero no contra el derecho y la moral. Una democracia no puede atentar contra la educación, porque si el contenido moral del derecho no se conoce y por ello no se practica, terminará por destruir la convivencia pacífica y luego la misma democracia.

Nuestro país pasa por una de las mayores crisis (como cambio), con el agravante de la pobreza, factor negativo en democracia por estar los ciudadanos faltos de conocimientos y formación.

Referencias

Arendt, H. (1995) *Sobre la Revolución* 1º edición castellana. (Trad. Pedro Bravo). Buenos Aires: Alianza

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (Trad. de Ana Poljak). Barcelona: Península

Fantino, A. Programa *La última cena* canal Nueve. Disponible en You Tube <https://youtu.be/XpnjXFlo89A?si=HKfl6ePCcVTIVaSQ>

EL PRINCIPIO DEL BIEN COMÚN.

Aportes del pensamiento filosófico político de Tomás de Aquino para el debate latinoamericano acerca de nuestras democracias actuales

Guillermo Recanati

Introducción

Una de las nociones más importantes de la concepción política de Tomás de Aquino (a partir de su recepción de Aristóteles) es la de entender al Estado o comunidad civil como la sociedad más perfecta ya que su principal objetivo es lograr el bien común y el bien moral para cada uno de sus miembros. Así pues, para el Aquinate el Estado es concebido como el “lugar” en donde los seres humanos logran la virtud a partir del cumplimiento de las leyes, promulgadas por quienes conocen y saben el camino de la virtud por ser ellos mismos virtuosos.

En cuanto a la concepción tomista de la democracia, más allá de sus particularidades y teniendo en cuenta que ésta se encuentra situada en una época eminentemente monárquica, encierra el principio democrático de *participación*, el cual, para Tomás de Aquino, constituye un elemento fundamental en el mejor sistema político y constitucional.

Nos abocaremos aquí, pues, a partir de los postulados tomistas, al análisis de dos conceptos fundamentales, el de *bien común* y el de *participación democrática* (en función del anterior). No pretendemos simplemente rescatar aquello que nos es “útil” del pensamiento político de Tomás de Aquino, sino releer su propuesta a fin de poner sobre la mesa sus aportes para repensar nuestras democracias latinoamericanas actuales.

1. Postulados filosófico-políticos de Tomás de Aquino

El estudio del pensamiento filosófico político de un autor medieval, como es el caso de Tomás de Aquino, a fin de pensar su propuesta como aporte para el debate actual, no es

una tarea sencilla. El riesgo de caer en anacronismos o en interpretaciones distorsionadas manipulando su propuesta en beneficio de nuestras propias ideas contemporáneas y/o postmodernas es un gran riesgo.

A fin de ubicar el pensamiento del dominico en su contexto histórico y cultural para nutrir de manera correcta nuestras reflexiones actuales es necesario reconocer que su propuesta política y jurídica se enmarca dentro de la tradición occidental. Tal tradición, que hunde sus raíces en el pensamiento griego, de modo particular, en Platón y sobre todo en Aristóteles, tuvo un fuerte impulso en la recepción y profundización por parte de autores cristianos, en especial, por Tomás de Aquino. (Massini-Correas, 2020)

Tomás de Aquino asume de Aristóteles una perspectiva positiva acerca del gobierno político, el cual es entendido por el estagirita como una institución necesaria para la vida social de los seres humanos en pos del bien común. Ahora bien, al Aquinate la tradición judeocristiana le proporcionará una concepción teológica con carácter sagrado de la persona humana, del individuo como tal, lo que le permitirá evitar la absorción de éste por parte del poder político. Así pues, Tomás de Aquino logra llevar a cabo una síntesis entre sus fuentes filosóficas y teológicas y, de esta manera, proporcionar una nueva concepción del poder político, que será crucial para el posterior surgimiento del Estado democrático moderno. (Ruíz Bursón, 2018)

Es una interpretación común de varios estudiosos del pensamiento político del Aquinate que para el dominico el gobierno de las sociedades políticas o completas debe ser constitutivamente limitado, o sea, ordenado y limitado por normas objetivas. Ahora bien, no debe ser restringido de cualquier modo, sino en dos sentidos: por un lado, en relación a los contenidos y en cuanto a la dirección de las acciones de gobierno; por otro, con respecto a las formas institucionales a través de las cuales se llevan a cabo tales acciones. (Massini-Correas, 2020)

Por otra parte, tanto para Aristóteles como para Tomás de Aquino la política posee un fuerte contenido ético, se encuentra sujeta a valores trascendentales y tiene como fin la realización del bien común, cuya concepción no se reduce a una simple utilidad social sino a la vida, a la realización de los ciudadanos a partir de una vida virtuosa. (Galvão de Sousa, 1981)

En síntesis, la noción más importante, pues, de la concepción política de Tomás de Aquino (a partir de su recepción de Aristóteles) es la de entender al Estado o comunidad

civil como la sociedad más perfecta ya que su principal objetivo es lograr el bien común y el bien moral para cada uno de sus miembros. Así pues, para el pensador de Aquino el Estado es concebido como el “lugar” en donde los seres humanos logran la virtud a partir del cumplimiento de las leyes, promulgadas por quienes conocen y saben el camino de la virtud por ser ellos mismos virtuosos. (Beuchot y Saldaña Serrano, 2017)

1.1 El bien común en el pensamiento de Tomás de Aquino

En los postulados de Aristóteles, fuente principal de inspiración del pensamiento tomista, la formación de toda comunidad completa requiere del bien común, ya que el fin de la ciudad apunta a vivir bien y no sólo a vivir juntos. En consecuencia, el bien común se encuentra constituido en primer lugar por la virtud, es decir, por aquello que le permite al ser humano un desarrollo positivo y estable de acuerdo a su propia naturaleza.

Para Tomás de Aquino el bien común adquiere su auténtico significado en el gobierno. Para él gobernar consiste en conducir a quienes son gobernados a su debido fin. Así pues, el fin de la comunidad no puede ser diferente del bien humano. En última instancia, para el Aquinate el fin del ser humano es la contemplación divina y el gozo de su amor. Por lo tanto, el bien común posee una dimensión sobrenatural y otra temporal; perspectiva que se encuentra en la línea con el vivir bien aristotélico. (Argandoña, 2011)

En la Modernidad europea el concepto del bien común se alejó de la concepción aristotélico-tomista. Los postulados liberales con una perspectiva más individualista antepusieron el bien de la persona frente al de la sociedad en su conjunto; por su parte, los colectivismos consideraron a la sociedad como una entidad propia, la cual está por encima de todo individuo en particular.

Recién en el siglo XX el pensamiento tomista acerca del bien común tuvo nuevos impulsos y derivas. Jacques Maritain, desde su concepción personalista, se enfrenta a las posturas extremas del liberalismo y del comunismo. Para el pensador francés la persona forma parte de una sociedad y como tal se encuentra subordinada a la misma; ahora bien, la persona es mucho más que un simple miembro de la sociedad ya que posee una dimensión trascendente, por lo cual, la sociedad debe tener como último fin a la persona. (Argandoña, 2011)

En la segunda mitad del siglo XX la Iglesia Católica llevó a cabo un desarrollo de la concepción del bien común con trasfondo tomista. En el Concilio Vaticano II se afirma que

la persona humana es la raíz, el sujeto, el principio y el fin de toda la sociedad y sus instituciones. Por su parte, Juan Pablo II, desde la tradición personalista, acentuó el carácter social de la persona humana y en la encíclica *Sollicitudo rei socialis* propuso la articulación entre el bien común y el principio de solidaridad. Allí afirma que la solidaridad “es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos” (*Sollicitudo rei socialis*, 38). Benedicto XVI en su encíclica *Caritas in veritate* ha expresado la importancia del bien común como principio ordenador de las relaciones entre el mercado, el Estado y la sociedad civil. La lógica del don o de la gratuidad debe estar presente en tales relaciones ya que la categoría del bien común tiene que ver intrínsecamente con la concepción antropológica relacional. (*Caritas in veritatis*, 39).

Una mención especial merece la propuesta sobre el bien común del actual papa Francisco, para quien, conservando y recogiendo la tradición de la Iglesia, además de ratificar la importancia de la trascendencia presente en Santo Tomás, amplía la cuestión al cuidado de la tierra, la “casa común”. (*Laudato si*)

La comunidad política justa es el fin de la ley como rectora del bien completo en el ámbito mundano, aunque parcial con respecto al fin último absoluto; en última instancia apunta hacia lo ultrapolítico. (Martínez Barrera, 1993)

La problemática del objeto último de la política como la búsqueda del mejor régimen es enriquecida por Tomás de Aquino con la cuestión del bien común. La Política es definida, pues, formalmente como la ciencia del bien común en la comunidad perfecta. Y como se trata de una ciencia práctica, su forma tiene que ver con la búsqueda, establecimiento y perfeccionamiento de ese bien común. (Martínez Barrera, 1993)

1.2 La participación ciudadana en el pensamiento de Tomás de Aquino

En la cuestión 105 a. 1,1-II de la Suma Teológica se encuentra contenida la propuesta de Tomás de Aquino acerca del régimen mixto que ya había tratado en “De Regimine Principum”. Al analizar las tres formas de gobierno que la experiencia histórica le proporcionó al Aquinate, a saber, la monárquica, la aristocrática y la democrática, éste intenta rescatar lo mejor de cada una de ellas sin conceder a alguna en particular un valor absoluto. (Catapano, 2015)

Resulta destacable que un pensador de una época en la que el sistema de gobierno era esencialmente monárquico, haya hecho hincapié en el principio democrático de participación del pueblo, considerando que tal participación constituye un elemento esencial del mejor gobierno. La propuesta participativa de Tomás de Aquino hunde sus raíces en la “naturaleza social”, principio esencial de la antropología aristotélico-tomista. Así pues, en esta línea, si el ser humano posee una naturaleza social, resulta lógico que participe en la construcción del orden político de la vida de la comunidad ya que tal construcción perfecciona a dicha naturaleza.

Por otra parte, el bien común político exige para su realización que los ciudadanos participen en la gestión comunitaria. Si no fuera así, los individuos no serían miembros plenos de la sociedad al no participar de la vida socio-política y no podría denominarse a tal *bien de común*, ya que no sería producto de la acción de todos los miembros de la sociedad. Además, resulta evidente que el bien común pertenece a toda la sociedad en su conjunto y no es exclusivo de una, varias o todas sus partes. Así pues, la realización del bien común supone la participación de todos los ciudadanos, el dominico manifiesta en este sentido que “las operaciones son cosas particulares; pero todas estas cosas pueden referirse a un bien común que lo es, no por una comunidad de género, o de especie, sino por una comunidad de causa final según el cual el bien común se llama también fin común”. (Tomás de Aquino, Suma Teológica I – II –q 90, a. 2, ad. 2)

Tal fin común al que hace referencie el Aquinate es el “totum bene vivere”, o sea, el bien común. De esta manera, surge la necesidad de asegurar que todos los individuos que conforman la comunidad sean colaborativos a fin de lograr la perfección en el orden político. Afirma al respecto Tomás Catapano: “...si bien es el bien común, en definitiva, la causa final del orden político, y el criterio en virtud del cual todas las formas y las actividades de la vida política, tanto de gobernantes como de gobernados, serán juzgadas, parte integrante esencial de ese bien común es la debida participación de los ciudadanos en la gestión común, de modo que puedan plenificar la dimensión política de su naturaleza humana. Esta es una verdad primera del orden político, que permanecerá siempre. Y Santo Tomás contribuyó con sus reflexiones y sus obras a perfeccionar su conocimiento y a inducir eficazmente su puesta en práctica.” (Catapano, 2015: 143)

A partir de la propuesta de Tomás de Aquino, en el debate actual podemos inferir “...que una forma de gobierno como es la democracia, o cualquier otra, no puede comprenderse

en su esencia prescindiendo de una consideración integral acerca de la ciencia política. Que la ciencia política, principal ciencia práctica, se ocupa del bien común, que es el fin perfecto y último de las cosas humanas, así como criterio supremo de la bondad o acierto político. Que la ordenación política de la comunidad al bien común requiere de la participación de sus miembros, pues de tal manera todos los ciudadanos, que deben interesarse por la cosa pública, aman y guardan ese orden. Que la conveniencia de un régimen político, sea monárquico, aristocrático o republicano, está determinada por su aptitud para procurar eficaz y realmente la realización del bien común. Que el buen gobierno implica el ejercicio de la virtud de prudencia política y que resulta imposible la realización práctica del bien común si no son virtuosos, al menos, aquellos que mandan.” (Catapano, 2015: 141-142)

2. Reflexiones actuales para la construcción de nuestras democracias latinoamericanas

2.1 El bien común en perspectiva latinoamericana

En este punto tomaré como referencia algunos párrafos de un artículo de Rodolfo Cardenal, quien reflexiona acerca del bien común en nuestra realidad política latinoamericana desde el pensamiento de Ignacio Ellacuría. El texto, si bien tiene sus años, como la crisis de la realidad socio-política de América Latina se ha profundizado, el mismo sigue vigente y nos permite reflexionar acerca de las problemáticas del nuevo siglo que corre. Además, tanto la perspectiva de Cardenal como de Ellacuría conservan la mirada trascendente acorde con la línea del pensamiento de Tomás de Aquino.

Cardenal parte de un análisis de la realidad latinoamericana en perspectiva del pobre, de las víctimas, del que ha sido negado, a quien le han vapuleado sus derechos. Así pues, desde tal perspectiva, señala que “el bien común se entiende aquí como principio, no en el sentido de proponer una tesis o una teoría, sino como un punto de partida con potencial para desatar un dinamismo que puede dar inicio a un nuevo comienzo y así, crear realidades nuevas”. (Cardenal, 2012: 293)

En nuestra realidad latinoamericana, como en gran parte del mundo, pese a numerosos esfuerzos de diferentes sectores políticos, sociales, religiosos, etc., desde hace varias décadas, se han ido imponiendo las ideas y prácticas liberales y/o capitalistas. Tal situación

ha provocado que el sector empobrecido de nuestras sociedades sea cada vez mayor y que, tanto las riquezas y el poder, se acumulen en pocas manos. Así pues, la amplitud de las desigualdades y de la exclusión social es tal, que debemos más bien hablar de “mal común”. (Cardenal, 2012)

Según Cardenal el bien común se constituye en la contrapartida del mal común. No obstante, este último es una realidad en acto, mientras que aquel es una posibilidad que aún no se ha llevado a cabo. El bien común tiene las mismas características y la misma dinámica que el mal común, difieren en que el bien común está orientado a la justicia. Según Cardenal, “el bien es común cuando su bondad afecta a la mayoría, cuando el bien se difunde y cuando las estructuras e instituciones contribuyen a que todos los seres humanos, y no sólo una minoría privilegiada, satisfagan sus necesidades básicas y gocen de condiciones para construir su vida personal” (Cardenal, 2012: 308). Y continúa afirmando que “...el bien es realmente común cuando propicia un tipo de vida en común. Es decir, cuando nadie es privado de las condiciones básicas para su desarrollo personal y cuando nadie se aprovecha del bien de todos en menoscabo del derecho de los otros para servirse de él”. (Cardenal, 2012: 308)

Así pues, queda claro que el bien común debe estar por encima de los bienes particulares; en la misma sintonía con el pensamiento de Santo Tomás y con la tradición de la Iglesia, la relación entre dichos bienes es equivalente a la relación del todo con las partes. De hecho, la misma existencia de la sociedad dual es evidencia de la injusticia estructural (pecado estructural) y de la violencia institucional, la cual, al ser la violencia principal se constituye en el origen de otros tipos de violencia.

La opción por el bien común supone rechazar la riqueza como valor absoluto y asumir, el valor del trabajo, la honestidad, la solidaridad y la austeridad como valores principales. Sabemos por experiencia que las sociedades desiguales y excluyentes son contrarias a la vida democrática, a una vida armónica, a la ciudadanía universal y al respeto por los derechos humanos. Tal contradicción solo podrá ser subsanada por medio de la creación de estructuras que permitan la satisfacción de las necesidades básicas de manera universal, que sea permanente y viable y que asegure el acceso a lo común a fin de que la posibilidad del desarrollo integral de las personas esté asegurada. Así pues, el concepto de bien común en relación intrínseca con el de derechos humanos debe ser pensado no en sentido abstracto, sino desde las personas que sufren la violencia y la exclusión, es decir

desde las víctimas. Y ese es el punto de partida de una auténtica propuesta filosófico-política latinoamericana. (Cardenal, 2012)

Si bien, en América Latina la cuestión económica ocupa un lugar central dentro de la temática del bien común por la urgencia que merece el tratamiento de esta problemática, aquí el bien común no se reduce a una cuestión material, sino que, en consonancia con el pensamiento del Aquinate, tiene, en general, ese sentido amplio del “vivir bien aristotélico-tomista”. Sin profundizar en el tema, tal “vivir bien” o la “buena vida” es análogo con el Sumak kawsay propio de nuestras culturas.

2.2 Reflexiones actuales en pos de una mayor participación democrática

A partir del brevísimo análisis del pensamiento tomista acerca de la participación ciudadana en el orden jurídico-político, y tomando como inspiración la propuesta del autor, esbozaremos algunas reflexiones de tal cuestión en nuestra realidad actual. Tomás de Aquino ha sido capaz en su época (previa a la democracia moderna) de vislumbrar la importancia de este ámbito en el buen gobierno; en nuestro caso, luego de algunos siglos de práctica democrática y de sostener la importancia de la participación ciudadana como el “alma” de este sistema, aún no hemos logrado implementarla adecuadamente, lo cual socaba los cimientos de la misma democracia.

De hecho, uno de los problemas centrales en el debate latinoamericano actual acerca de nuestras democracias es encontrar la forma de una mayor y más eficaz participación ciudadana en los procesos democráticos. En el imaginario social y cultural (a partir de *la experiencia histórica concreta*) se encuentra presente la brecha que existe entre la decisión popular de elegir a sus representantes y la acción de estos luego de ser elegidos. En mayor o menor medida, es una constante la desilusión de muchas personas a corto o mediano plazo luego de haber participado en la elección de un nuevo gobierno. Por tales motivos, la ciudadanía (nos referimos especialmente a América Latina, aunque podría trasladarse a casi todo el mundo) se encuentra en la actualidad, defraudada, desilusionada e impotente frente a un accionar político al que tiene muy poco acceso y mucho escepticismo.

Compartimos las propuestas de algunos intelectuales que nos invitan a re-pensar modos de democracia más participativa. Algunos intentos se han llevado a cabo y han sido exitosos. Sin embargo, es menester seguir trabajando a fin de defender y conservar lo que ya se ha logrado e intentar creativamente nuevos modos de participación.

A partir del ejemplo de Tomás de Aquino, quien no se detuvo demasiado en el análisis de las formas de gobierno, sino que se enfocó en los elementos esenciales y en los fines de la política, como son el bien común (entendido como bien ético y/o integral de las personas) y la participación en las decisiones políticas; de manera análoga, en nuestra época, marcada por ideologías contrapuestas como son los liberalismos y los socialismos extremos, tal vez, debemos centrarnos mucho más en los mecanismos que hacen que nuestras democracias se constituyan en auténticos sistemas democráticos.

A modo de conclusión

El hecho de recurrir a la historia, a referentes de la filosofía occidental como es el caso de Tomás de Aquino, nos aporta una mayor amplitud, profundidad y riqueza a la hora de pensar/nos como pueblo latinoamericano. Por ejemplo, la concepción de Tomás de Aquino de la justicia como la virtud cívica por excelencia, y, en última instancia, como el contenido mismo del bien común, son un buen aporte para el debate actual acerca del bien común. (Beuchot y Saldaña Serrano, 2017)

Como señalamos antes, Santo Tomás, en su época, tuvo la suficiente lucidez para no enredarse en la intrincada problemática de la mejor o peor forma de gobierno, sino que se enfocó en lo realmente importante, en lo esencial del buen gobierno. En la actualidad, en América Latina las principales discusiones de las últimas décadas se han centrado en la cuestión pendular entre socialismos y liberalismos y lo esencial se ha escapado. Como intelectuales debemos colaborar en corregir el rumbo y otorgar luz para que no se pierda de vista el objetivo último de la política y de la sociedad, que es, nada más y nada menos, que el “buen vivir de las personas”.

Bibliografía

- Argandoña, A. (2011), “El bien común”, en Documento de Investigación DI-937, Julio, 2011. Cátedra “La Caixa” de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno, IESE. Business School, Universidad de Navarra.
- Beuchot, M. y Saldaña Serrano, J. (2017), *La filosofía política en Tomás de Aquino*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5024291>
- Cardenal, R. (2012), “El bien común. Principio de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos”. en *¿Quién responde por los derechos humanos de las poblaciones más pobres en América Latina y El Caribe? Democracia vs. desigualdad (2007-2011)*, San José de Costa Rica: Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 291-321.
- Catapano, T. A. (2015), “La democracia según Santo Tomás de Aquino”, en *Idearium. Revista Universidad de Mendoza*, N° 18-22, 141-142.

Galvão de Sousa, J. P. (1981), "El pensamiento político de Santo Tomás de Aquino", en *Revista Verbo*, N° 197-198: Serio XX, 833-853.

Martínez Barrera, J. (1993), "El bien común político según Santo Tomás de Aquino", en *Thémata. Revista de Filosofía*. N° 11, 1993, 71-99.

Massini-Correas, C. I. (2020), "Tomás de Aquino y el método 'político' de gobernar", en *Sapientia* / Julio – Diciembre, 2020, Vol. LXXVI, Fasc. 248, 91-121.

Ruíz Bursón, F. J. (2018), "Influencias de la teoría política y jurídica de Santo Tomás de Aquino en el Estado contemporáneo", en *Persona y Derecho*, Vol. 78, 1018, 1, 5-50.

Tomás de Aquino, Suma Teológica I – II –q 90, a. 2, ad. 2

Encíclicas

Caritas in veritatis

Laudato si

Sollicitudo rei socialis

VOLVER A EMPEZAR.

Educación en derechos humanos en tiempos adversos

Cecilia Tosoni

Desde el año 1999 me desempeño en la Catedra de Formación Ética y Ciudadana y su didáctica en la Facultad de Educación UNCuyo. Desde este lugar, enseñando a futuros docentes, compartiendo debates con compañeros y compañeras de investigación y en diálogo con diferentes agentes sociales, he advertido dificultades y expectativas sobre la posibilidad y realidad de una educación en DD HH. En este trabajo planteo algunas reflexiones en torno a los desafíos que la educación en DD HH implica actualmente en nuestro país. En primer lugar, presento el surgimiento de su incorporación al curriculum escolar, luego las tensiones que se presentaron desde fines del siglo pasado, cuando comenzó su implementación. Asimismo, analizo cómo el contexto socio político y económico de las últimas décadas suscitó una apropiación fragmentada de los DD HH como eje de los discursos y políticas públicas. Posteriormente, a partir del reconocimiento de la depotenciación de su carácter crítico y la dispersión de su tratamiento planteo la necesidad de educar en los DD HH. Propongo, entonces, resignificar la enseñanza de los derechos humanos en la misma tensión sobre la cual se articula su formulación. De allí derivamos algunos criterios para emprender la educación en los derechos humanos.

Educación en DD HH fue el desafío de la escuela postdictadura. El conocimiento de las atrocidades cometidas en los centros clandestinos de detención que se evidenciaron en el informe de la CONADEP puso en el centro la necesidad de incluirlos en la enseñanza pública. La demanda por una educación ciudadana que contemplara a los DD HH como horizonte valorativo compartido por los argentinos se cristalizó a partir de la Ley Federal de Educación en los contenidos básicos comunes de Formación Ética y Ciudadana que incluían curricularmente su tratamiento en los distintos niveles educativos. Se esperaba que la escuela contribuyera a la democratización de la sociedad a partir de la enseñanza del reconocimiento de la dignidad de todas las personas que suponen los Derechos Humanos.

Las declaraciones y convenciones internacionales incorporadas a la Constitución Nacional justificaban y consolidaban un horizonte valorativo compartido. Se imponía la necesidad de una nueva educación ciudadana.

Entendemos que la intensidad de esta demanda social desbordaba a la escuela como institución. La incorporación a la educación escolar de los DD HH como contenidos de aprendizaje implicó diversas tensiones no resueltas desde el comienzo de su puesta en marcha en la reforma curricular. Se dieron, entiendo, básicamente tres tensiones: la contradicción entre las normas y su cumplimiento efectivo, la legitimidad que valida su enseñanza y la forma de organización curricular.

Tensión de contradicción: la educación en derechos humanos supone la contradicción entre la formulación de los mismos en documentos internacionales y la realidad en la que no se cumplen. Es decir, sabemos que deberían respetarse, pero no ocurre así en innumerables situaciones. Esta tensión se resolvió en el ámbito educativo en la mayoría de los casos en una práctica centrada en el conocimiento jurídico, es decir, enseñando las leyes que los reconocen. Estudiando la declaración universal, conociendo los tratados internacionales y su aplicación para la resolución de casos específicos.

Tensión de legitimización: frente a la pregunta quién, y cómo se pueden enseñar los DD HH, qué saberes legitiman su enseñanza, tomó cuerpo otra más inquietante: ¿Quién tienen la idoneidad y la autoridad para enseñar DD HH en la escuela? En los distintos niveles educativos, la respuesta fue difusa. La industria editorial dio respuestas colectivas, distintos saberes, distintos profesionales organizaban los manuales que sirvieron de guía a los docentes que contaron con capacitaciones escasas. En el nivel medio fue un único perfil profesional el que se validó.

Tensión en la organización curricular: básicamente se da entre que los Derechos Humanos se aprendan en una asignatura específica o que sean abordados en las distintas áreas del curriculum. A partir de la reforma se acordó su tratamiento transversal, en general, y en algunas jurisdicciones se dio lugar a un espacio particular en el nivel primario. Esto no resolvió los alcances efectivos de los contenidos ni de la metodología a utilizar. Es decir, qué contenidos se transversalizan y cuáles se enseñan en las diferentes asignaturas, sobre todo porque, luego de la LFE, cada jurisdicción elaboró su curriculum escolar. En Mendoza se implementó como proyecto de educación en valores que desdibujó su dimensión ciudadana.

A estas tensiones propias de la educación en DD HH se le sumaron algunas situaciones particulares. En primer lugar, porque la escuela no contaba con una tradición que la validara, sino, por el contrario, la educación ciudadana centrada en la generación de un sentimiento patriótico que homogenizaba e ignoraba conflictos. En segundo lugar, porque quienes debían llevarla adelante no tenían una formación específica que les permitiera el diseño de propuestas. En tercer lugar, porque la estructura escolar no es democrática. No quedaba claro cómo su abordaje implicaba una modificación de prácticas escolares de carácter disciplinario.

Por otra parte, me interesa reparar en que la enseñanza-aprendizaje de los DD HH se diferencia de otros contenidos escolares en la medida que está atravesada por la experiencia histórica de los propios sujetos involucrados. Entiendo que nuevas tensiones atravesaron y problematizaron su enseñanza-aprendizaje surgidas en contexto social y político de la puesta en acto de los diseños curriculares que incluían los DD HH, dado que distintos agentes sociales y políticos hacían de los DD HH el fundamento de sus reclamos o decisiones.

En primer lugar, los DD HH aparecían como fundamento de los discursos de los organismos de DD HH, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo que exigían justicia frente a las *leyes de punto final*, que impedía juzgar a militares involucrados en los crímenes de lesa humanidad y de *obediencia debida* que eximía de responsabilidad a oficiales medios y subalternos. Asimismo, el indulto a las Juntas Militares y a líderes montoneros por el presidente Carlos Menem potenció sus exigencias de verdad y justicia, a las que adhirió la gran mayoría de la población. En los años noventa, la interpretación de la historia reciente estuvo marcada por los discursos que, haciendo eje en los derechos humanos, daban cuenta de la necesidad de reconocer como víctimas del terrorismo de estado a detenidos desaparecidos durante la dictadura. Los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner atendieron a las demandas de justicia por los crímenes durante la dictadura militar anulando las leyes de *obediencia debida* y *punto final* y convirtiendo la memoria de lo ocurrido en política de estado. Lo que entendemos generó una asociación de la problemática de los derechos humanos a la búsqueda de la verdad y justicia por la desaparición forzada y la tortura de miles de argentinos.

En segundo lugar, ante la crisis económica, social y política de comienzos de siglo, organizaciones y movimientos sociales protestaban y exigían el reconocimiento de sus

derechos en el ámbito público constituyéndose en nuevos sujetos de la política. Se manifestaban por derechos vinculados a necesidades de trabajo, a problemáticas de las infancias, a su pertenencia a pueblos originarios, a su condición de discapacidad. Exigían al Estado políticas públicas que atendieran sus demandas particulares. Frente a estos discursos de distintos grupos sociales surgieron los detractores, quienes señalaban no ser tenidos en cuenta en sus derechos, particularmente quienes sufrían situaciones de inseguridad. La pregunta por ¿dónde están los que defienden los DD HH? cuando alguien era asaltado o asesinado se convirtió en un reproche que mezclaba el desconocimiento del concepto de terrorismo de estado junto con las insuficiencias y errores del Estado como garante de derechos individuales.

En este marco, también, se implementaron diferentes políticas públicas haciendo hincapié en lo que se llamó una *ampliación de derechos*. La AUH, la moratoria jubilatoria, el matrimonio igualitario, la identidad de género, la incorporación de leyes para enfrentar la violencia de género dio lugar a la proliferación de discursos políticos centrados en derechos, mientras problemas económicos permanecían sin resolver como el aumento constante de la pobreza y el desempleo.

En este contexto, la escuela tenía que enseñar DD HH, pero, cómo hacerlo, si sus propios agentes estaban atravesados por una multiplicidad de discursos tanto de organizaciones y sectores sociales como de políticas públicas. Si la cuestión de los DD HH aparecía en los años noventa como demanda social compartida, veinte años después aparecía asociada a algunos sectores políticos. Si fue parte de denuncias y reclamos de distintos grupos sociales que interpelaban la Estado, en los últimos lustros se convirtió en el eje de políticas públicas. Por otro lado, si curricularmente se presentaban como una totalidad, educar en todos los derechos humanos, en la práctica se imponía su abordaje particular, temas como el bullying, la discriminación, la violencia de género, la ESI y el cuidado del ambiente se impusieron individualmente en la agenda educativa.

Entiendo que la cuestión de los DD HH quedó depotenciada, dado que su proliferación en los discursos de diferentes actores sociales y políticos aparece identificada con un momento histórico particular, adherida a reclamos particulares o sospechada de ideológica. Si bien desde los años 90 permaneció en los contenidos a enseñar, perdió centralidad y se opacó su vigencia.

Así, hoy reaparece para quienes estamos en el ámbito educativo la pregunta ¿por qué educar en los derechos humanos? Entiendo que, aunque sospechada de ideológica, no deja de aparecer en las demandas de individuos y colectivos frente a las injusticias sufridas. Su reclamo reiterado interpela a los gobiernos por las medidas tomadas. Por otro lado, las medidas de gobierno ancladas en una racionalidad de mercado que se extiende como forma de análisis de todas las realidades sociales, deja sus marcas. Se impone el interés económico individual o el empresarial por sobre demandas de derechos incluso aquellos reconocidos en la propia Constitución Nacional. Los reclamos de los pueblos originarios son el ejemplo más evidente.

Como aspiración a una sociedad justa en la que cada individuo pueda vivir mejor, los derechos humanos acrecientan sin duda su vigencia cuando no se cumplen. Su configuración valorativa, como anhelo, gana potencia en la medida en que faltan. La contradicción en la que surgieron históricamente, en las luchas sociales por alcanzar libertad e igualdad motorizan su deseo. Cabe la pregunta de si podría la escuela dejar de enseñarlos, si podría dejar de lado la pretensión de educar en el reconocimiento de la dignidad de cada persona. En contextos en los que la competencia individual, la búsqueda del éxito económico se imponen en los medios de comunicación como modo de vida deseable, la centralidad de la dignidad humana como innegociable, aparece como límite. Cuando la ganancia emerge como valor indiscutible, la escuela no puede dejar de revitalizar la enseñanza de los DD HH en la medida que promueve el respeto por cada uno, que enseña que las personas son valiosas en sí mismas.

En este sentido entendemos que la formación docente debe comprometerse con su enseñanza y para ello debe abordar su tratamiento, desde la complejidad que implica en contextos adversos.

En primer lugar, tendría que llevar adelante un esclarecimiento conceptual. Tomando como eje la Declaración Universal junto con aquellas que protegen derechos de minorías (niños, niñas y adolescentes, pueblos originarios, personas con discapacidad) debería reconocerse la importancia de su valor moral como horizonte compartido. Asimismo, explicar por qué el Estado, en sus diversos niveles y poderes es garante de los mismos de forma diferenciada. El Estado en general y sus agentes pueden violar los DD HH *activamente* cuando secuestra, tortura, censura, no respeta la integridad física de las personas; también, cuando son responsables por *omisión*, cuando no se ocupa de

garantizar el acceso a la salud, la vivienda, el trabajo, la seguridad de los ciudadanos mediante políticas públicas eficientes y eficaces; y, por último, cuando excluye a algunos grupos vulnerables del acceso a derechos.

En segundo lugar, dar cuenta del origen histórico de los mismos, surgidos en medio de conflictos, y atendiendo a los movimientos sociales latinoamericanos que desde contextos económicos y políticos complejos reclaman por sus derechos, particularmente, en nuestro tiempo.

En tercer lugar, conocer sobre cómo están incorporados a las leyes de nuestro país y sobre los procedimientos legales e institucionales que posibilitan su exigencia individual. Aprender cómo puedo reclamar por mis derechos.

En cuarto lugar, promover el conocimiento y la participación en demandas concretas que permitan poner en juego su valor para resolver conflictos en la escuela y fuera de ella.

Revitalizar el carácter crítico de la educación en derechos humanos aparece como un desafío inexcusable. Volver a empezar, y así, recuperar un horizonte valorativo compartido y compartible para promover proyectos comunes. La necesidad de apostar por los valores que los sustentan contribuye a comprometerse con una sociedad menos injusta. Los educadores no podemos renunciar a formar en la esperanza de una forma de vida mejor, más humana.

Bibliografía

- Adamoli, M. y Flaschland, C (2010) *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educacion
- Albarracín, D. Tosoni, C. y otros. Desarrollo curricular de la Formación Ética y Ciudadana: experiencias didácticas en Romagnoli, C., (comp) *Diálogos entre la teoría y la realidad educativa* Mendoza, FEEYE, 2006
- De Zan, J. (2006) Los sujetos de la política. Ciudadanía y sociedad civil. *Tópicos*. Revista de Filosofía de Santa Fe, N° 14, pág. 97-118
- Magendzo, A. (1996). Dilemas y tensiones en tono a la educación en derechos humanos en democracia. En A. C. otros, *Estudios Basicos de Derechos Humanos VI* (págs. 505-517). San Jose de Costa Rica: IIDH
- Siede, I. (2019) Enseñar y aprender los Derechos Humanos. *Didactica* (Montevideo) (24), 41-51. Disp.en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16657.pdf.
- Siede, I. (2020). Desafíos actuales de la educación en derechos humanos. *Revista Olhares v.8 n.02 Guarulhos agosto*, 31-45
- Tosoni, C. (2009). Sin Recetas: aprender ciudadanía en la escuela. *Revista Novedades Educativas* N° 220, año 21, abril 2009 pág. 40 a 44,
- Tosoni, C. (2013). Filosofía con niños y participación ciudadana artículo en *Revista Novedades Educativas* n° 272 Buenos Aires Agosto 2013 en el dossier sobre “Escuela, cultura y ciudadanía”

COMUNICACIÓN Y PODER:

Las caras del debate político presidencial entre libertarios y massistas en el año 2023

Ivana Andrea Bridarolli

Introducción: la multiplicidad de caras que trajo aparejados los debates presidenciales

En la presente propuesta se seleccionó los debates presidenciales de candidatos para las elecciones del 22 de octubre de 2023 (Ley 27.337). Al respecto, se analizará como los mismos fueron transmitidos por la televisión pública el 01 de octubre y el 08 de octubre concentrando la lectura en los micro ecosistemas digitales (Van Dijck, 2019) desde las redes sociales, las cuales “*son para escuchar y responder*” (Dip, 2022:53) generando discursividades políticas significativas, como en el caso específico de Sergio Massa (Unión por la Patria) y Javier Milei (La libertad Avanza).

Ambos candidatos, no los únicos, concentran y polarizan un caudal electoral significativo y dislocan en la democracia, por un lado, discursos políticos (Verón, 1987) moderados no confrontativos con lenguajes políticos más cercanos a las demandas y repertorios de la ciudadanía. Acá los internautas (Slimovich, 2022) encuentran confort desde las redes sociales transformándose en adherentes y pasionales (Slimovich, 2022) a las políticas públicas propuestas por Massa. Por el otro, discursos negacionistas y discursos de odio (Ipar, Cuesta, Wegelin, 2023) que reivindican la destrucción del Estado en las redes sociales, ágoras virtuales, (Aruguete; Calvo, 2023) donde los internautas interactúan con los pasionales y adherentes modelos de organización social basados en el mercado y el Estado una permanente constante de cambio y tensión (Assusa, Kesler, Vommaro, 2023).

Lógicas políticas y mediáticas que entran a conjugar un escenario electoral complejo por la apertura a meta-cuerpos políticos (Verón, 1987) que provienen de: a) espectacularización de la política, b) interfaces dialógicas de lo público versus lo privado, c) discursos que

integran un Nosotros contra un Ellos y d) posnarrativas sobre los discursos políticos en los cuales el capitalismo y la digitalización, conjuntamente con la robótica y la inteligencia artificial, encuentran interfaces para apropiarse de las narrativas de Nosotros y Ellos, un campo político mediatizado. En palabras de Gutiérrez-Rubí “enorme aceleración de la transición entre pensar, decir, y hacer” (2023: 90).

Finalmente es interesante plantear en primer lugar: la interacción en las diferentes plataformas y formatos referidos a las propuestas y proyectos de política pública la que posibilita identificar tipologías de internautas y resignificar el espacio público. Lenguajes políticos convergentes en grillas de inteligibilidad que, en primer lugar, tensionan los 40 años de democracia. En segundo lugar, entender la irrupción de las emociones en la política. El storytelling, el arte de narrar historias como estrategia para transmitir mensajes emocionales (Yaccar, 23/10/2023), el mismo propone un lenguaje político que busca explicar la realidad política en escenarios globales y electorales. “El link está ganando la batalla al think” (Gutiérrez Rubí, 2023:24) En alguna medida implica comprender la atmosfera electoral en campaña de los candidatos sobre sus emociones desenvolviéndose en lo político comunicacional en vísperas a ocupar el sillón de Rivadavia, pero, dado los resultados del 22 de octubre, sin definiciones electorales, Argentina, transita la instancia de ballottage para el 19 de noviembre de 2023. “La relación entre el bien abundante (la información) y el bien escaso (el tiempo para procesarla) está provocando que las reacciones desplacen a las reflexiones en nuestros procesos cognitivos” (Gutiérrez Rubí, 2023:89).

Camino al sillón de Rivadavia, ¿dos modelos de Estado?

La globalización, la digitalización y el capitalismo direcciona a la sociedad a una insatisfacción por los bienes. “Hoy vivimos en una sociedad en la que se evitan los contactos. Tocar presupone la alteridad del otro, que es lo que impide que el otro quede reducido a algo disponible. Con un objeto consumible no podemos entablar contacto, sino que lo agarramos o nos lo apropiamos” (Byung Chul-Han, 2023: 95). Las stories que se comparten desde las redes sociales contribuyen a visualizar en los discursos dimensiones del acontecimiento político-mediático que concentran la atención en las problemáticas medioambientales. En este sentido, la presencia de microecosistemas desde las redes

sociales acerca de minimizar y no valorar la protección ambiental implica detener la lectura en los candidatos Javier Milei, La Libertad Avanza, y Sergio Massa, Unión por la Patria.

En los debates televisados de los días 01 y 08 de octubre de 2023 los equipos técnicos de campaña de los candidatos debieron preparar propuestas a fines a lo seleccionado por la ciudadanía. En este contexto fue la Cámara Nacional Electoral (CNE) y el Consejo Asesor quienes anunciaron la implementación de nuevas funciones que buscan generar más dinamismo y entretenimiento en el espectador incorporando para ello los ejes más votados: "Derechos Humanos y Convivencia democrática" para el primer debate, mientras que "Desarrollo Humano, Vivienda y protección del Ambiente" se incorpora al segundo debate. (Ámbito, 08/10/2023).

“En apenas dos siglos, la aplicación de los desarrollos científicos y tecnológicos mejoró nuestra calidad de vida; disminuyó, incluso, la pobreza. Pero hoy, la problematización sobre qué actividades y tecnologías son o no aceptables se intensifica, de la mano de la conciencia del impacto socioambiental de los modelos productivos y de los reclamos impulsados por los movimientos sociales a nivel global y local. En medio de estas tensiones hay dos consensos: el diagnóstico sobre la gravedad de los problemas ambientales: calentamiento global, cambio climático, pérdida de biodiversidad y ecosistemas, sobreproducción de residuos, entre otros. Y sobre los económicos: en Argentina el 40,6% de la población vive bajo la línea de pobreza, al desempleo del 8,2% se le suman las consecuencias de la deuda, la inflación y una desigualdad que se agravó con la pandemia” (Bilañski, Sánchez, Angresano, Revista Anfibia, 25/02/2022).

Es decir, la presencia de temas referidos al ambiente es significativa en la medida que el Estado posibilite la apertura a cambios y regularice desde lo colectivo el interés general sin particularizar intereses económicos ya que la bisagra de estos conflictos discursivos los materializa el ciudadano. El Papa Francisco en el año 2015 escribió la encíclica papal Laudato Sí en la que busca que las personas cuiden el entorno natural y se tome conciencia de la gravedad de nuestro planeta. El ser humano como especie debe adquirir un contrato tácito con el planeta y un respeto al mundo para valorar capacidades e incluir necesidades colectivas, los candidatos debieran reflexionar y repudiar discursos de odio y negacionistas porque generan y naturalizan diferencias entre los actores intervinientes, un compromiso de todos.

En este contexto, el movimiento de personas seguidoras de ideas de la ultra derecha buscan radicalizar cambios significativos, pero a lo público en favor de lo privado. Describen sus posturas de populistas de extrema derecha, ultraliberal, antisistema. Por otra parte, hay una necesidad desde el discurso político de construir el adversario “la casta política” como disruptor de la democracia. Los videos, Tik Tok, twitter que circulan sobre Milei dan cuenta simbólicamente por ejemplo de la moto sierra como performativa. En la esfera política, los meta cuerpos que se transmiten por la televisión y las redes sociales reconfiguran el espectáculo y la política como show y la función inherente a la política, que es gobernar, se desplaza.

Esta modalidad de caracterizar a un pre candidato presidencial posibilita inferir desde las lógicas mediáticas el estilo de focalizar el rostro, la gesticulación y la narrativa que utiliza el orador a su auditorio en diferentes escenarios mediáticos, tales como rondas de prensa, conferencias, actos de apertura. En sus alocuciones se lo ve con firmeza, convicción y coraje para realizar medidas significativas para el país.

En este contexto, recupero de Hjarvard el sentido de la lógica mediática como aquella para “referirse a las reglas y recursos institucionales que caracterizan a los distintos medios de comunicación” (2016: 241) que se encargan de gestionar en el escenario comunicacional las formas de ejercer influencia en el contexto cultural de una sociedad. Una mixtura entre medios y redes que Milen está aplicando sin ninguna dificultad por el grado de exposición y permanencia en los mismos, que atrae desde estas lógicas la incidencia sobre un electorado joven, sabe dónde mirar y como mirar a la cámara cada vez que habla.

El escenario pos elecciones nacionales en vísperas del ballottage incorpora un discurso antagónico donde internautas mileistas proyectan en Milei un cuerpo mediatizado porque pone en escena la inteligencia de una manera diferenciada al interior de micro ecosistemas digitales. Consultado sobre la contaminación de los ríos expresó: una empresa “puede contaminar un río todo lo que quiera” “Como hacen equilibrio parcial y no ven el problema de equilibrio general es que sobra el agua. Esa es una sociedad [la que contamina] en la que sobra el agua y el precio del agua ¿Cuánto es? Cero. Consecuentemente ¿quién va a reclamar el derecho de propiedad de ese río? Nadie. Porque no puede ganar plata”, (La Gaceta 02/09/2023). “El estado de ánimo de la sociedad respecto a la actuación del Estado, que ya había comenzado a cuestionarse antes de la pandemia, resulta muy favorable a los privatizadores libertarios” (Wilkis, 2023:7). Cuáles son las diferencias posibles en

escenarios esporádicos. Un meta cuerpo cuyo discurso se instaló mediatizadamente en redes y luego a los demás medios. "Milei se convirtió en una figura irresistible para la televisión primero y para el público después" (González, 2023: 49-50). Este es el camino al menos que la democracia digital encuentra hoy, una figura mediática, un personaje bisagra, pero, con una construcción discursiva que direcciona unilateralmente discursos que fomentan el odio a lo colectivo y a la democracia.

El escenario pos elecciones nacionales en vísperas del ballottage incorpora un discurso antagónico donde internautas mileistas proyectan en Milei un cuerpo mediatizado porque pone en escena la inteligencia de una manera diferenciada al interior de micro ecosistemas digitales. Consultado sobre la contaminación de los ríos expresó: una empresa "puede contaminar un río todo lo que quiera" "Como hacen equilibrio parcial y no ven el problema de equilibrio general es que sobra el agua. Esa es una sociedad [la que contamina] en la que sobra el agua y el precio del agua ¿Cuánto es? Cero. Consecuentemente ¿quién va a reclamar el derecho de propiedad de ese río? Nadie. Porque no puede ganar plata", (La Gaceta 02/09/2023). "El estado de ánimo de la sociedad respecto a la actuación del Estado, que ya había comenzado a cuestionarse antes de la pandemia, resulta muy favorable a los privatizadores libertarios" (Wilkie, 2023: 7). Cuáles son las diferencias posibles en escenarios esporádicos. Un meta cuerpo cuyo discurso se instaló mediatizadamente en redes y luego a los demás medios. "Milei se convirtió en una figura irresistible para la televisión primero y para el público después" (González, 2023: 49-50). Este es el camino al menos que la democracia digital encuentra hoy, una figura mediática, un personaje bisagra, pero, con una construcción discursiva que direcciona unilateralmente discursos que fomentan el odio a lo colectivo y a la democracia.

Pensar en los seguidores pasionales y adherentes de Sergio Massa desde los meta-cuerpos que propende plantear en el escenario discursivo digital ¿agenda política y mediática cuyos pilares sea desde el destinatario un Nosotros Inclusivo (Verón, 1987). "Voy a convocar a un gobierno de unidad nacional el 10 de diciembre como presidente construido sobre la base de convocar a los mejores sin importar su fuerza política", Destaco, que "la grieta se murió y empieza una nueva etapa", y reiteró su intención de "poner punto final a la destrucción del otro".(CNN Español, 23/10/2023).

Hay una necesidad de refundación de contratos sociales entre la ciudadanía y la sociedad, tales como "construir consensos, mostrar orden frente al caos, gobierno de

unidad nacional y fin de la grieta” (Página 12, Molina 2/10/2023). Adhiero a las lecturas de Aruguete y Calvo cuando afirman que “odiar el ágora odiar ese espacio en el cual debatimos públicamente, es una de las principales formas de debilitamiento de las instituciones democráticas” (2023). En este sentido, Massa presenta la propuesta de desarrollar una política ambiental de adaptación y mitigación al cambio climático; impulsar la transformación de la industria petroquímica; y acompañar el desarrollo de la minería sostenible. (Clarín 12/10/2023). Proyectos donde claramente el meta-cuerpo político es Sergio y es quien a través y por medio de la oratoria presenta nuevas reconfiguraciones donde los internautas intervienen en “construir un ecosistema digital destinado a hacer circular las publicaciones entre distintas plataformas (medios noticiosos, blogs, redes sociales, servicios de video) y comunidades orientadas a difundir determinadas temáticas y puntos de vista” (Gobbi, 2017: 35).

La horizontalización de voces que propone Massa, posibilita que los discursos confluyan y fortalezcan los internautas pasionales y adherentes específicamente en los consensos democráticos y la tolerancia. En este diálogo se reconoce y se acepta que cada red social con sus diferentes usuarios e internautas habilita modalidades de expresión de diferentes formatos y formas; en este caso se recupera de la matriz discursiva de Massa “Somos más los que creemos que los ríos, los pulmones y el corazón no tienen precio” (Télam digital, 05/09/2023). La construcción del propio relato debe sustentarse sobre la base de valores e ideas que se quieren transmitir, apelar a la herramienta del storytelling para visibilizar sentidos y emociones, donde se vio a un Massa convencido y seguro de sí mismo. “Para nosotros ni el ambiente ni los órganos tienen precios porque tienen que ver con la vida”, y agregó: “la primera disolución es qué modelo de sociedad queremos construir”, al remarcar que “la defensa de la vida, el ambiente y el desarrollo tienen que ser valores centrales en la construcción de la sociedad” (Télam digital, 05/09/2023).

Hay una puesta en escena sobre lo público significativa y además formal, su vestimenta con colores claros y la bandera siempre en la mano da cuenta del compromiso en construir más Argentina y más argentinidad, y no menos (CNN Español, 23/10/2023). “son los internautas los que contribuyen – a través de la producción de discursividades de difusión cuasi-masiva – a la construcción de un espacio público en movimiento constante” (Slimovich, 2022: 40) de ahí que cada vez más se instala en la sociedad el temor, la inquietud y la necesidad del cambio, naturalizada ¿desde los discursos democráticos?

A modo de reflexiones finales, prevalecen en la esfera social modalidades de resignificar las discursividades políticas que se manejan desde y por medio de las redes sociales, una oportunidad de elegir en democracia, “la democracia de los cuatro años sucumbe a la democracia de los cuatro segundos” (Gutiérrez Rubí, 2023:92) el desarrollo como motor de cambio y donde el valor de la palabra debiera ser la convivencia con el Otro.

Referencias bibliográficas

- Assusa, G; Kessler, G; Vommaro, G; (2023) La sociedad y el plan motosierra. En: Le Monde diplomatique Agosto 2024, Web <https://www.eldiplo.org/292-la-ilusion-de-vivir-sin-estado/la-sociedad-y-el-plan-motosierra/> (Fecha de consulta 08/08/2024)
- Aruguete, N & Calvo, E. (2023) Nosotros contra ellos. Como trabajan las redes para confirmar nuestras creencias y rechazar las de los otros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial: Siglo Veintiuno.
- Bilański, G; Sánchez, M.S.; Angresano, S (2022) El desarrollo ambientalista como punto de fuga. Revista Anfibia. Web <https://www.revistaanfibia.com/el-desarrollo-ambientalista-como-punto-de-fuga/> (Fecha de consulta 18/07/2024)
- Byung-Chul Han. (2023) La crisis de la narración. Argentina. Editorial: Herder.
- Calvo, E. y Aruguete, N. (2020) Fake News, Trolls y Otros Encantos. Siglo XXI. Bs. As.
- Clarín (2023) Sergio Massa: propuestas y su plan de gobierno rumbo al balotaje. Disp en https://www.clarin.com/politica/sergio-massa-propuestas-plan-gobierno-rumbo-balotaje_0_WV5gcFgbDo.html
- Debate presidencial 2023: todo lo que tenes que saber. (01/10/2023) Diario Digital Ámbito, (2023) Web <https://www.ambito.com/politica/debate-presidencial-2023-todo-lo-que-tenes-que-saber-n5833698> (Fecha de consulta 08/08/2024)
- Dip, M. (2022) ¿Alguien quiere pensar en las redes? La importancia de las redes sociales en política. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial: La Crujía.
- Francisco, Papa. (2015) Laudato sí: sobre el cuidado de la casa común. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina oficina del Libro.
- Gabriel Katopodis, cuestionó a Javier Milei por sus dichos sobre la contaminación de los ríos (02/09/2023) Diario Digital La Gaceta. <https://www.lagaceta.com.ar/nota/1004913/politica/gabriel-katopodis-cuestiono-javier-milei-sus-dichos-sobre-contaminacion-rios.html> (Fecha de consulta 18/07/2023)
- Gobbi, J (2017) Información digital y nuevas formas de construcción de la agenda de noticias. Disp en <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/10/infodigitalJORGE-GOBBI.pdf>
- González, J.L. (2023) El loco. La vida desconocida de Javier Milei y su irrupción en la política argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta.
- Gutierrez-Rubi, A. (2023) Gestionar las emisiones políticas. Una guía para entender la irrupción de las emociones en la política y en la opinión pública. Argentina. Editorial: Gedisa.
- Hjarvard, S. (2016) Mediatización: la lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. Revista La trama de la comunicación. V. 20. N° 1. Enero a junio de 2016. ISSN 1668-5628. ISSN digital 2314-2634. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323944778013>.
- Ipar, E; Cuesta, M; Wegelin, L (2023) Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática. San Martín: UNSAM Edita.
- Massa: somos muchos más los que creemos que los ríos, los pulmones y el corazón no tienen precio. (Telam Digital 2023) https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hWT_1T4F-bM&embeds_referring_euri=http%3A%2F%2Fvivocomodoro.com.ar%2F&feature=emb_imp_woyt
- Molina, M (2023) Sergio Massa el gobierno de unidad y el fin d la grieta. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/605671-sergio-massa-el-gobierno-de-unidad-y-el-fin-de-la-grieta>

- Slimovich, A. (2022) Redes sociales, televisión y elecciones argentinas. La mediatización política en la era K. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial: Eudeba.
- Van Dijck, J. (2019) La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires. Editorial: Siglo Veintiuno.
- Verón, E. (2001) El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires. Editorial: Grupo Editorial Norma.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires. Editorial Gedisa
- Yaccar, D. (2023) Para Byung Chul Han, vivimos en una era posnarrativa. Diario desde abajo. Link: <https://www.desdeabajo.info/otras-noticias/item/para-byung-chul-han-vivimos-en-una-era-posnarrativa.html>
- Wilkis, A. (2023) El dólar contra la casta. Le Monde diplomatique. Disp en <https://ladiaria.com.uy/le-monde-diplomatique/articulo/2023/9/el-dolar-contra-la-casta/>
- Ley 27337 Código Electoral Nacional (2016)

LA NUEVA LEY DE GRESHAM

Y LA DESRESPONSABILIZACIÓN AMBIENTAL

Javier Flax

La aceleración del deterioro ambiental por las desregulaciones. Las peculiaridades de América Latina

Si bien el comienzo del deterioro ambiental se remonta a la Primera Revolución Industrial, su aceleración es correlativa y simultánea a la implementación de las políticas neoliberales de mercados autorregulados. Efectivamente, desde comienzos de la década del '80 se incrementaron el aumento de la quema de combustibles fósiles y la tala de bosques, con las consecuencias esperables en términos de calentamiento global.

Desde la perspectiva del filósofo John Gray esta realidad puede comprenderse desde lo que denomina una "Nueva Ley de Gresham", la cual establece que el mal capitalismo desplaza al buen capitalismo al desresponsabilizarse social y ambientalmente y así obtener ventajas competitivas espurias, las cuales conducen a que se vaya extendiendo la flexibilización de las normas de protección social y ambiental para poder sostener la competencia en el mercado global.

Así, el mal capitalismo se ve reflejado en las políticas neoliberales de mercados autorregulados, para lo cual solo se necesita de un Estado mínimo que proteja a los sectores más poderosos del mercado y renuncie a establecer regulaciones para articular los diferentes derechos. Con la excusa de la intromisión del Estado en las libertades, pretende que ese Estado deje desprotegidos a vastos sectores de la población y desatienda el cuidado del ambiente y de la naturaleza en general. Es así que autores como Friedrich von Hayek o Milton Friedman denominan a las regulaciones "interferencias y restricciones a la libertad" (cf. Gray, 2000: 103 y ss.).

Por el contrario, la ausencia de regulaciones y controles, así como la censura en la agenda pública de las consecuencias perjudiciales de muchos emprendimientos económicos, condujo directamente a la grave situación que vive el planeta, particularmente el calentamiento global.

Ahora bien, en América Latina, al deterioro ambiental generado por el cambio climático debido a causas antropogénicas -debidamente investigadas y documentadas por el *Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático* (IPCC) de la ONU- se agrega un modelo de producción agroindustrial y extractivista que agrava los daños generados por el calentamiento global y sus consecuencias climáticas. Así, por ejemplo, las recientes inundaciones de Río Grande do Sul de mayo de 2024, cubrieron el 80% del territorio, generando una catástrofe social y ambiental, con millones de afectados, cientos de muertos, infraestructura y viviendas destruidas, refugiados ambientales, etc.

Si bien puede afirmarse que siempre hubo inundaciones, una inundación como la mencionada no puede explicarse solamente como un simple y “natural” fenómeno meteorológico. Por el contrario, las inundaciones de Río Grande do Sul se vieron agravadas por una serie de actividades económicas destructivas de la naturaleza y sus ecosistemas, como indican diversos informes científicos al respecto. Efectivamente, al cambio climático se suma el actual modo de producción agroindustrial, el cual, entre otros daños, genera nuevos fenómenos meteorológicos en virtud de la deforestación de selvas y bosques, a la vez que el compactamiento del suelo imposibilita la absorción y el correcto escurrimiento del agua.

Por eso, esas inundaciones deberían tomarse como un *caso testigo* sobre la causación múltiple de un fenómeno que podía haber sido previsto y mitigado en muchos de sus aspectos si se implementaran debidamente las evaluaciones de impacto ambiental y social, mediante investigaciones científicas interdisciplinarias que consideraran también el conocimiento acumulado por los pueblos originarios, en términos de interconocimiento.

Ese modelo productivo contiene las tres principales amenazas medioambientales que enfrenta la humanidad, las cuales constituyen “la triple crisis planetaria del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación”, de acuerdo con los considerandos de la Declaración de la ONU con respecto al ambiente sano como derecho universal del 28 de julio de 2022.

Para colmo, lejos de ser el modo más eficiente de producción agrícola y generación de riqueza, el actual modelo agroindustrial solamente favorece a sectores poderosos del mercado, a saber, las empresas que producen y comercializan las sustancias químicas en las que se sostiene el modelo y a las empresas que concentran las semillas, atentando contra la biodiversidad y la soberanía alimentaria. Sin embargo, se lo instala como el modelo más eficiente para lo cual se recurre a la concentración mediática, la desinformación, la difamación y la eliminación de las instancias de deliberación en las cuales se puedan exhibir las evidencias contrarias de esta forma indeseable de reprimarización de las economías que priorizan la acumulación ilimitada por sobre la regeneración de los sistemas vitales y la reproducción de la vida (cf. Flax, 2022).

Estas inundaciones deberían generar una alarma porque son un síntoma de las políticas irresponsables de flexibilización de las normas y de las políticas de cuidado ambiental, en línea con las políticas neoliberales de Estado mínimo y mercados autorregulados en pro del cortoplacismo de las ganancias rápidas.

La libertad del homo rapax: licencia para el abuso y el saqueo

En términos sociales, resulta alarmante que en países donde se supone que impera el Estado de derecho y las agencias del Estado deberían respetar, proteger, garantizar y promover todos los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales, lo que se observa es el desplazamiento y el deterioro de la salud de las poblaciones. A veces los pobladores directamente son expulsados de manera violenta de sus propias tierras que habitan ancestralmente. Otras veces son desplazados por quedarse sin recursos vitales como la propia tierra y el agua, contaminados e inutilizables por el extractivismo. A ello se le suma actualmente las migraciones forzosas de los desplazados climáticos y ambientales, víctimas de catástrofes evitables.

Si desde 1972, desde la Cumbre de la Tierra de Estocolmo, a nivel internacional se viene construyendo un consenso internacional con respecto al cuidado de la Tierra, simultáneamente las resucitadas políticas neoliberales impiden avanzar en su aplicación, priorizando el desenvolvimiento “libre” del mercado a costas de aumentar la desigualdad y la concentración económica de manera inédita.

Por eso se requiere desenmascarar qué hay detrás de la concepción de libertad como ausencia de interferencias que sostiene el neoliberalismo, la cual no es idéntica a la que sostienen autores como John Stuart Mill, sobre quien volveremos.

Como mostramos en “La libertad del *homo rapax*”, la idea de libertad como ausencia de interferencias que reivindica el neoliberalismo, se remonta a Thomas Hobbes, quien en el capítulo XXI del *Leviathan* Hobbes la define así: “Libertad significa, propiamente hablando, la ausencia de oposición (por oposición significo impedimentos externos al movimiento)” (Hobbes, 2005, p. 171).

Pero esa idea de libertad consiste en el ejercicio ilimitado del abuso de poder (Flax, 2024). Como expresa Carl Schmitt, en *El nomos de la tierra*, Hobbes no toma de las guerras civiles de religión la idea “estado de naturaleza” -concebido como guerra de todos contra todos- sino del espacio colonial de la conquista, regido por el saqueo y la violencia. Efectivamente, las denominadas “líneas de amistad” establecidas entre las potencias coloniales europeas separaban dos espacios bien delimitados por entonces. Mientras de un lado de la línea, en el espacio europeo, permanece vigente el derecho de gentes, del otro lado de la línea rige el derecho del más fuerte y las relaciones de “libertad”.

En palabras de Schmitt: “La libertad consiste en que la línea delimita una zona de aplicación libre y desconsiderada de la violencia (...) De aquí tenía que surgir necesariamente la idea general de que todo lo que sucede “más allá de la línea” queda también fuera de las valoraciones jurídicas, morales y políticas que están reconocidas a este lado de la línea.” (Schmitt, 1979, p. 85).

Es decir, las líneas de amistad dividen el espacio y habilitan, del lado de las colonias, una licencia para realizar toda suerte de abusos: la depredación de la naturaleza, el abuso de los pueblos originarios, de los esclavos, de los trabajadores, de las mujeres, de los consumidores, etc.

Está claro que la conquista y el sometimiento de los otros no son algo nuevo en la historia de la humanidad. Lo que resulta nuevo son esos dobles estándares morales y jurídicos y la consecuente idea de libertad hobbesiana: la libertad del *homo rapax* se sostiene en la eliminación de regulaciones protectivas.

En su libro *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Boaventura de Sousa Santos retoma el trabajo que hace Schmitt sobre las “líneas de amistad” para derivar las líneas abismales que separan las “zonas civilizadas” de las “zonas salvajes”. Las

zonas salvajes son zonas de sacrificio: “La negación de una parte de la humanidad es un sacrificio, ahí se encuentra la condición de la afirmación de esa otra parte de la humanidad, la cual se considera a sí misma como universal.” (Santos, 2010, p. 18). Como expresa Santos, “esto es tan verdadero hoy en día como en el período colonial” (Santos, 2010, p. 19).

Del extractivismo al desarrollismo acrítico: el neoextractivismo

Estos modos de producción son impuestos en nuestro continente mediante la previa generación de empobrecimiento y condicionamientos económicos -sea mediante endeudamientos inexplicables o tratados de libre comercio asimétricos- que conducen a los gobiernos a flexibilizar normas de protección social y ambiental, estableciendo políticas de mercados autorregulados y Estados mínimos y débiles, sin capacidad para controlar los desmanejos que se llevan adelante en sus territorios, los cuales se transforman en enclaves neocoloniales que tienen por objeto extraer la máxima cantidad de riquezas con los mínimos costos, como se evidencia en nuestro país con el denominado Régimen de Incentivos para las Grandes Inversiones (RIGI), recientemente aprobado, aparentemente diseñado y redactado por los sectores beneficiarios del extractivismo. Sin dudas, se trata del saqueo planificado por corporaciones que colonizaron las instituciones democráticas de diferentes maneras para ponerlas al servicio de sus intereses.

Sin embargo, en otras ocasiones fueron también gobiernos democráticos de nuestros países de América Latina, con vocación por la equidad, quienes vieron en esas actividades una oportunidad para generar riquezas que permitieran romper el círculo vicioso de la pobreza y la desigualdad.

Como expresa Dawid Bartelt, a diferencia del extractivismo colonial, “El neoextractivismo tiene un ímpetu emancipador y un afán por corregir la historia, pero, al mismo tiempo, se sirve de aquellos instrumentos y constelaciones sociales que siempre han obstaculizado la emancipación y el camino que lleve más allá de las inequidades y de la dominación tradicional. Fomenta economías de enclave, reintegra a las empresas trasnacionales, suma también a sus propias multinacionales, y se somete a las estructura y reglas de funcionamiento del mercado mundial con el argumento de que esta vez lo va a utilizar, digamos, de manera subversiva, para alcanzar los objetivos contrarios” (Bartelt, 2019, p. 66)

Es decir, al extractivismo se le sumó el neoextractivismo, también condicionado por las reglas globales neoliberales. Pero lo que se observa en nuestro continente, el de mayor desigualdad social, es un mayor incremento de esa desigualdad, en línea con mayores daños de la naturaleza que dejan sin medios de vida a vastos sectores de la población, destruyendo bosques, contaminando el aire, envenenando el agua y dejando yerma la tierra.

Así lo exhibe de manera concluyente Damián Verzeñassi, profesor titular de Salud Pública de la UNR y director del Instituto de Salud Socioambiental: “El discurso en 1995, con 22 por ciento de pobreza en el país, era: “Tenemos que salir de la pobreza y por eso necesitamos el avance de estos modelos”. Así se impuso el extractivismo de la megaminería, de la agroindustria, de Vaca Muerta más adelante con el hidrofracking y las forestales en Misiones (...) En 2024, sin una sola ley que haya restringido el avance de las corporaciones extractivistas en nuestros territorios, Argentina tiene un 57,4 por ciento de pobreza” (Verzeñassi, 2024).

La necesidad de construir una genuina responsabilidad ambiental

A modo de conclusión de este breve artículo, nos parece necesario recurrir a dos tradiciones diferentes, la liberal y la democrática, que convergen en las actuales democracias constitucionales para oponer al neoliberalismo, dado que el neoliberalismo es a nuestro juicio incompatible con una genuina democracia constitucional (cf. Flax, 2023).

Precisamente, quien realizó uno de los mejores despliegues de la idea de libertad como ausencia de interferencias fue John Stuart Mill, en su clásica obra *Sobre la libertad*. Si bien los liberales suelen citar a Mill, uno tiene la impresión de que o bien no lo leyeron, o lo hicieron de manera sesgada, dado que el despliegue que hace de la idea de libertad como ausencia de interferencia tiene un límite, a saber, el daño a terceros. Si bien se refiere al daño en varios pasajes, el siguiente ilustra perfectamente el razonamiento de Mill: “En resumen, dondequiera que haya daño o peligro de daño, para un individuo o para el público en general, el caso no pertenece ya al dominio de la libertad, y pasa al de la moralidad o al de la ley” (Mill, 1968, p. 94).

Efectivamente, la libertad como ausencia de interferencias no puede ser de ninguna manera una libertad ilimitada, sino que encuentra límites en posibles o eventuales daños que el sujeto que realiza la acción debe considerar. Es decir, se debe considerar las

posibles consecuencias perjudiciales o dañinas de sus acciones y, por empezar, autolimitarse como diría otro autor liberal, David Hume. Esa autolimitación no puede dejarse a los propios actores del capitalismo concentrado y a su discurso cosmético de la responsabilidad social y ambiental, pues, como sostiene el propio Hume, cuando la sociedad se extiende y complejiza, no alcanza la autolimitación del autointerés, sino que el deber moral y la responsabilidad auto impuestos tienen que ir acompañados por la instancia jurídico-política de las regulaciones a través de las leyes, mediante las cuales el Estado armoniza los diferentes intereses y protege a los sectores más débiles.

En otros términos, el planteo genuinamente liberal conduce indefectiblemente a las ideas de deber y de responsabilidad, tanto en términos de la moralidad del sujeto, como de las normas sociales intersubjetivas, particularmente en la dimensión legal.

Por su parte, la teoría democrática del Estado, nacida con Rousseau, establece que es su función disminuir las desigualdades y abusos mediante regulaciones: “Esta igualdad, dicen, es una quimera especulativa que no puede existir en la práctica. Pero si el abuso es inevitable, ¿quiere decir que no se deba reglamentarlo? Precisamente porque la fuerza de las cosas tiende siempre a destruir la igualdad, la fuerza de la legislación debe tender a mantenerla. (J. J. Rousseau, *Contrato social*, L.II, cap.XI).

Esta concepción se plasma no solo en el Estado de Bienestar, sino también en la incorporación de nuevos derechos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), los cuales suponen los derechos ecoculturales. Cabe señalar que el PIDESC fue ratificado por 162 países y solamente USA y unos pocos países africanos y asiáticos no lo ratificaron. Algunos países, como el nuestro, la República Argentina, lo incorporaron a su Constitución Nacional. Por lo cual, está por encima de las leyes del Congreso y todos los gobiernos tienen el deber de respetarlos, protegerlos, garantizarlos y promoverlos o, de lo contrario, incurrir en una causal de remoción.

En lo que tiene que ver con el cuidado del ambiente, hacia 2017 ocurría otro tanto con respecto al Acuerdo de París, referido al cambio climático, uno de los países que más daño genera aún no lo ratificaba. Pero a la fecha prácticamente todos los países del planeta lo ratificaron, lo cual parece indicar un consenso promisorio. Aunque aún no se verifica en todas las políticas, como lo exhibió la COP26, la Cumbre sobre el Clima, llevada a cabo en Glasgow en 2021.

Lo que se observa, en cambio, a pesar de los síntomas alarmantes que expresa la naturaleza, a veces a gritos a veces con susurros, es que la deforestación continúa en algunos países a pasos agigantados, así como la contaminación de la tierra y el agua con toda suerte de sustancias tóxicas que las hacen inutilizables para los seres vivos.

Como continúen las políticas de mercados autorregulados, no parece haber lugar para las esperanzas.

Referencias

- Bartelt, D. (2019) *Naturaleza y conflicto. La explotación de recursos en América Latina*. México: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO- Prometeo.
- Flax, J. (2022). "Interdisciplina, deliberación y justicia ambiental: el caso del trigo HB4", *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, N°24, octubre de 2022. ISSN (en línea): 2718-6288. Disp en <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2022/erasmus-24-2022-Flax.pdf>
- Flax, J. (2023) "Una democracia maniatada. La incompatibilidad entre el neoliberalismo y la democracia constitucional", *Revista Agora Philosophica* Nro. 47, Vol. XXII, 2023. <http://www.agoraphilosophica.com/index.html>
- Flax, J. (2024) "La libertad del *homo rapax*" en Caram, C. y Marcos, D. (comps.) *La ciudadanía ante los desafíos de la antipolítica*, Universidad Nacional de Tucumán (en prensa) Pre-print en https://www.academia.edu/123221977/La_libertad_del_homo_rapax
- Gray, J. (2000), *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*, Buenos Aires: Paidós.
- Hobbes, T. (2005) [1651] *Leviatán*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mill, John Stuart (1968) [1859] *Sobre la libertad*, Madrid: Aguilar.
- Schmitt, C. (1979) *El nomos de la tierra. En el Derecho de Gentes del Jus Publicum Europaeum*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Verzeñassi, D. (11/08/2024) "¿Qué es el RIGI y por qué nos oponemos a su implementación?", Agencia ANRed, <https://www.anred.org/2024/08/11/que-es-el-rigi-y-por-que-nos-oponemos-a-su-implementacion/>

RESPONSABILIDAD Y CAMBIO CLIMÁTICO: *Entender la crisis actual para pensar soluciones*

Aníbal Exequiel Montaña

Introducción

El motivo de este modesto trabajo es comprender la responsabilidad y la influencia humana sobre el cambio climático. Mostrar cómo la forma de organización social, económica y política es la principal causa de los efectos devastadores del calentamiento global. También, como motivo implícito de este escrito surge una respuesta a la discusión que surge en algunos sectores sobre si es real o no la implicancia de las personas en estos cambios. Justificados en que solo es un proceso más, producto del equilibrio y desequilibrio planetario, y que solo es una cuestión de agendas importadas de sectores socialistas o de izquierda.

Partiendo desde aquí, el ensayo se estructurará en 3 apartados. En primer lugar, se contextualizará la situación al mostrar las emisiones y observaciones que han impactado a gran parte de la comunidad científica. En un segundo apartado, se evidenciarán las proyecciones a futuro que delimitan los posibles escenarios que nuestra acción o inacción en la lucha contra el cambio climático dejarían. Luego de lo expuesto hasta allí, en el último apartado, se reflexionará brevemente sobre las decisiones a tomar y la importancia de democratizarlas.

La situación actual: ¿Dónde estamos?

Para visibilizar la situación actual y la responsabilidad humana en ella se hará alusión a dos informes que, como síntesis de lo estudiado a nivel mundial, son muy importantes: *el Panel Intergubernamental de la Ciencia y Gestión de la Biodiversidad y Servicios Ecosistémicos* (IPBES, por sus siglas en inglés) y el *Panel Intergubernamental del Cambio Climático* (IPCC, por sus siglas en inglés).

Para entender resumidamente los datos arrojados por el IPBES, Flavia Broffoni en su libro *Extinción* (2020) detalla la problemática que se está atravesando. Se observa cómo el 75% de la tierra está siendo degradada y más de la mitad de las áreas oceánicas sufren impactos causados por las personas. Sumado a eso, el uso de pesticidas y fertilizantes en aumento afectan zonas terrestres y oceánicas. También, muestra que la ganadería ocupa un tercio de la tierra amenazando especies, lo que provoca que la demanda de alimentos y biocombustibles aumente. Por último, La producción ganadera y agrícola industrial consume el 75% del agua dulce disponible. Como dato alarmante, evidencia el inicio de la sexta extinción masiva de especies por el impacto humano en el planeta. (pp. 53-54).

Por otro lado, Eduardo Robaina, en *Climática*, explica lo que informa el último *Resumen para responsables de políticas* publicado por el IPCC. Los datos muestran que no hay duda de la influencia antropogénica y que el 40% de las emisiones se produjeron desde la década de los noventa. Respecto a las causas de las emisiones, menciona que los sectores energéticos, industriales y de transporte son los principales productores. Mientras que la temperatura en la última década aumentó 1.09°C, de los cuales 1.07°C es producto de las actividades humanas; lo que deviene en aumentos de eventos climáticos extremos, problemas de salud y salud mental, daños económicos y la existencia de nuevas enfermedades (2023).

El IPCC (2021), en *Cambio Climático 2021: un resumen para todo el mundo*, muestra cómo todos los microsistemas del sistema planetario han sufrido efectos a causa del calentamiento global. Respecto a la atmósfera, hay un aumento de la temperatura media de la superficie y las últimas décadas han sido más cálidas que las anteriores producto de que los gases de efecto invernadero están en sus máximos desde hace cientos de años. Respecto a la superficie terrestre, las lluvias han aumentado y las especies vegetales y animales desarrollan un proceso migratorio según los desplazamientos existentes de las zonas climáticas. Al observar en las zonas glaciares o el hielo, menciona que las áreas congeladas de la tierra, la zona del Océano Ártico cubierta por hielo y la nieve del hemisferio norte se han calentado y derretido. Además, las capas de hielo de Groenlandia y la Antártida también se están reduciendo. Por último, al observar el océano, dice que ha absorbido el 90% del calor producido por el calentamiento global lo que provoca un proceso de acidificación del océano. (pp. 4 - 5)

El informe del IPCC (2021), muestra como el calentamiento observado de 1.1°C es explicado si se incluye la influencia antropogénica. Si solo se tiene en cuenta la influencia de la variabilidad natural, la temperatura rondaría, según las mejores observaciones, entre -0,1°C y 0,1°C. No obstante, si se incluye la emisión causada por las personas, en las observaciones más extremas, se llega a 2,5°C. Sin embargo, al incluir los aerosoles contaminantes producidos por el hombre, los cuales reducen en gran medida el calentamiento global es que se puede demostrar las observaciones medias que se han tenido a nivel global (p. 7). Por lo tanto, es notable la responsabilidad humana en el proceso de calentamiento planetario. También, con esto, se desmienten las posiciones que afirman la posibilidad de que el cambio climático actual es solo producto de causas naturales y su variabilidad.

Proyecciones a futuro y soluciones: ¿A dónde vamos?

Ya vimos los datos que responden a la pregunta por nuestra actualidad y nos marcan un suelo firme desde el cual pensar futuras soluciones. Sin embargo, antes de eso, hay que tener en cuenta los escenarios futuros y las diversas posibilidades que muestran los cambios que sufrirá el Planeta en caso de que se actúe o no frente a esta crisis. Con modelos simulados que tiene en cuenta los datos y observaciones actuales se muestran las trayectorias globales que grafican los posibles aumentos o reducciones en la temperatura media global.

De acuerdo con las modelizaciones presentadas por el IPCC, se puede resumir, para mostrar las tendencias de aumento de la temperatura, en 8 categorías diferentes, según los grados de acción o inacción frente a la mitigación. Se presentarán en tres puntos: Primero, las categorías comprendidas desde la uno a la tres podrían mantenerse dentro de los dos grados para el 2100. Sin embargo, la última rebasa los dos grados durante algunas décadas. En segundo lugar, respecto a las categorías comprendidas de la cuatro a la siete, elevarían la temperatura en el rango de los 2 grados Celsius hasta el límite de los 4°C. Esto generaría caos climático y ecológico en el futuro cercano y para el 2100. Finalmente, la categoría ocho superaría los 4°C lo que provocaría un aumento de la temperatura aún peor, más allá del 2100. (Oficina Española para el Cambio Climático, 2022, p. 19)

¿Pero qué implican estos datos? El rebasamiento de los 2°C ya significa no poder descifrar los cambios producidos en el Planeta. El problema principal, es el aumento de los

eventos climáticos extremos y no poder predecir en qué momento o con qué frecuencia sucederán. Además, de que esto provoca desregulaciones en el sistema climático que lo desequilibran geofísicamente. En este punto, los microsistemas no absorberían las emisiones, sino que, por el contrario, generarían un proceso de retroalimentando y un posterior aumento de temperaturas.

Los datos hasta aquí expuestos son alarmantes, pero nos dejan dos caminos: la acción o la inacción. Sabemos que el principal problema es la emisión de GEI, por lo tanto, la misión global es reducirlos y mitigarlos con la “intervención humana destinada a reducir las emisiones o mejorar los sumideros de gases de efecto invernadero” (Oficina Española de Cambio Climático, 2022, p. 36). Respecto a estas posibilidades de mitigación de emisiones el IPCC nos da algunas recomendaciones que podríamos aplicar en cada sector, las cuales la Oficina Española de Cambio Climático (2022) resume de la siguiente manera: en el sector energético propone una transición a vectores energéticos que no provengan de combustibles fósiles. Además, de una mejora en la eficiencia y la conservación de la energía. En el sector industrial se recomienda que se perfeccionen los procesos de producción gestionando el carbono emitido. Respecto al sector urbano, además de reducir el consumo de energía, plantea que se desarrollen entornos que posibiliten la captura y el almacenamiento del carbono. Sumado a esto, al mejorar el sector de la edificación se lograrían grandes avances. En el transporte las soluciones se dirigen hacia los biocombustibles sostenibles y la producción de tecnologías de bajas emisiones de GEI. Por último, en el sector AFOLU (el sector de Agricultura, Silvicultura y Otros Usos del Suelo) proponen aplicar medidas de conservación de la biodiversidad para evitar riesgos en la adaptación al Cambio Climático. También, ponen en cuestión, la administración de los sistemas de tierras para garantizar la seguridad alimentaria. (pp. 20 - 21).

En términos nacionales, ¿qué es lo que propone Argentina? Hay que tener en cuenta que el país y la región no es la más contaminante, ni mucho menos quien tiene toda la responsabilidad de actuar. Sin embargo, al ser miembro del Acuerdo de París (2015) se compromete a “preparar, comunicar y mantener las sucesivas contribuciones determinadas a nivel nacional que tenga previsto efectuar” (p. 4). Por esto, mediante Argentina Presidencia (2021) se actualiza la meta propuesta en su contribución determinada nacional para no exceder la emisión de 349 MtCO_{2e} para el 2030. Además, propone que la población tenga conocimiento sobre los efectos del cambio climático y sobre las medidas de

adaptación y mitigación aplicadas. Aspira a aumentar la adaptación y la resiliencia para disminuir la vulnerabilidad en los diferentes sectores de la ciudadanía (p. 3).

Decisiones democráticas: ¿Y la Comunidad?

En lo desarrollado hasta aquí se pudo ver la situación actual y lo que pasaría si se actúa o no. En este breve resumen se observará como la influencia antropogénica es real y que sin la emisión de gases de efecto invernadero el aumento de la temperatura no sería tan grave. Al tomar en cuenta el inicio de este aumento de emisiones en la Revolución Industrial o luego de la Segunda Guerra Mundial indistintamente, se observa cómo las formas de producción, la industrialización y la dependencia de energía de origen hidrocarburífera son las causantes de estos cambios. El IPCC y otras agencias nacionales o internacionales recomiendan medidas a corto o largo plazo, sin embargo, está en la voluntad de cada país llevarlas a cabo en tiempo y forma.

En base a lo expuesto hasta aquí, surge la última cuestión que se desprende de este desarrollo científico. Los paneles internacionales y los y las estudiosos/as sobre el cambio climático alertan sobre la necesidad de transicionar a otras formas de relacionarse en y con el mundo o de plantear nuevos proyectos de vida como comunidad. Pero, ¿qué implica transicionar? Es posible entenderla como un cambio de un estado a otro o de una forma de vida a otra. En estos casos, a lo que se cambia es a una forma de vida más equilibrada con el sistema planetario para poder adaptarse y mitigar el cambio climático brusco que se está transicionando.

Estos cambios o transiciones implican decisiones que son tomadas por cada Estado analizando la situación particular, regional y global. Al observar esta situación es que es posible cuestionar sobre cómo son tomadas esas decisiones, ¿a quién se tiene en cuenta al decidir? La transición implica observar las vulnerabilidades y como menciona Moreno Muñoz (2018), "Individuos y comunidades en riesgo son vulnerables de manera diferenciada" (p. 230). Por lo tanto, tomar decisiones implica observar las diferencias sociales, económicas y de vulnerabilidad entre las diversas comunidades de un mismo país. Y aquí es el punto al que se quiere llegar: la vulnerabilidad diferenciada en las propuestas de transición sistémicas que se necesitan.

Barros (2010) menciona, por ejemplo, que “la innovación tecnológica se orientará fundamentalmente a las energías alternativas a los combustibles fósiles y a mejorar la eficiencia energética” (p. 5). No obstante, las energías renovables requieren de ciertos materiales que son extraídos de los territorios como, por ejemplo, el Litio. Esto implica la extracción del mineral de ecosistemas con técnicas que no son nada amigables con los territorios y con los pueblos aledaños a las reservas del mineral.

De esta problemática es que surge el término Zona de Sacrificio que hace referencia a la destrucción de un territorio para extraer recursos que son necesarios para las formas de producción actual y su adaptación a las políticas de mitigación. Sin embargo, la cuestión toma radicalidad cuando se nota que hay comunidades allí, cuando los territorios no son deshabitados, sino que hay personas u otras especies. ¿Deberíamos sacrificar el territorio en nombre de una transición que promete ser para el bien común?

La legitimidad de esa decisión da lugar a la pregunta sobre ¿quién la debería tomar? Si las políticas públicas apoyan la transición energética en pos del bien de la comunidad, primero deben ser tenidas en cuenta las voces que habitan esos territorios. ¿No sería antidemocrático no escuchar a los afectados? Si cuando en los análisis se toma en cuenta la vulnerabilidad de los distintos sectores o comunidades, pero no sus voces se terminan atentando contra la representatividad y la dignidad de aquellos negando a la comunidad allí presente.

Como muestra Flavia Broffoni (2020): “cada comunidad local, en cada territorio, es el único sujeto legitimado para decidir sobre su presente, y para proyectar la transición hacia un futuro posible” (p. 165). En las comunidades está la legitimidad de la elección sobre lo que se hace con el territorio para un posible cambio a modos de vida más equilibrados con el sistema planetario. En escuchar a las comunidades está la elevación vital de la democracia. En esto, se da lugar, también, a la importancia de la movilización y la protesta social de los pueblos para poder devolverle la vida a la democracia que solo se mantiene narrativamente. Negar esto y solo demonizarlos como anticientificismo o anti-progresismo es, como menciona Merlinsky (2020): “una forma de invisibilizar acciones que son indispensables para la (re)existencia de la vida y la defensa de lo común” (p. 3). En la comunidad es donde se van a dar las condiciones de posibilidad de una transición posible a sistemas que replanteen la relación humano-naturaleza.

Bibliografía

- Barros, Vicente. (2010). Cambio climático y aceleración tecnológica. En: Encrucijadas, núm. 50. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://repositoriouba.sisbi.uba.ar>
- Broffoni, F. (2020). Extinción. Sudamericana.
- CMNUCC. (2021). Actualización de la meta de emisiones 2030. Recuperado de <https://unfccc.int/sites/default/files/NDC/2022-05/Actualizacio%CC%81n%20meta%20de%20emisiones%202030.pdf>
- Eyring, V., Gillett, NP, Achuta Rao, KM, Barimalala, R., Barreiro Parrillo, M., Bellouin, N., ... Domingo, Y. (2021). Influencia humana en el sistema climático. En V. Masson Delmotte, P. Zhai, A. Pirani, SL Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, ... B. Zhou (Eds.), Cambio climático 2021: la base de la ciencia física. Contribución del Grupo de Trabajo I al Sexto Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (págs. 423–552). Prensa de la Universidad de Cambridge. doi:10.1017/9781009157896.005
- Merlinsky, G. (2020). El agua vale más que el oro: Algunas lecciones del conflicto por la defensa de ley 7722 en Mendoza. Repositorio Institucional CONICET Digital. Recuperado: October 30, 2023, De: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159867>
- Oficina Española de Cambio Climático. (2022). Guía resumida del Grupo de Trabajo III del IPCC sobre mitigación (AR6). Recuperado de https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/cambio-climatico/temas/el-proceso-internacional-de-lucha-contra-el-cambio-climatico/ipcc-guia-resumida-gt3-mitigacion-ar6_tcm30-549165.pdf
- Moreno Muñoz, M. (2018). Cambio climático, riesgos ambientales y desafíos para los programas de salud pública: un enfoque de bioética global. En J. Rodríguez Delgado (Ed.), Debate: Vulnerabilidad, justicia y salud global. Nuevos desafíos y enfoques para la salud. Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, 10 n° 26, 225-238.
- Naciones Unidas. (2015). Acuerdo de París. Naciones Unidas. https://unfccc.int/sites/default/files/spanish_paris_agreement.pdf
- Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC). (2021). Cambio Climático 2021: un resumen para todo el mundo. Recuperado de https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/outreach/IPCC_AR6_WGI_SummaryForAll_Spanish.pdf
- Robaina, E. (2023, 20 de marzo). El informe de síntesis del IPCC, en detalle. Climática. Recuperado el 30 de octubre de 2023, de <https://www.climatica.lamarea.com/informe-sintesis-6-ipcc-en-detalle/>

LAS POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS.

*Aproximaciones a una experiencia organizativa:
el Consejo Estudiantil Provincial de San Luis (CoEP)¹*

Alberto Argüello, Agustina Elorza, Patricia Bracco, Ornella Capuzzello

Introducción

La proliferación de los CE y políticas orientadas a la participación estudiantil a nivel nacional y en particular en la provincia de San Luis tiene lugar en un contexto social más amplio en el cuál “los jóvenes son hoy protagonistas de las principales movilizaciones, impulsando organizaciones y formas de agrupamiento, dinamizando el conflicto social y expresando muchos de los elementos que conforman las agendas públicas de las sociedades contemporáneas” (Vommaro, 2015: 11).

Al referirnos a la noción de juventudes, es preciso resaltar que se trata de una categoría compleja porque su definición implica la coexistencia de múltiples factores (biológicos, psicológicos, culturales, normativos). Siguiendo a Graciela Castro (2012) “definir a los jóvenes desde una perspectiva sociocultural implica superar los límites biológicos, como la edad. No es posible analizar la juventud como una categoría homogénea y tomando en consideración una sola variable en su identificación. Es preciso incluir aspectos cronológicos, familiares, culturales, psicosociales e institucionales.” (2012:6). Comprendemos entonces que ésta no se trata de una categoría homogénea y universal, sino que es más adecuado hablar de “juventudes” en plural en tanto nos referimos a una categoría tensionada por el género, la clase social y el territorio.

En relación a la participación política de las juventudes en la escuela, no se trata de un fenómeno nuevo, sino que se podría historizar, recuperando el rol que ha ocupado este sector generacional a lo largo de la historia de nuestro país (Manzano, 2011). Sin embargo, siguiendo a Núñez y Fuentes (2015), en las últimas décadas, especialmente luego del

retorno a la democracia, la formación de ciudadanía ha adquirido nuevos sentidos debido a dos factores. Por un lado, la masificación creciente del nivel medio, que provocó “una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder al mismo por parte de sectores que históricamente transitaban otras instituciones” (p. 352). Por otra parte, la proliferación de marcos normativos referidos a la ampliación de derechos de las juventudes.

En el año 2013, mediante la Ley Nacional N° 26877 se reconoce y promueve la creación de CE como órganos democráticos de representación estudiantil del nivel secundario y superior. Por su parte, la Provincia de San Luis en el año 2019, sin adherir explícitamente a la Ley Nacional, sanciona la ley provincial N°1010-2019 de Centros de Estudiantes y luego su decreto de reglamentación 4.230/2022. De este modo, a partir de la sanción de esta ley, en la provincia proliferan los CE en las escuelas. Si bien la normativa provincial data del año 2019, el contexto de Pandemia de Covid-19 dificultó su implementación y es a partir del 2022 que tomará un fuerte impulso, de la mano del Ministerio de Educación y la Secretaría de las Juventudes.² En una noticia de la Agencia de Noticias San Luis, se destaca que, tras el regreso a las aulas, hacia fines de 2022 y en el período de cinco meses, la provincia, contaba ya con 130 nuevos centros de estudiantes (ANSL, 27/11/22)

Además de este impulso en la creación de CE en un corto período de tiempo, el caso de la provincia de San Luis presenta otra particularidad la cual nos proponemos comenzar a caracterizar en estas páginas: la existencia a nivel provincial del Consejo Estudiantil Provincial de San Luis (Co.E.P).

Si bien en la Ley Provincial y su reglamentación no encontramos referencia a la creación de este organismo, es posible rastrear en la ley Nacional, la referencia en su artículo N° 9 a que “Los centros de estudiantes reconocidos pueden nuclearse en federaciones jurisdiccionales, regionales y nacionales.”

En el año 2023, en el marco del proyecto de Investigación del IFDC-SL “Los centros de estudiantes del nivel secundario en la provincia de San Luis a partir de la ley II-1010-2019: juventudes y participación” entrevistamos a la Presidenta saliente del Co.E.P, y en el 2024 a la actual Presidenta. En las páginas siguientes nos proponemos realizar una primera aproximación descriptiva a las políticas de promoción a la participación estudiantil en la Provincia de San Luis, indagando en algunos rasgos que asume la participación estudiantil en la provincia de San Luis. Para ello pondremos el foco en el caso del Co.E.P a partir del

análisis de las entrevistas realizadas, las normativas, los documentos oficiales disponibles y notas periodísticas.

La participación estudiantil en la provincia de San Luis: el caso del CoEP

En el marco de la Ley Provincial N° 1010-2019 en la provincia de San Luis comienzan a propagarse los CE, dicha ley asigna al Ministerio de Educación como autoridad de aplicación, pero durante la primera etapa de fomento y propagación que tuvo lugar hasta el año 2023, se destaca la función y el acompañamiento que llevó adelante la Secretaría de las Juventudes. En diciembre de 2023, asume un nuevo gobierno en la provincia, quien mantiene el trabajo con los CE pero dándole un rol mucho más activo al Ministerio de Educación ya que la Secretaría de las Juventudes deja de formar parte del organigrama provincial.

El Co.E.P. fue creado el 7 de diciembre de 2022 en un acto formal en el salón principal del Gobierno provincial, con fuerte presencia de la Secretaría de Juventudes y el Ministerio de Educación (ANSL, 7/12/22). Sus autoridades fueron elegidas por medio de votación de los representantes estudiantiles presentes el día de ese encuentro formal, y la toma de juramento de la Directora estuvo a cargo del en ese entonces Secretario de las Juventudes. El proceso de conformación del CoEP, según una de las entrevistas realizadas, tiene como antecedente las reuniones por departamento que se llevaron a cabo meses previos “...llegan en octubre, noviembre, más o menos del año pasado, a hacerse la primera reunión departamental. Y ahí nos juntamos y fuimos haciendo más reuniones con diferentes ejes temáticos” (Entrevistada 1, 2023). En este marco de reuniones departamentales, la Secretaría de las Juventudes adquiere un rol central en la conformación del Consejo “nos habían reunido (a) todos los presidentes que habíamos sido electos, nos comentan que había que elegir un representante departamental (...) de ahí nos llevaron a todos a San Luis y ahí nos comentan que se iba a crear el Consejo Estudiantil Provincial” (Entrevistada 2, 2024). En otra entrevista se resalta lo mismo, “más o menos a principios de diciembre, fines de diciembre, que nos dicen que teníamos que elegir una figura que era el vocero o vocera departamental. Entonces una persona iba a representar al departamento dentro de las reuniones provinciales”. El día 7 de diciembre de 2022, se lleva a cabo el Primer Encuentro Provincial de Centros de Estudiantes. En el mismo, según lo expresado, se les comunica a los / las voceras que “...automáticamente, quedamos seleccionados para candidatos y

candidatas al directorio. El directorio son tres personas, director o directora, vice y secretario...” (Entrevistada 1, 2023) Luego de un proceso de votación, realizado el mismo día, queda conformado el primer directorio del Co.E.P.

El Co.E.P. se organiza en base a un estatuto propio que detalla sus características principales: Definición: “El Consejo Estudiantil Provincial es un organismo permanente de coordinación, consulta y propuestas políticas y estratégicas para el desarrollo estudiantil en la provincia de San Luis” (Art. 1). Se caracteriza por ser un organismo “autónomo”, “soberano” y “descentralizado” (Art. 2). Un elemento a tener en cuenta es que sólo participan Presidentes de Centros de Estudiante (Art. 16).

El organismo sostiene principios entre los que podemos destacar: los principios democráticos, republicanos y federales, la defensa de los derechos humanos; libertad de expresión de ideas; la defensa de los derechos estudiantiles; el reconocimiento de la educación como un bien público y derecho social; Fomentar la participación activa y responsable del estudiantado (Art. 3)

Así mismo entre sus objetivos: Mejoramiento de la calidad educativa. Promover la participación estudiantil; Gestionar ante las autoridades las demandas estudiantiles. Involucrar a los estudiantes en acciones comunitarias. (Art. 4)

La conformación del Co.E.P. adopta la siguiente estructura (Art. 5): a- Plenario (integrado por representantes de los centros de estudiantes por departamento); b- Mesa Directiva; c- Organización por Departamentos (Voceros, una figura que posee representación departamental); Mesa Ejecutiva (o equivalente) se conforma por la figura de Director/a; Vicedirector/a y Secretario/a; d- Comisiones de trabajo; e- Secretarías. (Art. 5 al 15).

El funcionamiento/sesiones: Ordinarias y Extraordinarias. (Art. 19). Finalmente se plantea la existencia de un Reglamento Interno y Procedimiento de Sanciones (Art. 22).

Las actividades del CoEP se organizan en siete comisiones: Educación; Salud; Ambiente; Cultura; DDHH; Tecnología e Innovación; Deportes. Destacamos el trabajo desarrollado dentro de la Comisión de Ambiente, que desarrolla dos proyectos, articulados con la Secretaría de Ambiente de la Provincia. Por un lado “Eco-Challenge”: concurso para promover prácticas de sostenibilidad en sus comunidades, y por otro lado, “Limpia San Luis”: “iniciativa innovadora que busca involucrar a los estudiantes de los colegios en una misión crucial: la limpieza y el cuidado de nuestro entorno” (Proyecto Limpia San Luis, 2024: 3).

Respecto de los objetivos y propósitos para este año, la directora nos comenta sobre la creación de espacios de formación “..queremos formar estudiantes en políticas estudiantiles, o sea que realmente estén interesados, que entiendan cuál es el verdadero rol de un centro de estudiante (...) chicos, que estén capacitados en las políticas públicas, en que se puedan sentar a hablar con el ministro de Educación sobre las problemáticas que pasan dentro de sus Departamentos” (Entrevistada 2, 2024). A su vez, resalta poder fortalecer los centros de estudiantes que no se encuentran en las dos principales localidades de la provincia “...es muy importante volver a recuperar los centros de estudiantes en las periferias, fue algo que marqué desde un principio porque (Villa) Mercedes y San Luis siempre tienen la voz, pero las periferias nunca (...) principalmente llegar a las periferias y llegar con todo el material importante, llegar en el área de género, en el área de violencia sexual, en el área de la violencia familiar, en el área educacional, en el área tecnológica y en el área de capacitar a estos chicos para empoderarnos en lo que son las políticas públicas...” (Entrevistada 2, 2024)

Algunos ejes para pensar las políticas de promoción de la participación estudiantil: de la participación guionada a la autonomía

Para ir dando cierre al presente trabajo resulta necesario plantear una serie de reflexiones: por un lado, en torno al rol del estado como garante de derechos, específicamente la participación estudiantil. Partiendo de la concepción que el estado es una construcción social (O'Donnell, 2007) y como tal se encuentra atravesada por diferentes tensiones, plantear que el rol del estado es el de garante de derechos implica un posicionamiento político al considerar que la participación es un derecho humano que se expresa en el ejercicio de la ciudadanía. Otro punto para la reflexión, en relación a la relevancia que adquieren las políticas públicas que fomentan la participación y que colaboran a la democratización del Estado (Rinesi, 2020). En el presente trabajo encontramos una ley provincial y políticas ejecutadas desde la Secretaría de la Juventud y el Ministerio de Educación. Al indagar en el diseño de ambas políticas tanto las legislativas como las ejecutivas, en un primer análisis de su diseño se identificó que no participaron los jóvenes, esto se basa en la ausencia de indicios que indiquen lo contrario en el proceso. Este aspecto se vincula directamente con una mirada adultocéntrica (Duarte, 2002) de la juventud. Este punto resulta de relevancia en términos de interpelar una política que

pretende fomentar la participación, que en su origen no contemple un proceso de participación de sus destinatarios. Podemos preguntar: ¿Quién le preguntó a los estudiantes si querían participar, y de qué forma? ¿Es el Co.E.P el organismo que los jóvenes necesitan? Los interrogantes apuntan al fortalecimiento de los procesos de participación, por ello es fundamental la voz de las juventudes, profundizando así el proceso de democratización.

El último punto, y de mayor relevancia, la voz de los jóvenes que dan vida a estas políticas, de las entrevistas que se han realizado se aprecia la mirada de jóvenes que tienen un fuerte compromiso con la política en un sentido amplio y con la política específica donde se desempeñan y desempeñaron como representantes de los estudiantes de la provincia desde el Co.E.P. En ambos casos se evidencia una profunda comprensión del proceso de participación, de los desafíos y problemas que atraviesan las juventudes en las escuelas, en este sentido una de las entrevistadas plantea que: "...otro punto importantísimo que creo que hoy en día hay que darle más hincapié que nunca que el Centro de Estudiantes tiene que representar también el cuidado de la democracia (...) Ya que (un centro de estudiante) es un sistema democrático, ese es uno de los principales puntos, enseñar a respetar los sistemas en los que vivimos"(Entrevistada 2, 2024).

También se pudo identificar la percepción que se expresa desde el adultocentrismo sobre los jóvenes en el ejercicio y defensa de sus derechos. Algunas de las dificultades que enfrentan los CE están más relacionadas con enfrentar esta dimensión que con otro tipo de limitantes.

Para finalizar tomamos la expresión de una de las entrevistadas que refleja la mirada compleja y comprometida que tienen desde su propia praxis. La anterior presidenta del Co.E.P. plantea en relación a la importancia de los centros de estudiantes: "...es el primer espacio democrático que tenemos siendo que pibes y pibas de 12 años puedan votar y puedan elegir quiénes los va a representar. Entonces es el primer espacio de democratización que tenemos, el primer espacio que tenemos de negociación, de estar con un directivo, contarle mi propuesta, armar una propuesta de trabajo y es un espacio de lucha que en momentos como los que estamos viviendo son más que importantes, además el tener una voz no solamente de tu escuela sino también provincial y hasta el nacional "nosotros somos esto y funcionamos así". (Entrevistada 1,2023)

Notas

1. Este trabajo es fruto de las reflexiones y tareas de campo desarrolladas en el marco del equipo de Investigación del IFDC-SL *“Los centros de estudiantes del nivel secundario en la provincia de San Luis a partir de la ley II-1010-2019: juventudes y participación”*. Se trata de un trabajo exploratorio que busca conocer algunas de las características de los CE de la provincia, indagando sobre su creación, los principales mecanismos de participación, los vínculos con las autoridades escolares, las problemáticas identificadas por las juventudes, y las propuestas para su resolución. El mismo está compuesto por: los profesores Alberto Arguello, Agustina Elorza, Patricia Bracco, Paulina Calderón, Stella Kozur, Kathrin Schwender, Guadalupe Ayala, Flavia Morales, Juan Sangalli, Miguel Arrieta y las estudiantes/graduadas Ornella Capuzzello, Ana Solloa, Martina Quiroga y Gabriela Rojo. Durante el año 2023, como parte de las primeras tareas de campo entrevistamos a la Presidenta saliente del CO.E.P, y en el 2024 a la actual Presidenta, con el interés de indagar, entre otros aspectos las problemáticas o temáticas de interés de las juventudes de la provincia, los mecanismos de participación estudiantil, el vínculo con las autoridades escolares y el lugar ocupado por el gobierno de la Provincia en los órganos de representación estudiantil.
2. Esta Secretaría fue creada en el 2017 como Secretaria de Estado de la Juventud, con rango ministerial Ley N° V-0968-2017. Es mediante Ley N.º V-1069-2022 (Ley de Ministerios) que pasa a denominarse Secretaría de Estado de las Juventudes. Dentro de sus competencias no se menciona vinculación con Centros de Estudiantes, pero sí se habla de sus funciones en relación a "Coordinar las políticas públicas del Estado Provincial vinculadas a la juventud" y "Promover la participación ciudadana de la juventud empoderando a los jóvenes como agentes de cambio social". Tras la asunción del Gobierno de Claudio Poggi, electo para el período 2023-2027, esta Secretaría es eliminada, y actualmente las tareas vinculadas a los centros de estudiantes se encuentran cargo de la Dirección Beneficios Estudiantiles del Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

- Castro, G. (2012). “Juventudes tematizadas en las ciencias sociales en los jóvenes y la vida cotidiana. Construcción de la subjetividad y la identidad social en sociedades con cambios socioculturales”. Tesis de Doctorado (UNSL).
- Duarte, K. (2002). “Mundo jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo”. Última década, Nro. 16.
- Manzano, V. (2011). “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”, En: Propuesta Educativa.
- Núñez, P. Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción ciudadana en la escuela secundaria Argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). Espacios en Blanco- Serie Indagaciones Nro. 25
- O'Donnell, G. (2007). Acerca del Estado, la democratización y algunos problemas conceptuales. Una perspectiva latinoamericana con referencias a países poscomunistas. En Acuña Carlos. Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas.
- Rinesi, E. (2020). Universidad y democracia. CLACSO.
- Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos.

Noticias

ANSL 2019:

<https://agenciasanluis.com/2019/05/14/546559-promueven-la-creacion-de-centros-de-estudiantes-en-escuelas-secundarias-de-la-provincia/>. Fecha último acceso 30/08/2024

<https://agenciasanluis.com/2019/09/19/581773-realizaron-charlas-informativas-sobre-los-centros-de-estudiantes/>. Fecha último acceso 30/08/2024

ANSL 2020:

<https://agenciasanluis.com/2020/11/11/657798-los-centros-de-estudiantes-llegaran-a-las-escuelas-a-partir-del-ciclo-lectivo-2021/>. Fecha último acceso 30/08/2024

ANSL 2022:

<https://agenciasanluis.com/2022/11/27/837225-en-solo-cinco-meses-se-conformaron-130-centros-de-estudiantes/>. Fecha último acceso 30/08/2024

Otros documentos

Estatuto del Consejo Estudiantil Provincial. 2024.

Ley Provincial N° 1010-2019.

Ley Nacional N° 26.877-2013.

LAS TECNOLOGÍAS DIALÓGICAS COMO IDEA REGULATIVA DE APORTE A LA REFLEXIÓN ÉTICO-POLÍTICA SOBRE LA TAREA PROFESIONAL DE LOS INVESTIGADORES EN CIENCIAS NATURALES

Luis María Veggi

1. Propósito del trabajo

Actualmente está en riesgo la subsistencia de la humanidad por el incremento de los problemas sociales, económicos y medio ambientales que generan las fuerzas productivas industriales con la colaboración de la investigación científica en Ciencias Naturales (Apel, 1986). Esto se debe a que la misma genera resultados técnicamente aprovechables disponiéndolos como medios al servicio de fines humanos. Este trabajo propone a la idea regulativa de las tecnologías dialógicas, dentro del marco teórico de la ética dialógica (Karl Otto Apel - Jürgen Habermas), para promover la reflexión ético-política sobre las consecuencias de las actividades profesionales en el Campo de las Ciencias Naturales. También se presentan actividades concretas de formación académica donde se operacionaliza esta idea regulativa. Como resultado de lo anterior consideramos que este reporte presenta aportes para el desarrollo de un pensamiento, estrategias operativas y acciones concretas para promover una actividad profesional digna en el Campo de las Ciencias Naturales que tenga como norma de convivencia básica la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En la continuidad de este trabajo realizamos primero una discusión teórica introductoria de la ética dialógica, posteriormente presentamos los aportes del mismo a la problemática y finalizamos con las conclusiones.

2. Introducción teórica

La propuesta de la ética dialógica (o también denominada ética comunicativa o ética del discurso) de Karl Otto Apel tiene una parte A que se conforma con la fundamentación

racional de los principios (o ideas regulativas de la misma) que se obtienen a través de la reflexión pragmática trascendental para reconstruir las condiciones ideales que posibilitan a una persona estar realizando un diálogo-consensual argumentando. En la ética dialógica se propone que una persona dialogante presupone una comunidad ideal de comunicación (o comunidad ideal del diálogo-consensual como nos referiremos de acá en adelante) así como todas las ideas regulativas ya que si las rechaza comete una autocontradicción performativa. La norma básica de la ética dialógica establece que todo conflicto de interés en la comunidad se resuelve entre todos los afectados a través de la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual. Esta pretensión de universalizabilidad involucra respetar la dignidad de todas las personas de tematizar sin restricciones ni limitaciones complementado con una actitud solidaria de consensuar intereses generalizables. La ética dialógica también tiene una parte B que propone que, en caso que no se pueda aplicar las ideas regulativas de la parte A, se deberá asumir la responsabilidad para promover, realizar y apoyar propuestas cuyas consecuencias aporten a la institucionalización del diálogo-consensual en la comunidad real (Apel, 1991).

Entre los aportes de Jürgen Habermas a la ética dialógica podemos destacar, por un lado, su pragmática universal. En la misma explicita las condiciones para el entendimiento, donde el consenso sobre un argumento se debe acordar sobre sus pretensiones de: 1. inteligibilidad de su sentido, 2. veracidad (en nuestro trabajo la denominaremos sinceridad y compromiso del hablante con la inteligibilidad, la verdad y la justicia), 3. verdad de sus aspectos instrumentales y 4. justicia (corrección) de sus aspectos relacionales (Habermas, 2011). Otro aporte de Habermas que destacamos son las acciones con finalidad definida (CFD, o acciones teleológicas) comunicativas o acciones CFD dialógicas como las llamaremos en este trabajo. También define el concepto de *plan de acción específico de la acción CFD como la descripción del procedimiento de la acción realizada incluyendo los factores que el agente considera relevantes*. Se denominan acciones CFD con interacciones relacionales dialógicas o simplemente acciones CFD dialógicas a aquellas en las cuales el plan de acción específico se consensua mediante el diálogo con todos los involucrados, acordando las condiciones para el entendimiento (Habermas, 1990).

3. Desarrollo de la propuesta del trabajo

Las acciones CFD de la vida de las personas en una comunidad, como parte de la tarea cooperativa para cubrir sus necesidades básicas y demandas, se organizan conformando redes de acciones CFD. La coordinación, respetando la dignidad de las personas, de los planes de acción específicos de las acciones CFD de estas redes cooperativas nos introduce en las acciones CFD dialógicas. Las acciones CFD se concretan generando un cambio de estado de cosas que incluye, como medios o partícipes no humanos necesarios de las mismas, el uso y/o el consumo y/o producción de recursos que denominaremos en conjunto factores tecnológicos-sociales.

El carácter tecnológico de los factores tecnológicos-sociales se puede presentar como: artefactos, tecnologías de procedimiento o tecnológicas de organización de personas y cosas (utilizando la clasificación de tecnologías por niveles (Thomas & Santos, 2016)). Otro grupo de caracteres tecnológicos se pueden reconocer usando la clasificación de tecnologías en dimensiones como: dimensión material, dimensión de conocimientos o dimensión de habilidades (Thomas & Santos, 2016). También entre la variedad de caracteres tecnológicos se suma un grupo que incluye a los diferentes tipos de materia o energía que se consume o que se produce como parte de las acciones CFD. Mientras que el carácter social de los factores tecnológicos-sociales se conforma mediante los efectos instrumentales científicos-técnicos y los aspectos relacionales (tipo de vínculos) éticos-políticos que genera el carácter tecnológico que tiene asociado. Los dos caracteres se constituyen de manera conjunta y se asocian el uno con el otro. El conjunto de los caracteres sociales de los factores tecnológicos-sociales incluye los producidos en todas las acciones CFD que forman parte de la red de acciones CFD del ciclo de vida del carácter tecnológico correspondiente incluyendo (según el caso) su diseño, fabricación, distribución, uso y eliminación.

Teniendo en cuenta las definiciones del párrafo anterior se retoma ahora la propuesta de llevar a cabo acciones CFD dialógicas acordando las condiciones para el entendimiento de su plan de acción específico con todos los participantes, afectados e interesados. Este plan deberá involucrar información referente a los caracteres sociales de los factores tecnológicos-sociales que forman parte del mismo que deberá ser acordada en sus pretensiones de inteligibilidad del sentido, de sinceridad y compromiso con la inteligibilidad, la verdad y la justicia del agente-proponente, de la verdad de sus aspectos instrumentales

y de la justicia de sus aspectos relacionales. En particular definiremos como tecnologías dialógicas a los factores tecnológicos-sociales cuyos caracteres sociales permiten condiciones para la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual respetando la dignidad de las personas. De esta manera posibilitando a todo agente acordar en un plan de acción específico, de modo dialógico-consensual, la información referida a las mismas. Por lo tanto, por reflexión pragmática trascendental proponemos como idea regulativa a las tecnologías dialógicas, ya que son condición de posibilidad para acordar el plan de acción específico en una comunidad ideal del diálogo-consensual. En este sentido cualquiera que en una argumentación niegue a las tecnologías dialógicas cometerá una autocontradicción performativa.

Por un lado, las condiciones para la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual se relacionan con la pretensión de inteligibilidad de la información del plan de acción específico correspondiente a los caracteres sociales de las tecnologías dialógicas que forman parte del mismo. Esta pretensión de validez se resuelve de manera fáctica involucrando que el agente (así como todos los interlocutores) puedan acceder y comprender toda la información relacionada a los aspectos instrumentales y relacionales que son parte del carácter social de las tecnologías dialógicas. Esto implica que para cumplir con las condiciones para la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual una tecnología dialógica tiene que ser de código abierto en los aspectos instrumentales científicos-técnicos y relacionales ético-políticos del carácter social generado por el tecnológico durante todo el ciclo de vida del mismo.

Las tecnologías dialógicas son de código abierto en sus aspectos instrumentales científico-técnicos cuando su producción (o generación) pueda ser realizada en cualquier lugar (descentralizada) ya que se tiene acceso y uso público de toda la información necesaria correspondiente. La inteligibilidad de las tecnologías dialógicas en las actividades científicas se relaciona con el derecho humano a la ciencia y con el movimiento Ciencia Abierta involucrando: hardware libre, software libre, acceso abierto al conocimiento científico, datos abiertos y recursos educativos abiertos relativos a su uso o producción. Las tecnologías dialógicas son de código abierto en sus aspectos relacionales éticos-políticos cuando se tiene acceso y uso público de toda la información vinculada a las mismas durante todo el ciclo de vida del carácter tecnológico. Esto es acceso a toda la información relativa

a los vínculos y efectos sobre las personas de la tecnología dialógica que se producen en la red de acciones CFD del ciclo de vida del carácter tecnológico de las mismas.

Por otro lado, las condiciones para la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual de las tecnologías dialógicas se relacionan con las pretensiones de sinceridad y compromiso con la inteligibilidad, la verdad y la justicia por parte del agente proponente del plan de acción específico de una acción CFD dialógica. Esta pretensión de validez se resuelve de manera fáctica mediante la presencia en la trayectoria de vida del agente de acciones CFD consecuentes con su compromiso con la inteligibilidad, con la verdad y la justicia. En este sentido, el agente al decidir utilizar o consumir o producir un factor tecnológico-social en particular, no solo se compromete a responder por sus aspectos sociales instrumentales de verdad y relacionales de justicia que se manifiestan en el plan de acción específico, sino también avala los caracteres sociales durante todo su ciclo de vida (diseño, fabricación, distribución, uso y eliminación). Estos aspectos sociales forman parte de la pretensión universal de sinceridad y compromiso del agente con la inteligibilidad, la verdad y la justicia.

Por lo tanto, la trayectoria de compromiso con la inteligibilidad, la verdad y la justicia de las tecnologías dialógicas como parte de sus condiciones para la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual involucra que, de manera fáctica, la red de acciones CFD del ciclo de vida de su carácter tecnológico tengan un carácter social asociado de respeto de los valores de los derechos humanos en el vínculo y efecto sobre las personas. Como ejemplo podemos mencionar el respeto del derecho humano al trabajo y el respeto del derecho humano a un medio ambiente limpio, sano y sostenible en todas las acciones CFD de su ciclo de vida.

El desarrollo teórico presentado en los párrafos anteriores es parte del enfoque de trabajo del Área de Tecnologías para el Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR (Ríe Pibito, 2024a) creada en el año 2018. La misma tiene como campo de estudio la aplicación de los conocimientos disciplinares de las Ciencias Naturales a las problemáticas sociales. El Área tiene una línea de trabajo cuya propuesta es realizar la evaluación ético-política sobre el ejercicio profesional en el campo de las Ciencias Naturales operacionalizando la idea regulativa de las tecnologías dialógicas (dentro del marco de la ética dialógica). El resultado de esta tarea es diseñar y ejecutar

estrategias para promover la institucionalización del uso de las mismas para permitir un ejercicio profesional digno que respete los valores de los derechos humanos.

Como ejemplo de lo anterior presentamos la asignatura electiva de las carreras de Bioquímica, Farmacia, Licenciatura en Química, Licenciatura en Biotecnología y Profesorado en Química denominada “Tecnologías, Salud y Acción Social Profesional: prevención y abordaje de futuras pandemias” (Ríe Pibito, 2024c) y la asignatura electiva de las carreras de Doctorado en Ciencias Biológicas y Doctorado en Ciencias Químicas denominada “Evaluación de las tecnologías de las actividades científicas en Ciencias Naturales utilizando un enfoque centrado en el desarrollo humano en salud: aportes para prevenir y enfrentar futuras pandemias” (Ríe Pibito, 2024b) que se dictan en el Área. En las mismas se problematiza el aspecto relacional ético-político del ejercicio profesional de los graduados de nuestra Facultad evaluándola desde su respeto a la dignidad de las personas.

En lo relativo a la operacionalización del concepto de tecnológicas dialógicas en estas asignaturas para evaluar la actividad profesional se lleva a cabo utilizando las propuestas de tecnologías de código abierto. Además, se analiza si son de acceso y uso público los caracteres tecnológicos teniendo en cuenta su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y asequibilidad. Finalmente, también se determina que sean sostenibles teniendo en cuenta características sociales, económicas y medio ambientales durante todo su ciclo de vida. En la parte final de la asignatura, en base a las evaluaciones éticas-políticas realizadas, se diseñan y ejecutan estrategias para promover un ejercicio profesional digno que respete los valores de los derechos Humanos a la ciencia, a la salud y al medio ambiente limpio, saludable y sostenible aportando a abordar y prevenir futuras pandemias.

4. Discusión y conclusión final

En este trabajo se propuso problematizar la colaboración de la producción científica de los investigadores en Ciencias Naturales con las fuerzas productivas industriales que generan los problemas sociales, económicos y medio ambientales que ponen en riesgo la subsistencia de la humanidad. Los aportes que se plantean a esta problemática en el mismo son una continuación de las propuestas que hizo Apel respecto a que los investigadores en Ciencias Naturales se enfrentan a un doble desafío [Apel 1986]. Por un lado, un desafío externo que se les plantea por las consecuencias negativas de la utilización de sus descubrimientos por parte de la producción industrial. Por otro, un desafío interno que

reside en que la validación de sus conocimientos se lleva a cabo teniendo en cuenta únicamente sus aspectos instrumentales a través de la racionalidad científica-técnica desconociendo mayormente los aspectos relacionales ético-políticos que se asocian al mismo. Por lo tanto, se les produce a los investigadores en Ciencias Naturales una situación paradójica entre su desafío externo que pone en evidencia la necesidad de evaluar las consecuencias sociales, económicas y ambientales de sus actividades y su desafío interno que niega casi toda posibilidad de llevarlo a cabo.

Apel y Habermas propusieron como aporte a esta situación a la ética dialógica -que en su parte A responde al desafío interno presentando una propuesta ética fundamentada racionalmente- que para validar el conocimiento involucra la verdad de sus aspectos instrumentales junto a la justicia de sus aspectos relacionales contando ya con la inteligibilidad del sentido y un agente con sinceridad y compromiso con la inteligibilidad, la verdad y la justicia. En este trabajo como aporte a la Parte A se propone la idea regulativa de las tecnologías dialógicas.

Mientras que en la parte B de la ética dialógica, Apel presenta una ética de la co-responsabilidad que aporta al desafío externo planteando una línea de acción razonable para aquellos casos que no se pueda aplicar de manera directa los principios fundamentados en la parte A. Este trabajo aporta a la parte B promoviendo la co-responsabilidad sobre las acciones profesionales en el campo de las Ciencias Naturales en actividades académicas que operacionalizan la idea regulativa de las tecnologías dialógicas como tecnologías de código abierto que respetan los valores de los derechos humanos durante todo su ciclo de vida.

Concluimos que el trabajo aporta a promover la reflexión ético-política de los investigadores en Ciencias Naturales aportando a resolver su desafío interno mediante el concepto de las tecnologías dialógicas que puede ser operacionalizado para aportar también a su desafío externo de generar una responsabilidad que promueva el uso y desarrollo de tecnologías en su tarea profesional que propicien las condiciones para la reciprocidad universalizable del diálogo-consensual respetando la dignidad de las personas.

Referencias

Apel, K.-O. (1986). "Necesidad, dificultad y posibilidad de una fundamentación filosófica de la ética en la época de la ciencia", Estudios éticos, Alfa.

- Apel, K.-O. (1991). "La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant", Teoría de la verdad y ética del discurso, Paidós Ibérica.
- Habermas, J., (1990). "Pensamiento postmetafísico". Taurus, España.
- Habermas, J. (2011). "¿Que significa pragmática universal?" (1976). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Catedra.
- Río Pibito-(UNR-CONICET) (2024a) "Área Tecnologías para el Desarrollo Humano" (FBioyF-UNR) <http://www.riepibito.gob.ar/area-tpdh/>
- Río Pibito-(UNR-CONICET) (2024b) "Evaluación de las tecnologías de las actividades científicas en Ciencias Naturales utilizando un enfoque centrado en el desarrollo humano en salud" <http://www.riepibito.gob.ar/evtecac/>
- Río Pibito-(UNR-CONICET) (2024c) "Tecnologías, Salud y Acción Social Profesional" <http://www.riepibito.gob.ar/tsasp/>
- Thomas, H. & Santos, G. (2016) "Tecnologías para incluir: ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas.", UNQ, Argentina.

RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD Y EQUIDAD EN EL CIBERESPACIO

Rita E. Maldonado

Desarrollo

Los adelantos científicos relacionados al tratamiento de la información y la comunicación han producido profundas transformaciones en nuestra vida cotidiana.

Internet da lugar a un nuevo tejido social, construido por redes tecnológico-sociales de intercambio, que da origen a un nuevo espacio público, o Ciberespacio, de interacción social que se caracteriza por ser una zona libre donde, cada vez más, se realizan un porcentaje creciente de las relaciones humanas e institucionales de intercambio simbólico o informativo. En el Ciberespacio se modifican las reglas de la interacción social tradicional, produciéndose nuevas formas virtuales de socialización y de participación grupal (Maldonado, 2021), en las que se desdibujan las barreras de tiempo y distancia (Sierra L., 2009).

En tal sentido, el tipo de relaciones que se llevan a cabo a través de las redes trae consigo más horizontalidad y con ello nuevos desafíos que requieren una reflexión profunda sobre los valores que deben guiar nuestro comportamiento en línea. Algunos valores que se muestran en la vida diaria pueden ser o no reflejados en situaciones virtuales o pueden dar origen a nueva jerarquía de valores (Orosco-Fabián, J. 2015).

Teniendo en cuenta el aspecto ético y lo que permite desarrollar en el sujeto dentro del espacio virtual, Orosco-Fabián (2015) hace una distinción entre los valores del objeto virtual y los valores del sujeto virtual.

Con valores del objeto virtual se refiere a lo que se valora frente a la interacción con el espacio virtual, es decir, lo propio del objeto virtual, independientemente del uso que se le pueda dar. Esto permite al sujeto tener una interacción fluida con el espacio virtual propiamente dicho. Son ejemplos de ello la accesibilidad, la interconexión, la confiabilidad, la sincronización y la visibilidad.

Valores del sujeto virtual hace referencia a los valores presentes en el sujeto frente a diversas situaciones virtuales, por ejemplo, frente a la información que encuentra o frente a otras personas. Responsabilidad, prudencia, confianza, solidaridad, libertad, tolerancia y respeto son valores característicos del sujeto. La responsabilidad y la solidaridad son valores esenciales que fortalecen el tejido social presencial y virtual y promueven un entorno en donde todos los sujetos pueden participar y prosperar.

Responsabilidad en el Ciberespacio

La responsabilidad en el ciberespacio se refiere al comportamiento consciente y ético de los usuarios en línea acerca de cada actividad que se realiza dentro del espacio virtual. Dado que la tecnología digital facilita la difusión rápida y amplia de información, cada acción en este entorno tiene el potencial de impactar significativamente en otros.

La responsabilidad digital abarca varios aspectos:

- **Veracidad de la Información:** En un entorno donde la desinformación puede propagarse rápidamente, es crucial que los usuarios sean responsables de verificar la exactitud de la información antes de compartirla. La propagación de noticias falsas puede tener consecuencias graves, desde el daño a la reputación de individuos hasta la manipulación de la opinión pública.
- **Privacidad y Seguridad:** Los usuarios deben proteger su información personal y respetar la privacidad de los demás. Esto implica el uso de contraseñas seguras, la configuración adecuada de las opciones de privacidad en redes sociales y el conocimiento de las políticas de privacidad de las plataformas. Además, las empresas y plataformas deben implementar medidas adecuadas para proteger los datos de los usuarios y prevenir brechas de seguridad.
- **Conducta Ética:** La conducta ética en el ciberespacio se refiere a la necesidad de mantener un comportamiento respetuoso y profesional. Esto incluye evitar el acoso cibernético, la difusión de información falsa o el uso irresponsable de datos personales.

No sólo los individuos deben tener responsabilidad en su accionar en la virtualidad, sino también las empresas digitales y plataformas corporativas.

Las empresas deben ser transparentes en su comunicación en línea y fomentar la confianza y la honestidad en su interacción con los usuarios. Deben tener la responsabilidad de garantizar la privacidad y seguridad de los datos de sus clientes, así como proteger su

reputación en línea. También deben promover la inclusión digital, asegurándose de que sus productos y servicios sean accesibles para todos, sin dejar a nadie atrás en la brecha digital.

Es necesario que las Plataformas digitales equilibren la libertad de expresión con la necesidad de moderar contenido que pueda ser perjudicial. Los sistemas de moderación deben ser transparentes y justos (Gillespie T., 2018).

Es por ello que muchas empresas de e-commerce, implementan prácticas robustas para proteger la privacidad de los usuarios y prevenir fraudes.

La responsabilidad de la empresa con la sociedad se entendía tradicionalmente simplemente como filantropía. Hoy en día se refiere más bien a una forma de hacer negocios que toma en cuenta los efectos sociales, ambientales y económicos de la acción empresarial, integrando en ella el respeto por los valores éticos, las personas, las comunidades y el medio ambiente (Capello L., 2012).

Muchas empresas han avanzado en el tema, yendo más allá del cumplimiento de la ley o de la acción filantrópica para considerar temas más centrales del negocio, como el manejo de riesgo, la innovación, y la creación de valor.

El crecimiento exponencial de las redes sociales también ha planteado importantes desafíos en términos de responsabilidad social. A medida que más y más personas utilizan estas plataformas, surge la necesidad de analizar el impacto que tienen en la sociedad y cómo las empresas y los usuarios pueden asumir su responsabilidad en este entorno digital. De esta manera se genera una presencia en línea ética, confiable y respetada, fortaleciendo la relación con los usuarios y generando un impacto positivo en la sociedad (Quinaluisa Morán, V. 2023).

Solidaridad en el Ciberespacio

Se podría decir que este valor es la base de la web 2.0. Se refiere al apoyo mutuo y la cooperación entre usuarios para crear un entorno en línea inclusivo y colaborativo.

Se evidencia a través del apoyo solidario en contra de la violencia, discriminación, contaminación, abusos, etc., se observa en el uso de redes sociales (Hotmail, Facebook, Twitter, foros, etc.). Compartir la información con los demás en diferentes formatos, apoyar en crear alguna causa a través de donativos virtuales, publicar tutoriales para enseñar algún tema, responder foros, hacer una cadena virtual a favor de algo positivo o en contra de algo negativo, etc.

En el *Apoyo a Causas Sociales*, las plataformas digitales han facilitado la organización y promoción de causas sociales. Los usuarios pueden participar en campañas de recaudación de fondos, firmar peticiones en línea y apoyar iniciativas para resolver problemas globales.

En la *Educación y Recursos compartidos*, la solidaridad también se refleja en la disposición a compartir conocimientos y recursos. Esto incluye la creación y distribución de tutoriales en línea, la participación en foros educativos y la colaboración en proyectos de código abierto.

En la *Protección de los más Vulnerables*, la solidaridad implica apoyar a víctimas de ciberacoso, brindar asistencia a aquellos que han sido estafados o engañados, y promover políticas que garanticen un entorno seguro para todos los usuarios, especialmente para los menores de edad.

En este punto cabe hacer una reflexión sobre la “Paradoja de la privacidad”, la cual se refiere a la discrepancia entre el deseo de los individuos de proteger su privacidad y la realidad de cómo a menudo comparten sus datos personales en línea.

Al respecto, HARGITTAI, E. y MARWICK, A. (2016) realizaron una investigación basada en entrevistas con grupos de discusión, en la que analizaron cómo las actitudes de los adultos jóvenes con respecto a la privacidad, pueden conciliarse con su verdadero comportamiento en línea. Hay disparidad entre lo que se desea y lo que se hace.

Esta investigación reveló que los adultos jóvenes comprenden y se preocupan por los riesgos potenciales asociados con la divulgación de información en línea y participan al menos en algunas conductas de protección de la privacidad en las redes sociales. Sin embargo, sienten que una vez que se comparte la información, en última instancia está fuera de su control. Atribuyen esto a las prácticas opacas de las instituciones, las posibilidades tecnológicas de las redes sociales y el concepto de privacidad en red, que reconoce que los individuos existen en contextos sociales donde otros pueden violar y violan su privacidad.

Las comunidades en línea a menudo ofrecen apoyo y recursos a sus miembros. Por ejemplo:

Grupos de Apoyo: Espacios en línea donde los usuarios pueden compartir experiencias y recibir apoyo emocional.

Crowdfunding: Plataformas como GoFundMe permiten a los usuarios contribuir a causas y proyectos que necesitan financiamiento, demostrando cómo la solidaridad digital puede tener un impacto positivo en la vida de las personas.

Campañas de Concientización: Estas campañas pueden abordar una amplia gama de temas, desde la salud y la seguridad hasta causas sociales y medioambientales.

Voluntariado en Línea: Proyectos como Wikipedia permiten a los voluntarios contribuir con conocimiento y recursos sin necesidad de presencia física, promoviendo la colaboración global.

Es de crucial mejorar la infraestructura en áreas desatendidas, proporcionando acceso a dispositivos y conexión a internet asequible. Iniciativas como el programa "Internet para Todos" buscan cerrar la brecha digital en regiones de bajos recursos (UNESCO, 2020).

Tanto la responsabilidad como la solidaridad son esenciales a la hora de reducir la desigualdad en el acceso y uso de tecnologías digitales, conocida como brecha digital. La brecha digital se visualiza como una nueva expresión de la desigualdad, en términos de las inequidades sociales en materia de acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

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

Por lo tanto, se puede visualizar desde los siguientes aspectos:

Económico: La falta de recursos para adquirir tecnología o servicios de Internet.

Geográfico: Las diferencias en la disponibilidad de infraestructura tecnológica entre áreas urbanas y rurales.

De Habilidades: La desigualdad en las habilidades digitales necesarias para utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas.

La equidad en el ciberespacio implica garantizar que todos los usuarios tengan igualdad de acceso y oportunidades, independientemente de su origen socioeconómico, ubicación o características personales.

La equidad busca reducir las barreras que impiden a algunas personas participar plenamente en el entorno digital. Para ello, las plataformas digitales deben contemplar las necesidades y perspectivas de todos los usuarios, o sea, incluirlos a todos.

La inclusión digital busca garantizar que todas las personas, independientemente de su situación socioeconómica, educativa, geográfica u otros factores, tengan acceso a las TIC y sean capaces de utilizarlas de manera efectiva.

No hay equidad digital sin inclusión activa y consciente de todas las personas en el uso de las TIC's. Justamente la inclusión es la principal herramienta para lograr la equidad.

Conclusiones

A medida que el ciberespacio continúa evolucionando, también lo hacen las normas y valores que guían nuestras interacciones. La promoción de una cultura digital con valores es un objetivo alcanzable a través de esfuerzos concertados.

La educación y la concienciación sobre los valores digitales deben ser parte integral de la formación académica y profesional, fomentando una mayor comprensión y aplicación de estos principios en el uso diario de la tecnología. Los usuarios, las empresas y las instituciones educativas deben colaborar para promover una cultura de aprendizaje y adaptación constante.

La brecha digital sigue siendo un problema persistente que requiere soluciones a nivel local y global para asegurar que todos los individuos tengan acceso a las oportunidades que ofrece el ciberespacio. Las políticas públicas, mediante los programas de inclusión digital, que faciliten el acceso a la tecnología y a la capacitación en habilidades digitales, ayudarán a reducir esta brecha.

Los valores de responsabilidad, solidaridad son fundamentales para construir un ciberespacio que refleje los principios éticos y humanos que valoramos en el mundo físico. A medida que navegamos por el vasto y dinámico entorno digital, es imperativo que cada usuario, empresa y entidad gubernamental asuma un rol activo en la promoción y protección de estos valores. Solo a través de un compromiso compartido podremos garantizar que el ciberespacio sea un lugar donde todos puedan disfrutar de las oportunidades y beneficios que ofrece, mientras se protege la dignidad y los derechos de cada individuo.

Referencias bibliográficas

Capello, L. Maldonado, R. (2012). Análisis de la Información en Internet sobre La RSE de los Empresarios del Sector Alimentos para los Consumidores de Argentina, Chile Y Brasil. XIX Jornadas de Intercambio de Conocimientos Científicos y Técnicos – Fac. Cs. Económicas UNRC.

- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La sociedad red. Alianza Editorial, Madrid, 590 pp.
- Farell, E. (2012). Formación de valores mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones. Revista Cubana de Informática Médica, 4(2), 154–160. <http://scielo.sld.cu/pdf/rcim/v4n2/rcim04212.pdf>.
- Gillespie, T. (2018). Custodios de Internet: plataformas, moderación de contenidos y las decisiones ocultas que dan forma a las redes sociales. Londres: Yale University Press.
- Hargittai, E. Marwick, A. (2016). What Can I Really Do?: Explaining the Privacy Paradox with Online Apathy. Vol.10. International Journal of Communication.
- Sierra, L. (2009). Alcances de una ética en el ciberespacio o el “giro” hacia una “ética floreciente” Signo y Pensamiento, 18(55), 92–107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020246006>
- Maldonado, R. (2021). Ciberespacio y Brecha Digital. Ediciones del ICALA.
- Orosco-Fabián, J. (2015). Valores virtuales. Horizonte de la Ciencia, vol. 5, núm. 9, pp. 86-94, 2015. Universidad Nacional del Centro del Perú. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.166>.
- Quinaluisa Moran N. (2023). La responsabilidad social en la era digital: Un análisis del impacto de las redes sociales. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS. Vol. 5, Núm. 6. (Octubre-Diciembre 2023.) Pág. 814-827.
- Sibilia, P. (2020). ¿Cambió el Yo? De la Represión al Estímulo: el Límite como Problema, un diálogo entre Miguel Benasayag (desde Francia) - Paula Sibilia (desde Brasil), con coordinación de Norma Edelstein y Graciela Pan.
- 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.
- UNESCO (2020). The Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. UNESCO Publishing.
- Vega Almeida, R. (2007) Brecha digital: un problema multidimensional de la sociedad emergente. Inclusão Social, Brasília, v. 2, n. 2, p. 96-108, abr./set. 2007.

FACTORES DE INFLUENCIA DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN MARCAS DE DISTRIBUIDOR Y SEGUNDAS MARCAS DE FABRICANTES

María Beatriz Ricci

Situación problemática y propósitos

Hace muchos años que los distribuidores dejaron de ser un espacio de venta donde el público puede comprar solamente productos de marcas de fabricante, pues tiene las suyas propias. Y si bien no hay una fidelidad total a la hora de escoger un establecimiento, hay un porcentaje importante de público que se decide por uno en particular en el momento de realizar la compra, evaluando lo que ofrece dicho distribuidor. (Roger, 2010)

Por otro lado, los fabricantes de marcas premium, en épocas de crisis, ven sus ventas reducidas a causa de la recesión que embate en los consumidores, haciendo que una opción muy buena, sea fabricar segundas marcas con una calidad inferior a las primeras (Donato, 2024), y con nombres distintos a la marca premium, para los cuales no ha sido fácil para el consumidor descubrir que el fabricante es el mismo que el de las marcas premium.

Se puede definir en forma general a la Marca de Distribuidor (MDD) como una marca creada, supervisada y vendida exclusivamente por el distribuidor minorista, con el fin de contribuir – entre otros objetivos – a reforzar y a diferenciar la imagen del establecimiento del resto de los compradores (Lee y Hyman, 2008). En tanto las Segundas Marcas de Fabricante (SMDF) son marcas correspondientes a productos, que el fabricante de primeras marcas elabora y ofrece a segmentos de mercado de poder adquisitivo menor (Muscatelli, 2020).

En Argentina, las sucesivas crisis económicas han perjudicado el consumo, reduciéndolo de modo ostensible; en ese contexto las MDD y las SMDF ganan terreno, ya que las primeras surgen como marcas a bajo precio derivado del margen ampliado de los

distribuidores, al eliminar la casi totalidad de la ganancia del fabricante y, las segundas lo hacen en base a precios menores que pueden aplicar los fabricantes de primeras marcas, a productos que elaboran ellos con una menor calidad que las marcas Premium.

Lo anterior, en el caso de Argentina, viene de la mano con los procesos de recesión económica. En estos, se revisan gastos, se replantean consumos, se reflexiona sobre la escala de preferencias, entre muchas otras acciones que llevan a cabo los consumidores, para reacomodar sus erogaciones a la capacidad adquisitiva de sus ingresos y obtener el mayor provecho de ellos. Se puede considerar que, los contextos inflacionarios y recesivos cambian la forma de consumir (Wohlers, 2016). En definitiva, se modifican los comportamientos de las personas que adquieren productos, incorporando de manera estable en sus esquemas de compra las Marcas Propias (Marcas de Distribuidor – MDD) y Segundas Marcas de Fabricante (SMDF).

En la situación actual de reducción de consumo, a las empresas que fabrican y comercializan SMDF, la competencia de las MDD las dañaría por el posicionamiento logrado por estas últimas y sus precios que son, en la mayoría de los casos, más bajos (Blázquez Vera, 2013). Pero éstas llevan un crecimiento constante desde hace más de 30 años en Argentina y más pronunciado desde el 2001, con picos a partir del año 2008 y, en los últimos 3 años, a raíz de la crisis económica que se da durante y después del aislamiento obligatorio y distanciamiento por pandemia. (Wohlers, 2016) En el caso de las SMDF el crecimiento pronunciado se ha producido en los últimos veinte años, pues tienen una historia más reciente que la de las MDD (Nieto, 2019).

Ante este escenario, si el único argumento de compra fuera el precio, como suele considerarse, su consumo no habría crecido durante un período tan extenso como el que mostraron en Argentina en el cual hubo mejores y peores momentos. Dicho esto, se puede estimar que, de superarse la crisis económica, no tiene por qué producirse un abandono de las MDD o de las SMDF. Teniendo en cuenta que la calidad de las mismas logra muy buenos niveles, la historia podría ser similar a otros países (Sandoval Fernández, 2015).

Si los consumidores consideran que obtienen un ahorro importante con la adquisición de MDD y SMDF, se seguirán volcando hacia ellas. Sin embargo, el argumento del ahorro no será suficiente si el consumidor percibe una reducción de la calidad. Si bien en los inicios de las MDD existía esa idea, con el tiempo y la incorporación de los distribuidores con unidades de manufactura propias o empresas que se dedicaban totalmente a producir

MDD, la calidad de las mismas se fue haciendo equiparable a las del fabricante (Guillen Díaz, 2019). Actualmente, son muchas las empresas que se dedican en exclusiva a elaborar las MDD, dejando a los fabricantes de primeras marcas la producción de SMDF, las cuales compiten a través de distintas variables con las MDD.

Los consumidores muestran preferencias por una marca u otra en función a lo que ofrezca y aporte cada una en particular, a la satisfacción de las necesidades concretas que motivan su compra. De los fabricantes depende que las SMDF superen a las MDD, compitiendo ambas por los consumidores. Teniendo en cuenta que los distribuidores juegan con las ventajas de controlar el lineal y del contacto directo con los consumidores, los fabricantes de SMDF tienen el compromiso de innovar en forma constante y mostrar ajustarse de la mejor manera a las necesidades y preferencias del consumidor, si quieren tener alguna ventaja competitiva respecto de las MDD. (Roger, 2010)

El trabajo se enfoca en explicar qué factores de influencia de compra del consumidor operan en la decisión de elección de productos alimenticios, considerando que estos últimos despiertan el mayor interés cuando se habla de MDD y SMDF y el lugar donde se encuentran en mayor variedad y cantidad es en supermercados e hipermercados, de allí que si se habla de espacio de distribución y venta se asocie con estos puntos.

En los factores de influencia se reconocen los internos y los externos al consumidor (Kotler y Keller, 2012), entre los primeros se encuentran los psicológicos relacionados con la motivación, la percepción, el aprendizaje, las actitudes, entre los más importantes, es decir, elementos que se encuentran en la mente del consumidor. Mientras los factores externos son los estímulos provenientes de influencias sociales, culturales, personales y de marketing de las empresas, este último puede ser asociado a lo propuesto por Fennell (1979), como se cita en Santesmases Mestre, et al (2007) e interpretado como factores situacionales por estos últimos autores. Entre los factores externos mencionados se encuentran, por ejemplo, variables como las siguientes: las influencias de las amistades, vecinos y familiares, la publicidad, promociones, acciones de los vendedores, las experiencias anteriores del consumidor, el uso del producto, entre otras. Para este trabajo se tomó en cuenta la comparación del argumento en ambos tipos de marcas (MDD y SMDF) a los fines de determinar conclusiones sobre ello.

Basado en lo desarrollado en este apartado, surge el siguiente interrogante principal que orienta el desarrollo del trabajo: ¿Cuáles son los factores que influyen la compra de

productos alimenticios de MDD y de SMDF? Esta pregunta está relacionada con la perspectiva del consumidor y permite enunciar las siguientes sub-preguntas que la componen: ¿Cuál o cuáles son los grupos de factores que están influenciando la compra de cada una de las tipologías de marcas mencionadas (MDD, SMDF) en los productos alimenticios?, dentro del o de los grupos de factores, ¿Cuáles son las variables que, en particular, estarían impulsando la compra? Y finalmente, ¿Cuál es la responsabilidad que tienen los productores de MDD y SMDF en relación a las elecciones de compra que hacen los consumidores bajo el contexto económico social imperante en la actualidad?

Resultados

Como resultado de lo relevado en la materia se determinó que, si bien los grupos de factores de influencia del comportamiento del consumidor no afectan todos por igual; si se compara las MDD y las SMDF, en ambas, el grupo de factores de marketing (externos) lo hacen en alta medida y de la mano con estos, los factores psicológicos (internos), a los que le siguen los factores personales.

Entre los factores de marketing, en el caso de las MDD por sus precios bajos, esta variable es la que más influye de la mano de la difícil situación económica imperante en la actualidad, pero que desde hace tiempo existe en el país, con algunos altibajos, por lo cual la incidencia de la variable precio se mantiene desde hace algunos años y ha dado solidez al consumo creciente tanto de MDD como de SMDF, siendo esta última una tipología de marca de precios más bajos que sus primeras marcas, aunque no tan bajos como puede lograrse en el caso de las MDD.

En la historia de la evolución de las MDD, éstas se afianzaron en los mercados abarcando otros segmentos, además del de los consumidores más sensibles al precio. Los distribuidores desarrollaron estrategias en torno a sus marcas que les permitieron ganar competitividad y posicionamiento, como marcas que ofrecen la mejor relación precio-calidad. De este modo, las MDD han demostrado ser un fenómeno competitivo, serio y duradero (Castelló Martínez, 2012). Los clientes perciben a las MDD como marcas valiosas sobre las que muestran su preferencia (Rubio Benito et al, 2014). Queda claro que en el caso de las MDD el grupo de factores de influencia que más incide es el de marketing y dentro de él, la variable precio en general, seguido de la calidad (correspondiente a la variable producto). En las SMDF sucede al revés, ya que el fabricante de primeras marcas

tiene mayor curva de experiencia en relación a la calidad por ser fabricante de marcas premium y, puede darles con más facilidad una calidad más elevada, aún dentro de una menor calidad, comparada con sus marcas premium. En relación a factores psicológicos, es necesario tener en cuenta que, el aprendizaje depende de la experiencia de cada consumidor y de la percepción del mismo, en ese sentido, las MDD tuvieron que lidiar con una percepción inicial de baja calidad y el desconocimiento de la no experiencia, que con el tiempo fue superada. A diferencia de lo anterior, en el caso de las SMDF, tal situación vino facilitada de la marca “paraguas”, es decir, de un fabricante conocido por elaborar productos de primera marca.

En síntesis, los factores que influyen en el comportamiento del consumidor son distintos tratándose de MDD “o” de SMDF. En el caso de las SMDF el fabricante no puede bajar los precios de venta en la misma proporción que los distribuidores lo pueden hacer con sus MDD, pues dependen del canal de distribución que los venda y estos agregan márgenes al precio de fabricación. En términos de precio ganan las MDD; en calidad, en la mayor parte de los casos ganan las SMDF.

La tercera variable del grupo (de marketing) “plaza”, resulta la misma para ambas, ya que en el mismo espacio se encuentran compitiendo tanto las MDD como las SMDF y existe una suerte de colaboración competitiva extraña, pero que se desenvuelve en sana convivencia, debido a que ambas se necesitan en alguna medida. En tanto en la variable “promoción”, más correctamente denominada “comunicación”, la diferencia es importante ya que el distribuidor hace promoción propia de los productos que fabrica y expone en sus propios puntos de venta, mientras al fabricante le resulta más difícil hacer acciones de comunicación, teniendo en cuenta que la óptica es la de una empresa distanciada del consumidor teniendo al distribuidor en medio de ambos (Castelló Martínez, 2012).

Los factores de influencia psicológicos son críticos para la toma de decisiones por parte del consumidor, pues los factores de marketing son iguales para todos, y determinados por el oferente, mientras que los psicológicos se encuentran dentro de la cabeza del consumidor (en la llamada caja negra) y, aunque los estímulos recibidos del exterior sean iguales, la incidencia de los mismos, depende de lo que el consumidor piense y sienta (cuán motivable sea, lo que perciba, nivel de aprendizaje capaz de adquirir, creencias propias y actitudes del consumidor). Dentro de los factores personales, se encuentran las circunstancias económicas, las cuales dependen de cada persona o núcleo familiar, y de

acuerdo a ello podrán optar solo por precio o darse la licencia de elegir el producto en base a una combinación de precio – calidad y otras variables (Santesmases Mestre, 2015). De ello, se determinó una mayor influencia de las circunstancias económicas en el caso de las MDD.

Finalmente, se estableció que los fabricantes de MDD y SMDF, ejercen algún grado de inducción inclinando la decisión de compra hacia sus marcas, empleando el precio como herramienta en ambas, sin embargo, las SMDF usan la calidad en mayor medida que las MDD.

Reflexión final

Se puede concluir que los grupos de factores de influencia que inciden en mayor medida en la adquisición de las MDD y en las SMDF son los estímulos de marketing y los psicológicos, sin embargo, las variables que dentro de ese grupo de factores incide en cada tipología de marcas, son distintas. Es importante realizar este tipo de estudios relativos a cómo efectúa su compra el consumidor, qué factores intervienen en la decisión y cuál es el peso que cada uno tiene en la misma, pues sirve para adecuar la oferta a la demanda en relación a la política de precios, el mensaje de la campaña publicitaria, entre otros. Por otro lado, los fabricantes de productos con marcas propias o, segundas marcas en el caso de fabricantes de primeras marcas, ejercen algún grado de inducción inclinando la decisión de compra hacia esta tipología de marcas, basados en la importancia que la variable precio adquiere en un contexto económico social como el imperante en la actualidad. Sin embargo, más allá de eso, las MDD y las SMDF han probado generar demanda por sí mismas y desarrollar un mercado estable formado por consumidores que, habiendo obtenido experiencia, siguen adquiriéndolas independientemente de las crisis económicas que podrían provocar la compra.

Referencias bibliográficas

Donato, N. (2024, 5 de marzo) Tras el ajuste, cambia el consumo: se dejan de comprar algunos productos y se eligen segundas marcas. <https://www.infobae.com/economia/2024/03/05/tras-el-ajuste-cambia-el-consumo-se-dejan-de-comprar-algunos-productos-y-se-eligen-segundas-marcas/>

Blázquez Vera, D. (2013) Estrategias de marcas del fabricante vs marcas del distribuidor. Su análisis competencial en el marco de una grave crisis económica en España 2010 – 2012. (Trabajo Final). (Universitat Abat Oliba CEU. Facultad de Ciencias Sociales). Repositorio institucional CEU.

https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/11343/7/Estrategias_Blazquez_2013.pdf

- Castelló Martínez, A. (2012). La batalla entre marca de distribuidor y marca de fabricante en el terreno publicitario. *Universidad de Alicante Pensar la Publicidad* 2012, vol. 6, nº 2, 381-405.
- Fennell, G. (1979) Consumer's Perceptions of the Product-Use Situation, *Journal of Marketing*, 42 (2), pp. 38-47, abril 1978. Como se cita en: Santesmases Mestre; Sánchez de Dusso; Kosiak de Gesualdo (2007) *Marketing: conceptos y estrategias*. Editorial Pirámide.
- Guillen Díaz, C. (2019) Estudio de la oferta de productos de marca de distribuidor y de fabricante en los establecimientos comerciales. (Trabajo de Grado). (Universidad de Zaragoza). Repositorio institucional de documentos Zeguan. <https://zeguan.unizar.es/record/85739>
- Kotler, P. y Keller, K. L. (2012) *Dirección de Marketing*. (14ª ed). Pearson Educación.
- Lee, D. y Hyman, M. R. (2008) Hedonic/functional congruity between stores and private label brands. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16 (3), pp. 219-232.
- Muscatelli, N. (2020, 16 de agosto). Las segundas marcas ya concentran el 20% del consumo masivo. *Diario Clarín*. https://www.clarin.com/economia/economia/segundas-marcasconcentran-20-consumo-masivo_0_Ks7qctncv.html
- Nieto, M. (2019, 23 de febrero) Las segundas marcas crecen hasta el 50% y lideran el consumo. *Perfil: economía*. <https://www.perfil.com/noticias/economia/crecen-hasta-50-y-lideran-el-consumo-de-crisis.phtml>
- Roger, G. (2010) Las Marcas Distribuidor en el sector de alimentación. Línea Faculty Research. Strategic Research Center. <http://recursos.anuncios.com/files/359/50.pdf>
- Rubio Benito, N; Villaseñor Román, N y Yagüe Guillén, M. J. (2014). Medición del capital de marca de distribuidor desde un enfoque formativo: diferencias entre grandes y pequeños compradores de marca de distribución. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sandoval Fernández, J. F. (2015) El reto de las marcas de distribuidor y de la colaboración fabricante – detallista. Análisis de casos prácticos y de la calidad percibida. (Tesis de Maestría). (Universidad de Oviedo). Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31034/6/TFM_SandovalFernandez.pdf
- Santesmases Mestre, M. (2015). *Marketing: conceptos y estrategias* (6ª ed). Madrid: Difusora Larousse - Ediciones Pirámide.
- 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. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/12112>

ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE MARCA DE DISTRIBUIDOR

María Beatriz Ricci, Evelyn Silvina Fossi, María Inés Revol

Concepto de marcas blancas, marcas de distribuidor y marca propia.

¿Diferentes o no?

Las marcas del distribuidor (MDD), también conocidas, en principio, como marcas blancas, son aquellas que ofrecen a los consumidores, productos que el distribuidor gestiona bajo un nombre o marca propia o privada o incluso, puede llevar la misma marca de la cadena y es el distribuidor quien se encarga de realizar todas las labores de comercialización y marketing necesarias sobre dichos productos (Castelló Martínez, 2012). Por lo tanto, cuando se habla de MDD, se refieren a todas aquellas marcas creadas, supervisadas y vendidas por el distribuidor minorista, en parte, para diferenciar su imagen con respecto a sus competidores (Lee; Hyman, 2008). Estamos frente a una MDD si el distribuidor es el responsable de definir y decidir sobre todas las actividades inherentes a su comercialización como lo son el empaquetado, su diseño, la publicidad y, en consecuencia, también es responsable de los costos derivados de dichas decisiones (González Mieres, 1998).

De este modo, los minoristas, fortalecen su nivel de competencia y comienzan a competir con los fabricantes. Bajo estas circunstancias, en las ocasiones en que el distribuidor contrata capacidades ociosas del fabricante de primeras marcas, para que produzca productos a los que les colocará su propia marca (la del distribuidor), el fabricante pasa a ser un subcontratado que elabora los productos para el distribuidor, quién los venderá bajo su nombre y responsabilidad. Es así como éste se convierte en un “canibalizador” de los productos de su propia competencia, porque, por un lado, traslada la imagen de los productos y su cadena al mercado y, además, propicia la lealtad de marca hacia todo el negocio porque es el único lugar en el cual los puede comprar. De este modo, contar con marcas gestionadas por los distribuidores, se erige como un fenómeno complejo que

entraña diferentes implicaciones para los actores de la cadena de distribución, es decir, para los consumidores, fabricantes y distribuidor (Medina Valencia y Duque Oliva, 2013).

Galván Guijo (2007) destaca que existe una gran proliferación de nombres que reciben este tipo de marcas, como marcas blancas, privadas, propias de distribuidor, de cadena propia, genérica, solo por nombrar algunas. Sin embargo, él considera que si bien, en ciertos casos se está hablando de cosas distintas, en una gran mayoría se hace referencia a la misma estrategia. Por lo tanto, para simplificar este análisis se considera pertinente tomar la clasificación aportada por González Mieres (1998), quien diferencia tres tipologías o acepciones en relación a la MDD: marca blanca, marca de imitación y marca privada.

Considera que estos tres tipos de MDD tienen en común la concepción de un producto que logra combinar una relación óptima entre calidad y precio, pero se diferencian en función del menor o mayor grado de diferenciación que el distribuidor pretende del mismo. (González Mieres, 1998). Se denomina marca blanca a aquellos productos que persiguen una estrategia de precios agresiva, donde el principal pilar está en ofrecer algo barato que no marca diferenciación por otros aspectos más que el precio. Son productos con empaquetado simple, con escaso diseño y políticas de promoción y generalmente llevan el nombre del distribuidor. La marca del distribuidor, persigue una estrategia de diferenciación entre los productos, donde la percepción del consumidor es alta y el impacto en el punto de venta es mayor. Es por ello que la marca y el logotipo del distribuidor tiene una fuerte presencia en el producto y se buscan productos de una calidad similar a las del líder del mercado, pero le añaden valor a través del envase principalmente. Compiten con los productos que ofrece el líder del mercado, pero el consumidor los identifica con la cadena minorista. Una estrategia diferente sigue la marca propia, porque el distribuidor asigna una marca diferente a los productos, minimizando el riesgo que implica una mala imagen del consumidor hacia estos productos, sobre la imagen que tenga de la cadena, debido a que el consumidor es menos consciente de esta relación. Además, el distribuidor puede plantear diferentes estrategias de marketing para cada producto y comercializar diferentes marcas para un mismo producto. Sin embargo, si el producto ofrecido por el distribuidor es mejor o el consumidor tiene una mejor percepción del mismo que del producto de la competencia, no logrará aprovechar las ventajas de esta imagen sobre la cadena total, perdiendo sinergia en su cartera (González Mieres, 1998).

Las empresas distribuidoras deben planificar muy bien su estrategia para poder definir qué tipo de MDD es coherente y consistente con sus objetivos a largo y corto plazo.

Otra clasificación posible de las marcas del distribuidor

Por otra parte, Huang & Huddleston (2009) nos ofrecen otro tipo de clasificación de MDD, agrupando las mismas en tres categorías que son: genéricos, marcas de imitación y marcas propias privadas de primera calidad o Premium, consistente con la descripción realizada anteriormente como marca blanca, del distribuidor y propia respectivamente. Esta categorización se realiza fundamentalmente en función a la combinación de dos variables que se presentan directamente proporcionales: calidad y precio. (Medina Valencia y Duque Oliva, 2013)

Los productos genéricos se caracterizan por tener un débil posicionamiento porque su calidad no es buena en función al promedio del mercado y por ello se comercializan a un precio menor que contrarresta esta baja en la calidad del producto. Los productos de imitación, llevan una estrategia de precio-calidad media entre los productos genéricos y los productos Premium, es decir, tienen una calidad mayor que los productos genéricos y esto, es acompañado con un precio superior de venta. Finalmente, los productos marca propia privada son aquellos que se comercializan con una calidad similar o superior a los ofrecidos por el líder del mercado en dicha categoría y con un precio similar o superior a estos. (Medina Valencia y Duque Oliva, 2013)

Laaksonen & Reynolds (1994) ofrecen otra clasificación en la cual no solo toman en cuenta la relación precio-calidad, sino que también toman en cuenta otras características como el tipo de producto y marca, la estrategia seguida por la organización, la tecnología empleada, los objetivos perseguidos, la motivación del consumidor y las características del proveedor. De este modo, determinan que existe, lo que ellos denominan, cuatro generaciones de MDD:

Primera generación: productos con precios bajos (más del 20% por debajo del precio del líder) y baja calidad, se corresponde a productos básicos y funcionales que generalmente no tienen marca o son genéricos, porque las organizaciones siguen estrategias genéricas. El objetivo principal que persiguen es aumentar los márgenes y dar opciones de precios a un consumidor que se caracteriza porque su principal criterio de compra es el precio. Generalmente, los proveedores suelen ser no especializados y nacionales y la tecnología

que emplean es rutinaria con producción simple. En esta generación, suelen encontrarse las marcas blancas, conocidas por su baja calidad y un precio inferior con respecto a las marcas de fábrica. (Medina Valencia y Duque Oliva, 2013)

Segunda generación: se encuentran productos con precios inferiores al líder del mercado (entre un 10 y 20%), con una calidad media pero también inferior a la calidad ofrecida por el líder (generalmente conocida como segundas marcas) porque la organización persigue una estrategia de bajos costos. Los propósitos de llevar adelante esta estrategia son: aumentar los márgenes, reducir el poder de negociación del fabricante en la fijación de precios y ofrecer un mejor valor del producto al consumidor en su relación precio-calidad. El consumidor sigue teniendo como criterio fundamental de compra el precio, pero no es forma única o absoluta, sino que evalúa otras características del producto. Los proveedores suelen ser de origen nacional que se han especializado en la fabricación de sus propias marcas, por ello los productos suelen tener etiqueta propia y la producción se da por líneas básicas en grandes volúmenes.

Tercera generación: los productos que comercializa son de una calidad equiparable a las marcas líderes pero su precio sigue siendo inferior a fin de captar a un consumidor motivado por una adecuada relación entre el precio y la calidad. La característica más distintiva es que se llega a tener marca propia porque los objetivos perseguidos son mejorar los márgenes, ampliando la gama de productos y mejorar la imagen del distribuidor en el mercado, por eso, la estrategia que sigue es fundamentalmente la de imitación. Los proveedores suelen ser en general, nacionales, especializados en la fabricación de marcas propias y poseen una tecnología comparable a la del líder del mercado.

Cuarta generación: en esta categoría, el factor diferencial es la preocupación por ofrecer al consumidor, un producto superior al del líder del mercado, con características únicas e innovadoras que permita comercializarlo al mismo precio o con un precio superior. El distribuidor sigue una estrategia de valor agregado y, por lo tanto, logra extender la marca propia y realizar segmentación de sus propias marcas a fin de aumentar y mantener la base de clientes, mejorar los márgenes de cada categoría o nicho de mercado y obtener a través de la diferenciación, un mejor posicionamiento e imagen. Los proveedores suelen ser internacionales y cuentan con tecnología y procesos innovadores.

Esta clasificación que ofrecen Laaksonen & Reynolds (1994) permiten visualizar la complejidad del proceso de desarrollar una MDD y la necesidad de las organizaciones de

realizar una profunda reflexión estratégica, para determinar la combinación adecuada de criterios a seguir para ser coherente y consistente con la estrategia corporativa a aplicar por la empresa.

Algunas precisiones respecto de las fuentes de generación de MDD

En el informe sobre las relaciones entre fabricantes y distribuidores en el sector alimentario, desarrollado por la CNC (Comisión Nacional de la Competencia) se establece que las características básicas de las MDD se fundamentan en dos aspectos esenciales: el distribuidor es el único que comercializa sus productos (algo que no hace el fabricante ya que éste cuenta con distribuidores que acercan sus productos al mercado) y la propiedad de la marca es del distribuidor (propiedad que antes correspondía solamente a los fabricantes). Estos son dos aspectos que han cambiado fuertemente las relaciones entre el fabricante y el distribuidor y como expresa Galván Guijo (2007), las relaciones entre estos cambian porque le otorgan al distribuidor un doble papel, por un lado, es el cliente directo del fabricante, pero a su vez es un competidor en lo que se refiere al consumidor final.

Cavalli (2009) establece que el consumidor es el factor monetizante de los activos, que, en forma de producto, la industria pone en el mercado. La monetización de los productos y, por lo tanto, la rentabilidad de los activos se produce en el punto de venta y la distribución como uno de los eslabones de la cadena, no está dispuesto a ceder este factor de transformación sin participar de su rentabilidad. De esta manera, el punto de venta es el que genera el flujo de caja de la industria, lo que implica que el concepto de rentabilidad compartida acompañará las negociaciones entre ambos sectores. Esto acarrea grandes dificultades para los fabricantes porque plantea una clara pérdida del poder de negociación frente a los distribuidores y si bien, los fabricantes aún conservan cierto poder por el uso que hacen de la publicidad para posicionar sus productos en el mercado, implica que deben reflexionar y redefinir sus estrategias (Medina Valencia y Duque Oliva, 2013).

Al respecto, Medina Valencia y Duque Oliva (2013) explican tres opciones sobre las que pueden decidir los fabricantes frente al dilema de producir o no MDD. La primera opción, denominada como mixta, consiste en que el fabricante realice alianzas estratégicas con el distribuidor para maquillar sus MDD. Los beneficios para el fabricante de llevar adelante esta estrategia, consiste en el espacio cedido para comercializar sus marcas y el uso de su

plena capacidad de planta. Sin embargo, esto implica un gran riesgo al poner su conocimiento de producción y capacidad innovadora al servicio de otros. La segunda opción, consiste en convertirse en fabricantes de MDD solamente, es decir, se especializan en producir para otros distribuidores, sin marca propia en el mercado. Bajo la tercera opción, el fabricante puede optar por no fabricar MDD, aunque esta opción solo puede ser tomada por empresas con un sólido posicionamiento en el mercado y con una gran capacidad estratégica para hacerle frente a esta amenaza.

De la investigación realizada por Rubio Benito, Villaseñor Román, Yague Guillén (2014), se pone de manifiesto la necesidad de los distribuidores por afianzar su posicionamiento competitivo a través de la lealtad hacia sus marcas propias. Para ello, deben centrar sus esfuerzos en mantener a los clientes propensos a la compra de MDD, ya que su sensibilidad al precio se ve contrarrestada por su creciente necesidad de encontrar calidad en estas marcas. Por otra parte, para atraer a los clientes menos propensos a comprarlas, deberá esforzarse para desarrollar aspectos de marca propia sobre el diseño del envase, información del producto y un gran trabajo de relación calidad-precio percibida por el consumidor.

Reflexiones finales

La información relevada permitió determinar que existen varios vocablos que hacen referencia a las MDD: marca blanca, marca de imitación y marca privada son algunos de ellos, pero por cuestiones de vinculación a la misma base en que la totalidad son administrados y vendidos por el distribuidor, se reúnen en la denominación de Marca de Distribuidor, por ser el distribuidor quien genera, administra y comercializa los productos.

La clasificación enunciada por González Mieres (1998) no difiere de la efectuada por Huang & Huddleston (2009). Si se hace un paralelismo entre ellas, se puede apreciar que las marcas blancas serían equivalentes a las marcas genéricas que por sus características son básicas y no tienen ningún trabajo de diseño, marketing ni características especiales; las marcas de distribuidor equivaldrían a las marcas de imitación, que tienen un avance en cuanto a su nivel de cuidado y detalle en el diseño y atributos del producto; finalmente, las marcas propias que son equivalentes a las marcas privadas de primera calidad o Premium con nombres elaborados, con estrategias de desarrollo de producto y de marca, publicidades similares a los productos de alta gama.

También se pudieron identificar cuatro generaciones en la evolución del concepto en el tiempo. En las cuales, reflexionando sobre la caracterización de cada generación, se puede advertir que la primera generación está relacionada con las marcas blancas, la segunda generación con las marcas de imitación, la tercera con marcas propias del distribuidor y la cuarta generación se podría asociar con marcas privadas premium.

Finalmente se pudieron realizar algunas precisiones respecto de las fuentes de generación de MDD. Allí se observa la clara pérdida del poder de negociación de los fabricantes frente a los distribuidores al encarar la producción propia de productos, que antes hacían los fabricantes de primeras marcas, planteando tres opciones que los actores deberán elegir según las posibilidades financieras de cada uno.

Referencias bibliográficas

- Castelló Martínez, A. (2012). La batalla entre marca de distribuidor y marca de fabricante en el terreno publicitario. *Universidad de Alicante Pensar la Publicidad* 2012, vol. 6, nº 2, 381-405.
- Cavalli, E. (2009, 30 de setiembre) Canales, marcas propias y fidelización de consumidores. <http://www.peru-retail.com/canales-marcas-propias-y-fidelizacion-de-consumidores-1/>
- Galván Guijo, Pedro (2007). "Merchandising de las marcas de distribuidor vs marcas de fabricante", Universidad Complutense de Madrid, España. Editorial: ESIC.
- González Mieres, C. (1998) La Marca de Distribución: un fenómeno que afecta a distribuidor, fabricante y consumidor. Área de Comercialización e Investigación de Mercados. Departamento de Administración de Empresas y Contabilidad. Universidad de Oviedo.
- Huang, Y., y Huddleston, P. (2009). Retailer premium own-brands: Creating customer loyalty through own-brand products advantage. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 37(11), 975-992.
- Laaksonen, H.; Reynolds, J. (1994). Own Brands In Food Retailing Across Europe. *The Journal of Brand Management*, 2 (1).
- Lee, D.; Hyman, M. R. (2008): Hedonic/functional congruity between stores and private label brands. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16 (3), pp. 219-232.
- Medina Valencia, J. y Duque Oliva, E. J. (2013). Marcas del distribuidor: evolución y caracterización del concepto. *Criterio Libre*, 11 (18), 229-248.
- Rubio Benito, N; Villaseñor Román, N y Yagüe Guillén, M. J. (2014). Medición del capital de marca de distribuidor desde un enfoque formativo: diferencias entre grandes y pequeños compradores de marca de distribución. Universidad Autónoma de Madrid.

RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD:

HERRAMIENTAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ESCALA DE APOYO A LA CREATIVIDAD EN ENTONOS DE APRENDIZAJE: *Una herramienta para la innovación*

Rosana Chesta, Romina Cecilia Elisondo

Introducción

Según la UNESCO (2023), en los tiempos en que vivimos es indispensable promover habilidades creativas en los contextos educativos. La creatividad es tanto recurso para el aprendizaje y la transformación social e individual, es, según el organismo, una de las competencias principales a desarrollar desde la educación formal. En la presente ponencia nos interesa compartir un instrumento actual para la valoración de la creatividad en entornos de aprendizaje. Consideramos que la herramienta puede ser de relevancia para planificar innovaciones educativas y generar contextos que promuevan pensamientos y acciones divergentes. En primer lugar, describiremos las tres dimensiones que valora la Escala de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje (EACEA) y los correspondientes indicadores. Luego, compartimos adaptaciones del instrumento realizadas para la investigación doctoral titulada “Prácticas de innovación educativa y creatividad en el nivel inicial, desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio”.

Escala de apoyo a la creatividad en entornos de aprendizaje

La EACEA es un instrumento desarrollado para evaluar las formas en que un entorno de aprendizaje apoya la creatividad de los estudiantes. EACEA es un dispositivo breve que no tiene como objetivo evaluar al docente sino recopilar información sobre la práctica. La escala fue desarrollada por Carmen Richardson y Punya Mishra (2018) en las Universidades de Michigan y Arizona, buscando enriquecer la investigación en torno al diseño de entornos educativos que apoyan la creatividad en los estudiantes y guiar a los profesionales que buscan evaluar y mejorar los entornos de aprendizaje para la creatividad.

La escala constituye un significativo aporte al campo de investigación de la creatividad en contextos educativos, en tanto ofrece indicadores para el diagnóstico y la planificación.

El diseño intencional de entornos de aprendizaje es profundamente importante para apoyar el desarrollo de la creatividad. El instrumento se apoya en principios generales que reconocer los potenciales creativos de todos los estudiantes y el papel de la escuela en la generación de acciones que apoyen dichos potenciales. La escala contiene elementos basados en investigaciones que han demostrado empíricamente que apoyan la creatividad de los estudiantes. El propósito de esta herramienta no es evaluar, sino permitir que un maestro reflexione sobre lo que un observador nota sobre el apoyo a la creatividad en un momento determinado. EACEA es breve, se puede completar en una sola sesión en 10-20 minutos. Es un instrumento informal que se utiliza para el beneficio de la reflexión y el crecimiento del profesor y mide tres aspectos diferentes de un entorno de aprendizaje: participación del alumno; el entorno físico; y el clima de aprendizaje.

La primera dimensión incluye las acciones reales en las que participan los estudiantes. Las tareas que apoyan la creatividad implican aprendizaje activo y exploración, donde todos los miembros del entorno son vistos como co-aprendices y co-profesores, con énfasis en el proceso y no en el producto. Las actividades que son abiertas, que implican elección o se centran en problemas auténticos tienen más probabilidades de apoyar la creatividad. La investigación ha demostrado que las prácticas pedagógicas que se basan en el constructivismo apoyan la creatividad. El aprendizaje basado en la indagación o el descubrimiento es un enfoque constructivista que apoya la creatividad de los estudiantes, especialmente cuando las tareas son relevantes y emocionantes. Otras técnicas incluyen dar a los estudiantes la posibilidad de elegir; diseñar unidades integradas; alentar la expresión de ideas a través de una amplia variedad de medios; estimular la motivación intrínseca de los alumnos; y reservar tiempo para la exploración y el juego. En este componente se hace hincapié en lo que los estudiantes realmente están haciendo, no en lo que el profesor ha planeado o esperado que hagan. En esta dimensión se analiza si los alumnos:

- Participan en tareas abiertas y/o que implican elección.
- Realizan actividades que pueden incluir indagación, aprendizaje basado en proyectos o tareas interdisciplinarias.

- Usan múltiples perspectivas/puntos de vista/formas de conocimiento o varios modos de investigación/resolución de problemas.
- Demuestran interés o entusiasmo por la actividad más allá de estar "en la tarea".
- Pasan tiempo desarrollando ideas para una comprensión más profunda y/o reflexionando sobre su aprendizaje.
- Trabajan a su propio ritmo y/o usan el tiempo de manera flexible

La segunda dimensión se refiere al entorno físico, se considera que el espacio debe ser abierto, con muebles flexibles, que permitan múltiples espacios en los que pequeños grupos de estudiantes puedan trabajar juntos fácilmente. Los profesores deben tener una variedad de recursos y materiales ricos disponibles para el uso de los estudiantes. Los indicadores de esta dimensión son:

- Hay una diversidad de recursos disponibles y accesibles para los estudiantes.
 - Aparecen ejemplos del trabajo de los estudiantes en el espacio.
 - Hay una variedad de estaciones o áreas de trabajo disponibles para los estudiantes.
- El mobiliario permite múltiples arreglos y configuraciones.

La tercera dimensión es el clima de aprendizaje, donde se valora la relación entre el profesor y el estudiante, las relaciones entre los estudiantes y la atmósfera general de un aula desempeñan un papel integral en el apoyo de la creatividad. Un ambiente abierto en el que los estudiantes se comunican libremente, aceptan y discuten nuevas ideas, confían entre sí y apoyan la toma de riesgos es un clima ideal para el apoyo de la creatividad, la que tiende a florecer cuando hay oportunidades para la exploración y cuando se valora la originalidad. La creatividad puede prosperar cuando existe un clima de comunidad, cuidado y cooperación que enfatiza las relaciones positivas entre estudiantes y maestros. Los indicadores de esta dimensión son:

- Los estudiantes participan en discusiones entre ellos, con o sin el maestro, que profundizan su comprensión.
- Los estudiantes son solidarios, respetuosos y valoran las diferencias.
- El maestro es un facilitador, co-aprendiz, explorador o investigador con los estudiantes.
- Los errores, la toma de riesgos y las ideas novedosas son valorados o alentados.

En suma, EACEA es una herramienta significativa para valorar entornos educativos y generar innovaciones pedagógicas orientadas a promover la creatividad. La escala debe ser utilizada en el marco de trabajos colaborativos entre observadores y profesores, con el propósito de comprender las particularidades de los entornos y de las acciones que propician la creatividad.

Adaptaciones de EACEA para una investigación en el nivel inicial

Con el objetivo de comprender las prácticas de innovación educativa en un grupo de salas de jardines de infantes de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, hacemos foco en las perspectivas de las estudiantes del espacio curricular *Práctica IV: y residencia: recrear las prácticas docentes*, del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza y de las docentes en ejercicio. A las estudiantes les solicitamos narrativas y a las docentes les realizamos entrevistas y, en ambos casos les solicitamos que narraran prácticas consideradas por ellas como innovadoras. A partir de esos datos recolectados, elegimos apoyarnos en los antecedentes de la investigación de las autoras Richardson y Mishra (2018) y realizamos una adaptación del instrumento EACEA, principalmente en tres aspectos: la implementación en el nivel inicial en vez del primario, su utilización a través de narrativas y relatos en vez de la observación y la valoración cualitativa en vez de la cuantitativa de los registros de las estudiantes y de las docentes.

La primera adaptación es que el dispositivo fue generado por las autoras mencionadas para el nivel primario y nosotras lo utilizamos en otro nivel educativo, el inicial, el cual, si bien tiene algunos aspectos en común, tiene una identidad propia relacionada con las características del pensamiento y del accionar de los niños y niñas entre tres y cinco años de edad.

La segunda adaptación es que el instrumento fue pensado por Richardson y Mishra (2018) para ser administrado por un observador, una persona externa que ingresa a la escena educativa del aula durante un tiempo determinado y luego le ofrece al docente los datos recolectados para que pueda reflexionar sobre cómo el entorno de aprendizaje promueve la creatividad de los estudiantes. En nuestra investigación, en vez de ir a observar en la sala del jardín de infantes, usamos la escala para interpretar los relatos de las estudiantes y de las docentes acerca de las prácticas innovadoras que recordaban.

Por otra parte, EACEA propone una ponderación numérica para medir diferentes aspectos de un entorno de aprendizaje como la participación del alumno; el entorno físico; y el clima de aprendizaje. En nuestro caso, la tercera adaptación que realizamos es hacer una valoración cualitativa de los registros de las estudiantes y de las docentes, sin asignarle a cada indicador un valor numérico. Queda pendiente para futuros estudios ampliar la cantidad de experiencias a analizar en la muestra y realizar observaciones en las salas de los jardines de infantes.

A medida que avanzamos en el análisis de aquellos factores que favorecen el desarrollo de la creatividad de los niños y de las niñas, vamos encontrando coincidencias con la pedagogía de Reggio Emilia (Malaguzzi 2001) y la pedagogía del asombro (L'Ecuyer 2012 y 2015). Los aspectos en común con la pedagogía de Reggio Emilia están en relación a la importancia que se le asigna al espacio y al ambiente en el acto educativo, donde a ambos no se los entiende como sinónimos sino como con una relación recíproca. La pedagogía de Reggio Emilia define el espacio como la estructura física conformada por las salas, los salones de usos múltiples, los patios, las áreas verdes y todas las dependencias en las que se encuentra el jardín de infantes y, al ambiente como la configuración estética de esos espacios con materiales y acciones que los hacen diferentes entre sí. En este sentido, explica que en cada uno de estos ambientes adecuados estéticamente por las docentes y para los niños, cobra relevancia la dimensión relacional que permite una vivencia y una vinculación fuerte entre quienes intervienen, donde para que se genere un clima ameno que invite a las y los estudiantes a intervenir es necesario considerar las variables espacial, temporal y material. La variable espacial hace referencia a la definición de los espacios que se ofrecen para desarrollar el territorio de juego y de actividades, la variable temporal hace alusión al tiempo de permanencia o itinerancia de la propuesta, en tanto que la variable material atiende a la selección de materiales que se les ofrece a los niños y niñas (Callen y Padrón, 2023).

Dada las características de la franja etaria entre tres y cinco años de los estudiantes que asisten al jardín de infantes, Spaggiari y Vecchi (2005) explican que la cultura pedagógica es específica y en ella se dan interacciones complejas que necesitan de un ambiente adecuado, por lo que contar con una arquitectura que defina espacios, formas y funciones propias se constituye en un buen aliado. Es así que el espacio-ambiente se concibe como un elemento fundamental, buscando siempre la conexión entre la arquitectura y el proyecto

pedagógico, con el objetivo que la escuela sea un lugar donde se viva más que un lugar donde se prepare para la vida, donde a través de su diseño arquitectónico, de sus equipamientos y su ambientación respete los derechos de los niños y niñas, de las educadoras, de los trabajadores y de las familias, (Hoyuelos 2006, 2009).

Como mencionamos anteriormente, también encontramos coincidencias entre los aspectos que favorecen el desarrollo de la creatividad mencionados en Richardson y Mishra (2018) y la pedagogía del asombro que reconoce que los niños y niñas tienen una naturaleza propia a la que como docentes debemos ser sensibles y estar atentos (L'Ecuyer, 2012, 2015). En tiempos actuales de fragmentación social, donde muchas veces las familias preparan a sus hijos para el éxito, con hiperexigencias que los alejan de experiencias que les permitan asombrarse, generando un alto grado de dispersión estando en muchas partes a la vez gracias a la tecnología, este enfoque atiende a sus necesidades, a su protagonismo y, se basa en la educación en el asombro y en la realidad. La autora reconoce al asombro como un deseo que puede ser despertado por la belleza, por el sentido, por el por qué y por el para qué se hace lo que se hace. Distingue entre las motivaciones internas, trascendentes y aquellas que son externas como las pantallas, los castigos, las recompensas, etc. Pone en tensión qué le ofrecemos a los niños y niñas, cuestionando cuando solo le acercamos recursos tecnológicos como las pantallas donde intervienen los algoritmos de la aplicación del dispositivo, la atracción de los sonidos y de las imágenes, como estímulos que actúan como recompensas, que motivan de manera artificial y externa. L'Ecuyer (2012, 2015) enfatiza en que la mejor preparación para el mundo son las vivencias fuera de la navegación en internet y, hace una convocatoria a formar a los futuros docentes para atender tanto a las necesidades de los niños de las niñas como a las de sus de las familias.

En conclusión, la adaptación del instrumento EACEA para la investigación en el nivel inicial permitió una aproximación innovadora al análisis de las prácticas educativas, favoreciendo una mayor comprensión de cómo los entornos y climas de aprendizaje influyen en el desarrollo creativo de los niños y las niñas. La integración de enfoques como las pedagogías de Reggio Emilia y del asombro subraya la importancia de crear espacios educativos que no solo respeten la singularidad de cada niño, sino que también estimulen su capacidad de maravillarse, interactuar y aprender de manera significativa. En esta línea, es crucial seguir investigando y ampliando estas adaptaciones a nuevas experiencias

pedagógicas, manteniendo siempre el foco en la formación docente y en la creación de entornos que promuevan la curiosidad, la creatividad y el bienestar de los infantes en un mundo cada vez más complejo y digitalizado.

Consideraciones finales

La Escala de Apoyo a la Creatividad en Entornos de Aprendizaje es una herramienta valiosa para la planificación y evaluación de innovaciones en diferentes contextos educativos. Es relevante adaptar el instrumento según particularidades del nivel educativo y de los docentes y estudiantes. Asimismo, consideramos que la escala es un instrumento importante para el campo de investigación de la creatividad en entornos educativos formales. La articulación con otros instrumentos y la triangulación de datos y resultados es indispensable para pensar diseños metodológicos y de acción educativa.

Referencias bibliográficas

- Callen, M.; Padrón, Y. (2023) *Escenarios lúdicos- expresivos*. Praxis Grupo Editor.
- Hoyuelos, A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Rosa Sensat – Octaedro
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, 12, 171-181.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Plataforma.
- Malaguzzi, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. Rosa Sensat
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54.
- Spaggiari, S.; Vecchi, V. (2005) *Los cien lenguajes de la infancia*. Reggio Children
- UNESCO. (2023). *Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>

EDUCACION EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACION INICIAL

Analía Ruth Cuello

Introducción

El trabajo presenta una síntesis del proyecto educativo que se llevará a cabo en la cátedra de Seminario de Prevención en Salud y Educación Infantil, materia correspondiente al cuarto año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

El problema que da origen al proyecto tiene que ver con manifestaciones del alumnado en relación con la escasa formación que tienen respecto a Educación Emocional y la dificultad en poder identificar y gestionar sus propias emociones. Así también, el interés que expresaron en conocer más acerca del tema por considerarlo importante para su formación y para poder aplicarlo en el posterior ejercicio profesional.

Las alumnas inscriptas en la materia están próximas a realizar sus prácticas profesionales en diversas instituciones de la ciudad y han tenido contacto con niños en el cursado de otras materias, donde han advertido el desafío que implica trabajar con niños con diferencias socioculturales, con diversidad de capacidades y de experiencias previas. Por lo que consideran importante formarse también en educación emocional como un medio para atender al desarrollo pleno de los niños/as y para la prevención de la violencia.

Algunas consideraciones teóricas

La dinámica social en la que estamos insertos cambia rápidamente, generando desajustes tanto en los comportamientos y formas de pensar de las personas como en los sistemas de valores imperantes.

Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por el respeto de los derechos humanos, por la justicia social, por la conservación y la mejora de nuestro medio ambiente, por una

convivencia más saludable. Somos una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a quienes opinan diferente y de defender sus propios derechos.

Moreau de Linares (1999:51) citando a Tedesco sostiene que al proceso de socialización infantil lo podemos entender de la siguiente manera:

“Para que un individuo forme parte de una determinada sociedad es necesario un proceso formativo mediante el cual aprenden, se interiorizan, los elementos que definen la participación de dicha sociedad (lenguaje, esquemas de conductas, esquemas legitimadores, etc.). desde este punto de vista la educación es socialización y, como tal, constituye un fenómeno necesario en toda estructura social que pretenda perdurar”.

Gracias al proceso de socialización adquirimos, en relación con otros, los conocimientos, las capacidades, las normas y valores que prevalecen en nuestra sociedad, con el objeto de poder participar activa y eficazmente en la misma.

El aprendizaje socioemocional enseña las competencias que los sujetos necesitan para manejarse a sí mismos, sus relaciones interpersonales y sus trabajos de manera efectiva y ética. Está estrechamente ligado al desarrollo de competencias básicas como lo son: la conciencia de sí mismos (capacidad de identificar y reconocer las propias emociones), la conciencia social (desarrollo de empatía, aceptación y valoración de la diversidad, respeto por los otros), la toma responsable de decisiones (capacidad de identificar y resolver problemas, evaluando y reflexionando antes de decidir y asumir la responsabilidad personal y moral por las mismas), la autorregulación (desarrollo del control de impulsos, automotivación, manejo del estrés, habilidad para organizarse) y el manejo de relaciones (capacidad de realizar trabajo cooperativo, pedir y dar ayuda, negociar y manejar conflictos).

El desarrollo de competencias socioemocionales es relevante para todos los miembros de la sociedad, pero, especialmente, para los niños y para aquellos que pertenezcan a sectores más vulnerables, en riesgo psicosocial y que tengan menos oportunidades de un aprendizaje positivo en esta área.

La inserción del niño en la sociedad se hace a través de agentes socializadores y se va dando por un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales.

A las instituciones educativas se le presentan nuevos desafíos, cada día reciben mayores demandas y frente a lo cual muestran dificultades en adaptar su estructura, sus objetivos y funcionamiento a estos cambios sociales.

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

La escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales. En ella los estudiantes no sólo aprenden competencias académicas, sino que aprenden desde el punto de vista emocional a conocerse y vincularse consigo mismos y a valorarse, a relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferentes a sus padres, así como a relacionarse con el mundo externo. La intervención del educador puede ayudar a que aprendan a escucharse, a tener en cuenta los puntos de vista del otro y a negociar las soluciones, conscientes de que los conflictos son una parte de la realidad, pero que se pueden resolver sin recurrir a la violencia.

Las familias y los medios de comunicación cada vez más reclaman a la escuela que enseñe a los alumnos a relacionarse y que transmitan valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación. Por lo tanto, una escuela en consonancia con las demandas y necesidades sociales debe asumir que los aprendizajes escolares tienen varias dimensiones, y que serán realmente significativos si se orientan a la educación emocional además de la transmisión y construcción de contenidos y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral y al bienestar socioemocional de los alumnos.

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. En el desarrollo profesional docente, las competencias para promover el aprendizaje socioemocional de los alumnos, es uno de los elementos centrales para el logro de una formación integral de los mismos y está estrechamente relacionado con la capacidad de favorecer en ellos el desarrollo de una identidad positiva.

Desde el modelo de clase prosocial se sugiere que las competencias emocionales y el bienestar docente están relacionados con los resultados académicos y socioafectivos de sus alumnos y esta relación se basa en tres aspectos. En primer lugar, en el vínculo positivo entre profesor y estudiantes ya que profesores emocionalmente competentes responden efectivamente a las necesidades de sus alumnos porque pueden reconocer emociones, comprender evaluaciones cognitivas asociadas a ellas y como éstas motivan la conducta de los sujetos. En segundo lugar, en el manejo efectivo de la clase debido a que los docentes con alta competencia socioemocional promueven más fácilmente el entusiasmo por el aprendizaje, guían el comportamiento de los alumnos brindando soporte a las dinámicas de conflicto en el aula. Y, en tercer lugar, en el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los alumnos.

El mayor reto que enfrentamos como sociedad es el de consolidar un tejido social positivo que permita la convivencia armónica, erradicando la violencia, aumentando la estima mutua y hallando vías de comunicación operativas y de calidad. Pero para poder lograr este objetivo se hace necesario partir de una fundamental y profunda estima por el otro.

Roche Olivar (1997) sostiene que uno de los modos más eficaces para la inhibición de las conductas violentas y agresivas es el de equipar a los individuos con repertorios de conductas positivas y prosociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales. Educando bien para la resolución de la agresividad y la superación de los conflictos, en el presente muy concreto de la convivencia de la clase, de la familia, estamos sentando los fundamentos para un mañana social y colectivo, para un futuro mejor.

Según este autor, en los momentos actuales de una sociedad en donde abundan los modelos agresivos y competitivos, son importantes las actitudes y comportamientos prosociales, tanto por el potencial que ofrecen de cara a la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada como por su valor preventivo de higiene mental para la persona en particular sometida, generalmente a fuertes presiones de una sociedad que no siempre facilita, espontáneamente, las conductas sanas.

Hay múltiples acciones, dice Roche Olivar (1997), en la interacción humana que responden en principio al comportamiento prosocial: el ayudar, confortar, dar y compartir.

La experiencia educativa orientada a estos comportamientos prosociales se ha considerado como uno de los caminos con más potencial tanto para cuidar la salud mental del propio individuo como para disminuir la agresividad y la violencia y mejorar las

relaciones sociales, por lo que propiciar estos comportamientos a través de las prácticas educativas reduce los riesgos físicos, psíquicos y sociales de los sujetos.

Frente a esto, se considera al nivel inicial como el escenario que, conjuntamente con la familia, debería asumir la responsabilidad de desarrollar esta educación emocional.

Bisquerra (2000) señala:

“la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del ser humano, con objeto de capacitarse para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”.

Uno de los principales objetivos de la educación emocional es que los estudiantes adquieran habilidades para reconocer, comprender y regular sus propias emociones, como así también las de los demás. Esto implica desarrollar la empatía, la autoconciencia emocional y la capacidad de manejar las emociones de manera saludable.

La educación emocional busca fortalecer la resiliencia emocional de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar de manera efectiva situaciones difíciles y adaptarse a los cambios; desarrollar habilidades de afrontamiento, promover el pensamiento positivo y cultivar la perseverancia; mejorar las habilidades de comunicación interpersonal fomentando una comunicación efectiva y asertiva, propiciando la escucha activa y enseñando estrategias para resolver conflictos de manera constructiva; promover un clima escolar positivo y seguro, donde los estudiantes se sientan respetados, valorados y apoyados. Esto implica promover la empatía, el cuidado mutuo y la inclusión, así como prevenir y gestionar el bullying y otros comportamientos negativos.

Otro objetivo fundamental de la educación emocional es promover el bienestar emocional de los estudiantes, se busca que puedan identificar y entender sus propias necesidades emocionales.

Por todo esto las herramientas de las que dota la educación emocional son fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes ya que les permite comprender y gestionar sus emociones de una manera saludable, y prepara a las personas para la adquisición y asimilación de los aprendizajes.

Dado que el docente es un punto de referencia afectivo y de seguridad dentro del contexto educativo se considera que la formación en educación emocional del profesorado es una necesidad ya que llevarla a la práctica no es sólo desarrollar actividades sino

desarrollar actitudes y formas de expresión en las que los educadores tengan en cuenta el modelo que ofrecen cotidianamente.

El objetivo general que se persigue en el proyecto busca desarrollar competencias socioemocionales en los futuros profesionales de la Educación Inicial con el fin de que puedan ser aplicados en su vida personal y en su labor profesional.

Específicamente se revisará el concepto de educación emocional, así como la importancia que tiene en el aula de manera de adquirir un mayor conocimiento de acerca de la misma, de las propias emociones y de las ajenas. Se buscará desarrollar competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima y promover la resiliencia y la capacidad de adaptación para enfrentar situaciones estresantes de manera efectiva.

Los destinatarios del proyecto serán los/as alumnas/os del cuarto año de la carrera Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial inscriptas en la materia Seminario de Prevención y Salud Infantil.

Se trabajará con una metodología activa y participativa, en encuentros semanales donde se realizarán actividades formativas y reflexivas en relación a la educación emocional en los que los alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje.

Las actividades previstas buscan:

- Revisar el concepto de educación emocional, así como la importancia que tiene en el aula.
- Adquirir un mayor conocimiento de acerca de la educación emocional, de las propias emociones y de las ajenas.
- Desarrollar competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.
- Promover la resiliencia y la capacidad de adaptación para enfrentar situaciones estresantes de manera efectiva.

A modo de cierre, los alumnos deberán elaborar un dossier con actividades que promuevan la educación emocional y que puedan ser incluidas en sus planificaciones.

Consideraciones finales

Tradicionalmente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención.

Que las emociones deben ser educadas de manera sistemática e intencional es el rasgo vertebrador de las propuestas de Educación Emocional. Esta educación debe practicarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, abarcando a estudiantes, pero también a docentes y padres.

Con respecto al plano de la afectividad, consideramos que, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la prosocialidad, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás y por sus diferencias. Entender a las emociones como capacidades y competencias refiere tanto a su carácter educable como a su instrumentalización y a su uso. En este sentido, las emociones serían recursos valiosos para el desempeño (laboral, familiar, social).

Las emociones propias y ajena) deben ser conocidas y autorreguladas, minimizándose los efectos de las emociones negativas y potenciándose las emociones positivas. Estos procedimientos pueden englobarse en la idea de gestión emocional, que involucra centralmente al yo, pero también al establecimiento de relaciones con los/as demás.

Los profesores pueden ser buenos agentes de desarrollo socioemocional para sus estudiantes, convirtiéndose en personas significativas durante el proceso de formación y desarrollo de la autoestima de los niños y adolescentes. Resultados obtenidos en diversas experiencias aportan evidencia en favor de que profesores capacitados en desarrollo socioemocional mejoran tanto su desempeño académico como su propia autoestima personal y profesional, a la vez que se comprometen con el desarrollo integral de sus alumnos, logrando impactar en forma positiva en su autoestima ya que cambian las atribuciones de éxito y fracaso de los alumnos haciéndose más responsables de su aprendizaje y perfeccionan su rol como formadores integrales y no solo como guías del aprendizaje.

La mejora de autoestima influye en el establecimiento de vínculos más positivos entre profesores y alumnos, una mejor convivencia escolar, un manejo más efectivo de la clase y el desarrollo de un clima escolar más nutritivo, todo lo cual incide en los resultados académicos.

Es así que, desde la cátedra, deseamos que esta propuesta se transforme en el puntapié inicial en la consideración de la Educación Emocional como contenido curricular. Esperamos que los futuros docentes de Nivel Inicial revisen sus conocimientos previos, adquieran nuevos conocimientos relacionados a la Educación Emocional y forjen herramientas que les permitan ser capaces de aplicarlos en sus planificaciones de manera de enriquecer sus prácticas profesionales.

Bibliografía

- Bisquerra, R. 2000. *Educación Emocional y Bienestar*. Ed. Praxis, Barcelona.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo*. Depresión y sociedad. Nueva Visión.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2018). Eje: valorar la afectividad. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>
- Moreau de Linares, L. 1999. *El Jardín Maternal*. Paidós. Bs. As.
- Roche Olivari, R. 1997. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Roche Olivari, R. 1999. *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Ed. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- S-813-18, Ley del Programa Nacional de Educación Emocional. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2018. <https://bit.ly/2VBrZK>

¿POR QUÉ LAS AULAS PERMEABLES PUEDEN SER HERRAMIENTAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO?

Romina Elisondo, Erica Fagotti Kucharski, María Fernanda Melgar

Introducción

Las aulas permeables pueden ser herramientas para promover la Internacionalización del Currículo (IC) en la Educación Superior. Intentaremos en la presente ponencia argumentar respecto de esta afirmación apelando a planteos y propuestas actuales orientadas a favorecer aprendizajes e interacciones en entornos globales. Las propuestas que compartimos se realizan en el marco del Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) titulado *AULAS PERMEABLES: reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la Universidad*¹.

El plan de acción 2018-2028 emergente de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) establece a la internacionalización como uno de los lineamientos principales para transformar institutos y universidades:

La internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización. El cumplimiento de todos estos objetivos requiere estrategias sistémicas, integrales, comprehensivas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional. Asimismo, se precisan políticas públicas que apoyen el proceso de internacionalización mediante el establecimiento de marcos organizacionales que faciliten la integración académica regional, la movilidad de estudiantes y académicos, el reconocimiento de trayectos formativos

internacionales, la dimensión internacional de los programas académicos y la colaboración internacional en investigación, entre otros (UNESCO, 2018, p. 55)

Según Leask (2015), la IC implica la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o mundiales en los programas de estudio, las actividades y evaluación, los métodos de enseñanza y los resultados de aprendizaje. Tal como señalan Guido y Guzmán Aguilar (2012), muchas de las habilidades y competencias de la IC exceden lo disciplinar y suponen objetivos vinculados a la comunicación en entornos internacionales, a las competencias profesionales en diferentes entornos culturales y a la utilización de estándares globales de actuación. Asimismo, es indispensable que los planes de estudios y programas se encuentren actualizados e incorporen diversidad de perspectivas disciplinares y metodológicas (Guzmán, Carro Pérez y Bruni, 2021).

Beneitone (2022) considera que la IC es una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. Acordamos con el autor, en que la internacionalización es una oportunidad para transformar la educación superior, trascender la fragmentación que imponen las disciplinas y crear *una verdadera internacionalización inclusiva y libre de desigualdades*. Según Webb (2005), abrir los planes de estudios requiere de apertura al cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje y formas innovadoras de transformar experiencias locales en propuestas más globales. En este sentido, pensamos que las aulas permeables ofrecen herramientas para generar innovaciones y nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos locales, regionales, nacionales y globales. Las aulas permeables pueden generarse dentro de la institución y también en contextos más amplios que incluyan propuestas internacionales, como las que presentaremos en esta ponencia.

Las aulas permeables son configuraciones didácticas que trascienden los espacios físicos de las instituciones educativas. Se desarrollan más allá de las paredes de las aulas tradicionales, conformando contextos porosos, dinámicos y flexibles para enseñar y aprender dentro y fuera de las instituciones educativas. Admiten formatos presenciales, virtuales e híbridos, a veces se desarrollan en instituciones formales y otras, en espacios no formales o informales (Rivarosa, Chesta, De La Barrera y De Piccoli, 2016; Santiguinetti y Otondo, 2017; Ortueta y Ugarte Balza, 2017; Melgar, Elisondo, Fagotti Kucharski y Galetto, 2023; Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023)

Las aulas permeables son abiertas, dejan entrar y salir conocimientos, personas e iniciativas. Son infinitas en tanto es imposible anticipar los potenciales resultados de las interacciones que allí se generan. Por ejemplo, hemos observado que a partir de algunas propuestas se desarrollaron otros encuentros y espacios de formación, surgieron trabajos de investigación y hasta algunas tesis e iniciativas de vinculación con el medio. Al articular diferentes personas y conocimientos, estas propuestas ofrecen el marco propicio para nuevos aprendizajes y proyectos, en definitiva, nunca terminan, sino que trascienden el espacio y el tiempo en el que fueron planificadas.

Internacionalización del Currículo en la UNRC, primera invitación...

En la Universidad Nacional de Río Cuarto y en consonancia con planteos actuales de organismos nacionales (Consejo Interuniversitario Argentino, 2022) e internacionales (UNESCO, 2017), se destaca la importancia de promover procesos de IC. En 2023 se establece el régimen de prácticas de enseñanza para la IC en la UNRC. Según lo establecido en la resolución de Consejo Superior 566/2023, se entiende por prácticas de enseñanza para la IC a aquellas que tienen carácter curricular, tienden a integrar contenidos que abordan diversas problemáticas del contexto internacional e intercultural y son desarrolladas de manera colaborativa por docentes de universidades de distintos países.

En este marco institucional, surge la primera invitación, la I *Convocatoria para la Internacionalización de los espacios curriculares para carreras de grado de la UNRC*, en la que se señala la importancia de promover estrategias de IC que permita a los equipos docentes introducir en sus currículos acciones que favorezcan la incorporación de habilidades que les permitan a las y los estudiantes interactuar en entornos globales y convertirse en profesionales con competencias internacionales. La convocatoria establece tres modalidades de prácticas de enseñanza para la IC:

- Aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL): tiene el objetivo de propiciar la colaboración entre los docentes y estudiantes de instituciones nacionales y extranjeras para el análisis y resolución de problemáticas que puedan generar propuestas desde una perspectiva multicultural y como una acción estratégica para la IC. Utiliza una metodología innovadora que aprovecha las tecnologías en línea para ofrecer aprendizaje global y experiencias interculturales en el aula. Los docentes de la UNRC y de la/s universidad/es extranjera/s trabajan conjuntamente para diseñar una propuesta áulica que permita que sus estudiantes, de manera colaborativa, lleven adelante un proyecto, una investigación, el análisis

de una problemática, la solución a un problema o el intercambio intercultural de conocimiento desde las dos realidades. Se destaca por su carácter interdisciplinar, la flexibilidad, la autonomía y articulación de los docentes a la hora de diseñar las propuestas curriculares.

- Clase espejo: Esta modalidad de práctica tiene el objetivo de que dos o más docentes de diferentes países se organicen para dictar temáticas equivalentes o complementarias, compartan contenidos educativos y definan un trabajo de aprendizaje colaborativo entre grupos mixtos, mediado por TICs, en una o hasta tres clases/sesiones sincrónicas de un curso. El rol de los docentes en esta dinámica es el de armonizar los contenidos, definir las formas de trabajo colaborativo y moderar las discusiones en los encuentros sincrónicos.

- Otras prácticas para la IC: En esta modalidad se incluyen actividades de diversa índole que los docentes de la UNRC consideren relevante incluir, ya que las mismas poseen las dimensiones de la internacionalización previstas en las otras modalidades, pero son realizadas con una duración más acotada (de 1 a 2 horas). Es esencial que esta práctica complemente los contenidos de la asignatura en la que se incluirá y enriquezca los componentes interculturales y sociales.

Aulas permeables para la internacionalización del currículo

Desde hace varios años desarrollamos actividades vinculadas a la IC, específicamente, intercambios mediados por tecnologías entre profesores y estudiantes de nuestra universidad y de universidades extranjeras en el marco de clases de grado en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía, Educación Inicial y Educación Especial. Las propuestas de IC emergen de vínculos con docentes e investigadores de universidades de otros países con los que tenemos relaciones de cooperación en el marco de proyectos de investigación y vinculación con el medio.

Algunas propuestas las hemos enmarcado como Actividades Académicas Extracurriculares, como por ejemplo el Conversatorio Virtual "Del otro lado del charco". Encuentro para charlar de Educación Inicial, la propuesta Aulas permeables construyendo puentes entre la presencialidad y la virtualidad, el taller Experiencias colaborativas de investigación sobre problemáticas educativas entre universidades latinoamericanas y el Conversatorio Pedofilia: identificación y prevención en el trabajo educativo con niños y adolescentes. En estas actividades han participado docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y docentes investigadores de universidades de España, Brasil y México.

En el marco del PIIMEG Aulas Permeables y de la Convocatoria para la Internacionalización de los espacios curriculares para carreras de grado de la UNRC, proponemos para 2024 la realización de dos actividades de IC: Dialogando con la creatividad, rompiendo fronteras y La magia de la investigación...

Dialogando con la creatividad, rompiendo fronteras es una propuesta de aula espejo que planificamos desarrollar con los profesores Javier Corbalán y Olivia Martínez de la Universidad de Murcia (España). La propuesta se configura como clase espejo y suponen acciones colaborativas entre docentes y estudiantes a partir de las siguientes actividades en tres momentos diferentes: En el primer momento se intentan activar conocimientos previos sobre condiciones que favorecen el aprendizaje creativo en diferentes niveles educativos y resignificar de contenidos abordados en las asignaturas. En el segundo, se presentan avances en el estudio de la creatividad y de las condiciones contextuales que la facilitan. Se realizan intercambios entre estudiantes y docentes de la UNRC y la Universidad de Murcia, se comparten relatos de experiencias en instancias de trabajo grupal entre estudiantes de diferentes carreras y universidades (salas de zoom). En el tercero, se realiza la valoración de la actividad y sistematización de condiciones de los contextos educativos que favorecen la creatividad. Los objetivos de la propuesta son reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y el papel de la creatividad en la educación, promover prácticas de investigación e intervención vinculadas a la evaluación y promoción de la creatividad en entornos educativos, generar aprendizajes significativos a partir de los intercambios con profesores y estudiantes de otras universidades y países. La actividad pretende ser una oportunidad para vivenciar experiencias educativas diversas y reflexionar acerca de las particularidades de los contextos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes países.

La magia de la investigación: cómo la universidad de Murcia transforma las ciencias para las infancias es una propuesta de internacionalización en la que invitamos a la profesora Delfina Roca Marin de la Universidad de Murcia a un conversatorio virtual para compartir ideas acerca de los procesos de comunicación de las ciencias para las infancias. La propuesta está pensada para estudiantes y profesionales del campo educativo interesados en la temática. Se espera generar un espacio de reflexión acerca de las particularidades de la comunicación de las ciencias para niños y niñas. Asimismo, se compartirán experiencias concretas desarrolladas por la investigadora en la Universidad de Murcia. Se propone desarrollar un conversatorio virtual en el que se dialogará sobre infancias, educación y

ciencia. En el encuentro se habilitará el intercambio entre investigadores, docentes y estudiantes de la UNRC y la Universidad de Murcia. La actividad tiene los siguientes objetivos: propiciar la participación activa en equipos internacionales de trabajo, promover el interés por prácticas de investigación y comunicación de las ciencias desde la formación académica de grado y generar espacios de encuentro, comunicación y formación para los y las estudiantes. Se realizarán entre otros, trabajos grupales de integración y vinculación con los contenidos trabajados en las asignaturas.

La creatividad y la comunicación de las ciencias son temáticas que atraviesan el campo educativo desde diferentes perspectivas y permiten articulaciones interdisciplinarias. En este sentido, se destaca la importancia de promover competencias vinculadas a la potenciación de la creatividad y las prácticas de comunicación de las ciencias en diferentes contextos. La creatividad invita a pensar propuestas interdisciplinarias en los planes de estudios de las carreras implicadas en el presente proyecto en tanto permiten potenciar aprendizajes, generar alternativas en los contextos educativos, propiciar las experiencias lúdicas y valorar potencialidades de las personas para el desarrollo socio-cognitivo. La comunicación de las ciencias, como temática también transversal, nos invita a pensar en alternativas educativas, nuevos modos de aproximación al conocimiento científico y propuestas originales para la formación de grado y posgrado en temáticas vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida.

En suma, las actividades propuestas buscan generar espacios donde compartir conocimientos construidos a partir de trabajos colaborativos entre los equipos de investigación de la UNRC y la Universidad de Murcia, trabajos que se desarrollan desde hace más de cuatro décadas en el marco de convenios de cooperación e intercambio.

Consideraciones finales

Las aulas permeables pueden ser herramientas para la IC en tanto ofrecen intersticios para pensar articulaciones con profesiones y estudiantes de universidad extranjeras; generan rupturas en los formatos áulicos, propiciando nuevas configuraciones y coreográficas didácticas en la universidad. Las aulas permeables se definen por ser espacios donde circulan conocimientos, donde se enseña y se aprende en interacción con otras personas y con objetos de la cultura. Asimismo, potencian espacios para el trabajo

interdisciplinario y el desarrollo de contenidos curriculares globales. Los espacios de internacionalización que proponemos habilitan a que los estudiantes en su formación de grado reconozcan teorías, abordajes y temas transversales que se constituyen en objeto de estudio en universidades, nacionales y extranjeras, en carreras de grado y posgrado, así como también, problemáticas propias, puedan constituirse en focos de análisis y reconocimiento de la realidad local, nacional e internacional. También permiten reconocer culturas y organizaciones extranjeras. La Pandemia nos lanzó compulsivamente a la utilización de la tecnología y las clases virtuales, en tanto estrategias positivas y favorecedoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, apropiarnos de las mismas para generar espacios de IC, puede ser una alternativa democratizadora para la construcción de contextos educativos globales.

Compartimos brevemente estas experiencias y propuestas que, a nuestro criterio, invitan a diseñar actividades más sistemáticas e institucionalizadas de internacionalización del currículo.

Notas

1. PIIMEG Categoría II Tipo B 2023/2024, Aprob. por Resolución Rec. 596/2023 - Secretaria Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto. Participan de este proyecto las siguientes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: 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 las asignaturas: Teoría y técnica de los Test; Exploración Psicométrica, Psicometría Educacional, 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.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 422-444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>
- Consejo Interuniversitario Argentino (2022) BUENAS PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS. Buenos Aires: Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo_RedCIUN.pdf
- Guido, E. G., y Aguilar, A. G. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum universitario/Criteria for the internationalization of university curricula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10253>

- Guzmán, C., Carro Pérez, M. E., & Bruni, R. G. (2021). Experiencia en la UNC: Una aproximación a la internacionalización del currículum. *Revista De La Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales*, 8(2), 79–83. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEFYN/article/view/33249>
- Leask B. (2015) *Internationalizing the Curriculum*. Nueva York: Routledge
- Melgar, M.; Elisondo, R.; Fagotti Kucharski, E. y Galetto, M. (2023). Abrir las aulas. Colaboración, experiencias y transversalidad en propuestas educativas. En Michelini, D., Wester, J. y Bonyuan, M. (Eds.) *Democracia: crisis, desafíos, perspectivas* (pp. 478-485) Río Cuarto: Ediciones ICALA.
- Melgar, F.; Elisondo, R. y Fagotti Kucharski, E (2023) *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Ortueta, A. B. y de Ugarte Balza, F. S. (2017). Comunidades Educativas innovadoras: abriendo el aula a la creatividad. En de la Torre Espinosa, M. *La creatividad en el aula del siglo XXI: literatura, teatro, cine, danza y artes plásticas* (pp. 140-146). Madrid: Egregius
- 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>
- Santiquinetti, F y Otondo, A (2017). Aulas permeables. I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. <https://acortar.link/PU9WUs>
- UNESCO (2018) Plan de Acción 2018 - 2028 III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/02/PlandeAccionCRES2018-2028-Def.pdf>
- UNESCO (2017) Internacionalización de la Educación superior <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261634>
- Webb,G. (2005). Internationalisation of curriculum: an institutional approach. En J. Carroll & J. Ryan (Eds.) *Teaching international students, improving learning for all* (pp. 109-119). London: Routledge

REPRESENTACIONES SOCIALES EN LAS TRAYECTORIAS DE ELECCIÓN VOCACIONAL.

Un estudio con estudiantes de Nivel Superior

*Giuliana Maribel Boeris, Agustina María Manavella,
Arabela Beatriz Vaja*

Introducción

La Orientación Vocacional tiende a abordarse en los últimos años del secundario, convirtiéndose de esta manera en un proyecto institucional o en parte de la currícula que culmina a la par de la escolarización obligatoria, desconociéndose qué es lo que realmente sucede a la salida del secundario, si aquello que fue abordado durante el ciclo lectivo potenció la concreción de búsqueda de un objeto vocacional. A raíz de lo mencionado, en el marco de la beca EVC-CIN se llevó a cabo el presente trabajo, que pretendió determinar si los aprendizajes que construyeron los y las jóvenes de ese objeto vocacional previamente se complejizan, amplían o modifican al insertarse al Nivel Superior y convertirse en estudiantes terciarios.

Es por esto que este trabajo intentó conocer las representaciones que prevalecen en los itinerarios de elección de carreras docentes de un instituto de Nivel Superior No Universitario de una ciudad del centro de la provincia de Córdoba (Argentina), durante el año 2023.

La mayoría de las investigaciones a las que se tuvo acceso sobre procesos de elección vocacional y ocupacional se realizaron en educación secundaria, por lo cual este estudio supondría -a nivel regional y local- un primer acercamiento a lo que acontece con los itinerarios vocacionales en educación superior.

El presente escrito se encuentra organizado de la siguiente manera: en primera instancia, en base a los principales aportes teóricos, se retoman los conceptos de itinerarios y representaciones en torno al campo vocacional. Posteriormente se detallan los aspectos

metodológicos implementados para llevar a cabo el estudio. Luego se presentan los resultados obtenidos. Para finalizar se hacen algunas consideraciones en torno a la investigación realizada y posibles lineamientos futuros.

Aspectos teóricos

En este apartado se desarrollan los conceptos más relevantes, desde el punto de vista de la presente investigación, en torno a la Orientación Vocacional. Dentro de dichos conceptos y temas que se abordan, se encuentran: itinerarios de elección vocacional, representaciones sociales y elección del objeto vocacional

El término *itinerario* permite entender la elección vocacional como proceso de todo el ciclo vital. Rascovan (2016) describe el itinerario vocacional: “como el conjunto amplio de experiencias que realizan los sujetos sociales en torno a su hacer, con un plus de satisfacción” (p. 77). Este concepto permite la elaboración de una perspectiva crítica, desde el paradigma de la complejidad, y la visibilización de diversos recorridos y puntos de vista.

Dado que la investigación pretendió conocer las representaciones de la población estudiada en las elecciones vocacionales, se considera necesario recuperar los aportes de Cibeira (2009), en relación a las representaciones en torno al campo vocacional.

“Las representaciones son siempre representaciones de un sujeto sobre un objeto. Son interpretaciones de la realidad, por lo tanto la relación con ésta nunca es directa, siempre está mediada por categorías subjetivamente construidas. El sujeto construye las representaciones incorporando elementos que son compartidos por el contexto social histórico en el cual se halla inmerso, situándose la representación social en un punto de intersección de lo psicológico con lo social”. (p. 38)

A medida que se van acercando los últimos años del Nivel Medio surge, por parte de cada estudiante y su entorno, el interrogante de qué hacer a la salida del mismo, lo que lleva a cada uno de estos adolescentes y jóvenes a adentrarse en el autoconocimiento, la búsqueda de información de la oferta educativa con la que cuentan a su alrededor y la ineludible decisión de un objeto vocacional o laboral. Dando cuenta de que ninguna de dichas elecciones se da de manera aislada en la vida de cada uno de los y las estudiantes, sino que el objeto vocacional elegido refleja o se da en base a otras elecciones que hacen a la historia de ellos, Rascovan (2012) plantea: “En la construcción de la vocación no solo influyen aspectos internos, sino también situaciones de la vida que nos van dejando sus

huellas y que modifican nuestra forma de ver las cosas” (p. 62); de ahí la importancia del concepto de itinerario, desarrollado anteriormente.

Pensar en el ingreso a una carrera de nivel superior o universitaria implica considerar diversos cambios, que van desde los aspectos institucionales o académicos hasta la puesta en escena de esquemas de acción que harán posible la construcción del oficio del estudiante universitario (Bracchi, 2016), lo que a su vez será posible en función de un reacomodamiento y reestructuración de sus representaciones sobre la nueva etapa que inminentemente comienza y su perspectiva futura.

Aspectos metodológicos

Se realizó un estudio exploratorio, que consistió en la recolección y el análisis de datos cualitativos, haciendo uso de entrevistas como instrumento de recolección de datos. (Flick, 2015)

La población designada para la ejecución del estudio estuvo conformada por los estudiantes de tercer año de las carreras docentes (Profesorado de Educación Física, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Historia, Profesorado de Inglés, Profesorado de Lengua y Literatura) de un instituto de Nivel Superior no universitario, de una ciudad del centro de la provincia de Córdoba (Argentina). Se tomó como muestra no probabilística decisional a un porcentaje de aproximadamente el 20% de los y las estudiantes según el número total de cada carrera, concretando un total de quince (15) entrevistas.

Análisis de las representaciones que prevalecen en los itinerarios

Los resultados del estudio se aglutinan en tres dimensiones: 1. Concepción de la carrera; 2. duración de la carrera y 3. salida laboral/salario.

1. Concepción de la carrera

En función de las respuestas brindadas por los y las participantes, se pudo observar que la mayoría de ellos (nueve de 15 estudiantes) modificó su concepción sobre la carrera en el transcurso del cursado, siendo uno de los principales motivos (mencionado explícitamente por al menos cuatro estudiantes) la instancia de prácticas. Corresponde

mencionar que, al momento de efectuadas las entrevistas, todos los y las estudiantes habían transitado tres años consecutivos de prácticas profesionalizantes.

Entrevista N°3: “Se fueron modificando, por el hecho de las prácticas que tuvimos...”. (Estudiante de Educación Primaria, género femenino, 28 años).

Entrevista N°10: “Veía que las maestras están siempre cansadas, que se quejan por todo, que no tienen vida, y yo pensaba ‘pobre de ellas’.” [...] “Es una tarea muy ardua, pero es muy linda y muy rica y eso lo pude llegar a ver recién en las prácticas”. (Estudiante de Educación Inicial, género femenino, 31 años).

Las reflexiones en torno a estas respuestas dan la pauta de que, en su mayoría, las representaciones construidas en torno a los objetos vocacionales son expuestas a modificaciones una vez confrontadas con la realidad. Sabemos que a partir de la vinculación del sujeto con los objetos es que se da la representación y la posterior transformación de la misma. En consonancia con lo expresado, se recupera una expresión de Cibeira (2009), donde se plantea lo siguiente:

“Los adolescentes inician su toma de decisión desde ciertas representaciones que se ponen en juego y condensan prejuicios en el momento de elegir. Carreras que garantizan el futuro, que no presentan dificultades, carreras fáciles, difíciles, con prestigio social, devaluadas, son representaciones vigentes en ese momento”. (p. 37)

2. Duración de la carrera

A partir del análisis se vislumbraron dos respuestas que manifiestan explícitamente considerar la duración de la carrera como un aspecto vinculado a las representaciones que prevalecen en los itinerarios de elección vocacional. Siendo una dimensión omitida en los relatos de los y las estudiantes en las otras 13 entrevistas administradas. Los siguientes fragmentos dan cuenta de lo expresado:

Entrevista N°10: “Yo estaba entre Inicial o Historia, pero en esta carrera me reconocían más materias, entonces decidí ir por esta carrera...”. (Estudiante de Educación Inicial, género femenino, 31 años. Anteriormente había realizado dos años de la carrera de inglés en el mismo instituto).

Entrevista N°11: “... esta carrera me hacía sentir que no tenía un horizonte, no sabés si te vas a recibir a los cuarenta, a los cincuenta o a los dos o tres años.”. (Estudiante del profesorado de inglés, género femenino, 25 años. Se cambia de instituto debido a su temor a rendir y al nivel de complejidad de los contenidos, pero continuando en la misma carrera).

En función de las respuestas obtenidas podemos avistar que la duración de la carrera es un aspecto considerado, pero no explícitamente puesto en relevancia, al menos en 13 de los y las 15 estudiantes con los cuales se ha conversado. Por lo que se podría hipotetizar que el tiempo que conlleve la finalización de los estudios podría quizá no ser determinante para ingresar al mundo laboral (aunque no coincida con la carrera transitada) y lograr la independencia económica, entendiendo esto último, como una de las tantas aristas que hacen a la preocupación por la duración de una carrera que implique el logro de un título profesional.

3. Salida laboral/salario

Cuatro fueron las respuestas de los y las estudiantes que dieron cuenta de la puesta en consideración de esta dimensión; no siendo tenido en cuenta en las respuestas de los y las 11 estudiantes restantes.

Entrevista N°1: "Pensaba en las condiciones del país, en qué voy a poder hacer, me voy a poder ir si tengo ganas, me va a servir para otro tipo de cosas, cuál va a ser mi situación económica. Sinceramente uno piensa eso". (Estudiante del profesorado de Lengua y Literatura, género femenino, 21 años).

Entrevista N°9: "el inglés nos da muchas oportunidades, yo sabía que si no me gustaban ninguna de las dos cosas como para ejercer o para vivir de la docencia o la traducción, igual lo puedo usar para otras cosas..." (Estudiante del profesorado de inglés, género femenino, 21 años).

Si bien los relatos de los y las estudiantes reflejan que la mayoría de ellos (11 de 15 entrevistados) no hizo mención directa a este punto, es fundamental poder dar espacio y apreciar aquellos decires que manifiestan cierta intranquilidad al momento de pensar su inserción laboral o su retribución salarial. Respecto a esto Barberis (2009) plantea:

"El empleo, las condiciones de trabajo y el salario organizan la posición de los sujetos en un mercado, ya que el trabajo no es solamente una relación técnica de producción, sino que también es un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social". (p. 65)

Consideraciones finales

Es sustancial poder reflexionar respecto a los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo. El estudio nos ha permitido dar cuenta de que la mayoría de los y las

estudiantes pueden poner en palabras las representaciones previas que han acompañado sus trayectorias de elección y reconocen en ellas modificaciones o complejizaciones que tuvieron lugar desde la perspectiva de los mismos, con la inserción propiamente dicha en la carrera elegida y en relación directa con el objeto vocacional, como en el caso de las instancias de prácticas profesionalizantes. También se ha podido conocer la perspectiva de los y las estudiantes en relación a la duración de la carrera, la salida laboral y el salario. En este punto se han encontrado respuestas que dan cuenta de una preocupación, puesto que es de público conocimiento que los tiempos actuales no son garantía de inserción inmediata al campo laboral al culminar los estudios, y muchas veces no condice con las representaciones construidas en torno al mismo.

El presente análisis ha posibilitado conocer las representaciones sociales que prevalecen en los itinerarios de elección vocacional, en estudiantes de formación superior no universitaria. A raíz del estudio llevado a cabo -y en función de la escasez de investigaciones previas, en las que se aborden cuestiones vinculadas a los procesos de elección vocacional ocupacional en contextos de educación superior-, se considera que sería interesante continuar profundizando en esta línea de investigaciones, ahondando en el estudio de las interacciones entre aspectos personales y contextuales implicados en la construcción de itinerarios de elección vocacional.

Referencias

- Barberis, M. (2009). El duro deseo de durar. En Cibeira, A., Barberis, M., Ferrari, L., Plástina, Y., Arregui, A., Mascó, M., Jozami, M., Gullco, A., Trejo, M., Canessa, G., Larramendy, A., Pereyra, M. y Rusler, V. (2009). *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Noveduc.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Cibeira, A. (2009). Los jóvenes y la información. Estrategias de orientación a la salida de la escuela media. En Cibeira, A., Barberis, M., Ferrari, L., Plástina, Y., Arregui, A., Mascó, M., Jozami, M., Gullco, A., Trejo, M., Canessa, G., Larramendy, A., Pereyra, M. y Rusler, V. (2009). *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Noveduc.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Rascovan S. (2012). *Orientación Vocacional: pienso... luego elijo. Testimonios, reflexiones y ejercicios para una buena elección*. Paidós.
- Rascovan S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

LAS NIÑECES MONSTRUOSAS DEL SISTEMA
MODERNO / COLONIAL / ADULTOCENTRISTA.
Apuestas hacia su participación protagónica y
emancipación

María Fernanda Albornoz, Sofía Avalle Montes, Giuliana Fornero

¿Y el otro? De cada dos niños pobres, uno sobra. El mercado no lo necesita. No es rentable, ni lo será jamás. Y quien no es rentable, ya se sabe, no tiene derecho a la existencia. El mismo sistema productivo que desprecia a los viejos, expulsa a los niños. Los expulsa, y les teme.

Desde el punto de vista del sistema, la vejez es un fracaso, pero la infancia es un peligro. En muchos países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y está haciendo trizas el tejido social comunitario (Galeano, 1996, p. 8).

Presentación de la problemática

Aquellas infancias peligrosas que describe Galeano (1996) se enuncian como portadoras de alteridad y, a través de un rostro “otro”, manifiestan el peligro y el terror de toda lógica capitalista dominante, evocando la personificación del monstruo que interpela todo sistema totalizante. Inmiscuirnos en el terreno de las infancias actuales implica inevitablemente posicionarnos desde un lugar “otro”, es decir, reubicarnos nuevamente en esos sitios de rezago, vulnerabilidad y mutación.

La figura de niñez construida históricamente ha naturalizado en nuestros imaginarios sociales la representación de un ser “otro” demonizado, concebido desde la carencia, extrañeza y anomalía, y en ocasiones como sinónimo de la fuente de todo mal. Imaginario que encuentra su antesala en la modernidad instalando diferentes dispositivos de regulación y control a través de discursos y prácticas escolares (Skliar, 2001).

En contraposición a la lógica dominante entendemos ese ser “otro” como refugio de fragilidades, incertidumbres, conocimientos y desconcierto. Pensar a las infancias como aquella posibilidad de irrupción, transformación, denuncia y agrietamiento nos permite considerar la existencia de una latente posibilidad a corrernos de lo establecido, haciendo

sitio a lo que nos atraviesa, nos irrumpe, nos moviliza y desarticula fragmentando así nuestros modos de pensar, vivir y convivir con las niñeces desde un lugar “*otro*”.

Desde nuestros ámbitos profesionales/militantes/personales apostamos, exigimos y sostenemos la necesidad y urgencia de discursos y prácticas basados en la libertad, los derechos, el reconocimiento, la autonomía, la participación y las existencias de las infancias como sujetos políticos coprotagonistas de su emancipación.

Al respecto y por medio del presente escrito buscamos problematizar y reflexionar la praxis educativa y social construida acerca de los conceptos “niñeces colonizadas” y “niñeces monstruosas” desde los cuales creemos relevante y necesario continuar pensando, deconstruyendo-construyendo, cuestionando, revisando y apostando por niñeces “*otras*”.

Análisis

Niñeces colonizadas

El colonialismo instauró la idea de la niñez como ‘estado de desarrollo’ “para ratificar la relación binaria entre colonizador y colonizado, una relación que sugería la aprobación del dominio cultural-europeo. Los colonizadores y los colonizados estaban separados por la educación y el dominio de la lectura y la escritura” (Ashcroft, 2001, en Liebel, 2018, p. 53).

La niñez fue concebida a partir de la carencia, personificando a seres pasivos y receptores de cuidado y formación por parte del mundo adulto-civilizado, simbolizando la minoridad creciente y defectuosa que requiere y debe ser moldeada, tutelada, controlada y preparada para su correcta integración a la sociedad de los mayores (Gaitán 2006, en Magistris 2020).

De esta manera, el sistema social actual ha establecido en el inconsciente colectivo una herencia binaria que demarca el ser adulto y el devenir adulto, considerando al adulto como el sujeto con capacidades psíquicas, físicas y cognitivas, asumiendo características como maduro, responsable, fuerte, productivo y ciudadano. Mientras que la niñez refiere a un sujeto incompleto construido por cualidades y acciones tales como la inocencia, la bondad, la pureza, la irracionalidad, la inmadurez, la fragilidad y la maleabilidad, necesitando permanentemente de un adulto que le enseñe no infringir aquello permitido, establecido, institucionalizado y normalizado.

Por consiguiente, el pensamiento moderno colonial que implantó y legitimó una lógica binarista entre bueno-malo, salvaje-civilizado, primitivo-desarrollado; también, contrapuso las categorías de niñez/adulthood. Se trata de un régimen político que “organiza y estructura el modo en que se dan las interacciones sociales en todas las instituciones de nuestra sociedad” (Morales, 2022, p. 147), atraviesa ámbitos familiares, escolares, legislativos, sociales, culturales y económicos, y funciona de manera interseccional, conjugando género, clase social y/o pertenencia étnica.

La historia muestra cómo y de qué manera las concepciones de infancias han mutado y continúan siendo territorio de cambios y rupturas, reconociéndose dentro de distintos marcos legales como sujetos de derechos con determinadas necesidades y obligaciones. Sin embargo, creemos necesario advertir que estas acciones político-judiciales se desprenden del propio sistema adultocentrista, paternalista y eurocentrista, cuyo propósito final es continuar instaurando relaciones jerárquicas que definen y diferencian aquellos seres ‘más capaces’ y ‘más maduros’ que otros, perpetuando y reproduciendo la creciente desigualdad y exclusión que se ejerce sobre las niñas que todavía ‘no son’.

Para ejemplificar lo dicho, nos remontamos a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), documento en el cual la palabra ‘participación’ sólo aparece dentro del artículo 31 haciendo mención al esparcimiento, la vida cultural y el juego. Asimismo “la representación de la infancia se corresponde con lo “normal” caracterizada por poseer salud, no presentar patologías, ser dependiente, vulnerable, inocente y en proceso de desarrollo y socialización causando un impacto político y cultural que devino en discursos, prácticas, vínculos y saberes de diferenciación y subalternización (Morales, 2022). Esa vulnerabilidad las imposibilita a *titularizar* y *ejercer derechos*, ya que son “seres inacabados que solo resultarían completos al culminar el “estado de infancia”, esto es, al llegar a la adultez” (Magistris 2020, p. 93).

Al respecto, Mariela Tulián, casqui curaca de la Comunidad Indígena Comechingona Tulián, nos comparte su mirada acerca de las niñas y la concepción impuesta por parte del sistema capitalista, adultocentrista, hetero-cis-patriarcal:

“Bueno lo que yo veo y lo que nosotros analizamos como comunidad es que el niño parece ser una parte invisible de la sociedad. Incluso en la sociedad, en la familia hoy en día el machismo, el patriarcado trajo aparejado de que el primero en la casa es el hombre, papá es el primero que come, el primero cuál se le satisfacen

todas las necesidades. Incluso al niño en su presencia se le impide manifestar sus necesidades" (Entrevista a Mariela Tulián, 2022).

Según plantea Mariela, las niñeces y las mujeres han ocupado históricamente un rol de vulnerabilidad ante la lógica adultocentrista, la cual responde a un sistema moderno/colonial/ heteronormativo que se traduce cotidianamente en discursos y prácticas de segmentación, fragmentación y segregación. No es lo mismo ser niña marrón pobre nacida en América Latina que ser un niño blanco rico de procedencia europea.

Si nos situamos en nuestros espacios profesionales/personales/militantes, advertimos que en la cotidianidad aún persiste una gran ausencia de espacios escolares, sociales, culturales y políticos que habiliten el co-protagonismo y la participación de las niñeces bajo un posicionamiento que conjugue interseccionalmente género, edad, etnia y clase. Entonces, emerge preguntamos: *¿Cómo siendo adultos podemos corrernos de esa mirada proteccionista y dueña del saber? y ¿Cómo podemos construir ciudadanía y emancipación con las niñeces?*

Posicionándonos en la Teoría de la Resistencia de Giroux (1992) consideramos a la educación como vehículo de resistencia, y, desde los planteos de Freire (1982, en Méndez y Reyes, 2021), destacamos su acción política y emancipatoria, entendiendo al sujeto como un ser activo, creativo y creador que "trata de dilucidar y denunciar las grandes limitaciones, contradicciones e injusticias" (p. 63). De este modo, nos preguntamos: *¿Cómo puede pensarse y construirse una escuela, una comunidad y un sistema por y para las niñeces en devenir otredad?*

Niñeces monstruosas

Reconocer a las niñeces actuales implica pensarlas como sujetos de resistencia, de lucha y conquista, constructores conscientes de sus caminos personales, familiares y colectivos. Implica desvincularse del imaginario hegemónico y tradicional, cuestionando y deconstruyendo esa vulnerabilidad innata que se les otorga y que las excluye de gozar y ejercer su plena ciudadanía para avanzar hacia un camino de transformación que requiere principalmente de la refundación de los vínculos intergeneracionales, los cuales rigen y determinan los modelos imperantes existentes (Morales, 2022).

Conforme a lo dicho, el paradigma de la monstruosidad entiende que las niñeces tienen la capacidad y posibilidad, tanto individual como colectiva, de participar de manera decidida

y organizada en los asuntos de su propia vida y de la sociedad a la que pertenecen, construyendo sus ciudadanía políticas mediante un significado cultural e intersubjetivo. La participación infantil es un movimiento social porque cuestiona las formas de dominación y con ello las relaciones asimétricas de poder, dando lugar a la posibilidad de la emergencia de un nuevo sujeto político (Torres, 2015).

Si nos corremos de las perspectivas adultocentristas/modernas/coloniales para situarnos en el terreno latinoamericano, puntualmente en Argentina, podemos encontrar comunidades y sujetos que reconocen el protagonismo, las responsabilidades, capacidades y habilidades de las niñas como seres activos co-constructores de democracia. En este sentido, Mariela Tulián nos comparte su cosmovisión en relación a las niñas:

“Para nuestra comunidad y para nuestra cultura, desde tiempos inmemorables, los abuelos y los niños son los que están primeros, una de las manifestaciones más importantes del amor: es el amor entre los nietos y los abuelos eso es lo que garantiza la transmisión de la memoria oral. Los adultos jóvenes ya están ocupados en los quehaceres diarios en la cosecha, en la siembra, en la recolección de frutos del monte, en un montón de actividades diarias entonces los abuelos y los nietos se quedan en la casa y la tarea en la casa es mantener nuestra cultura viva a través de esta transmisión de saberes de generación en generación” (Entrevista a Mariela Tulián, 2022).

Esta cosmovisión nos habla y nos interpela desde un lugar democrático y de participación ética, moral, social y política sobre la importancia de las niñas como ‘transmisoras de la memoria oral, de los saberes, de mantener nuestra cultura viva’. Le dan un sentido de emancipación y autonomía política asumiendo una participación protagónica que genera inquietud en nuestros saberes y en las estructuras de nuestras lógicas (Larrosa, 2002).

Szulc (2019), desde la mirada del Pueblo Mapuche, destaca las capacidades, habilidades y responsabilidades de las niñas valorando sus iniciativas y comportamientos autónomos:

Los niños y las niñas se mueven con autonomía en el espacio doméstico, que traspasa el hogar en sí e incluye amplios espacios circundantes. A la edad de un año y medio, generalmente circulan por sí mismos, sin supervisión adulta directa ni permanente. Se les permite manipular prácticamente todos los objetos, incluso algunos que familias de clase media urbana considerarían “peligrosos” o “frágiles”. Para la edad de cuatro años, los niños y niñas realizan tareas cotidianas y comienzan a “hacer mandados”, y colaboran así con la

subsistencia de sus grupos domésticos. Los niños y niñas en edad escolar intervienen en la decisión de a qué escuela concurrir, si prometerán lealtad a la bandera argentina o no, o simplemente si asistir o no a la escuela en el día a día; y sus decisiones suelen ser respetadas por las familias (p. 55)

Consideramos que la concepción sobre las niñeces de la Comunidad Comechingón Tulián y del Pueblo Mapuche nos invita a resignificar sus participaciones desde sus propias realidades geopolíticas, a reconocer sus monstruosidades.

En este sentido, las niñeces de trayectos y vivencias extrañas, a las que Shabel (2023) les atribuye la figura de monstruosas, son aquellas que nos devuelven una sensación de extrañeza ante su presencia y que rompen el imaginario estereotipado de niñez concebida desde el carácter de inocencia y pasividad. Son entendidas como “seres únicos en su especie, siempre anómalos, siempre inesperados y producidos desde su diferencia” (p. 2).

Al respecto, compartimos el fragmento audiovisual² de Kalfulikan, niño mapuche, hijo de la tierra recuperada, que vive en el bosque, que aprende y sabe de sus tradiciones y su cultura, pero también sabe de la lucha de su pueblo. Él es un niño, como dice Víctor Jara: “...un cabrito chiquitito de cinco años, imagínense: es un bandidito, así con la cara sucia, embarradito, que juega...” Si, que juega, está contento de ser Mapuche y es feliz viviendo en un lago y en una montaña, que es su territorio.

Hola soy Kalfulikan, soy mapuche, vivo en un territorio mapuche, juego, me divierto con los nenes, vivo con mi ñuque y con mi chau y con mi piñebuei, mamá, papá y hermanos. Cuando llegan los Huincas nosotros corremos, nos escondemos capaz que dormimos dos días en el monte, a mí no me da tanto miedo, a Rafita lo mataron y le pegaron un tiro por la espalda. Yo le diría a la gente que no tengan miedo, yo les diría a los chicos que están escuchando Mapuche que no tengan miedo, que se pongan contentos de ser mapuches, y a los Huincas les diría que no nos saquen de acá, que somos felices de vivir en un lago y en una montaña (Compañía teatrales “Seres Descartables”, s/a)

Por lo expuesto, consideramos necesario problematizar las estructuras de poder y los sentidos que subyacen detrás de la construcción social, política, cultural y jurídica de las niñeces concebidas como “normales” por la matriz occidental disfuncional. Entonces nos preguntamos: *¿Por qué este sistema sigue perpetuando, excluyendo e invisibilizando?, ¿Acaso el testimonio de Kalfulikan no revela su derecho a la vida?, ¿Los relatos de las niñeces otras no bastan para garantizarles una vida plena y digna? y ¿Acaso en la*

pronunciación de sus voces dentro de los espacios de asamblea no subyace la resistencia y la transformación?

Consideraciones finales

A modo de cierre, advertimos que emerge seguir problematizándonos acerca de los imaginarios contruidos sobre las niñeces, interpelando el pleno ejercicio de sus ciudadanía protagónicas en los distintos ámbitos sociales. Asimismo, señalamos la necesidad de desnaturalizar y deconstruir los discursos y prácticas regidos bajo una mirada adultocentrista que silencia, niega y arrebató los sueños, ideas, necesidades, cuestionamientos, intereses, participaciones y protagonismos de las niñeces.

Sin embargo, como apuesta Giroux (1992) en los movimientos sociales, las luchas populares y los discursos y prácticas escolares de reconocimiento, valoración, diálogo y amorosidad hacia las niñeces encontramos las grietas para sembrar la resistencia y transformación. Ya que a través de estos postulados las niñeces son contruidas como sujetos sociales y políticos que observan y accionan en el mundo de acuerdo a sus intereses, cultura y sentido político.

Posicionándonos en este paradigma transformador, esperanzador, de ternura y resistencia sostenemos que es necesario acompañar y trabajar con las niñeces monstruosas en la construcción de un mundo otro que abraza, se vuelva refugio, reconozca, contemple y dignifique sus derechos.

Notas

1. De acuerdo a lo que describe Morales, Magistris (2018) "Volviendo a la paradoja relacionada con el término infancia, es llamativo cómo, a partir de su uso, infancia adquirió el significado de "el que no tiene palabra", o, en otros términos, el que no tiene nada interesante que decir, a quien no vale pena escuchar", es que a lo largo de este trabajo utilizaremos el término niñeces
2. Recuperado de https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=946151302578812&external_log_id=f237f14d-7342-45c4-987d-76511e5b7690&q=NI%C3%91O%20MAPUCHE.

Referencias

Galeano, E. (1996) El sacrificio de la justicia en los altares del orden: los prisioneros. Universidad de Costa Rica, San José. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4796588.pdf&ved=2ahUKEwj2jct4LyIAxUtpUcHc9ODIgQFnoECBoQAQ&usg=AOvVaw27fSC_gR8coJDeV6yai3TJ

- Giroux, H. (1992) Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. ISBN: 968-23-1792-4. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores argentinos, s.a.
- Larrosa, J. (2000) Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Universidad Central de Venezuela (pp. 165-179). Buenos Aires: Editorial Ediciones Novedades Educativas.
- Liebel, M. (2018) Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. Morales; Magistris (Comp). Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación (pp. 145-172). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Magistris, G. (2020) La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En: Isacovich, P. y Grinberg, J. Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión. José C. Paz: Edunpaz. Pp 87-119.
- Méndez Reyes, J. (2021) La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: una propuesta epistémica. Editorial Abya-Yala.
- Morales, S. J. (2022) Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo.
- Morales, S; Magistris, G (2018) Prólogo. Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación (pp. 13-17). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Shabel, P. (2023) Tratado De Teratos-Pedagogía. Un Análisis Cuir De Docentes Y Estudiantes En La Escuela. Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación Dossier Año 19.
- Szulc, A. (2019) Más allá de la agencia y las culturas infantiles: Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. Runa, 40(1), 53-64.
- Skliar, C. (2002) Alteridades y pedagogías y si el otro no estuviera ahí. En Educación & Sociedad (13) 79.
- Torres, E. (2015) Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana de México. Selección de páginas.

EDUCACIÓN Y MUSEOS.

Una experiencia desde el nivel inicial

*Gabriela del Valle Coma, María Fernanda Melgar,
María Noelia Galetto*

Museos e infancias

Los museos se presentan como escenarios que posibilitan la curiosidad, la creatividad, la experimentación, el encuentro con otros, la comprensión de contenidos y la construcción de conceptos. Cuando las infancias los visitan, ya sea con las escuelas o las familias, pueden construir múltiples aprendizajes (Melgar, 2019; Pedersoli, 2021; Peralta, Elisondo y Melgar, 2020).

Los museos se constituyen en socios para las instituciones educativas (Alderoqui, 2006). Esta sociedad permite que, en el marco de la educación artística en nivel inicial, se puedan diseñar experiencias educativas que den inicio a un proceso sistemático de desarrollo de la capacidad de apreciación del hecho artístico y generar oportunidades para el despliegue de la creatividad, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros. La finalidad formativa es que los niños y niñas se inicien en los diferentes lenguajes expresivos para que cada uno encuentre el o los caminos que mejor se vinculen con su desarrollo personal. Desde este campo, se pretende dar oportunidades para que todos y todas puedan expresarse, producir y convertirse en apreciadores de las producciones de *otros* (Diseño Curricular de la Educación Inicial, 2011-2015).

De esta manera, para el desarrollo artístico de las infancias, resultan claves las oportunidades concretas que puedan diseñar las y los docentes. “El desarrollo artístico no es una consecuencia automática de la madurez, sino un proceso afectado por el tipo de experiencia que tienen los niños” (Eisner, 1995: 94).

Las experiencias en museos pueden diseñarse y planificarse siguiendo una diversidad de criterios. Melgar (2023) propone tres maneras de acercarse a estos espacios: 1)

Indagación de los objetos. Se puede habilitar la reflexión en torno a las producciones materiales considerando diferentes criterios, por ejemplo: morfológico, funcional; técnico, económico, sociológico, estético e histórico. Estos criterios propuestos por Santacana i Mestre y Molina (2012) pueden combinarse de distintos modos según los objetivos de las tareas. 2) *Las puertas de entrada.* Las experiencias educativas en museos pueden habilitarse desde distintas “puertas”, narrativas, estéticas, lógicas, experimentales y filosóficas. 3) *Menú creativo.* Es posible experimentar museos de una manera emotiva, lúdica, creativa y participativa, ofreciendo entradas, platos fuertes y postres. Las *entradas* son una invitación a despertar los sentidos. Los *platos fuertes* combinan la creatividad y el pensamiento. Y los *postres* invitan a disfrutar y transferir lo descubierto. Los platos de cada momento pueden ser combinados según la preferencia de los públicos.

Diferentes estudios reconocen que las infancias encuentran potencialidades en los museos (Melgar, 2019; Sánchez y Ceballos, 2017), en especial, cuando se comparten experiencias que anticipan expectativas, desarrollan lo lúdico, permiten crear y experimentar, compartir y elegir opciones.

En el siguiente apartado comentamos la implementación de una unidad didáctica desarrollada en el nivel inicial.

Experiencias en museos. Una ventana para conocer a una artista local

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Córdoba comprende a los niños y niñas como sujetos culturales, agentes portadores y productores de cultura. Por ello, resulta imprescindible que aprendan a conocer y a valorar el patrimonio que, como grupos sociales, hemos construido. En este apartado se presenta una unidad didáctica, definida como:

Un recorte de la realidad social y/o natural, hechos, objetos/prácticas sociales y culturales, problemáticas, tópicos, a partir de cual, el docente organiza los aprendizajes y contenidos a abordar, los objetivos, las estrategias metodológicas, las actividades previstas, los recursos a utilizar, las formas de agrupamiento y dinámicas de trabajo previstas, los presupuestos de tiempo, las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios). La clave es que ese núcleo organizador sea lo suficientemente complejo como para que su conocimiento y comprensión pueda realizarse desde múltiples miradas, lo cual da lugar a la interrelación y/o articulación de diferentes campos de conocimiento/formación, espacios/ áreas curriculares (Ministerio de Educación, Córdoba, 2018: 4).

En los siguientes párrafos se describe la unidad didáctica considerando contexto y sujetos, objetivos, contenidos, actividades y estrategias, y evaluación.

Contexto y sujetos. La unidad se desarrolló con sesenta (60) niños y niñas (dos grupos escolares) de un jardín de infantes de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Para el desarrollo de la propuesta, que implicó una *salida escolar*, se realizaron las gestiones administrativas y la solicitud de autorización de permiso por parte de las familias y/o los tutores. La iniciativa se repitió dos veces, una con cada grupo. Para la realización de la salida se seleccionó el Museo Municipal de Bellas Artes⁽¹⁾ de Río Cuarto.

Objetivo. Promover el acercamiento de las infancias a espacios culturales como el museo y conocer el trabajo de una artista local.

Contenidos. Se trabajaron aquellos provenientes de diferentes campos, tales como: la educación artística; las ciencias sociales; la lengua y literatura y un contenido transversal (patrimonio cultural y memoria). A modo de ejemplo, se comparten los elegidos para dos campos. En cuanto a la *educación artística*, según el Diseño Curricular de Córdoba, las infancias pueden descubrir nuevos lenguajes, códigos, expresar sus sentimientos, desarrollar capacidades e interactuar con otros. Algunos de los temas trabajados fueron: a) observación del entorno e identificación de cualidades visuales y táctiles; b) observación de producciones de distintos creadores; e c) identificación y descripción de sus características: el color, las formas, las texturas y sus variedades. En cuanto a la representación espacial: a) interpretación de lo observado y la construcción de significados personales (lo que la imagen muestra y evoca); b) observación de las propias producciones y las de los pares identificando sus características, similitudes y diferencias y valorando la diversidad; c) representación gráfica; d) organización y distribución de formas en el espacio de la representación; y e) uso de soportes de distintas dimensiones, formatos y posición (apaisada, vertical).

En cuanto a las Ciencias Sociales se pretendió propiciar un aprendizaje de la construcción de los conceptos de diversidad, interacciones y cambios, objetos y materiales, promoviendo un acercamiento a espacios no conocidos por los y las estudiantes. Algunos de los temas elegidos fueron: a) reconocimiento de la diversidad de profesiones y oficios presentes en la comunidad, identificando las funciones de las herramientas e instrumentos utilizados en ellos; b) reconocimiento y valoración de algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente, a partir de objetos antiguos que se conservan en el lugar; c)

exploración, observación, comparación y comunicación de información sobre el ambiente en el espacio vivido, y) valoración del diálogo y la escucha como prácticas necesarias para el afianzamiento del respeto por diversas opiniones y por las normas que organizan la vida en sociedad.

Actividades. La unidad se desarrolló a partir de tres momentos que supusieron diferentes jornadas de trabajo.

Antes de la visita. Se trabajó sobre las concepciones y las experiencias previas de las infancias vinculadas con los museos. Las actividades en este momento se realizaron en el contexto de la escuela. Algunas tareas fueron la observación de fotos del espacio y una breve historia para conocer mejor el lugar; la observación y la clasificación de imágenes de variadas producciones artísticas y el dibujo del plano del museo.

Durante la visita. Se recorrieron las pinturas del museo junto con dos artistas con quienes se dialogó sobre sus obras. En este espacio, los niños y niñas realizaron bocetos en lápiz sobre la obra que más me gustó.

Después de la visita. En el contexto de la sala se interactuó en relación con la experiencia en el museo, mientras se esperó la visita de Jimena Mateo (artista local) para dialogar sobre su obra de grabado. En contacto con ella, los niños y niñas le consultan sobre su carrera, sus preferencias y las diferencias entre las técnicas que ella utiliza.

Estrategias. Para la construcción de aprendizajes se apeló a diferentes estrategias que funcionaron como *caja de herramientas*. En cada actividad se podía apelar a alguna o a todas. Las *estrategias narrativas* fueron aquellas que ofrecían oportunidades de hablar, escuchar, contar historias y compartir lo que otros podían relatar. Las *estrategias sensoriales* permitían *poner en juego* todos los sentidos y presentaban el cuerpo como dispositivo para ser reconocido, explorado y vivenciado. Las *estrategias creativas* permitieron que, en las salas, se desarrollen actividades divergentes, originales, flexibles y fluidas.

Evaluación. Implicó generar un dispositivo que permitiría reconocer las diferentes trayectorias y aprendizajes. Se pensó en *museos valijas*, que recuperaron las producciones, apreciaciones, experiencias y que fueron compartidas con otros. Las valijas fueron diseñadas por los y las estudiantes con el fin de realizar con imágenes una evaluación sobre lo aprendido durante esta experiencia. Los museos valijas quedaron uno en cada sala para

que los niños y niñas pudiesen interactuar con ellas de manera permanente y además podían ser trasladadas por diferentes espacios como patios y galerías (Imagen 1).

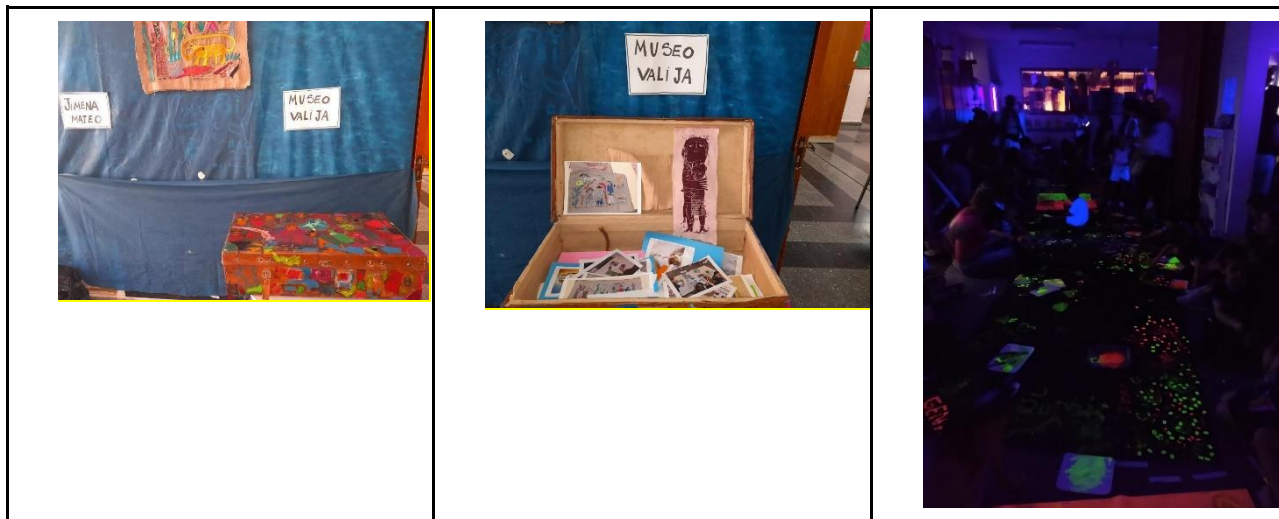


Imagen 1. Museos valijas que circulan por la escuela y recuperan múltiples aportes.

Fuente: Elaboración Propia
Fecha: noviembre de 2022.

Reflexiones

Los museos son espacios en los que se pueden conjugar la educación y la creatividad (Alderoqui y Pedersoli, 2011; Melgar y Elisondo, 2017). Se presentan como escenarios propicios para la educación artística entendida como una práctica intencional que tiene por objetivo el desarrollo integral de las infancias. Los museos, además, posibilitan el trabajo desde diferentes campos disciplinares y el empleo de estrategias metodológicas variadas. El trabajo con museos habilita el diseño de unidades didácticas con temas transversales. Desde las modalidades que tienden a permear las aulas, las infancias toman un rol protagónico en los aprendizajes y las múltiples producciones.

A partir de la unidad didáctica, titulada “Experiencias en museos. Una ventana para conocer a una artista local”, llevada a cabo con dos grupos de estudiantes de un jardín de infantes de la ciudad se pretendió promover el acercamiento de las infancias a espacios culturales como el museo y conocer el trabajo de una artista local.

Consideramos que esta propuesta fue una posibilidad para que las infancias aprendan, junto con otros, a conocer, valorar y reconocer el patrimonio que, como grupos sociales, hemos construido.

Notas

1. Sitio web del Museo: https://cultura.riocuarto.gov.ar/espacios/museo-municipal-de-bellas-artes_id_9

Referencias Bibliográficas

- Aleroqui, S. (2006). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Melgar, M. F. (2019). ¡Todo me gustó! Los niños y sus percepciones de una actividad educativa en un museo. *Universidad de Murcia: Educatio Siglo XXI*; 37; 1; 3-2019; 167-194.
- Melgar, M. F. (2023). Prácticas educativas en contextos diversos. Reflexiones que abren puentes entre disciplinas. En de la Barrera, M. L. (Comp.). *Neurociencias Hoy. Lo aprendido, lo que está en agenda y las construcciones colectivas*. Río Cuarto: Ed. Del Puente.
- Pedersoli, C. (2023) Amores, desamores y poliamores: Sobre los vínculos afectivos y pedagógicos entre museos, familias y escuelas. *Anuario Sobre Bibliotecas, Archivos Y Museos Escolares*, 1(1), 82-93. <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/abame/article/view/613>
- Peralta, L. B., Melgar, M. F. y Elisondo, R. C. (2020). Museos y niños/as: Aportes desde la psicopedagogía. En *Contextos de Educación*. 29(9) 1-13.
- Sánchez, L. y Ceballos, N. (2017). Experiencias museísticas y visitas escolares. Trabajo Final de Licenciatura. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Santacana i Mestre, J. y Molina. N. L (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. España: Ediciones Trea

Documentos consultados

- Diseño Curricular de la Educación Inicial, Provincia de Córdoba, 2011-2015. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación. Secretaría de Promoción e Igualdad Educativa. Diseño Curricular de la Educación Inicial (2018) Documento de Acompañamiento 18. Conceptualizaciones. Planificaciones de la enseñanza. <https://miniurl.cl/ivwqw0>

LOS TITIRITEROS DEL PIÑERO.

*Una experiencia humanizadora de arte y salud
que entrama memorias e infancias otra*

Sofía Avalle Montes, María Fernanda Albornoz

Presentación de la temática

La presente ponencia busca analizar y reflexionar sobre el proyecto “Titiriteros del Piñero”, que se desarrolla desde el año 2007 y surge a partir de la conformación de un grupo intergeneracional, intersectorial e interdisciplinario de profesionales (psicólogos, musicoterapeutas, licenciados en expresión corporal, artesanos, entre otros) y adultos mayores pertenecientes en su mayoría a la comunidad de pacientes del hospital Piñero. Este proyecto se desprende de la Unidad de Geriátrica y Gerontología posicionando al arte como eje transversal y herramienta de trabajo. La intencionalidad de esta propuesta se orienta a la habilitación de espacios creativos que articulan el arte comunitario y la salud comunitaria. En este sentido, desde el año 2011 los titiriteros del hospital Piñero crean obras en las que intervienen diferentes lenguajes artísticos, literarios y musicales llevándose a cabo en instituciones educativas infantiles y en el área de pediatría del hospital. Se trata de una propuesta intergeneracional que pone en juego las memorias y la creatividad en un entramado de diálogos entre la tercera edad y las primeras infancias construyendo una experiencia profundamente humanizadora.

Análisis de la experiencia

*Imagínate que te regalen una máquina para hacer magia y vos la usas para colgar
ropa. Bueno, con el cuerpo pasa lo mismo.
(Nina Ferrari, 2023, Plataforma)*

Comenzamos este análisis sosteniendo que el sistema moderno/colonial durante los tiempos actuales del capitalismo continúa perpetuando su hegemonía moldeando y determinando las medidas de nuestro ser y nuestro hacer en la sociedad. Nuestros caminos

se desarrollan bajo regímenes establecidos de antemano que dictan cómo, cuándo y dónde somos o no somos seres de utilidad según dicha lógica mercantilista. Todas las esferas de lo social se manejan desde los denominados criterios de selección o requisitos excluyentes, desde los cuales, se excluye indiscriminadamente. Creemos que este hecho repetitivo responde al orden de un sistema mecanicista que, según Vega y Bueno (2000 citado en Pérez Hernández 2014), “produce cambios exclusivamente negativos en la vejez suponiendo la pérdida de capacidades y habilidades adquiridas durante la juventud y la edad adulta” (p. 9). En esta línea, Riera (2005) afirma que, “desde una explicación biológica, la vejez es sinónimo de deterioro personal y decadencia social. A partir de una edad determinada comienza un proceso que tiene como resultado la pérdida irreversible y continuada de las condiciones físicas, mentales, económicas y sociales” (p. 12).

Nuestro cuerpo, nuestro ser en este plano, no pasa de ser un bien utilitario, un instrumento que lleva impresa su fecha de caducidad, entonces nos preguntamos: ¿Qué viene luego de eso?, ¿Es casualidad que a determinada edad las únicas representaciones válidas en el ámbito social se realicen desde la negatividad? Y ¿Será cierto que todo lo que viene después de la adultez son panoramas abundados por “limitación, afectación, despojo y carencia en nuestro ser”?

Al respecto, dentro del modelo social occidental imperante existe cierta tendencia generacional que demarca el transitar por la denominada “tercera edad” bajo categorías peyorativas y descalificativas. Si nos detenemos a analizar los conceptos de “anciano, o viejo” podemos encontrar que muchas de estas connotaciones se realizan desde representaciones desprestigiadas asociadas a la incapacidad, deterioro y carencia.

Personalmente creemos necesario reflexionar y problematizar la mirada que la sociedad fue asumiendo con respecto a las personas adultas cuestionando los lugares que ocupan y los derechos que se les garantizan. Se trata de repensar sus transitar desde un posicionamiento más humano que desnaturalice y deslegitime los discursos y prácticas basados en la ciudadanía del desecho expulsando a quienes portan el fenómeno de la sobreedad o de la enfermedad.

Conforme a lo planteado, López (2005 citado en Pérez Hernández 2014) señala que el factor determinante para homogeneizar a las personas mayores que poseen cierta edad cronológica es “el hecho de cumplir con una edad determinada situándose dentro de un colectivo con características comunes, pero, sobre todo, también diferentes” (p. 18).

Uno de los mandamientos del sistema capitalista se acuña en la dialéctica del término “retiro”, decretando que la persona adulta cuando alcanza determinada edad ya no es socialmente útil o productiva. Ahora bien, si analizamos dicho concepto encontramos que subyace una doble connotación: ¿De qué se lo retira?, ¿De quién?, ¿De dónde? ¿Quién se retira y hacia dónde? ¿Cómo y para qué?

De esta manera, los sujetos vivimos constantemente en un ajetreo rutinario del cual muy pocas veces encontramos salidas; nos ocupamos cotidianamente de tareas y obligaciones que poco tienen que ver con nuestros sentires, con nuestros afectos, con nuestra corporalidad, poniendo en juego nuestro bienestar físico y mental con tal de no llegar a la posición de “retiro”, aunque paradójicamente nuestra vida sea un “retiro” hacia nuestra existencia.

Según Najmanovich (2001), todos los aspectos de la vida humana fueron moldeados por un estilo de pensamiento que escindió al sujeto de su cuerpo y al individuo de la comunidad. Esta separación desgarradora entre el sujeto y el cuerpo fue una de las múltiples expresiones de un pensamiento que privilegia la sustancia respecto del proceso, la materia con relación a la forma, la estabilidad por sobre la transformación, la simplicidad mecánica a la complejidad de la vida (p. 2).

“No es un encuentro más, cada encuentro es un acontecimiento, vivimos del asombro y eso nos hace bien a todos porque estamos rescatando lo sagrado de la vida, hacemos cosas que no se pagan, cosas que se sienten con el alma”. (Alberto Valente, titiritero del Piñeiro)

Cuando Alberto Valente expresa “cosas que se sienten con el alma” se está refiriendo a la importancia tanto personal como territorial que asume la experiencia comunitaria “Titiriteros del Piñeiro” interpelando la raíz de toda nuestra existencia, la condición humana. En este sentido, lo que llamamos experiencia humana es aquello que nos ocurre y discurre encontrando “en el cuerpo su sede de afectación y en el territorio su medio de actuación” (Najmanovich, 2001, p. 3).

Según Saforcada y Alves (2015), las concepciones y prácticas que surgen, se sostienen y logran trascendencia en la comunidad mediante sus protagonistas se fundamentan desde el paradigma de la salud comunitaria en articulación con el arte comunitario. Bajo dichas perspectivas, el cuerpo es definido como territorio de defensa, evolución, transformación y

cambio, cobrando vitalidad mediante la existencia, es decir la construcción contracultural y contrahegemónica de oposición al sistema moderno/colonial (Isla, 2022).

Al respecto, la propuesta “Titiriteros del Piñero” se configura como una experiencia abierta, horizontal, incluyente y respetuosa de afectación y conmoción. Se lleva adelante en un marco de diálogo entre múltiples manifestaciones culturales, permitiendo la democratización en el acceso y la expresión como medio de crecimiento evolutivo y social. (Isla, 2022; Bang, Stolkiner, Corín, 2016)

Asimismo, dicho proceso colectivo parte de las historias compartidas de los y las titiriteros situadas en diversos pueblos y comunidades que se entraman de manera interdisciplinar e intersectorial. Así, el arte comunitario, en su carácter multidimensional, atraviesa lo emocional, cognitivo, social, espiritual, político, cultural e histórico, promoviendo encuentros y desencuentros interactivos, sensibles y emotivos con otros sujetos y con el medioambiente, generando reflexiones y acuerdos que responden a la realidad territorial (Najmanovich, 2001; Isla, Muñoz, 2022).

De esta manera, el hacer artístico comunitario en su búsqueda por la justicia social inaugura nuevos lugares en donde ser y estar en el mundo especialmente para aquellos grupos que históricamente han sido invisibilizados, silenciados, negados y vulnerados. Se trata de propuestas que persiguen la reivindicación hacia la igualdad social y el reconocimiento de la diferencia promoviendo la solidaridad, cooperación, comunalidad y cuidado mutuo, en un clima de cuestionamiento, denuncia y lucha por una transformación de las propias realidades (Isla, 2022).

Siguiendo con las palabras de Antonio Valente “No es un encuentro más, cada encuentro es un acontecimiento”, consideramos que la propuesta tiene como intención crear y acercar diferentes realidades al ámbito de la salud, arte y educación, invitando a adentrarse en la imaginación, ficción y creatividad (Bang, Stolkiner, Corín, 2016). Cuando se corre el telón de fondo se vislumbran los modos otros de ser, pensar, vivir y convivir. Según Isla y Muñoz Rodríguez (2022), el arte se anuncia como una “capacidad y una posibilidad de expresarnos, comunicar-nos, encontrar-nos y transformar-nos” (p. 26).

Conforme a lo planteado, las experiencias artísticas comunitarias se caracterizan por su amplificación en el plano social y otorgan reconocimiento, resignificación y valorización a la voz de las otredades socioculturales mediante cambios simbólicos y materiales reflejados

en las condiciones vida, satisfacción de necesidades y ejercicio de derechos. (Abramovici, 2021; Isla, 2022)

Desde el planteamiento político, jurídico, artístico y cultural del colectivo *Identidad Marrón* (2021), resulta fundamental preguntarse: ¿Es acaso el arte en Argentina solo un oficio de blancos? y ¿Qué hace que el arte, a pesar de su diversidad e interseccionalidad, no tenga artistas con los rasgos de marrones-indígenas, pero sí existan miles de obras sobre ellos? (p. 8 y 9)

En este sentido, definimos a las “Puertas de Cristal” como aquellas “prácticas que terminan prohibiendo la entrada a ciertos lugares a personas con ciertos rasgos, con determinado color de piel, con determinadas historias” (Identidad Marrón, 2021, p. 10), evidenciando la transparencia y persistencia de un racismo estructural, institucional e interpersonal que ha sido y continúa siendo semblante de toda América Latina.

Sin embargo, creemos que cuando ese “acontecimiento” sucede e irrumpe es posible la reivindicación de las memorias otras reviviendo las experiencias, enseñanzas, cantos y recuerdos de un pasado que se convierte en obra, poesía, denuncia y relato. De esta manera, las historias encarnadas y sentidas por las y los titiriteros del Piñeiro son transformadas, humanizadas y complejizadas mediante la transmisión oral que deviene en eco de resistencias, re-existencias y rehumanización.

Por consiguiente, apostamos por las experiencias comunitarias, puesto que las consideramos un camino de sanación, de emancipación de diálogos corpóreos, de enunciación, de subjetivación, de praxis política, ética y pedagógica, de luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas, y de siembra, reparación y refugio decolonial (Cabnal 2019 en Siderac 2019; Walsh, 2012).

“Creo que es hermoso juntar a dos generaciones, y dos edades tan distintas como son nuestros abuelos y nuestros chicos” (Profesora en Educación inicial)

Este proyecto nos invita a reflexionar acerca de la importancia que asume el arte comunitario como herramienta epistémica y política mediante la cual es posible reivindicar y reconocer las ciudadanías activas de la tercera edad en la comunidad. Asimismo, se destaca la importancia de las infancias como co-partícipes y destinatarias de la producción colectiva, promoviendo el enriquecimiento cultural, la transformación y siembra decolonial.

Se enuncia como una apuesta intersectorial e intergeneracional enraizada en lo colectivo que otorga resistencia al “retiro” entendido como lo padeciente, abriendo caminos que

conducen hacia modos otros ser, pensar, vivir y convivir. Es una experiencia artística que entrama las memorias de la tercera edad y las infancias advirtiéndole que en la hegemonía del sistema moderno/colonial ambas presencias se encuentran vivenciando constantes situaciones de injusticia, silenciamiento, negación, exclusión, discriminación y vulneración hacia sus derechos. De acuerdo a lo expuesto, Bustelo (2023) concibe a las infancias como aquellas diacronías que marcan la posibilidad de una discontinuidad creadora, del nacimiento hacia lo nuevo y una apertura que anuncia un mundo a ser transformado, personificando la interrupción del orden opresor. Es decir, las infancias nos invitan a pensar en y con el mundo.

Acorde con lo expuesto, sostenemos que las infancias trastocan la vida cotidiana reclamando por su enunciación como sujetos sociales y políticos, que construyen, reproducen y transforman el mundo de acuerdo a sus contextos, intereses, necesidades, y saberes, escribiendo y reescribiendo a diario sus propias historias personales y colectivas como coprotagonistas de sus modos de estar, ser y vincularse con el mundo. Es por ello que reconocemos su multiplicidad y pluralidad como la posibilidad de consolidar convivencias y coexistencias basadas en el amor, humildad, escucha, comprensión y valoración apostando por condiciones de vida más justas, equitativas, dignas y humanas para toda la sociedad.

Al respecto, en los “Titiriteros del Piñero” se albergan la mayoría de los tesoros que una generación debe pasar a las siguientes. (Bosch, 2005, en Pérez Hernández, 2014), compartiendo un tiempo de reencuentro hacia los sueños, esperanzas e ilusiones de un porvenir que se tiñe de imaginación, de voces, de miradas, de títeres personificando las identidades socioculturales y de emancipación. En fin, es un reencuentro hacia nuestra condición humana, la propia existencia.

Según Freire (1982, en Méndez y Reyes, 2021), la educación es siempre acción política y emancipatoria, entendiendo al sujeto como un ser activo, creativo y creador que “trata de dilucidar y denunciar las grandes limitaciones, contradicciones e injusticias” (p. 63). Bajo esta perspectiva, “la educación trata de imaginar “lo posiblemente otro”, “lo humanamente otro”, instalando la posibilidad siempre abierta de inauguración de un nuevo comienzo de la historia (Redondo, 2015, p. 157). Será entonces, como sostiene Elena Santa Cruz, que el arte es aquel germen de afección positiva, desde el cual es posible habitar la transformación mutua mediante discursos y prácticas basados en la amorosidad, el respeto

y la tradición, afirmando que la mirada del otro, el estar juntos es lo que hace la maravilla de transformarnos y aprender.

Los titiriteros del Piñero, tal como menciona Alberto Valente (poeta y odontólogo) se fundamenta en “la construcción colectiva” [...] “El arte es lo que nos une” ... La vinculación entre “lo viejo y lo pequeño”, el entramado que surge de ambas participaciones sustanciales en la sociedad aparece como puente de vida, que va más allá de lo íntimo y lo personal, y que solo tiene sentido si se construye desde lo comunitario.

Según Abramovici (2021) “las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural [...] promoviendo una conciencia crítica frente a los mecanismos de exclusión social para convertirse, a la larga, en un proceso consciente de crecimiento individual y colectivo” (p. 3).

Concluyendo, nos resulta sumamente significativo habilitar en el nivel inicial propuestas enmarcadas en el arte comunitario propiciando espacios de preservación, intercambio, enriquecimiento y participación sociocultural. Sostenemos que la educación artística es un acto de reconocimiento a su función social, creadora y transformadora, trascendental a toda invención utilitaria de nuestra existencia.

Referencias

- Abad, J. (2009) Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. disponible en: <https://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/06/abad-javier-usos-y-funciones-de-las-artes1.pdf>
- Abramovici, G. (2021) Amplificación, una estrategia de transformación social a partir de la ocupación del espacio acústico. Universidad Nacional de Lanús, Argentina ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines Universidad Nacional de La Plata, Argentina ISSN-e: 2718-6199. vol. 6, núm. Esp.3.
- Bang, C. Stolkiner, A. y Corín, M (2016) Cuando la alegría entra al centro de salud: una experiencia de promoción de salud en Buenos Aires, Argentina. Interface Comunicação, Saúde, Educação, vol. 20, núm. 57, pp. 463- 473 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Botucatu, Brasil.
- 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).
- Ferrari, N. (2023) Suave vorágine. Editorial SUDESTADA. Colección Poesía subversiva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Isla, C. y Muñoz Rodríguez, M. (2022) Relatoría de experiencias. Intervención en Salud Comunitaria. Colección Salud Comunitaria Ediciones Nuevos Tiempos. ISBN978-987-1399-86-4.
- Identidad Marrón (2021) Marrones Escriben Perspectivas Antirracistas desde el Sur Global. Disponible en: https://www.digitalexhibitions.manchester.ac.uk/files/sideloadd/MarronesEscriben_Digital.pdf.
- Méndes, Reyes, J. (2021) La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Najmanovich, D. (2001) Del Cuerpo máquina al cuerpo entramado. Campo grupal N°30. Buenos Aires. Argentina.
- Pérez Hernández, A. (2014) La percepción social de la vejez. Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social. Universidad de la Laguna. San Cristóbal de la Laguna. España.

- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s). Entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco. Revista de Educación. (25), 153-172. Disp. en <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744009.pdf> (10/05/2022).
- Siderac, S. (2019) Acuerpádonos para tejer pluralidades. Entramados: educación y sociedad. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Walsh, C. (2012) Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala. Editorial Abya-Yala.

REALIDADES SOCIO-EDUCATIVAS Y SANITARIAS DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO.

Apuestas contrahegemónicas de mujeres e infancias

*Maria Noelia Galetto, Adriana Vizzio, Lucía Candelaria López,
Paula Garais*

Presentación

La propuesta de indagación que intentamos construir emerge de un largo camino recorrido que resultó, a veces, más complejo y desafiante que otros, pero que hoy renueva su apuesta por una continuidad que evidencia el transitar sostenido de una línea de investigación, vinculada con procesos educativos y de salud, desde hace más de 10 años. Actualmente, estamos en la fase inicial de un proyecto de investigación, titulado “*Mujeres e infancias protagonistas de sus realidades socioeducativas sanitarias. Conociendo apuestas contrahegemónicas de la comunidad Jardín Norte y 130 viviendas de la ciudad de Río Cuarto*”, dirigido por la Mgter. Sonia de la Barrera y co-dirigido por la Dra. Paula Juárez¹. El objetivo general es comprender dimensiones socio-educativas-sanitarias de una experiencia de un grupo de mujeres y de infancias organizadas en torno al centro comunitario “Arveja Esperanza” y el espacio de educación popular “El Galponcito” situado en la intersección de los barrios Jardín Norte (BJN) y 130 viviendas de la ciudad de Río Cuarto.

En esta ponencia presentaremos aspectos centrales del proyecto que refieren a: situar la comunidad, es decir, sus mujeres e infancias; el entramado conceptual y antecedentes; y el entramado metodológico.

Situando a la comunidad: sus mujeres e infancias

Las mujeres de la comunidad están nucleadas por las tareas que desempeñan en el Centro Comunitario “Arveja Esperanza”, el cual se conformó en el año 2015 mediante un

grupo de más de veinte (20) mujeres que comenzaron a brindar asistencia alimentaria en un contexto de crisis. Durante un tiempo, ese centro tuvo que cerrar, pero, en el año 2021 la necesidad cotidiana de la alimentación, junto con el escenario de emergencia educativa que atravesaban niños, niñas y familias de la comunidad en pandemia, visibilizaban la urgencia de volver a abrir el comedor y de pensar en un espacio de acompañamiento a las trayectorias escolares de las infancias.

Fue así que, ese año, surgió “El Galponcito”, un espacio de educación popular habitado por las infancias del BJN y de las 130 viviendas enfocada en las infancias. Se conformó un grupo de quince (15) educadores populares la mayoría jóvenes estudiantes universitarios y universitarias de las carreras de trabajo social, psicopedagogía, educación especial, abogacía, psicología y educación primaria. En este espacio se acompañan trayectorias escolares y se ofrecen talleres culturales involucrando a las infancias en la vida comunitaria y fomentando su participación.

Es clave destacar que la mayoría de los niños y las niñas que asisten al “Galponcito” son hijas e hijos de las mujeres que trabajan en el Centro Comunitario “Arveja Esperanza”, de manera que mientras ellas realizan las tareas comunitarias, ellos y ellas están en ese otro espacio aledaño siendo cuidados y educándose.

En este sentido, nuestras indagaciones realizadas hasta el momento nos han permitido reconocer que “El Galponcito” se convierte en el pilar educativo y de cuidados de las infancias para que pueda funcionar “el Arveja Esperanza”, como centro comunitario en el cual las mujeres madres, se encargan de la asistencia alimentaria al barrio. Advertimos así una configuración identitaria organizacional muy propia de estos dos espacios ligada a una realidad de género: “madres reunidas en un espacio para ofrecer asistencia y cuidados comunitarios dan surgimiento a otro espacio para el cuidado de los niños y niñas de la comunidad”.

Es la particularidad mencionada de esta experiencia comunitaria, junto con otras ligadas a los sentidos que podrían vislumbrarse desde las mujeres e infancias respecto de estos espacios en relación a lo educativo, lo salutífero, lo social, lo político, lo cultural y lo espiritual, lo que comienza a interpelar nuestra curiosidad como aspectos que se configuran en nuestro objeto de reflexión en la presente indagación.

Atendiendo a lo planteado, la situación problemática que reconoce esta propuesta de investigación se configura a partir de la lectura de una realidad identificada en las

intersecciones de los BJNI y 130 Viviendas, que permite el reconocimiento de un escenario de vulneración de derechos en el plano social, como en el de la salud y en el de la educación, que ya existía en los años precedentes, pero que la pandemia recrudeció, interpelando a las mujeres-madres de las familias de la comunidad a continuar en una apuesta organizada para dar respuestas a ello.

En este escenario, definimos el problema conceptual, como la ausencia de abordajes investigativos locales que releven o sistematicen experiencias de organización comunitaria que articulen una identidad propia ligada a ser grupos de mujeres e infancias (madres e hijos/hijas), desde apuestas populares vinculadas con la educación, la salud, el trabajo y la cultura, orientadas a afrontar un escenario de desigualdades desde propuestas contra-hegemónicas.

Entramado conceptual y antecedentes

Lo planteado hasta aquí nos permite pensar las mujeres e infancias de la comunidad de estudio como artífices en el hecho de cambiar las estructuras de las oportunidades. (Jelin, 2020) En el contexto de una sociedad latinoamericana atravesada por complejos procesos de desigualdades, mujeres e infancias, madres, hijas e hijos, desde los espacios que los tienen por protagonistas, viven cotidianamente la trinchera de luchas, sueños, aprendizajes y anhelos, desde un hacer donde se involucran en una dimensión político-participativa y sentipensante de sus vidas.

Coincidimos con Jelin (2020, 2022) que, en nuestro contexto, las desigualdades son múltiples, persistentes y cristalizadas, no sólo referidas al acceso, por ejemplo, a la salud y a 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 diaria y de la reproducción de la vida. En este sentido, al referirnos a las desigualdades, consideramos, como propone Jelin (2022) que es necesario ir más allá de la concepción econométrica de la desigualdad y comprender que, esa desigualdad económica, en realidad es parte de un entramado de otras desigualdades de carácter político, social, cultural y socioambiental que se materializan en la vida cotidiana de las personas. Desde esta perspectiva entendemos que, situarnos en el territorio para conocer cómo las desigualdades se expresan desde la vulneración de derechos, nos permite analizar los

sentidos que personas que vivencian estos procesos les otorgan a los mismos, analizando los efectos de las desigualdades en las interacciones habituales y en las redes multisituadas que se configuran en las comunidades (Jelin, 2022).

Al respecto Reygadas (2020) considera que existen procesos y dispositivos simbólicos involucrados en la construcción y deconstrucción de las desigualdades, pudiendo contribuir a incrementar como a reducir la desigualdad. En este último sentido el autor señala la existencia de dispositivos simbólicos que acompañan la resistencia a la desigualdad junto con imaginarios y utopías en los que las asimetrías sociales son cuestionadas o invertidas. En consonancia con ello, nos interesa pensar y conocer las experiencias de estas mujeres e infancias expresadas en los espacios populares de los que son protagonistas como proyectos contra-hegemónicos de resistencia a las desigualdades e injusticias.

Atendiendo a lo planteado, consideramos importante avanzar en recuperar antecedentes en relación con nuestra propuesta de investigación. En este sentido, los estudios sobre mujeres como protagonistas de sus realidades desde experiencias de involucramiento en organizaciones barriales y comunitarias se han expandido debido al impulso de los feminismos latinoamericanos en nuestra región. Algunos estudios van desde diseños metodológicos mixtos a propuestas cualitativas sustentadas en enfoques interculturales, de género, socioconstruccionistas; a análisis comparativos del discurso y propuestas participativas de investigación social. En ellos se abordan cuestiones como el empoderamiento de mujeres en proyectos de economía social; los condicionamientos al acceso a estos emprendimientos, la crianza y la maternidad, la organización política de trabajadoras sexuales, entre otras (Guerrero, Fernández, Astete Ramos, 2018; Bustos y Palacio, 2023).

En cuanto a las infancias hemos podido hallar estudios desarrollados a partir de propuestas metodológicas cualitativas más generales, así como desde enfoques etnográficos que comprenden y reflexionan sobre las infancias desde las diferencias, las diversidades y las desigualdades considerándolas como sujetos protagonistas de sus realidades educativas, barriales, comunitarias y familiares (Galletto, 2020; Guemureman, Colángenlo, Caimmi y Varela, 2023; Muñoz Rodríguez, 2020).

Respecto de la educación popular, en nuestro contexto latinoamericano, es posible encontrar numerosas investigaciones desarrolladas desde metodologías basadas en la Investigación Acción Participativa (IAP), contexto que ha sembrado una larga tradición de

la mano del pedagogo Paulo Freire quien fue su precursor. Desde esta perspectiva se llevan a cabo experiencias con niños, niñas, jóvenes y adultos situadas en territorio y que refieren a propuestas educativas y pedagógicas caracterizadas por su aspecto colectivo y comprometido con las comunidades donde se sitúan para co-construir sociedades más justas (Mejía Jiménez, 2014; Simari, Gattino, Stracan y Bravo, 2021).

Diversos estudios indagan experiencias de mujeres en comunidad atendiendo a abordajes inherentes a cuestiones de salud personal, familiar y comunitaria, así como a una dimensión protectora y reparadora de la salud que estos espacios de encuentros asumen, siendo ello de especial interés para nuestro trabajo (Juárez, 2020, Saforcada, 2023; Isla, Muñoz Rodríguez y Quijano, 2022).

Entramado metodológico

En el marco de nuestro estudio, como mencionamos anteriormente, nos proponemos como objetivo general comprender dimensiones socio-educativas-sanitarias de una experiencia de un grupo de mujeres y de infancias organizadas en torno al centro comunitario “Arveja Esperanza” y el espacio de educación popular “El Galponcito” situado en la intersección de los barrios BJNI y 130 viviendas de Río Cuarto. Para el logro de ese objetivo, el estudio se está desarrollando desde un abordaje cualitativo sustentado en un diálogo entre los paradigmas interpretativo y crítico. Entendemos la investigación cualitativa como “una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48). Coincidimos con Vasilachis de Gialdino (2019) en que el corazón de la investigación cualitativa se encuentra en las personas, sus sentidos, sus concepciones, creaciones, percepciones, interpretaciones, producciones y representaciones.

Nuestra propuesta asume una postura epistemológica y metodológica, que, como mencionábamos es interpretativa y crítica, en tanto entendemos al conocimiento como una construcción humana permanente que realizan los sujetos para comprender su realidad, otorgar sentido a su vida cotidiana y, a partir de allí, involucrarse en ella para poder transformarla. Los sujetos de la investigación serán mujeres e infancias organizadas en los espacios aledaños del “Centro Comunitario Arveja Esperanza” y “El Galponcito”. Pensamos en estas mujeres, así como en las niñas y los niños reconociéndolos en su dignidad e

identidad existencial, desde el respeto como requisito de fidelidad del proceso investigativo (Vasilachis de Gialdino, 2019).

Emplearemos, de manera complementaria y conjunta en el proceso de indagación, entrevistas individuales semiestructuradas, entrevistas colectivas, mantendremos diálogos informales, realizaremos observaciones participativas, utilizaremos registros fotográficos que nos permitan captar las dinámicas cotidianas, como así también llevaremos a cabo anotaciones en diarios de campo para asentar aquello que acontece en la vida cotidiana de estos espacios comunitarios.

Como procedimientos para el análisis de datos nos valdremos de algunos aportes y principios de la Teoría Fundamentada. Entendemos al análisis de los datos como un proceso “de flujo libre y creativo en el que los analistas van (...) usando con libertad técnicas (...) y procedimientos...” (Strauss y Corbin, 2002, p. 64).

Emplearemos procedimientos como el microanálisis, la comparación y los niveles de codificación abierta, axial y selectiva.

Hacia la construcción de comprensiones conjuntas

En nuestra investigación, a partir de los entramados conceptuales y metodológicos asumidos, pretendemos reflexionar y co-construir conocimientos, saberes y prácticas, con las mujeres que conforman “El Arveja Esperanza” y las infancias que habitan “El Galponcito”, respecto a los siguientes ejes:

En relación con estos *espacios pensados desde sus historias y su presente*: ¿Cuál es la historia del surgimiento de estos espacios de trabajo popular donde habitan mujeres-madres e infancias? ¿Cuáles son los momentos hitos/bisagras en el recorrido de estos espacios de las infancias y las mujeres? ¿Cuáles son los sentidos otorgados por estas mujeres, niñas y niños al espacio “del Arveja” y “del Galponcito”?

En cuanto a estas *experiencias concebidas desde la salud*: ¿Cómo se puede pensar estos espacios en tanto protectores y promotores de salud? ¿Cómo se sienten las mujeres en ellos? ¿Qué significa “estar ahí” en sus propias vidas?

En lo referido a estas *experiencias desde lo educativo*: ¿Cómo pensar estos espacios como educativos, en los que se construyen cotidianamente aprendizajes, saberes y prácticas? ¿Qué y cómo aprendieron y qué y cómo aprenden mujeres y niños en estos espacios? ¿Qué aportan esas mujeres e infancias a estos espacios?

Nota

1. Proyecto integrante del Programa: “Hacia la promoción de derechos en comunidades vulnerabilizadas: Construcción de categorías político-epistémicas en clave latinoamericana en escenarios sociopolítico, educativos y de salud”. Dirigido por la Mgter. Ferrari Marcela Beatriz. Aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res. CS. N° 449/2024).

Referencias bibliográficas

- Bustos, D. y Palacio, R. (2023). *Colectivo de Trabajadorxs Sexuales - AMMAR Río Cuarto: hacia la reconstrucción del proceso socio-político organizativo*. Trabajo Final para acceder al grado de Licenciatura en Trabajo Social. Dpto. de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Sin publicar.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- 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.
- Guemureman, S., Colángenlo, A., Caimmi, N. y Varela, M. D. (2023). Sentidos e intervenciones en torno al cuidado infantil: políticas públicas y tramas institucionales. En: Szulc, A. Guemureman, S., García Palacios, M. y Colángeno, A. *Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas* (pp. 47-70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.
- Guerrero, G. Fernández, D., Astete Ramos, P. (2018). Empoderamiento y demanda de autogestión. Estudio comparativo de emprendimientos de mujeres indígenas. En *SOPHIA AUSTRAL* (21), 43-59. Disp. en: <http://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/131/73> (09/08/2024)
- Isla, C., Muñoz Rodríguez, M., y Quijano, M. (2022). Diálogos entre feminismos del sur y salud comunitaria. En Isla, C., Muñoz Rodríguez, M (Coords.). *Intervención en salud comunitaria. Relatoria de Experiencias* (pp. 141-156). 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> (20/08/2024)
- Juárez, M. P. (2020). Psicopedagogía comunitaria. una experiencia en salud desde la pedagogía freireana. En *Revista Programa APEX- Universidad de la República. it. Salud comunitaria y sociedad*. 7(7) 38-58. Disp. en: <http://apex.edu.uy/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Revista-IT-7-2020.pdf> (18/08/2024)
- Mejía Jiménez, M. R. (2014). La Educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. En *Archivos analíticos de políticas educativas*. 22(62), 1-35. Disp. en http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/704/Educaci%c3%b3n_Popular_construcci%c3%b3n_colectiva_Sur.pdf?sequence=1&isAllowed=y (06/08/2024)
- Melto, L. y M. Muñoz Rodríguez (2020). Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos construidos con niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(4), 89-104. Disp. en <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/52> (10/08/202).
- Reygadas, L. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En Jelin, E; Motta, R. y Costa, S. (2020). *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 201-219). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saforcada, E. (2023). Conferencia Central: “Despatologizar las comunidades para construir, desarrollar y defender la salud positiva y su promoción”. Presentada en la 6ta Edición de la Escuela de Verano de Salud Comunitaria de los países del Área del Mercosur. Sede Paysandú del Centro Universitario Regional (Cenur) del Litoral Norte de la Universidad de la República. Uruguay.

- Simari, L., Gattino, L., Stracan, C. y Bravo, F. (2021). Infancias y educación inicial. Un ensamble de experiencias y reflexiones desde la educación popular. En Basualdo, M. E. et. al. *Paulo Freire. Semillas por otras educaciones* (pp. 217- 224). Córdoba: Ecoval Editorial.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

EL GRUPO DE PARES EN CURSOS PLURIGRADO.

Dos casos de escuelas rurales de la Provincia de Córdoba

Lucía Martínez, Arabela Beatriz Vaja, Agustina María Manavella

Introducción

En este escrito se comentarán aspectos de una investigación realizada y enmarcada en la beca EVC-CIN otorgada para el periodo comprendido entre septiembre 2023 y agosto 2024. El trabajo partió del supuesto de que en los cursos plurigrado muchas veces se encuentran niños de nivel inicial conjuntamente con niños de nivel primario, interactuando con un mismo objeto de aprendizaje adaptado a las posibilidades singulares de desarrollo. Es aquí que, reconociendo la importancia del contexto y lo social en los procesos de aprendizaje, cobran relevancia aquellos compañeros con una mayor complejidad de pensamiento en el proceso de estimulación y promoción de las zonas de desarrollo próximo (concepto de Vigotsky) en el resto de infantes. Por tal motivo se cree importante teorizar e investigar las modalidades de interacción entre los estudiantes durante los procesos de aprendizaje, dentro de las particularidades sociocontextuales específicas que el escenario rural plurigrado convoca.

Es en este marco que surgió el interrogante acerca de ¿Qué modalidades de intercambio entre pares se adquieren entre los estudiantes de un grupo plurigrado? situando contextualmente el estudio en escuelas rurales pertenecientes a localidades de la provincia de Córdoba, en un recorte temporal del ciclo lectivo 2023. Incógnita que se volvió objetivo y guía.

Esta ponencia se organiza en cuatro ejes: en primer lugar, se desarrollan conceptos referentes al marco teórico correspondiendo a la ruralidad, el plurigrado y los pares; en un segundo momento se comentan aquellos aspectos que hicieron a la metodología del estudio; en un tercer punto se comunican los resultados, finalizando con un apartado reflexivo en cuanto al trabajo realizado.

Ruralidad, plurigrado y pares

Según el relevamiento realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Argentina (2022) se encuentran activamente en el territorio un total de 13.569 establecimientos educativos rurales, ubicándose en la provincia de Córdoba 1.462. Ante tal alto índice resultó llamativa la escasez de investigaciones en este escenario orientadas al aprendizaje, específicamente en cuanto al aprendizaje grupal. Por lo mismo se cree importante y necesario el trabajo de indagación y construcción de conocimientos en dichos sectores.

Predomina una tendencia a mirar lo rural, específicamente las escuelas rurales plurigrado, desde un lugar de desventaja ante un imaginario social que ubica a las aulas graduadas urbanas como estándar educativo. Desde el Ministerio de Educación de la Nación (2012) se plantea que “Definir lo rural como opuesto a lo urbano no permite dar cuenta de otros fenómenos que acontecen en los espacios rurales y que, en consecuencia, vuelven borrosos los límites entre ambos contextos” (p.11), por lo que se cree necesario no mirar a las escuelas rurales desde una comparativa con las escuelas urbanas sino reconociendo las singularidades sociales, contextuales y organizacionales que las diferencian. Las realidades sociocontextuales de estas zonas tienen características propias diferenciadas a las de las zonas urbanas que generan desafíos inherentes de este entorno a las escuelas “el entorno, tanto en el aprendizaje como en la construcción cultural, no es una entidad neutra, sino que forma parte de la explicación y el desarrollo de los procesos que allí se alojan” (Vigotsky, 2000, en Suárez Guerrero y Muñoz Moreno, 2017, p. 352).

La organización de las escuelas rurales se da en función de la cantidad de estudiantes que asisten a ella, forzando modalidades organizacionales en donde se agrupa simultáneamente a estudiantes que están cursando diferentes niveles de su educación a cargo de un mismo docente. Esta flexibilidad organizacional es avalada en nuestro país por la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 con el fin de asegurar y sostener el derecho a la educación en todo el territorio argentino desde un lugar de calidad y accesibilidad, y en Córdoba por la Ley de Educación Provincial N°9870/10 contemplando la singularidad que demanda el contexto rural. Esta realidad no sólo condiciona al grupo estudiantil sino también a los docentes, cuya modalidad organizativa y de trabajo varía justamente en función a este número. Este formato pedagógico debe comprenderse en su singularidad contextual.

“En el plurigrado, la regulación de las trayectorias escolares mantiene el concepto de gradualidad, ya que al interior de un aula cada estudiante está inscripto en un grado específico, le corresponde normativamente una porción específica del currículum del nivel, transita anualmente por el mismo, y a fin del ciclo escolar puede promover al año siguiente. La particularidad es que conviven estudiantes de diferentes años en un mismo espacio”. (Vago y Scasso, 2018, p.18)

El aula plurigrado, aula multigrado o aula múltiple es una modalidad organizativa predominante en los colegios rurales a la cual se recurre ante una escasa matriculación estudiantil que no permite una agrupación por grados; implica a estudiantes de diferentes edades, grados y en algunos casos ciclos que comparten aula y tiempos de clase a cargo de un único docente, situaciones y propuestas didácticas que los involucran y generan intercambios entre los saberes individuales y los distintos niveles para un encuentro y construcción común.

Esta investigación contempla como un proceso de aprendizaje a la interacción cotidiana que se sucede entre los sujetos desde un lugar empírico y singular, cobrando sentido en el centro del intercambio y para sus interlocutores quienes incorporan, elaboran y emplean esta acción recíproca generando en resultado nuevos aprendizajes. Se genera entre los pares un intercambio que produce aprendizaje en la postulación y análisis de distintos puntos de vista que potencian y complejizan los conocimientos previos de cada sujeto (Taverne Cerda y López Lillo, 2006). La riqueza en la interacción entre los estudiantes está en su naturaleza más allá de la cantidad de tiempo de la misma; la confrontación entre puntos de vista diferentes, independientemente del grado de acierto de los mismos, se convierte en factor propicio de una progresión en el pensamiento; “un conflicto sociocognitivo que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual” (Coll, 1984, p.126).

Desde un enfoque que contempla la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje tanto individuales como de construcción colectiva social, es que se retoman aportes de Vigotsky (2009) quien afirma que “[...] el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (pp.138-139).

Las realidades sociocontextuales de las zonas rurales tienen características propias diferenciadas a las de las zonas urbanas que generan desafíos inherentes de este entorno a las escuelas. El estudio realizado y expuesto en esta ponencia propuso central

importancia a las relaciones de interacción entre los estudiantes que son fuente de aprendizaje, bajo la característica organizativa del plurigrado, que reúne en sus aulas a distintas edades trabajando con un mismo objeto de aprendizaje. Reconociendo al mismo como una construcción, el aula plurigrado es un escenario propicio que podría permitir la interacción dinámica entre estudiantes de diferentes edades y recursos psíquicos, favoreciendo y estimulando nuevos aprendizajes.

“[...] aceptando la idea de que los beneficios de la interacción se pueden manifestar de modo diferente para cada alumno, no deja de ser cierto y aprovechable educativamente, que la confrontación entre alumnos con conocimientos heterogéneos suma, más que resta, oportunidades para generar el aprendizaje para todos”. (Suárez Guerrero, 2007, p.67)

Procesos metodológicos

Se decidió, a raíz del objetivo planteado, abordar el estudio desde una investigación cualitativa transversal de caso múltiple, tomándose como muestra durante un período del ciclo lectivo 2023 a tres grupos áulicos pertenecientes a dos colegios rurales de la provincia de Córdoba con modalidad organizativa plurigrado¹; siendo participantes del trabajo de investigación sus estudiantes y docentes.

Desde el planteo de una investigación observacional, abordando las situaciones sin alterar su contexto, es que uno de los instrumentos de recolección de datos seleccionado para el trabajo de indagación y registro fue la observación directa bajo modalidad descriptiva de aula/grupo, sin dejar de reconocer que toda observación se encuentra condicionada por los supuestos y subjetividad de quien observa y que la mera presencia de alguien externo en el aula genera en cierta medida una modificación en el ambiente por más objetividad que se busque lograr. Para complementar la observación se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes; permitiendo una guía orientadora para dirigir la entrevista hacia el objeto a estudiar, pero dejando la suficiente flexibilidad para alojar lo emergente.

Los datos obtenidos desde los instrumentos seleccionados para la recolección se examinaron y analizaron en su conjunto siguiendo las categorías preestablecidas y emergentes de análisis.

Resultados

A partir de los datos obtenidos, podemos analizar aquellas modalidades de intercambio entre pares que se adquieren entre los estudiantes de grupos plurigrado. Al respecto identificamos a través de la observación y entrevistas, que en los tres grupos la edad y el grado no fueron condicionantes en las interacciones entre los estudiantes, sino que otros factores como la distribución áulica incidieron en las mismas. Si bien hubo conciencia del grado perteneciente variando según las particularidades de cada grupo, estas parecieron inexistentes en cuanto al intercambio social. A continuación, un fragmento de los registros de entrevistas donde puede visualizarse este aspecto mencionado.

“Docente: los chicos de quinto grado invitan a los de tres [...] nunca escuché que digan «ay no quiero que vengan porque son chiquitos» o «no quiero jugar con el grande porque me gana».

Ellos ya lo ven como natural de decir bueno estamos en la misma aula y por ahí tienen cosas diferentes, pero trabajamos juntos.

Son un grupo, es la clase, el grupo clase, no se fijan tanto de que si es más grande si va a quinto si va a segundo [...] es un grupo, y así cuando se van al recreo, cuando juegan en educación física... no es que se nota, se nota la diferencia de edad, pero entre ellos lo social no”

Fragmentos de entrevistas a docente Escuela 1

Surgieron intercambios con modalidad de debate no sólo en los momentos de resolución pedagógica en donde aparecían las figuras docentes para mediar, sino también en los momentos de distensión lúdica donde diálogos y debates circularon en torno a situaciones atravesadas por normativas sociales, implicando aprendizajes extracurriculares de y entre los mismos pares.

“Aparecen diálogos sociales etariamente mixtos en el espacio áulico (4° con 5°, 5° con 6°), notándose en estas interacciones una Influencia de la distribución áulica. En ausencia docente el diálogo social se incrementa.”

Nota de observación Escuela 2 Grupo B

Al preguntar a las docentes sobre las características que tiene la interacción entre los estudiantes abordando un mismo objeto de aprendizaje, siempre contemplando las posibilidades cognitivas individuales, se comenta el surgimiento de intercambios colaborativos con carácter de ayuda entre los estudiantes en los tres grupos, estos mismos

con mayor o menor estímulo docente según las singularidades. Los siguientes fragmentos de entrevistas ilustran esta característica.

“Docente: Ellos se ayudan entre ellos, y por ahí cuando hay algún contenido que puede ser que los más grandes no logran adoptarlo o les cuesta trabajar cierta actividad y los chiquitos sí, los chiquitos es como que explican [...] se ayudan entre ellos, no es que se inhiben [...] cuentan experiencias o anécdotas, o dan ejemplos [...] un montón de veces se dio eso que los más chicos lo captan y los más grandes no y bueno después entre todos volvemos a ese concepto, a ese contenido y se trabaja después todos juntos”

Fragmento segunda entrevista a docente Escuela 1

“Entrevistadora: Y surge entre ellos por ejemplo de decir ¿Me puede ayudar?”

Docente: Sí, además les gusta. A los de cuarto siempre quieren que los ayuden los más grandes”

Fragmento segunda entrevista Escuela 2 docente Grupo C

En dos de los grupos observados destacó, si bien no fueron predominantes, la aparición de escenas en donde quienes ayudaban a sus compañeros eran estudiantes de grados inferiores. Aquí no era guía para los roles el criterio de grado etariamente vertical sino el de contenido adquirido.

“En el aula comparten un niño de inicial (sala de cinco) estimulado con lectoescritura fluida adquirida, junto con un niño de primaria (tercer grado) con leves dificultades pero con un seguimiento más personalizado por parte docente que es posible ante pocos estudiantes.

Ayuda del niño de inicial sala de cinco al de primaria tercer grado en escritura”.

Nota de observación Escuela 1 Grupo A

“Niño de segundo grado ayuda a una niña de tercero en la construcción del número de cuatro cifras”.

Notas de observación Escuela 2 Grupo B

Reflexiones finales

Los resultados del estudio comentados en la presente ponencia implican un aporte teórico al campo educativo al profundizar la mirada a un escenario fuente de procesos de aprendizaje pero llamativamente poco mencionado y estudiado como lo es la educación rural. A su vez, este trabajo ofrece un aporte empírico comprendiendo el proceso de aprendizaje en contexto, ratificando la relevancia de la contención de los pares en el trabajo

álculo de aprender posibilitando un construir más distendido. En estos escenarios particulares aparece fuertemente la figura del compañero como pilar en una formación compartida que expone directa e indirectamente a los estudiantes a un encuentro con contenidos complejizados y/o a temáticas ya revisadas y trabajadas. Los escenarios rurales plurigrado nos exponen a otra realidad del aprendizaje escolar a la cual desde este estudio se buscó dar mirada.

Existen procesos de aprendizaje tan diversos como personas en el mundo, sin embargo, al mirarlos es posible encontrar puntos de encuentro. Esta particularidad no sólo abarca al aprendizaje sino también a las redes relacionales únicas que se generan desde la singularidad de quienes la hacen parte en escena, exigiendo un mirar caso por caso. Nuestro país se encuentra atravesado en su totalidad territorial por un sistema escolar del cual un sector se constituye de escuelas rurales plurigrado, por lo que el continuar produciendo conocimientos en este entorno específico resultaría de gran aporte para su apertura y visualización.

Notas

1. Ref.: Escuela 1 Grupo A (Conformado por estudiantes de nivel inicial sala de tres y de cinco, y nivel primario en ambos ciclos, tercer y quinto grado).
Escuela 2 Grupo B (Conformado por estudiantes de primer ciclo primer, segundo, y tercer grado);
Grupo C (Conformado por estudiantes de segundo ciclo cuarto, quinto, y sexto grado).

Referencias

- Coll C. S. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28 119-138. Disponible en: <file:///C:/Users/Hogar/Downloads/Dialnet-EstructuraGrupallInteraccionEntreAlumnosYAprenidizaj-668449.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (diciembre 2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Provincial de Educación N° 9870 (diciembre 2010). Disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *La educación en contextos rurales*.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022). *Anuario Estadístico Educativo*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Suárez Guerrero C. (2007). El potencial educativo en la interacción cooperativa. *Investigación Educativa*, Vol. XI (20), 61-78. Disponible en: <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cb355106-7b9a-42ee-802c-0e8ad87ae8eb/content#:~:text=EL%20pOTENCIAL%20EDUCATIVO%20DE%20LA%20INTERACCI%C3%93N%20COOpERATIVA,-Por%20ello%2C%20de&text=Centramos%20la%20atenci%C3%B3n%20en%20esto,%2C%20des%2D%20cuidando%20el%20aprendizaje>.

Suárez Guerrero C. y Muñoz Moreno J. L. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y representaciones*, Vol. V (1), 349-402. Disponible en: <file:///C:/Users/Hogar/Downloads/Dialnet-EITrabajoEnRedYLaCooperacionComoElementosParaLaMej-5904760.pdf>

Taverne Cerda A. M. y López Lillo I. (2006). *El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula*. En Arellano Baxman M. y Taverne Cerda A. M. (2006). *Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000 - 2005* (pp. 33-44). Santiago de Chile: Maval. Disponible en: <https://docplayer.es/16601322-Formacion-continua-para-docentes-un-camino-para-compartir-2000-2005-1.html>

Vago L. y Scasso M. (2018). *Los aprendizajes en las escuelas rurales del nivel primario*. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_aprendizajes_en_escuelas_rurales_del_nivel_primario.pdf

Vigotsky L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, tercera edición, Barcelona. Disponible en: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD

Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.

Aproximaciones desde la educación

LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO COMPLEJO DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

*Debates sobre lo micro y lo macro como articulaciones
necesarias para su investigación*

Erica Fagotti Kucharski

Este escrito propone un breve análisis de algunos aspectos que interpelan el trabajo de investigación que realizamos en el marco del proyecto de tesis titulado *Permanencia en la educación superior: reconstrucción de trayectorias educativas, experiencias y sentidos de estudiantes de instituciones de Río Cuarto* para el Doctorado en Ciencias Sociales de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Muchas investigaciones dan cuenta sobre los desafíos del ingreso a la educación superior, en este caso nos interesa conocer sobre la permanencia de los estudiantes en el sistema, aun cuando hayan cambiado de carrera o institución. Tiene por objetivo general *comprender los modos en que la participación en diferentes actividades (extensión, voluntariados, prácticas socio comunitarias, becas de investigación, ayudantías alumnos, entre otras) contribuye en la configuración de trayectorias educativas y en la permanencia de estudiantes en la educación superior*. Siendo un tema que se sitúa en el campo de la educación, problematizamos entonces, *la educación como objeto de estudio de las ciencias sociales y los niveles de análisis de la realidad social y educativa: la integración de teorías micro y macro*¹.

La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales

Para comprender a la educación como objeto de estudio de las ciencias sociales, Pacheco Méndez (2013) sostiene que en la misma han confluído diversos campos del conocimiento, como la historia, la sociología, la filosofía, la economía, la pedagogía y la psicología. Para esta autora, a pesar de la concurrencia de tradiciones de conocimiento en

el estudio de la educación, el establecimiento de fronteras entre las disciplinas en lugar de favorecer el cruce entre estas especialidades, y con ello propiciar resultados innovadores, ha dado lugar a la formación de posesiones territoriales *que pueden invadirse, colonizarse y resignarse*.

Según esta investigadora, al ser la educación objeto de estudio de una diversidad de enfoques acotados entre sí por límites formales, progresivamente tiende a fragmentarse en la medida que entra más en contacto con las disciplinas sociales; y esto no logra asegurar un intercambio entre ellas que propicie un conocimiento articulado y coherente sobre la dinámica y transformación de los procesos educativos. Asegura que la educación es más que las tradicionales demarcaciones disciplinarias que la definen como objeto de estudio, de las pautas institucionales que la ajustan a formas específicas de organización y funcionamiento.

En este sentido, el impacto de la educación en la sociedad va más allá de su resonancia en el marco de las instituciones, de sus formas de organización y de sus funciones sustantivas; su área de influencia abarca todo el conjunto de relaciones sociales que los individuos establecen para dar forma y significado a sus alternativas de vida en un espacio y en un tiempo determinados. Es precisamente en este espacio donde se desenvuelven múltiples procesos de interacción y de resignificación de la experiencia social que la investigación social en educación debe atender (Pacheco Méndez, 2013, pp. 116-117).

Desde este lugar, y buscando más precisión sobre esta formulación, recuperamos los aportes de Carli (2006), quién realiza una distinción entre *investigación educativa* e *investigación en educación*. La *investigación educativa* refiere a una demarcación que ubica a la investigación en una zona ya instituida, diferenciada de otras y con estrecha relación entre investigación e intervención. En cambio, la *investigación en educación* alude a la investigación sobre fenómenos-procesos-objetos-sujetos educativos y, por ende, puede ser realizada desde distintos campos disciplinarios, a partir de diferentes sistemas de preguntas y abordajes teórico metodológicos. “La investigación en educación se inscribe así en una totalidad mayor que incluye la investigación en otras áreas de conocimiento (en política, economía, sociedad, etc.) y supone una perspectiva amplia de las ciencias sociales y humanas (diferenciación que es necesario revisar y sobre todo la ubicación de las ciencias de la educación en ellas)” (Carli, 2006, p. 11).

En consonancia con Carli (2006), el planteo de nuestra investigación de posgrado referido al ingreso, permanencia, abandono, aprendizajes, vínculos, obstáculos y desafíos

que se dan en la educación superior han sido temas de interés e indagación, abordados desde el análisis de políticas educativas, prácticas docentes, proyectos institucionales, experiencias de los estudiantes, entre otros. En tal sentido, como sostiene Wainerman (2009), los fenómenos de la educación son susceptibles de ser objeto de la ciencia porque la educación, en cualquier sociedad, en cada momento de su historia, “es un conjunto de prácticas, maneras de proceder y costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales” (p. 8).

La educación es un fenómeno complejo y multideterminado que como tal es abordado a partir de dimensiones históricas, sociales, políticas, económicas, culturales, en el que adquiere relevancia la exploración de los procesos y prácticas formativas, las cuestiones de orden pedagógico, la enseñanza y el aprendizaje en sentido amplio y restringido, sea en el sistema educativo o en otros ámbitos (mundo del trabajo, las familias y las comunidades) y en el más amplio espacio público de la educación (Informe Final de la Comisión Disciplinar Educación de CONICET, 2021, p. 8).

Desde estos planteos, avanzamos en *los niveles de análisis de la realidad social y educativa: la integración de teorías micro y macro*. Nos preguntamos ¿Cuáles son en nuestra tesis las implicancias teóricas y metodológicas de mirar nuestros objetos como sistemas complejos? Ante este interrogante, también nos advierte Guyot (2012), al igual que Pacheco Méndez (2013), “las diversas regiones del conocimiento se estructuran como compartimentos estancos, los objetos de estudio son abordados metodológicamente en contextos disciplinarios específicos, cuyas fronteras se delimitan fuertemente; lo que dificulta la integración de los resultados para dar cuenta de una realidad siempre compleja” (Guyot, 2012, p. 159). Por ello, recurrimos a autores que intentan dar luz al planteo de la integración de teorías micro y macro, nexos o vinculaciones necesarias para investigar objetos de estudio complejos.

La integración de lo micro y lo macro...

Para Salles (2001) las reflexiones sobre lo micro y lo macro no son privativas de la Sociología, otras disciplinas también se han ocupado como la Filosofía o la Física. Esta socióloga propone discutir los términos generales del debate sociológico de las últimas décadas en torno a lo micro y a lo macro, las principales vertientes que lo organizan y ciertas vías para solucionar el matiz dicotómico presente en algunas propuestas de ese debate.

Sostiene que desde la segunda mitad de la década del 80' se cuenta con un acervo de reflexiones sobre el problema micro-macro, se afianzan propuestas teórico analíticas de índole integrativa, es decir, que en la práctica teórica producen un corpus reflexivo, anclado en el desdibujamiento de lo micro-macro como un problema dicotómico, ofrecen propuestas integradas que superan ciertas posturas reduccionistas (se vale para ello de una pequeña muestra de reflexiones latinoamericanas).

Uno de los ejes del debate es la temática de la dicotomización de perspectivas, supone la existencia de la ruptura que conduce a situaciones irreconciliables, el predominio de uno de los niveles sobre el otro (lo macro sobre lo micro y viceversa), que conduce a la idea de autonomía relativa que debe tener cada uno de los niveles para evitar posturas reduccionistas. Aparecen dos corrientes de trabajo, en una se orientan propuestas hacia la integración de las teorías microsociológicas y macrosociológicas (se fuerza a la comunicación entre diferentes tradiciones en la teoría y a la integración interdisciplinaria que permite un tipo de elaboración teórica que, desde su núcleo constitutivo, es vinculativa. Micro-teorías y macro-teorías que van más allá de la interdisciplinariedad o multidisciplinariedad); en la otra, se preocupan por desarrollar procedimientos aptos para establecer niveles analíticos, recursos metodológicos para analizar y reconstruir la realidad.

Para ello se dan varias estrategias integradas: *las instancias mediadoras* (la mediación tomada como un modo, una manera o un recurso utilizado con fines vinculativos, un intermediario que propicia la posibilidad de establecer nexos; la función del concepto de mediación es la de servir de instancia intermediaria de lo diverso, es importante el papel desempeñado por la mediación en un razonamiento cualquiera, pues de ella depende la concatenación del razonamiento con sus partes constitutivas); *la perspectiva micro-meso-macro* (se ha utilizado en un sinnúmero de enfoques metodológico-interpretativos, guarda nexos con las mediaciones, ya que lo meso tiene el papel de mediadora; modalidad de compenetración de los niveles como visión integradora; se recalca que estos son niveles de análisis ya que la realidad no se divide en niveles o de manera tripartita sino que es una manera de encarar la realidad, fenómenos interligados de modo inseparable); y *una perspectiva metateórica* (visiones de mundo unificadas que dependen de la integración de varios tipos de conocimientos, dichas perspectivas forman parte de la lógica de investigación).

En gran parte de los argumentos desarrollados se deriva la idea de que el vínculo micro-macro tiene un componente epistemológico evidente que se refiere a cómo concebir la realidad y a cómo transformarla en objeto del conocimiento. La realidad es transitiva, no fragmentada, lo cual impone una lógica no sólo para los recortes, las dimensiones y los niveles -incluyendo el micro y el macro- sino también ciertos criterios para la reconstrucción de dicha realidad. Se recalca la existencia de una dualidad de la vida social que requiere conceptos analíticos generales y formas de manejar distintas cuestiones, como los niveles de análisis (micro y macro). Esta dualidad de la vida social imprime también requisitos metodológicos de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

Además, de estas posturas, existen otras consideradas extremas que apuntan hacia la fragmentación micro-macro o bien que buscan integración, privilegiando de modo contundente uno de los niveles. Algunas son posturas extremas prototípicas y otras que, aunque privilegien un nivel, pueden ser consideradas como reconstructivas de nexos, en tanto, el procedimiento se basa en reconstruir lo macro a partir de lo micro y viceversa. Un argumento visualiza lo micro y lo macro como alternativas distintas, es decir, cada instancia explica y describe la vida social desde puntos de vista diferentes; el otro argumento, *la hipótesis de la agregación*, los macro-fenómenos se construyen mediante la ocurrencia de muchos microfenómenos similares (identificar micro-fenómenos empíricos que funcionan como fundamentos de los macro-fenómenos). En el debate micro-macro, tales propuestas, las que no predicen nexos y vínculos han sido ampliamente criticadas, aclara Salles (2001).

En este marco perviven aún, con cierta vigencia: la necesidad de generar vínculos analíticos y empíricos entre los denominados niveles macrosociológicos y microsociológicos; los esfuerzos por proporcionar nexos teóricos entre las acciones de individuos y grupos (agentes/actores) y los contextos socio-estructurales en los cuales ellas y sus protagonistas se ubican; los programas para crear teorías focalizadas, según diversos temas y problemas (Salles, 2001, p. 146).

Por su parte, Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) consideran que hay una asignatura pendiente del saber social, la articulación entre *lo macro* y *lo micro* social. Para estos autores, la aprehensión de la problemática referida a la generación y la articulación entre *lo macro* (las grandes estructuras objetivas de relaciones sociales) y *lo micro* (las subjetividades individuales) social, continúa siendo desfavorable.

Es sumamente importante, para aprehender la generación y la articulación de “lo macro” y “lo micro” social sin contraponerlos, y sin subordinar uno de esos ámbitos

al otro, darnos cuenta de que, por paradójico que ello pueda resultar a primera vista (debido a una “visión organicista” que remite a lo que conocemos de los organismos biológicos, en los cuales “lo micro” -sumándose y articulándose- iría conformando “lo macro”), estas dos dimensiones en la sociedad se constituyen de modo paralelo, simultáneo y concomitante (es decir, no puede surgir una sin surgir también la otra y viceversa) (p. 132).

Esto es así porque ambas dimensiones de lo social, *lo micro* y *lo macro*, proceden de una misma *fuerza*: la praxis cotidiana interpersonal –social e histórica– de los hombres y mujeres reales. Esa praxis cotidiana se va concretando a través del desenvolvimiento de uno u otro patrón de interacción social, es decir, de uno u otro régimen de prácticas colectivas características recurrentes, como comunitarias, familiares, clasistas, educacionales, laborales, religiosas, de género, de raza, de etnia, etc., de esa vida cotidiana, entre los hombres y mujeres concretos y reales de una sociedad dada, sea, al producir y reproducir dichos patrones o regímenes de prácticas cotidianas recurrentes, “el contenido de los rasgos que caracterizan el contexto de la vida social, que se van generando también (y, por cierto, de manera paralela, simultánea y concomitante) los ámbitos más abarcadores y arquetípicos de esa socialidad: sus estructuras de relaciones sociales objetivas (el ámbito arquetípico de ‘lo macro’ social) y sus subjetividades-agentes individuales (el ámbito arquetípico de ‘lo micro’ social) que la pueblan” (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006, p. 133).

El contexto social no es una especie de marco o recipiente estructural que tenga existencia aparte de esa praxis cotidiana y de esas subjetividades sociales, ni un contexto espacio-temporal estructural en el que esa praxis y/o esas subjetividades pudieran colocarse. Tampoco conforman el contexto social unas subjetividades agentes individuales dadas, que tengan existencia aparte de esa praxis y/o de aquellas estructuras sociales, una especie de contexto subjetivo intencional al que esa praxis y esas estructuras sociales se ajustarían.

El contexto social es producido y reproducido (o modificado) por la especificidad de esa praxis cotidiana concretada en sus patrones de interacción social en que estén involucrados los hombres y mujeres concretos y reales de la sociedad de que se trate. Dicho de otro modo, es de esos patrones de interacción social de donde dimana la contextualización de nuestra vida social [...] Por tanto, “la praxis no se ubica en el contexto”, sino que una u otra praxis produce su contexto, reproducido o modificado constantemente por ella misma (pp. 134-135).

Concluyendo...

Volviendo a nuestra investigación que se propone abordar las trayectorias y permanencia de los estudiantes en la educación superior, y anclando en la educación como objeto de estudio complejo de las ciencias sociales y su necesario abordaje desde la articulación entre lo macro y lo micro, las investigaciones y aportes de diversos autores consultados nos permiten acercarnos a la premisa de que los sentidos/significados de ir siendo estudiantes en la educación superior se van entramando en una compleja interrelación de prácticas, vínculos, trayectorias, instituciones y contextos. Estas experiencias posibilitan recuperar las construcciones cognitivas, simbólicas y emocionales que se ponen en juego en la configuración como estudiantes, procesos que están sostenidos por espacios colectivos, que van dando cuenta sobre cómo van siendo sujetos en un devenir histórico singular, que necesariamente condensa el pasado y se despliega en proyectos.

En este sentido, Achilli (2015) nos pone en alerta o vigilancia como investigadores, en tanto existe una compleja polémica con algunas tendencias teóricas que des-historizan los procesos socioculturales o superponen distintos aspectos sin jerarquización alguna, concepciones que reducen las problemáticas centrando sólo en las dimensiones simbólicas/subjetivas sin sus anclajes históricos u otras perspectivas que las simplifican en correlaciones lineales. Sostiene esta autora:

Hoy continuamos con estas preocupaciones teóricas metodológicas planteando la posibilidad de inteligibilidad de las cotidianidades sociales destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como *tendencia hegemónica*. Es decir, como parte de las *condiciones y límites* de una época en que se inscriben diferentes y heterogéneos procesos. Dicho de otro modo, resulta un intento teórico metodológico por entender ciertas *conexiones profundas* como plantea Ginsburg (1983) que las transformaciones políticas, económicas, culturales van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos (p. 104).

Notas

1. El análisis propuesto fue presentado como trabajo final del Curso de Posgrado: Educación y Ciencias Sociales: Objetos, abordajes y métodos. Docente responsable: Dra. Viviana Macchiarola (UNRC)

Referencias

- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6 (9) - Número Especial dedicado al III Seminario-Taller Red de Investigación en Antropología y Educación. <https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/87adffcb-2230-40f8-b7c0-fc36ab2d6d7b/content>
- Carli, S. (2006). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de Educación*. N°4 (4). Córdoba.
- Guyot, V. (2012). Epistemología y ciencias sociales. *Pucara* (24). <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/127>
- Informe de la Comisión Disciplinar Educación de CONICET Año 2021. <https://proyectosinv.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/6/Diagnostico-Disciplinar.pdf>
- Pacheco Méndez, T. (2013). La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. *Praxis Sociológica* N° 17. www.praxissociologica.es
- Salles, V. (2001). El debate micro-macro: dilemas y contextos. *Perfiles Latinoamericanos*. <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/330>
- Sotolongo Codina, P. L. y C. J. Delgado Díaz (2006). La intersubjetividad social, las estructuras sociales objetivadas y las subjetividades sociales individuales. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20VIII.pdf>
- Wainerman, C. (2009). Conferencia plenaria: Haciendo investigación en educación. Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en Educación en la Argentina. <http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/2009%20Problemas%20que%20enfrenta%20la%20produccion%20de%20investigacion%20cient.pdf>

MUERTES VIOLENTAS (PARTE 2): JÓVENES Y SUICIDIOS

Marta Isabel Crabay

“No aguanto más” “para qué vivir así” “estarían mejor sin mí” “No quiero vivir”

“En la vida algunas veces debes enfrentar la oscuridad para encontrar la luz”

Autor anónimo

“La vida es como montar en bicicleta, para mantener el equilibrio debes seguir adelante”

Albert Einstein

Introducción

Una adolescente de dieciséis años se cortó el cuerpo con una navaja. Un chico de catorce años se hirió intencionalmente con un cuchillo. Muchos jóvenes de distinto sexo han intentado quitarse la vida. Se registran apuestas on line que ponen en jaque la economía familiar. Se quita la vida un joven de diecisiete años. Una chica de quince años ha llegado a pesar cuarenta kilos con un desorden alimentario severo.

La presente comunicación completa y configura la segunda parte del trabajo presentado en las Jornadas Internacionales del año 2023. En su oportunidad se trató más específicamente las muertes por accidentes o siniestro viales, que constituye la primera causa de muerte en nuestro país. También allí se expresan algunas consideraciones en torno a los suicidios en jóvenes.

Las razones para arriesgar la propia vida son muchas y obedecen a un sinnúmero de conflictos. En numerosos casos se relacionan con la soledad, el aislamiento, con el abandono de la familia, con la indiferencia, la escasa o nula expresividad de quienes tienen la tarea de cuidar, pero también se relacionan con conductas sobreprotectoras, en reiteradas ocasiones se vinculan con conductas de abuso sexual y maltrato. “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 en forma insuficiente” (Le Bretón, 2011, p. 47).

Consideraciones acerca de los jóvenes y el suicidio

Los jóvenes configuran verdaderos analizadores de la realidad y nos muestran aquello que no vemos o nos negamos a ver; las tensiones y conflictos de la vida institucional se revelan a través de la conducta de los jóvenes y nos hacen ver las dificultades presentes en la vida social. Los jóvenes exploran y muestran fracturas, quiebres, que permiten analizar lo que está pasando. Frecuentemente nos señalan también los caminos de cambio que están expresados en las modalidades del lazo social.

Daniel Korinfeld y Daniel Levy (2024) denominan estos tiempos como de urgencia subjetiva. Al respecto, Silvia Bleichmar propuso la noción de sobremalestar o de malestar sobrante para señalar cómo impactan en nosotros las intensas transformaciones históricas operadas en estos tiempos; se trata de condiciones de vida que nos dejan sin proyectos trascendentes, tanto individual como socialmente. La lógica mercantil operante nos ha llevado a reemplazar el sujeto social por el consumidor, imponiendo un cambio de sentido a la vida misma.

En consonancia, se despliega el paradigma del éxito que, si no se alcanza, deja al descubierto la culpabilidad y el fracaso, ya sea individual o social. Se tramitan entonces las decepciones, las frustraciones en forma de autorreproches que impactan en el devenir subjetivo.

Los cambios imperantes en una velocidad impensada atraviesan la vida social y se manifiestan cotidianamente en los vínculos interpersonales e intergeneracionales. Se complejizan los procesos de subjetivación y de conformación identitaria. Los cambios se evidencian en las modalidades y recursos para afrontar la realidad, en lo educativo, en la sexualidad, en la afectividad, etc. Los cambios interpelan distintas situaciones de vida y nos conducen a pensar distinto, a actuar de otro modo, a revisar el lenguaje y reprogramar.

Las urgencias subjetivas se presentan como situaciones de gran complejidad que afectan a niños/as y adolescentes, adultos implicados casi siempre en situaciones en las que la tarea es cuidar, educar, asistir. Cuando surge una urgencia subjetiva, ésta implica una crisis de mayor o menor envergadura, que impacta en distintas instituciones, a nivel grupal e individual. La dimensión temporal está en el centro de las urgencias subjetivas y

demanda siempre un monto importante de energía para poder abordar e intervenir en estas situaciones.

El suicidio ha estado presente en distintas épocas y culturas, siempre interpelando e impactando nuestra existencia. Este tema ha sido tratado por numerosos filósofos y psicólogos que han expuesto distintos argumentos al respecto. Algunos filósofos lo consideran un acto de irresponsabilidad social.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra suicidio proviene del latín *suicidium*, y éste del latín *sui* “de sí mismo” y *cidium* “cidio”: Acción o conducta que perjudica o puede perjudicar muy gravemente a quien lo realiza.

Freud señaló oportunamente que se trata de un término polisémico, con sentidos ambivalentes que se relaciona con lo sagrado como así también con lo prohibido.

Para Le Bretón (2011, p. 34), “El suicida está en principio en plena crisis personal y desea ardientemente desaparecer, no tener que soportar el peso de su malestar de vivir. El sufrimiento de aquel que expone regularmente su vida en dosis homeopáticas, corresponde menos a una situación concreta que a un malestar difuso desplegado en la existencia” Las toxicomanías, el alcohol, los descuidos múltiples transformados en accidentes, la negligencia en casos de tratamientos que no se cumplen, la ausencia de precauciones frente a la sexualidad, entre otros, son algunas de las relaciones que, intencionalmente o no, muestran las modalidades en que los jóvenes se dejan morir.

El suicidio muestra sus aristas peligrosas, quitarse la vida, sea deliberadamente o no, encierra múltiples motivos. Este acto cruel tiene aliados que colaboran: las depresiones, el aislamiento, la soledad, las faltas de sostenimiento, son factores que influyen en los actos suicidas.

Agrega Le Bretón (2011, p. 34): “El suicidio demuestra una voluntad deliberada de matarse bajo una forma inmediata o diferida, sin dudas se espera la muerte a partir del acto emprendido. Pero otras conductas se tramam en la ambigüedad, la aproximación a la muerte es de manera ambivalente, oblicua, sin prisa, diluida en el tiempo, y el individuo no tiene conciencia de las amenazas que pesan sobre él, no desea ni el accidente, ni la muerte”.

El paradigma de éxito, imperante en sociedades de consumo, indudablemente afecta a los y las jóvenes de nuestros días; en muchísimos casos, jóvenes vulnerables y vulnerabilizados se sienten directa o indirectamente responsables de no poder alcanzar el

éxito, y esto conlleva una sensación de culpa y fracaso que rápidamente interpela y condena sus vidas.

Si se toma históricamente, el suicidio ha despertado siempre el interés de múltiples escuelas filosóficas del mundo grecorromano. En algunos casos, se trata de un acto de irresponsabilidad social, un delito en contra del Estado; en otros, un acto de liberación.

La perspectiva a través de los años y los pensadores va cambiando y llega a considerarse un acto electivo. La tradición religiosa condena el suicidio, por rechazar el plan divino de la Vida. Progresivamente, hay avances en cuanto a las concepciones acerca del suicidio, y en este orden encontramos las ideas de Schopenhauer, quien replantea el tema en relación con la insatisfacción personal de vivir, no como desprecio a la Vida, sino enlazado con lo que personalmente padece; son sus condiciones las que deciden su muerte.

Durkheim da comienzo a una sociología científica y realiza un estudio de investigación serio, en donde sostiene que se producen casi idénticos números de suicidios en todas las sociedades, con independencia de las circunstancias sociales y culturales que atraviesen.

Korinfeld (2024, p. 63), en relación con Durkheim, sostiene “es conocida su clasificación que determina que hay tres tipos de suicidio y que responden a diferentes modos de sociabilidad: el egoísta, el anómico y el altruista. El suicidio egoísta tiene que ver con la insensibilidad hacia su entorno; en una sociedad integrada, supone no aceptación del funcionamiento social. El suicidio altruista tiene que ver con sacrificar la vida por honorabilidad o en defensa de los valores sociales. El suicidio anómico es la respuesta a un sentimiento de no integración, no pertenencia social; lo vincula con una profunda desconexión social”.

En perspectiva histórica, también es destacable la postura de Nietzsche, quien se interroga acerca del sentido de la existencia y confiere un valor de libertad acerca de vivir o morir. Por lo tanto, el suicidio no es una negación de la vida sino una verdadera elección dentro de la libertad.

Para Freud, se relaciona intrínsecamente con las pulsiones destructivas que, como él delimita en sus estudios (primera y segunda Teorías), las pulsiones de Vida y de Muerte, forman parte de la naturaleza humana.

Podemos pensar que los jóvenes de nuestro tiempo son especialmente sensibles a las condiciones de vida imperantes, a los mandatos y las creencias ético sociales, que los

atravesan. Emergen de una identidad infantil y de un tiempo transicional y transaccional que interpela sus profundos cambios, su cuerpo, sus ideas, sus vínculos sufren grandes transformaciones, estas transformaciones físicas, psíquicas y sociales también (según los casos) lo predisponen a una mayor o menor vulnerabilidad. Estos cambios se transitan a veces en soledad y a veces en compañía, en compañías saludables o no muy saludables. Estos aspectos van delimitando sus debilidades o vulnerabilidades; son factores que pueden arriesgar o fortalecer sus vidas. Tenemos que destacar la importancia de los vínculos intergeneracionales, los que adquieren una vital importancia en distintos aspectos de la vida. Tenemos que advertir los cambios rotundos imperantes, la sexualidad se vive de manera muy diferente, los cuerpos son cuerpos tatuados o con múltiples piercings, el alcohol tiene mucha importancia a la hora de los vínculos con pares y, en muchos casos, imperan distintos tipos de drogas, las comunicaciones son a través de los celulares y no se prioriza el vínculo cara a cara. Paradójicamente, a nivel social se espera mayor autonomía y, sin embargo, los ambientes que se van generando la obstaculizan y/o la niegan. Se suman a estas cuestiones los aspectos económicos, que no son menores y obstaculizan seriamente la independencia de chicas y chicos: as infructuosas búsquedas de empleos, los contratos basura, la inestabilidad de distintos aspectos de su vida individual y/o familiar.

Si analizamos cifras

La tasa de suicidios registra en nuestro país un considerable aumento (Rosende, 2024). El Informe del Sistema Criminal, publicado este año, integra cifras que van desde 2014. En ese año, en el país, los suicidios registrados fueron 3.296, casi 900 casos menos que en 2023. Podemos decir que hacia el año 2019 las causas viales superaban a los suicidios entre las muertes violentas; posteriormente, estas cifras se fueron invirtiendo y comenzaron a tener más importancia las cifras con adolescentes.

En 2023 hubo en Argentina 2.046 homicidios dolosos y 3.955 muertes viales, dos de los aspectos que más preocupan en tema de inseguridad. El número de suicidios registró un 6% más que en el año anterior: 4.195 casos.

Patricia Bullrich puso este año el foco en la reducción de los homicidios dolosos en la primera mitad del año, menos que los 979 del año 2023, pero más que los 864 del año 2022. La complejidad de estos temas es evidente; son temas que poseen efectos paralizantes e impactan fuertemente en nuestra existencia y sabemos asimismo que la cifra

negra es muy alta, ya que muchos casos ni siquiera están registrados. Se habla, consecuentemente, mucho más de los asesinatos que de los suicidios, aunque siempre las cifras son altamente preocupantes. El subregistro es una realidad y en muchos casos esta problemática es registrada como muerte de etiología dudosa (MED).

“En 2019 se produjeron en Argentina 3.297 muertes por suicidios, que representaron así una tasa de 7,3 cada 100.000 habitantes (inferior a la tasa mundial que fue de 9 muertes cada 100.000 habitantes para el mismo año). En lo que respecta a las diferencias por sexo, las tasas de 2019 en Argentina fueron similares a las mundiales en varones e inferiores en mujeres. En los treinta años estudiados las tasas oscilaron entre 6,1 y 8,7 muertes cada 100.000 habitantes. En el análisis de las tasas se registró un incremento a partir de 2000 y un leve descenso entre 2000 y 2019. No obstante, la región de las Américas registró un incremento en las tasas de suicidio en ese período, llegando a igualar y superar la tasa mundial entre 2017 y 2019” (Bonano y otros, 2022).

Indudablemente que los factores depresivos juegan un papel fundamental en los suicidios. En el caso de jóvenes, se suman además las conflictivas típicas de esta edad de la vida, agravadas en muchos casos por las condiciones económicas y contextuales que atraviesan sus vidas. La OMS ya advirtió que la depresión será la primera causa de enfermedad en 2050. En el riesgo suicida los indicadores vinculados al aislamiento y la soledad juegan un rol fundamental, según estudios realizados por María Martina Casullo (1998).

En relación con las estadísticas de 2023, la provincia argentina que registra más suicidios es Entre Ríos, con una tasa de 18,8, según Gabriel Fernández, psiquiatra y director de Salud Mental de Entre Ríos. Esta provincia supera la media nacional y una de las mayores alarmas tiene que ver con el aumento de casos de suicidio en edad temprana; así, en los últimos años, se han registrado casos de suicidio en edades de 14 y 15 años.

Esta problemática viene en aumento en Argentina y se registra una tendencia que viene avanzando sensible y exponencialmente. Las estadísticas confirman la existencia de 394 suicidios adolescentes de varones en una edad promedio de 17 años, en el año 2023. En el año anterior, hubo menos de 369 casos.

Javier Quesada, especialista en Desarrollo Infantil temprano y Salud de Unicef, en diálogo con *Tiempo Argentino*, sugiere que el tema se complejiza habida cuenta del subregistro de casos. La falta de datos fehacientes y el subregistro configuran una cifra

negra que dificulta acceder a datos confiables; sin embargo, se sabe que la problemática actualmente está en alza.

Sólo hay registros más confiables cuando interviene el Poder Judicial.

En Argentina, la primera causa de muerte está dada por los siniestros viales, accidentes, y la segunda causa de muerte está dada por los suicidios. Según datos consignados hasta la semana veintiséis de este año por el Boletín Epidemiológico Semanal de la ciudad de Buenos Aires, se han registrado 104 intentos de suicidios en el distrito.

Se trata de una problemática silenciada, invisibilizada; hay una reacción que paraliza, que tiene que ver con no poder hablar de cuestiones que molestan, perturban, en definitiva, paralizan. Y todo conduce a callar los casos.

Lo más importante sería poder actuar preventivamente y poder detectar oportunamente las tristezas, los dolores, la angustia, desamparo o desolación de estos casos, para poder intervenir tempranamente y que pueda restablecerse el equilibrio. Sabemos que quien se suicida nos avisa de distintos modos, se va despidiendo de este mundo, deja notas, deja cartas, expresa un tiempo antes sus ideas suicidas, por lo que resulta interesante estar muy atentos a los relatos que se van estructurando. Las intervenciones son posibles y, en la medida que estas intervenciones pueden llegar a crear esperanzas, estos actos suicidas pueden prevenirse.

El suicidio configura una de las principales causas de muerte en adolescentes y jóvenes a nivel mundial. Según la OPS, cada año más de 703.000 personas se quitan la vida tras numerosos intentos; se registra una muerte cada cuarenta segundos.

Según el 2° Informe Especial del Observatorio de la Infancia y Adolescencia (SAP UNICEF, 2020), se observa una relación entre el suicidio y las condiciones de salud. El mismo análisis, en términos de población viviendo en condiciones de pobreza, no muestra una relación directa. El indicador de NBI muestra más claramente una relación con conductas suicidas. Se vincula mayormente con la capacidad de subsistencia, la situación habitacional, las condiciones sanitarias y la asistencia escolar. Asimismo, el Informe destaca que las conductas suicidas abarcan un amplio espectro, desde la ideación suicida, la elaboración de un plan, la obtención de medios para hacerlo, hasta la posible consumación del acto. Si bien no es posible una linealidad, es fundamental considerar el riesgo en cada una de estas manifestaciones. En el período adolescente, son frecuentes los cortes o autolesiones deliberadas en el cuerpo, las que no necesariamente se vinculan

al suicidio, pero sí deben tener la debida atención, como así también el mantenimiento de ideas suicidas en el tiempo.

La psiquiatra Débora Blanca, especialista en ludopatía, advirtió sobre un incremento en casos de suicidio e intentos entre jóvenes con problemas de adicción al juego, en un marco de avance exponencial por la proliferación de apuestas on line. Si bien las apuestas on line no configuran una causa suficiente en estos casos, se advierte que sí configuran un indicador relevante y un fuerte detonante en los casos de suicidio en chicos/as a temprana edad.

Hay una actividad cerebral constante, deudas de dinero, el aislamiento, los créditos pedidos y perdidos en horas continuas, con el propósito de recuperar lo perdido. El insomnio, las deudas y los dealers en la industria del juego y la gran voracidad que se despliega, junto a la ausencia del Estado, son factores que se suman a estas problemáticas. La ludopatía estuvo siempre asociada a la problemática de la muerte, por las deudas, los préstamos ante la imposibilidad de recuperar lo perdido y la obsesión que se despliega. Las apuestas on line, las billeteras virtuales y el escaso contacto cara a cara alientan las obsesiones a edades tempranas y el consecuente riesgo suicida. El número de suicidios crece en los jóvenes y está muy asociado a la ludopatía, en una alerta que cada vez es más significativa.

En el sur de Córdoba

Tratando de realizar mayores precisiones sobre Río Cuarto, realicé una entrevista con la Lic. en Criminalística Karen Albornoz, quien se encuentra trabajando en la Policía Científica, con sede en Río Cuarto, dependiente del Poder Judicial y de la Policía de la provincia de Córdoba. En la oportunidad, ella afirmó que los casos de suicidios se elevan a un caso y a veces dos por día, en el área del sur de la provincia de Córdoba. En los últimos dos años, según los registros, constan muertes por suicidio en la mayoría de los casos de sexo masculino en edades que oscilan entre los diecisiete y treinta años; en la mayoría de los casos, el medio utilizado fue ahorcamiento. En el año en curso es dable destacar que se registró, además, un suicidio en una chica de trece años, quien utilizó pastillas intoxicándose; habría dejado una carta al juez de paz de una localidad cercana en donde habría expresado que fue abusada sexualmente por un tío. En muchos otros casos, se advierten cartas y/o notas de despedida o pedidos de perdón. El aislamiento y la soledad

son algunas de las motivaciones dominantes. El no poder seguir con la vida, las pérdidas laborales, los rechazos o pérdidas de reconocimiento parecen ser las motivaciones dominantes. En la mayoría de los casos, el procedimiento más utilizado ha sido ahorcamiento, con sogas, con telas, con jeans, con látex, en lugares aislados o en la vivienda. Una joven de veintiún años, ahorcada con guantes de látex en su domicilio, habría tomado clonazepam antes y en un cuaderno escribió: "No me sale estudiar, soy incapaz, soy buena para la atención al público, para convencer a la gente que haga compras, pero soy mala para demostrarle a la gente que la quiero. Amo a mi familia, la única que me entendía era mi mamá, que ya no está. Es difícil estar feliz siendo sola, porque entendí que los demás están por conveniencia".

En otros casos, son notables las precauciones, personas que antes de suicidarse toman recaudos, todo ordenado, cartas, dinero, llaves, etc. todo previsto, para partir en paz. En pocos casos, la búsqueda de la muerte se realiza frente a un camión desde una motocicleta. También se registra un caso de muerte autoprovocada por electricidad a partir de la rotura de un caño de agua y electricidad. En menos casos se registran armas.

Para continuar reflexionando

Según los niveles sociales, la precariedad, la vulnerabilidad imperante a nivel económico y social, se obstaculizan las posibilidades de que los y las jóvenes atraviesen con un acompañamiento saludable esta etapa de la vida. Son frecuentes las peleas dentro o fuera de los boliches que cobran víctimas, las violencias de distinto tipo que viven chicas y chicos, violencia de parejas jóvenes, violencia de género, abusos de distinto tipo, maltrato, violencias simbólicas, bullying, etc., que juegan actualmente en nuestra vida cotidiana y que dificultan seriamente las posibilidades de que los jóvenes puedan atravesar esta etapa con un sostenimiento acorde. Se suman las omisiones de un Estado ausente, en las terribles desigualdades que viven los jóvenes en la actualidad. Sus comportamientos frecuentemente se ven condicionados por un sinnúmero de riesgos que juegan en sus vidas y en donde la advertencia adulta se muestra insuficiente. En determinados contextos puede valer o no la pena vivir, y esto es un desafío cotidiano. Los límites deseables no sólo tienen que ver con orientaciones positivas, sino también tienen que haberse podido establecer legalidades internas que propicien un equilibrio en relación con esta realidad. Es de mucha importancia que, a una edad temprana, puedan establecerse estos límites internos que

tienen que ver con el bien y con el mal. La conversación oportuna, adultos presentes, acompañamiento efectivo, propuestas posibles en cuanto a encuadres y palabras confiables se entretajan en este entramado vital.

Como siempre, los buenos sostenimientos, las orientaciones oportunas, el acompañamiento frente a las emergencias subjetivas juegan un rol fundamental en estas problemáticas.

Referencias bibliográficas

- Bonano, D.E., Ochoa, L.J., Badano, F., Bernasconi, S. y Alfani, M.S. (2022). Tendencia de Mortalidad por suicidios en Argentina entre 1990 y 2019. *Revista Argentina de Salud Pública*, 14, e75. Disponible en <https://rasp.msal.gov.ar/index.php/rasp/article/view/748> (08-2024).
- Casullo, M.M. (1998). *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Korinfeld, D. y Levy, D. (2024). *Autolesiones y situaciones de suicidio en adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Le Bretón, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topia.
- Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024, 15 de julio). *Boletín epidemiológico semanal*, 412. Disponible en <https://buenosaires.gov.ar/salud/boletines-epidemiologicos-semanales-2024> (08-2024)
- Real Academia Española (2024). *Diccionario*. Disponible en <https://dle.rae.es/suicidio?m=form> (08-2024).
- Rosendo, L. (2024, 13 de agosto). Aumento de los suicidios en Argentina: en 2023 se registraron 4.195, un 6% más que el año anterior. *Tiempo argentino*. Disponible en https://www.tiempoar.com.ar/ta_article/aumento-suicidios-argentina-2023/ (08-2024).
- SAP UNICEF (2020). *2º Informe Especial del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia. Situación de la población adolescente en Argentina*. Disponible en https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_informe-especial-del-observatorio-de-la-infancia-y-adolescencia-final-11-22sap-unicef_1668805381.pdf (08-2024).

RESPONSABILIDAD EN EL USO DE LA IA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PRAXIS PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

Susana Otero, María Elisa Crowe, Daniel Sartuqui, Paula Martinoia

Introducción

El interrogante que nos movió a investigar ha sido: ¿es necesaria la inclusión de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior y concomitantemente en la reflexión crítica propia de la Ética?

Dicho cuestionamiento surgió en la preparación y desarrollo de un taller efectuado con psicólogos y psicopedagogos, profesores en las licenciaturas respectivas, en mayo y junio del 2023, en el marco de una investigación acerca de la incidencia del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación superior. Entre otros temas se trató el uso de la IA y en especial la IA generativa. El taller “La aplicación de las TIC, los beneficios y riesgos de la IA, en educación superior y en la praxis profesional del psicólogo y del psicopedagogo” se efectuó en cinco encuentros virtuales sincrónicos y sus correspondientes actividades asincrónicas, entre ellas un foro por cada encuentro. Los dos primeros centrados en el uso de las nuevas herramientas en educación superior, el tercero y cuarto referidos a su uso en la práctica profesional. El quinto fue dedicado a las conclusiones de todos los participantes.

Nuestro punto de partida

Partimos, para dar respuesta a nuestra pregunta, del análisis e interpretación tanto de entrevistas, estructuradas efectuadas luego de finalizar el taller a sus participantes, como de lo explicitado por los mismos, asincrónicamente, en los foros en el transcurso del taller, para complementar las respuestas dadas en las entrevistas, fruto de la observación en contexto (Otero et al., 2024). Y, asimismo, del posterior análisis de entrevistas estructuradas, anónimas, tomadas en mayo de 2024 a estudiantes de primer año de la

licenciatura en Psicología, aplicando el método fenomenológico hermenéutico, el cual nos ha permitido unas primeras conclusiones para dar respuesta a nuestro interrogante. Las entrevistas buscan relevar el conocimiento, uso, confiabilidad y riesgos éticos de la IA generativa.

Lo que mostró el taller (1)

Opinión de Psicólogos y Psicopedagogos docentes de educación superior y simultáneamente profesionales en actividad.

Tenemos en cuenta sólo las conclusiones del análisis e interpretación de las respuestas a preguntas de la entrevista estructurada y de la observación en contexto referidas a la IA.

A la pregunta ¿Considera éticamente neutral el uso de las TIC y la IA en educación superior y/o práctica profesional? En líneas generales, los asistentes al taller coinciden en que el uso de las TIC y la IA en educación superior y/o práctica profesional no es éticamente neutral. Fundamentan que un buen uso responsable de las TIC y la IA depende de “quien lo use y cómo lo use”, “quién va a recibirla”, “la formulación de los objetivos de trabajo y la determinación de los tiempos (para evitar el abuso del recurso)”, “la intención”, la cual no es neutral, y “el posicionamiento subjetivo de quién o quiénes la aplican y/o participan dentro del encuadre donde se implementa”, el conocimiento de la “lógica” propia de la herramienta”. Dichos aspectos, señala un participante, están ligados “a los principios morales de quien la implementa”. Las respuestas muestran el registro de la importancia de la formación en el uso responsable de los recursos tecnológicos. La tecnología como herramienta es neutral pero el uso que se haga de la misma va a depender del propósito pedagógico y del principio moral del docente y/o del estudiante involucrado.

Ante la pregunta ¿Qué considera que le aportó el taller? Hay consenso en afirmar que el aporte no se limitó al conocimiento y al uso de las TIC e IA, sino también a la postura ética, crítica y epistemológica que sustenta el contacto con estas y otras herramientas para la enseñanza y la práctica clínica.

Lo que subrayan los foros

Foro del segundo encuentro: “Ética e IA”. Luego de haber reflexionado y argumentado usando distintas TIC acerca de lo positivo o lo negativo del uso de la IA, especialmente de

la IA generativa (Chat GPT, Bard, Bing AI y otros) en la Educación Superior, los participantes coinciden en reconocer la necesidad de aprender, dada la posible repercusión en la cultura actual en orden a su buen uso.

Foro del cuarto encuentro: “Las TIC e IA en la práctica clínica individual en psicoterapia”. Luego de la presentación y experimentación de algunas herramientas digitales, tales como el reconocimiento facial de emociones, se intercambiaron valoraciones e incidencias éticas de su uso. Hubo coincidencia en manifestar preocupación por las limitaciones de las mismas y su posible uso indiscriminado. Se hace notar que recurriendo a la virtualidad se mantienen los vínculos entre terapeuta y paciente.

Una de las conclusiones del taller

“Finalmente, esta experiencia confirma la importancia de promover la incorporación de las competencias digitales mediante la transmisión del conocimiento y la aplicación de los recursos y herramientas tecnológicas necesarias, según el contexto y el nivel educativo, enmarcados en una pedagogía, didáctica y ética inseparables de la acción educativa.” (Otero et al: 2024, 20).

Presencia de IA generativa en el quehacer universitario

El siguiente es un primer análisis de las respuestas a la entrevista estructurada (en curso) de los primeros sesenta y cuatro estudiantes de primer año de la carrera de Psicología. No tenemos aquí en cuenta la totalidad de las preguntas y sus correspondientes respuestas sino tan sólo aquellas referidas al conocimiento de la existencia de la IA generativa y a su éticamente correcta utilización en la nueva habitualidad.

La entrevista estructurada se centró específicamente en el conocimiento, uso, confiabilidad y riesgos éticos del empleo de las herramientas de la IA generativa.

La mayoría de los entrevistados – a excepción de dos individuos – afirma conocer la inteligencia artificial generadora de texto. Gran parte de ellos refiere conocer solamente la herramienta Chat GPT. La segunda herramienta que se menciona con mayor frecuencia es Luzia. En menor medida, se mencionan herramientas como Humata AI, Bing, el creador de imágenes de CANVA, Gemini, Marketing Blogs, Ada, Replika, Claude, Kobold y Novel AI. Gran parte de los estudiantes entrevistados refieren haber utilizado alguna vez alguna IA

generadora de texto. Según especifican, lo han utilizado para comprender el significado de un concepto, resumir un texto demasiado largo, mejorar la redacción, solicitar información sobre algún tema particular, para la búsqueda de artículos científicos, para que la herramienta responda preguntas de un trabajo práctico académico, para elaborar presentaciones y diseños, y para relacionar conceptos.

Pero... la mayoría prefiere buscar información académica en otras fuentes “más confiables”, según sus palabras, como libros de texto o artículos académicos.

Al indagar acerca del conocimiento de la existencia de riesgos éticos en los que el usuario puede caer en el uso de la IA generadora de texto, como el plagio o la falta de citado de fuentes, o tal vez sesgos en la información recibida, podemos señalar que aproximadamente un tercio de los alumnos entrevistados ha respondido que conoce los riesgos éticos que el usuario puede tener al usar IA generadora de texto. Algunos de los que brindaron esta respuesta fundamentan en ello el no uso de este tipo de herramientas, otros comentan la importancia de dicho conocimiento para utilizar las herramientas con cautela o sólo en determinadas condiciones y en tareas que garanticen un uso correcto. Por otra parte, casi un quinto de los estudiantes manifiesta desconocer la existencia de riesgos éticos.

Teniendo presente el análisis e interpretación de las respuestas a la entrevista a los psicólogos y psicopedagogos que llevó, tal como citamos anteriormente, a concluir en la necesidad de promover la incorporación de las competencias digitales y en este caso la IA generativa, mediante la promoción del conocimiento y aplicación de los recursos y herramientas tecnológicas necesarias, según el contexto y el nivel educativo, siempre en el marco de la pedagogía, didáctica y ética inseparables de la acción educativa (Otero et al., 2024).

Y un primer análisis de las entrevistas tomadas a los estudiantes ingresantes al primer año de la Licenciatura en Psicología (2024) podemos anticipar que no solo es necesario, en el contexto de desarrollo actual de las herramientas de IA, visto su conocimiento generalizado y su uso en los jóvenes estudiantes ingresantes en la educación superior, incorporar el conocimiento y uso de las mismas en la acción educativa sino que tenemos la responsabilidad, como educadores de futuros profesionales de capacitarnos y de implementar una Algorética en educación superior más allá de la asignatura que se lleve adelante y de la carrera a que pertenezca. Orientar una acción educativa fructífera que

permita, directa o indirectamente, poner al alcance de todos los ciudadanos el habitar plena y responsablemente el mundo digitalizado atravesado por la IA.

Desde el inicio del bosquejo del proyecto de investigación a fines de 2022 el desarrollo y la incorporación de las herramientas de IA y en especial de la IA generativa, no sólo en educación, ha modificado en todos los órdenes nuestra habitualidad. Siendo ya un hecho planetario. De modo tal que la UNESCO llegaba a recomendar en noviembre de 2021 las primeras normas éticas, universales, para IA al tener presente que “Los sistemas de IA plantean nuevos tipos de cuestiones éticas que incluyen aunque no exclusivamente, su impacto en la adopción de decisiones, el empleo y el trabajo, la interacción social, la atención y la salud, la educación, los medios de comunicación, el acceso a la información, la brecha digital, la protección del consumidor y de los datos personales, el medio ambiente, la democracia, el estado de derecho, la seguridad y el mantenimiento del orden, el doble uso y los derechos humanos y las libertades fundamentales incluidas la libertad de expresión, la privacidad y la no discriminación.” (UNESCO, 2022: 10). Elaborando una serie de recomendaciones sobre la ética en la IA. Publicadas en 2022.

Si bien la IA en educación ha sido objeto de investigación durante unos treinta años, hoy la IA generativa nos interpela, al desarrollarse vertiginosamente y atravesar la cultura global como práctica que modifica la forma de relacionarse con el conocimiento afectando el diálogo didáctico y moviéndonos a ser responsables en su uso en sus diversas aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.

En noviembre de 2022, desarrollado por Open AI conocimos el Chat GPT 4, en febrero de 2023 se difundió Bard el CHATBOT de Google, y se fueron sumando el de Microsoft, Gemini y otros modelos de algoritmos avanzados de procesamiento de lenguaje natural para generar respuestas a preguntas de los usuarios en tiempo real.

En estos años al instalarse la IA en la habitualidad planetaria se ha mostrado la necesidad de hacernos, ética y jurídicamente, doblemente responsables como ciudadanos y educadores.

El vínculo de la IA y la educación se da en tres ámbitos, en el aprendizaje con IA en el aula, en el aprendizaje sobre IA (tecnología y técnica) y en el aprendizaje de todos los ciudadanos de comprender cabalmente la repercusión potencial de la IA en la vida. Productora de cambios comparables a los que conlleva, en su momento, la creación de la imprenta. Si como ciudadanos nos toca la responsabilidad de promover el tratamiento y

actualización de leyes que regulen y protejan nuestros derechos digitales también en los tres ámbitos necesitamos de una Algorética. Es decir, una Ética de la IA. Ética que está dirigida a consensuar

globalmente principios, en la programación y en el uso de la IA, que no lesionen sino respeten y protejan la dignidad humana.

La Algorética busca introducir y promover principios éticos. Significa construir una IA al servicio de la humanidad.

Tenemos presente que un gran paso, en el marco de una Algorética, fue dado al elaborar y difundir en febrero de 2020 el llamamiento de Roma para la ética de la IA (Rome Call for AI Ethics) firmada por la Pontificia Academia para la Vida y posteriormente por la Fundación RenAissance fundada por el Papa Francisco en 2021. Dicho documento ha sido firmado hasta hoy por instituciones líderes en tecnología, gobernantes, líderes religiosos (occidente y oriente) diversas instituciones y sector privado. Quienes se comprometen a ser responsables de que cada persona pueda beneficiarse de los avances de la tecnología y que los avances de la misma garanticen el respeto de la dignidad humana. Los principios presentes en el documento: transparencia, inclusión, responsabilidad, imparcialidad, fiabilidad, seguridad y privacidad.

Proponemos una Algorética centrándonos en la IA generativa.

Conclusiones

A partir de las entrevistas estructuradas a profesores de las licenciaturas en Psicología y en Psicopedagogía y a estudiantes del primer año de las mismas estamos habilitados para dar una primera respuesta a nuestra pregunta. Entendemos que efectivamente es necesario implementar el uso de las herramientas de IA generativa y concomitantemente promover una Algorética en educación superior.

Notas

El trabajo citado puede verse completo en

<https://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/erasmus/article/view/747/>

Referencias

- Otero y otros. (2024). "Incorporación de la competencia digital al proceso de enseñanza-aprendizaje (presencial-virtual) de las habilidades socioemocionales y morales. Informe de avance de un proyecto de investigación con docentes de Psicología y Psicopedagogía". Erasmus. Revista para el diálogo Intercultural, 26. Río Cuarto. Córdoba: Ediciones ICALA. <https://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/erasmus/article/view/747/>
- UNESCO. (2022). Recomendaciones sobre ética la ética de la Inteligencia Artificial. <https://www.unesco.org/es/articles/recomendacion-sobre-la-etica-de-la-inteligencia-artificial> Vatican news <https://www.vaticannews.va/es.html>
- Rome call IA ethics https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_pont-acd_life_doc_20202228_rome-call-for-ai-ethics_en.pdf
- Villalba, J.F. (2020). Algorética: la ética en la Inteligencia Artificial. Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Año 17 (50). Anual Impresa ISSN 0075-7411, Electrónica ISSN 2591-6386 <https://revista.unlp.edu.ar>

JÓVENES Y LUDOPATÍAS: JUGAR CON FUEGO

Marta Isabel Crabay

El que juega con fuego se quema.
Anónimo

Cuando el agua ha comenzado a hervir apagar el fuego ya no sirve de nada
Nelson Mandela

Introducción

Los adolescentes de todos los tiempos han tenido reacciones imprevisibles, novedosas, disruptivas y curiosamente, casi con seguridad, podemos pensar actualmente que no sólo los cambios tecnológicos han tenido su influencia para el desarrollo de este tipo de conductas en chicas y chicos.

Cualquier lugar y horario es oportuno para el desarrollo de las apuestas, en casa, en las colas de transporte o del supermercado muchas personas, de noche o de día, en especial los jóvenes, están apostando. La práctica se popularizó y sólo hace falta un celular y algún dinero en una billetera virtual. Indudablemente la pandemia y el mundial de Qatar fueron incentivando esta práctica que así se fue generalizando. Las adicciones más comunes y frecuentes se vinculan a consumos problemáticos, alcohol y drogas, eventualmente sustancias químicas, mezclas de sustancias, suelen ser los condimentos necesarios de las salidas de los jóvenes.

Se ofrecen múltiples propuestas en línea para que los/as adolescentes se sientan atraídos, algunas de ellas son loterías virtuales, juegos en línea, apuestas deportivas, etc., entre otras.

Algunas consideraciones

En la gran mayoría de los casos las probabilidades de ganar son escasas y/o casi nulas. Los y las chicos/as nativos digitales están inmersos desde muy temprano en el mundo digital y muy rápidamente encuentran formas de acceder. Estas plataformas virtuales

poseen muchos datos de sus usuarios, los que sorprendentemente se conjugan para que los chicos se sientan atrapados en estos juegos, los que rápidamente se van transformando en adictivos. Los y las adolescentes están en desarrollo y no poseen criterios suficientes para enfrentarse a esta magnitud de estímulos visuales y auditivos. Si bien las apuestas son ilegales para los menores de edad, muchos chicos pueden acceder fácilmente a las distintas aplicaciones porque las regulaciones son inexistentes y/o insuficientes, sin ninguna garantía de protección. Así, tragamonedas, loterías, póker, etc. son muy comunes y están sujetas a las empresas que dirigen este accionar. Falsos filtros, regulaciones insuficientes y mucha habilidad para sortear los obstáculos, permiten que se acceda muy fácilmente a estos juegos, y que estos juegos rápidamente dominen la vida de los chicos/as.

“El término apuestas on line se refiere a todos los juegos de azar que implican la apuesta de dinero en algún tipo de suceso fortuito y que se hace a través de Internet, ya sea desde el ordenador, el teléfono móvil o cualquier otro dispositivo con acceso a la red” (Castilla, Berdullas, de Vicente y Villamarín, 2013, p. 4).

“Estas apuestas han tenido un gran crecimiento en las últimas décadas, en el año 2012, se registró en España un crecimiento del 70% en las cifras apostadas”. Según Castilla et al. (2013, p. 5), “En los últimos meses se ha disparado el número de usuarios, pasando de los 195.000 estimados hace un año a más de 1.010.000 jugadores on line registrados a finales del año 2012. Y, como era de esperar, con el aumento de jugadores, también se ha acrecentado de forma alarmante el número de personas con problemas de juego”.

Los chicos en desarrollo, en preadolescencia o adolescencia propiamente dicha, tienen gran avidez por encontrar reconocimiento y pertenencia a los grupos, y se apasionan en este intento. Asimismo, hay que considerar que la accesibilidad se ve facilitada por los distintos lugares en donde existe wi-fi gratis; también en muchos casos se ofrecen bonos de bienvenida, lo que propicia estas apuestas. Se suma a esto la posibilidad del uso las 24 horas del día desde cualquier dispositivo y, además, en privacidad. La gran tentación de acceder a dinero gratis y con la facilitación de suplantar la identidad, conforman un combo que seduce y promueve estas prácticas. En un primer momento, está la posibilidad de jugar sin dinero, pero una vez que se prueban estas condiciones, los chicos se sienten muy animados a arriesgar y es allí cuando comienzan las pérdidas, y los intentos por recuperar lo perdido.

Carbonel y Montiel (2013) llevaron a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo sin precedentes en España que pretendía obtener un perfil psicosociológico del adolescente jugador on line. Entre los interesantes resultados que obtuvieron destacan una mayor frecuencia de uso por varones en edades comprendidas entre 12 y 15 años, con escasa mediación parental, en horario nocturno y sobre contenidos inadecuados o ilícitos (Carbonel y Montiel, pp. 120-126, cit. por Rubio García, 2018, p. 142).

Entre los resultados encontrados por la investigación realizada por Rubio García (2018, pp. 144), “Es especialmente destacable cómo contaban con absoluta normalidad que frecuentan locales de apuestas de carácter presencial (chico de 15: ‘conozco a chicas y chicos de 15 y 16 años que juegan, van a locales’, chico de 16: ‘muchas veces he entrado en los sitios de apuestas y no me han dicho nada’). Así como la facilidad de acceso on line a servicios adultos (chica de 14: ‘cualquiera puede jugar quitándole la tarjeta a su padre’). Además, sugerían que dedicarse al juego puede llegar a ser una forma de mantenerse económicamente (chica de 17: ‘si hay gente que vive prácticamente de eso’). Respecto de la publicidad de las apuestas, todos coinciden en que proviene, en su mayoría de la tv, tanto en formato de spot publicitario, como patrocinio a través de la indumentaria, o por los comentarios de los periodistas que retrasmiten el evento. Además, comentaban el uso de prescriptores mediante la relación ídolo-fan de este tipo de anuncios como un elemento de atracción (chico de 15: ‘sale Cristiano, Neymar, Messi, Torres’, chico de 16: como si lo hicieran ellos para que lo hagas tú también y seas como ellos”.

Ya el Manual de DSM III (Manual Diagnóstico y Estadístico de los desórdenes mentales) incluyó este desorden dentro de un “trastorno del control de impulsos no clasificados en otros apartados”. El jugador patológico es la figura que surge con estos estudios y está conceptualizado por la incapacidad progresiva y crónica de no poder resistir los impulsos de participar en los juegos. El CIE 10 (Clasificación Internacional de Enfermedades) lo incluye como trastorno impulsivo y de hábito, junto a otras problemáticas, como la piromanía, cleptomanía, etc. Las clasificaciones actuales DSM IV y DSM V han mantenido los criterios.

Indudablemente, como muy bien Tofler lo advirtió, la irrupción desmedida de la tecnología tendría un poderoso efecto sobre los cambios en la sociedad.

En diario *Puntal* de fecha 7 de septiembre de 2024 (p. 14) advierten acerca de que la ludopatía en niños tiene el mismo efecto biológico que la droga, “un cerebro en desarrollo

está totalmente inmaduro y justamente los videojuegos están diseñados para captar la atención inmediata, afectando el cerebro pre frontal y cuando es desmedido no se puede parar". Las especialistas en el desarrollo infanto-juvenil Laura Reartes y Mariana Renaudo advierten que los juegos on line afectan la salud mental y que tienen gravísimos efectos en el cerebro de niños y jóvenes. Sus efectos están vinculados a la calidad de vida de esta franja etaria, afectando su socialización, el rendimiento educativo, como así también la aparición de otras patologías.

Pavlovsky (2024, p.10) afirma: "En *Lecciones del siglo XXI*, uno de los intelectuales más preocupados en cuanto al desarrollo tecnológico y en particular acerca de la IA, Yuval Noha Harari, explica que la autoridad a la hora de tomar decisiones cambió en los últimos siglos, se desplazó de los dioses a los humanos y es posible que pase de los humanos a los algoritmos. Algoritmos de macrodatos que supervisarán y comprenderán los sentimientos. Según Harari (2018), "serán oleadas de manipulación, publicidad y propaganda dirigida con precisión".

La crianza digitalizada

Muchísimos chicos y chicas utilizan tecnología en absoluta soledad.

Pavlovsky (2024, p. 69) indica que "Según UNICEF, casi el 70% de los adolescentes cree que su familia sabe poco, más o menos, o nada acerca de sus actividades en la red. El mismo informe muestra que, ante una experiencia negativa en territorios digitales, sólo el 24% de los adolescentes hablaría de esto con una persona adulta de su entorno y únicamente el 9% acudiría a un docente para conversar sobre el tema".

Los chicos/as pasan muchas horas del día en total soledad, nacieron con las pantallas y esta realidad on line ha atravesado totalmente sus vidas. En muchos casos, niños/as pasan muchas horas con contenidos inadecuados, totalmente desaconsejados para su edad, contenidos pornográficos, contenidos violentos impactan en sus dispositivos individuales y en muchos casos desatan sintomatologías de carácter físico y/o emocional. Son contenidos inadecuados para la etapa de desarrollo que atraviesan y los alejan considerablemente de un desarrollo saludable. Los jóvenes se encuentran con un fuerte nivel de dispersión, su capacidad de concentración es cada vez más escasa, en virtud del uso desmedido de dispositivos y de diferentes plataformas. Desprovistos de capacidad de discernimiento, con

imposibilidad reflexiva, y ausencia de criterios críticos, transitan sus vidas on line, buscando satisfacer sus ansiedades y curiosidades ante la ausencia de acompañamiento adulto. Los chicos ingresan a distintas plataformas a edades cada vez más tempranas y sólo se comunican con sus padres cuando han perdido mucho dinero, o por algún elemento se descubre que el dinero apostado fue robado. Las ocasiones y los tiempos de las apuestas son impensables, siempre es posible con un dispositivo en la mano y con adultos que no hacen otra cosa que mirar sus celulares. La ausencia adulta y la crianza digitalizada encuentran en su camino distintos nutrientes para seguir sosteniendo esta práctica. El juego se desarrolla en soledad y sólo se comunican con sus padres cuando en estos azarosos juegos han perdido mucho dinero. Entre las posibilidades de comprender qué puede estar ocurriendo aparecen salidas dicotómicas, no siempre totalmente comprendidas por los adolescentes. ¿Mundo real y mundo virtual podrán diferenciarse? Es difícil para los chicos realizar esta diferenciación, para los adultos en muchos casos se desconoce el poder de lo virtual y por lo tanto se desestiman sus efectos. También debemos considerar que los chicos poseen gran destreza para manejarse, son nativos digitales, nacieron con las pantallas y poseen una capacidad casi innata para el manejo instrumental de los distintos dispositivos y de todo lo que sea ciberespacio; sin embargo, no poseen criterios a la hora de interactuar, fácilmente caen en sus redes, no desconfían, inocentemente proporcionan datos que van condicionando su accionar, se plantea otra dicotomía que en este caso tiene que ver con una capacidad instrumental versus una incapacidad reflexiva. La vida privada ha desaparecido y, consecuentemente, hay una promoción exacerbada de la visibilidad, visibilidad que, aunque en soledad conspira en contra, chicos y chicas se enganchan en las redes, en los juegos virtuales, en las apuestas, etc., desconociendo y/o desestimando los efectos. Los chicos se ven tentados de mostrar una vida atractiva, cultivar los perfiles, desarrollar estrategias para una autopromoción. Emergen los influencers, que dominan las tendencias y van capitalizando mayores exposiciones, influyen en sus opiniones y direccionan las intenciones. Sobre una apariencia de una orientación auténtica, los jóvenes desean fuertemente pertenecer a estos grupos. Los influencers son figuras claves en las apuestas on line, estos influencers son totalmente desconocidos por los adultos, pero son muy conocidos por los chicos/as y son quienes promueven las apuestas on line. El caso de los videos juegos opera como ejemplo modelo de esta adicción a las apuestas on line. Enfatizan una libertad electiva errónea, seducen, inspiran, hechizan y los chicos/as caen en

estas redes como encantados por el canto de las sirenas. La velada condición de que el jugador elige libremente es una constante. A partir de estas elecciones no sólo se adquiere libertad sino también poder. La promesa subyacente es que, si hay esfuerzo en esta búsqueda, se podrá acceder a más dinero; lo ilusorios está dado en creer que quien juega controla y posee el poder. Curiosamente, en este contexto, ganar dinero va configurando una instancia de consumo, lo que genera más adrenalina y deseos de apostar y ganar (aunque sea una quimera). El fenómeno de las apuestas on line pasa a ser un analizador por excelencia para develar la gestación de las nuevas identidades juveniles. Sin darse cuenta, los chicos/as proporcionan datos y, consecuentemente, las redes capitalizan este conocimiento al punto de demostrar más conocimiento que los usuarios.

Las identificaciones que son tan importantes en el desarrollo infanto-juvenil, frecuentemente no tienen lugar, los chicos/as se encuentran en otro tipo de identificaciones que actualmente tienen que ver con las redes, influencers y grupos vinculados a la música y/o al futbol, fundamentalmente imágenes ilusorias.

Los chicos/as tienen escasas posibilidades de desentrañar los manejos que esconden estos video juegos, tampoco pueden prever las consecuencias de estas acciones, ni en su personalidad, y mucho menos a quienes están directa o indirectamente afectados por este accionar. La incapacidad de chicas y chicos para reflexionar, desarrollar autocrítica y/o cuestionar esta práctica está sujeta al desarrollo adolescente. Las estructuras de pensamiento están desarrollándose, su madurez está en proceso, los cambios abrumadores que se desatan en su cuerpo necesitan un tiempo de adaptación para poder integrarse, para integrar su cuerpo, su mente y sus relaciones sociales. En este momento, las orientaciones adultas son bienvenidas y necesarias, los jóvenes necesitan los apoyos, necesitan sostenimiento, necesitan las palabras de confianza y los encuadres estables. Asimismo, necesitan afianzar su desarrollo intelectual, el pensamiento lógico formal no se adquiere de una vez y para siempre; es un proceso que necesita práctica y sostenimiento en el tiempo, debe por tanto ejercitarse y fortalecerse.

De acuerdo con Janin (2022, p. 77), "La adolescencia constituye una especie de terremoto que conmueve la totalidad de la organización psíquica. Todo se conmociona, se pone en movimiento, se descoloca y adopta configuraciones novedosas. Y entre otros, los dos puntales para que el terremoto no arrase con la organización psíquica son el tejido vincular, que implica la pertenencia al grupo y el armado de proyectos. Otro elemento

fundamental es la maleabilidad psíquica; es decir, que exista una constitución psíquica que permita movimientos y cambios sin romperse, al estilo de los edificios antisísmicos”.

Reflexiones finales

Los límites entre lo que sería disfrutar del juego y/o tornarse en adicto y/o patológico son totalmente difusos. Suman más preocupación aún, considerando que para chicos y chicas estos juegos están naturalizados, todos lo hacen. También debemos considerar que quizá esta práctica no está tan generalizadamente vinculada a lo adictivo. Se relaciona habitualmente más lo adictivo al alcohol y/o sustancias problemáticas y no se la relaciona el juego on line con conductas adictivas y/o patológicas.

Al respecto, Pavlovsky (2024, p. 88) refiere “Apuestas deportivas on line, sexo, pornografía, video juegos, celular, compras compulsivas, comidas, internet y redes sociales son algunas de las conductas que pueden volverse problemáticas o incluso adictivas. Solemos minimizar estas adicciones porque las creemos menos nocivas; quizá el hecho de que no se use una sustancia lleva a pensar que no implica una amenaza para la salud”.

Sin embargo, esta actividad tiene riesgos que sumergen a quienes la practican y/o a los adultos a cargo a imprevistos legales, deudas impagables y consecuente deterioro de los vínculos familiares. Consiguientemente, aparecen la ideación suicida o el suicidio propiamente dicho, como consecuencia inevitable ante las graves dificultades que acarrea.

También es posible destacar, según Irazoqui y Grisman (en Pavlovsky, 2024, p. 104): “Pero, así como el avance tecnológico ha contribuido al desarrollo de juegos con mayor capacidad de captar la atención de los jugadores y facilitar su uso compulsivo y problemático, también podría ayudar en la detección de aquellas personas pasibles de desarrollar una patología”. En efecto, Perrot, Hardouin, et al. (2022) desarrollaron y validaron un modelo predictivo para juego problemático on line, basado en los datos de las cuentas de los jugadores”.

Podemos pensar que los desafíos actuales están constituidos por poder desarrollar estrategias de control equiparables a las utilizadas on line, como así también en desarrollar conductas que permitan una regulación saludable de estas prácticas. Habida cuenta de que las distintas conductas que caracterizan el proceso adolescente, son conductas que promueven su paso a la adultez y que podrían regularse y/o autorregularse para no transformarse en destructivas.

Las conductas adictivas al juego refieren una estructuración muy compleja, con múltiples aristas: psicológicas, sociales, familiares, neurológicas, entre otras, y el uso no problemático del juego es posible cuando es utilizado esporádicamente, como recreación, sin afectar la personalidad.

Referencias bibliográficas

- Asociación Americana de Psiquiatría (1990). *DSM III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Castilla, C., Berdullas S., de Vicente, A. y Villamarín, S. (2013, junio). Apuestas on line: El nuevo desafío del juego patológico. *Revista Infocop*, 61, pp. 3-6. Disponible en [http:// www.infocop.es](http://www.infocop.es) (08-2024).
- Irastorza, M. (2024, 7 de septiembre). Alertan que la ludopatía en niños tiene el mismo efecto biológico que la droga. *Puntal*, p. 14.
- Irazoqui, G. y Groisman, R. (2024). Apuestas on line. Implicancias clínicas y algunos lineamientos prácticos. En Pavlovsky, F. *Apuestas on line. La tormenta perfecta*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Janin, B. (2022). Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo” Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Organización Panamericana de la Salud (2008). *CIE 10. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud*. Washington, Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.
- Pavlovsky, F. (2024). *Apuestas on line. La tormenta perfecta*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Rubio García, L. (2018). Apuestas deportivas on line, percepción adolescente y regulación publicitaria. *Mathaodos. Revista en Ciencias Sociales*, 6(1): 139-148 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.207> (08-2024).

RESPONSABILIDAD, REFLEXIÓN Y CUADERNOS DE CAMPO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo

Introducción

¿Qué ves, qué ves cuando me ves...? (Divididos, 1993).

La pregunta que encabeza esta comunicación aparece sinsentido en este contexto; volveremos sobre ella más adelante. En publicaciones anteriores referimos a dos constructos: responsabilidad y reflexión, que retomamos en este escrito (Squillari y Borghi, 2006; Squillari y Rigo, 2023).

Desde hace varios años nos estamos problematizando sobre estudios, estrategias y dispositivos que favorezcan la formación de formadores en educación de ciudadanos del Nivel Superior, que luego se transferirán a otros niveles del sistema educativo. Aquí centramos nuestro planteamiento que esperamos, al igual que en otras ocasiones, contribuyan a formar futuros profesores responsables y educados en ciudadanía. Por lo dicho, en esta oportunidad abordamos vocablos a partir de una revisión descriptiva y bibliográfica, esperando realizar aportes para continuar formando en el ámbito de la Educación Superior. Conviene aclarar que estas cuestiones se trabajan inter y transdisciplinariamente en las Prácticas Profesionales Docentes (en adelante PPD), del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Comenzamos por delimitar un bosquejo de la *responsabilidad ciudadana*, luego presentamos la *reflexión* para concentrarnos en los cuadernos de campo –como los llamamos nosotros-, advirtiendo al lector que se conocen como “Diarios de campo”. Finalmente, elaboramos algunas nociones que nos permitan seguir trabajando la

complejidad de formar futuras generaciones para enseñar a aprender: Educación Ciudadana.

A partir de ahora presentamos nuestra concepción de responsabilidad ciudadana.

Responsabilidad ciudadana

Parafraseando a Squillari y Borghi (2006), asumimos que delimitar qué es la responsabilidad se presenta como una tarea ardua e inacabada. Especialmente si, entre otros espacios, la situamos en la formación del profesorado y su capacidad de reflexionar sobre acciones educativas en la Universidad, interrogándose: ¿qué es ser ciudadano?

Por esto, adoptamos una acepción amplia de estos términos, que posteriormente pueda servirnos para el propósito que nos ocupa, y expresamos: la responsabilidad es la: “capacidad para aceptar consecuencias de un acto consciente y voluntario. Obligación de reparar y satisfacer por uno mismo o en ocasiones especiales, por otro, la pérdida causada, el mal inferido o el daño originado. Deber de sufrir las penas establecidas por los delitos o faltas cometidas por dolo o culpa. Cargo u obligación moral que resulta para uno del posible yerro en una cosa o asunto determinado. Deuda” (De Santo, 1999, p. 764).

Si bien en la definición pareciera primar lo jurídico, las propiedades enunciadas amplían el campo de aplicación a una multiplicidad de espacios educativos; por esa razón la escogimos. Porque en la reflexión, la aplicación de cuadernos de campo que nos impulsan hacia la ciudadana se requieren actos conscientes y voluntarios, se pueden cometer daños que deben ser reparados -por ello, siempre se recomienda en estas labores- cotejar con los pares y mantener el respeto para realizar críticas a uno mismo o a los demás; críticas que sean constructivas y no causen inseguridad, tristeza o baja autoestima propias o a quienes van dirigidas.

Las últimas recomendaciones, arriesgamos, no se alejan demasiado de la responsabilidad ética: en tanto asumir las consecuencias de nuestro obrar es condición esencial para la corrección de la acción.

Toda vez que trabajamos con subjetividades debemos respetar nuestros propios actos y los de los demás, incluyendo el contexto, que en nuestro caso es público, y la referencia a una acción u omisión como responsable o irresponsable provocan en quienes la juzgan un estado anímico favorable o desfavorable según corresponda. Y esto es válido para las ciudadanías nacionales e internacionales. Ello induce al sujeto examinado hacia una

predisposición de sensibilidad sobre aquello que se le juzga. Recordando que todo lo que se aprende en un contexto educativo tiende a replicarse en desempeños futuros.

Todo lo dicho puede seguir complejizándose desde otras miradas y se entrelaza con la reflexión a la que remitimos en lo que sigue.

La reflexión

Si retomamos lo delineado en el ítem anterior es menester señalar que cuando reflexionamos actuamos autónomamente y, por ende, “la responsabilidad constituye un límite para este obrar” (Squillari y Borghi, 2006, p. 23). ¿Por qué? Porque emitimos juicios y valoramos los hechos propios y de los otros vinculados en la situación. Esto exige recapacitar continuamente revisando/nos.

Podemos decir que el acto de reflexionar, allende las disciplinas, constituye un aprendizaje imperecedero y -en más de una posibilidad- deconstruir modelos o patrones anclados en nuestra identidad para convivir con los demás. Ya que, parafraseando a Squillari y Rigo (2023), observamos que la responsabilidad ciudadana se funda en la consideración de la “cultura propia y la de un otro; en el diálogo fundado, la escucha mutua: inter pares, docentes y estudiantes, sin omitir un público general, que se unen empáticamente abarcando a todos los comprometidos en las PPD” (p. 436).

Entonces, estipular un único significado sobre la responsabilidad ciudadana a través de la reflexión se vuelve complicado; sea en entornos de enseñanza y de aprendizaje o en la vida cotidiana, porque afecta identidades formadas y/o en formación.

Tomando conocimiento de estos problemas, que pueden profundizarse más, nos detenemos en la reflexión. Como adelantamos, esta palabra también nos resulta familiar, ya que nos explayamos sobre ella, la Metacognición y el autocontrol en Squillari y Rigo (2023). Por lo dicho, extraemos algunas ideas, autores y ampliamos para el nuevo tema que nos convoca.

Convenimos 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. 9).

“Acciones, emociones se imbrican en la reflexión y se desplazan hacia el concepto de ciudadanía. Toda vez que 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 a las conclusiones a las que tiende” (Dewey en Sanjurjo, 2009, p. 10).

Prestando atención a esta cita advertimos como Dewey hace hincapié en la necesidad que la reflexión constituya una acción de examen y, esto sirve -recordamos- para las acciones propias y de los demás; de igual modo, resalta lo activo aquí comprendemos que el examen de las acciones (reincidimos: emitimos juicios propios y valoramos) se mantiene en continua revisión.

Además, destaca que sea cuidadoso y con fundamentos conforme a la teoría a la teoría en que se sustenta para visitar las prácticas. Todo lo dicho, concluye adicionando una dificultad más: fundamentar las conclusiones.

Recuperando nuestras escuetas representaciones sobre la Responsabilidad ciudadana, repetimos que cuando la transferimos al lugar de trabajo que propiciamos reclamamos que: la educación ciudadana de los futuros formadores sea un proceso productivo con actos conscientes, voluntarios y respetuosos, asumiendo desde la reflexión crítica las consecuencias de nuestro obrar para la corrección del accionar. Ello implica visitar nuestras percepciones y argumentarlas desde el hacer.

Asentimos con Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli (2009) cuando analizan a Dewey: “Es necesario considerar a la reflexión como un proceso cognitivo, activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores. Estas creencias constituyen una certidumbre aceptada en la cual los profesores confían. Las mismas se ponen en movimiento ante la necesidad de resolver problemas y la reflexión comienza ante la aparición de la duda, al formularnos preguntas” (p. 43).

Esta cita nos devuelve a la reflexión en las PPD. Y también a lo imperioso de investigar activamente todo lo dado por certero y conocido, cuando en el ámbito áulico se plantea una situación novedosa que se escurre de nuestras certezas y nos obliga a replantearnos lo más nuevo como un problema a dilucidar. Cuando hablamos de reflexión en la PPD, surgen nutridos interrogantes, estrategias, metodologías y dispositivos que no omiten “tiempos” y diferentes estilos de reflexión (Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, 2009).

Por lo tanto, acertar un concepto único de reflexión nos resulta irresponsable. Siendo concedoras de este inconveniente nos resta esbozar algunas líneas pertinentes al planeo de nuestro problema.

Parafraseando a Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli (2009), recatamos que la reflexión en general y, específicamente, en las PPD, debería abarcar no solo creencias y conocimientos; debe incluir valores políticos, culturales, los problemas que se han suscitado en la Práctica y que obligan a reflexionar sobre el contexto en que se realizan y los valores que lo impulsan a hacerlo. Los supuestos y creencias no se descartan formando un bloque. Un bloque que incluye sujetos, pensamiento y disposición; indicando que toda reflexión es opaca y no visible (Cfr. Pp. 47-54 y 89-106).

En definitiva, se trata de omitir la reflexión por impulso o de manera puramente tecnicista; apostando por otra forma de reflexionar que nos permita activamente reconstruir conocimientos y prácticas, revisarlos críticamente y dar lugar a modificaciones; y esto es válido tanto para docentes como para futuros profesores. De este modo, el proceso recibe luz y se visibiliza.

Aun con ganas de explayarnos más, volvemos a mirar a Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli (2009), para explicitar: “Necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. A esta calidad de pausa nos referimos cuando pensamos recuperar espacio y el tiempo para la reflexión. Estas pausas no se generan espontáneamente y necesitan ámbitos colectivos para producirlas y utilizarlas” (p. 58).

Ahora bien, si las pausas no se generan de la manera planteada en párrafo anterior, además del compromiso de todos los participantes es menester algún instrumento que las facilite. Por eso, hay que restaurar la clase para que podamos, al menos, sostener que lo intentamos. En este momento, optamos por un registro que posibilita ejercitar la argumentación y el análisis: los diarios de formación o cuadernos de campo.

Cuadernos de campo

En la revisión bibliográfica hallamos que existe una estrategia narrativa para que la reflexión se visibilice y pierda opacidad, entonces los utilizamos, se los llama “diarios de formación”; no obstante, nosotros los denominamos: cuadernos de campo.

Anexamos que, si bien se han pensado para los docentes, igualmente se usan con los estudiantes en formación docente. Sintetizando: cada integrante de la cátedra tiene su registro de lo sucedido en cada clase según su prioridad y con idéntico propósito cada practicante, obligatoriamente, escribe el propio. Lo interesante de esta estrategia, que también nombran metodología, es que todos los protagonistas dejan su impronta sobre

“aspectos cognitivos y emocionales que expresan la vivencia subjetiva” (Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 103).

Al ser un registro narrativo pueden volver a releerse tantas veces como resulte necesario para reflexionar sobre una secuencia o clases completas acordes a sus requerimientos, y, luego, consultar dudas, comparar apreciaciones sobre: temas, clima y espacios áulico, calidad y cantina de contenidos, etc.

Empero, destacamos que cada trazo deja constancia de las actividades de cátedra de: docentes, compañeros y las propias; ya que inician con otro dispositivo llamado “microclases”. Por ello, indicamos que para un buen registro en el cuaderno de campo la clase hace “Foco en la observación” (Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, 2009, pp. 59-82).

Es determinante marcar que: “en el campo de la Educación, el diario de formación es entendido como un instrumento metodológico que da cuenta del narrador sobre las prácticas que está desarrollando, favorece la reflexión y la agencia, toma de conciencia sobre lo que se hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia. A su vez, contribuye al desarrollo de un trabajo descriptivo analítico y valorativo del proceso de investigación y reflexión” (Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 102 y Waismann, F. G. (2021).

He aquí nuestro interés por el beneficio de su empleo para propiciar actividades inherentes a promover la reflexión potente que incluya -desde lo disciplinar- la Educación ciudadana. Conforme lo dicho, pareciera que cada cuaderno de campo queda en la pregunta y repregunta solipsista; más conviene prevenir a quienes quieran aplicarlo que se comparte públicamente lo que autoriza a un “intercambio de miradas sobre una situación, chequear percepciones, confrontar ideas, reflexionar en un espacio compartido” (Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 105).

Los cuadernos de campo dan cuenta de las emociones y cogniciones de los sujetos en cada clase dada, por eso se recomienda registrar las fechas en que se va elaborando para que profesores y practicantes puedan rever “longitudinalmente” su desempeño y el de los demás, realizarse interrogantes y continuar resignificando su PPD.

De esta manera encontramos una herramienta vigorosa para cambiar concepciones ciudadanas desde distintas visiones. En nuestra cátedra, estos registros narrativos se incluyen en la presentación y defensa del trabajo final de la materia.

Replicamos, deteniéndonos acá, que estos escritos -se explicita desde el inicio- deben trascender lo emotivo y lo descriptivo hasta estar convencidos que se ha realizado una

reflexión responsable y crítica de todo lo que se narró. Por todo ello es una experiencia de formación.

Reflexiones finales o ¿qué ves, qué ves cuando me ves...?

Destacamos que en esta coyuntura abarcamos conceptos complejos que se implican en la ocupación de fundar a través del respeto que implica la responsabilidad del obrar, admitiendo: las consecuencias que la omisión de este desenvolvimiento impacta en contextos de enseñanza, de aprendizaje y en la cotidianeidad.

Para reparar posibles consecuencias haciendo un repaso: nos detuvimos en la reflexión como un aprendizaje permanente que se articula con la responsabilidad ciudadana para pensarnos en un diálogo argumentado, intercultural, intersubjetivo y empático con todos los actores de las PPD; atentas porque todo lo construido en estos espacios también se transfieren a otros ámbitos de la vida.

Reflexionamos sobre nuestro accionar y la sugerencia de su revisión a través de los cuadernos de campo; como registros narrativos útiles en los salones de clase para apuntalar el proceso de aprehenderla.

Una reflexión que también trasciende los espacios escolares porque se comparte públicamente derrumbando fronteras: cognoscitivas, emocionales, culturales, subjetivas e inter pares.

Trazos que van construyendo identidades que en un bucle requieren más atención a la responsabilidad, mayor consideración a un sí mismo que se entrelaza con otros que reclaman igual estima en cada comunicación reflexiva, responsable y crítica constructiva.

En este espacio nos queda, proseguir pensando aportes al problema de contribuir con aires nuevos para la formación de futuras generaciones de formadores: ¿cómo cimentar el placer de la reflexión fundada sobre el ideal de la ciudadanía en la PPD con otros medios que al analizarlos se transformen en actividades atrayentes?

Ahora recuperamos el encabezado de este texto y nos explayamos sobre la denotación de la canción según la fuente consultada ¿Por qué? Porque una canción abre registros en cuadernos de campo, fomenta o destruye responsabilidades, ciudadanía y reflexión.

Sin abundar más elucidamos de la mano de Divididos (1993), el sentido que enunciamos: “este interrogante invita a reflexionar sobre cómo las personas interpretan lo que ven en

otros y en el mundo que les rodea, sugiriendo que a menudo lo que se percibe está teñido por la mentira o por una verdad alterada”.

Y, cruzando con el eco de las palabras y acordes que nos interpelan sobre lo que interpretamos, sobre lo que vemos en los otros y en el mundo que nos rodea... dejamos otra idea para continuar problematizándonos y desde aquí tomar impulso para preguntarnos/les: ¿qué ves, qué ves cuando me ves?

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- De Santo, V. (1999). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas, Sociales y Economía*. Universidad.
- Divididos (1993). ¿Qué Ves? Disp. En <https://w.w.w.lettras.com>. (07-08-2024).
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Squillari, R. y Borghi, C. (2006). Responsabilidad política entre lo legal y lo legítimo. En D. J. Michelini, J. H. Wester, G. Müller, E. O. Romero y M. Bonjuan (Eds.). *Responsabilidad y Solidaridad*. (pp. 23-30). Ediciones del ICALA.
- Squillari, R. y Rigo, D. (2023). Formar formadores en ciudadanías. En D. J. Michelini, J. H. Wester, G. y M. Bonjuan (Eds.). *DEMOCRACIA crisis, desafíos, perspectivas*. (pp. 433-438). Ediciones del ICALA. Disp. En www.icala.org.ar. (10-12-2023).
- Waismann, F. G. (2021-12-06). *Los dispositivos basados en narraciones como un discurso subjetivante: transmisión, tradición y agenciamiento subjetivo en los diarios de formación docente*. Disp. En URL <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6314> (07-08-2024).

RESPONSABILIDAD DE UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA, INCLUSIVA Y JUSTA.

Experiencia de integración de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés

Verónica Mariela Piquer

Desigualdad de género y responsabilidad educativa

En el contexto actual de nuestro país, donde la desigualdad y los casos de violencia de género son cada vez más alarmantes, la Ley Micaela (27.499) establece la capacitación obligatoria en género para todas las personas que desempeñan funciones públicas. Desde el ámbito educativo, esta problemática nos invita a reflexionar sobre nuestra responsabilidad para contribuir a una educación más equitativa, inclusiva y justa.

Según Ruibal (2021), la educación ha estado históricamente influenciada por un paradigma androcéntrico, patriarcal y colonial. Este paradigma ha permeado tanto las prácticas de vida cotidianas, como la educación en niveles primarios, secundarios y universitarios, y ha perpetuando desigualdades significativas entre géneros. Ana María Fernández (1993) data este fenómeno en la Modernidad, cuando se originan las Ciencias Humanas y el hombre se transforma en el objeto de estudio de las mismas. Para explicar el entramado del conocimiento moderno, la autora plantea el concepto de "Episteme de lo mismo" identificando tres rasgos fundamentales que sostienen su estructura: su naturaleza binaria, atributiva y jerárquica. La estructura binaria establece una dicotomía excluyente entre lo femenino y lo masculino; el carácter atributivo asigna cualidades específicas a cada género; y la jerarquía posiciona al género masculino en un lugar de privilegio, relegando al género femenino a una posición de inferioridad y complementariedad. Esta lógica no solo fomenta la desigualdad y la dominación entre los géneros, sino que también contribuye a la invisibilización de las identidades no hegemónicas.

En la actualidad, esta forma de pensamiento se traduce en vulneraciones de derechos y se manifiesta en situaciones preocupantes de discriminación y violencia hacia mujeres y personas disidentes. De esta manera, surge la imperiosa necesidad de desentrañar las lógicas de pensamiento patriarcales que perpetúan desigualdades entre los géneros y asumir la responsabilidad educativa de integrar la perspectiva de género en todas las disciplinas del sistema educativo.

Enseñanza del inglés como lengua extranjera y perspectiva de género

En los últimos años, la enseñanza de lenguas extranjeras, y del inglés en particular, ha tratado de trascender la enseñanza instrumental para dar lugar a una educación más integral que promueva la interculturalidad (Byram, 1997 y 2001), la ciudadanía intercultural (Byram y Golubeva, 2020; Porto, 2019) y la justicia social (Nieto 2010).

La educación intercultural tiene como objetivo que los estudiantes de una lengua extranjera se conviertan en hablantes interculturales o mediadores (Byram, 1997), capaces no solo de comunicar información, sino también de establecer relaciones interpersonales significativas con personas de diferentes lenguas y culturas. Esto implica el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) que faciliten dicha interacción y que trasciendan el desarrollo de competencias lingüísticas y conocimientos relacionados con el modelo de hablante nativo de inglés, de países centrales del Reino Unido o de Estados Unidos, principalmente.

Por otro lado, la educación para la ciudadanía intercultural se fundamenta en el desarrollo de la CCI y enfatiza la necesidad de que los estudiantes participen activamente en sus comunidades (Byram & Golubeva, 2020) en pos del cambio individual y social.

En consonancia con el enfoque intercultural, la educación para la justicia social, según Sonia Nieto (2010), busca dismantlar “concepciones erróneas y estereotipos que conducen a la desigualdad estructural y a la discriminación por motivos de raza, clase social, género y otras diferencias sociales y humanas”. Tickly y Barrett (2011) proponen tres dimensiones clave para una educación de calidad desde una perspectiva de justicia social: inclusión, relevancia y democracia. La dimensión de inclusión se refiere al acceso equitativo a una educación de calidad para diversos individuos y grupos, así como a las oportunidades necesarias para alcanzar sus objetivos. La dimensión de relevancia aborda la significatividad del aprendizaje en relación con las necesidades de la comunidad y su

alineación con las prioridades del contexto global. Finalmente, la dimensión democrática se centra en garantizar que todos los estudiantes tengan voz y participación activa en su proceso educativo.

Todos estos marcos teóricos ofrecen una base sólida para integrar la enseñanza de lenguas extranjeras con la perspectiva de género. El desarrollo de la reflexión crítica y la participación activa en pos del cambio social constituyen pilares esenciales para analizar las experiencias de diversos grupos, visibilizando las desigualdades, especialmente en cuestiones de género. Asimismo, un marco valioso para exponer los distintos tipos de desigualdad y discriminación es el análisis interseccional (Crenshaw, 1998). Este marco parte de la premisa de que las personas viven múltiples identidades que se entrelazan, formadas por capas derivadas de relaciones sociales, contextos históricos y estructuras de poder.

A través del análisis interseccional es posible visualizar las diversas identidades y las formas de discriminación y desventajas que surgen de la combinación de estas identidades. Las categorías analíticas propuestas por la interseccionalidad permiten comprender la multiplicidad dentro de los géneros y visibilizar tanto la desigualdad como la discriminación que enfrentan diferentes grupos. Sin embargo, a pesar del conocimiento sobre estas desigualdades y vulnerabilidades, persisten desafíos significativos en su abordaje efectivo en el ámbito educativo.

Experiencia de integración de la perspectiva de género en una asignatura de inglés como lengua extranjera

En este trabajo compartiré una experiencia de integración de la perspectiva en una asignatura de enseñanza de inglés como lengua extranjera “Lengua Inglesa II” de la carrera “Tecnicatura en Lenguas” de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante el ciclo lectivo 2024. El curso se encuentra en el segundo año de la carrera y tiene como objetivo desarrollar competencias comunicativas e interculturales. Los objetivos y contenidos del plan de estudios están en línea con los descriptores proporcionados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) y corresponden a un nivel B1.

En el marco de esta asignatura, se llevó a cabo una revisión del programa para poder integrar la perspectiva de género. A partir de esta revisión, se planteó una experiencia

innovadora basada en la integración de objetivos sobre género y diversidad, desarrollo del pensamiento crítico y acción en torno a género y diversidad, incorporación de voces diversas y virtualización del curso. A continuación, describiré cada uno de estos ejes de la experiencia.

Integración de objetivos sobre género y diversidad en conjunto con objetivos sobre interculturalidad

Los objetivos de la asignatura se replantearon para poder incluir objetivos sobre género y diversidad. De esta manera se plantearon los siguientes objetivos: reflexionar sobre las desigualdades y discriminación por género, así como estereotipos y prejuicios desde un análisis interseccional. Esta reflexión se llevó a cabo a partir de los ejes temáticos propuestos en cada unidad.

Por ejemplo, en la unidad denominada “Identidad”, se realizaron actividades de escucha de una charla TED de Kimberlé Crenshaw sobre interseccionalidad, que aborda la discriminación y violencia que sufren las mujeres negras en Estados Unidos. A partir de esta comprensión auditiva en inglés, se promovió la reflexión sobre la vulnerabilidad de las personas que enfrentan desventajas debido a la intersección de factores como raza, clase social, sexualidad y género, tanto a nivel global como en el contexto específico de nuestro país.

En otra unidad denominada “Deportes”, se llevaron a cabo actividades centradas en la comprensión de noticias y cartas al editor relacionadas con las desigualdades en el trato y pago de las deportistas mujeres, así como la discriminación hacia atletas transgénero. Se reflexionó, también, sobre el sexismo y los estereotipos de género presentes en el ámbito deportivo. Posteriormente, los estudiantes redactaron sus propias cartas al editor expresando sus opiniones sobre la inequidad y discriminación que enfrentan diversas identidades. Estas cartas abordaron temas como la discriminación hacia personas LGBTQ+ y las dificultades que enfrentan las mujeres atletas para desarrollar sus carreras deportivas debido a la falta de financiamiento y visibilidad en los medios.

Al integrar contenidos que aborden tanto contenidos interculturales, como de género y diversidad, se promueve el desarrollo de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que propician las relaciones interpersonales e interculturales desde una perspectiva de respeto y empatía, tal como lo plantea la educación para la interculturalidad.

Desarrollo del pensamiento crítico y propuestas de acción en torno a género y diversidad

A partir de la reflexión, se diseñaron actividades para identificar grupos de personas que sufren inequidad, exclusión y discriminación en los diferentes contextos en los que los estudiantes participan. El objetivo era proponer acciones concretas para visibilizar y modificar estas situaciones. Cada grupo llevó a cabo un análisis basado en el marco de interseccionalidad, presentando tanto su análisis como sus propuestas de acción.

En este proceso, los estudiantes identificaron diversos grupos, destacando principalmente a la comunidad LGBTQ+ y a las mujeres como los más vulnerados. Además, señalaron otras injusticias relacionadas con estos grupos, tales como la homofobia, transfobia, machismo, sexismo y xenofobia. A partir de este análisis, los estudiantes propusieron la realización de campañas de concientización en redes sociales y charlas informativas como las principales acciones para visibilizar estas problemáticas y lograr cambios significativos en sus comunidades.

Estas iniciativas no solo fomentan el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes, sino que también les brindan herramientas para convertirse en agentes de cambio social, promoviendo la equidad y la inclusión en sus entornos.

Incorporación de voces diversas en textos y materiales

Las principales dificultades encontradas tras la revisión del programa y de los materiales para la enseñanza se relacionaron con las voces que se incluían en los textos y recursos de la asignatura. Se observó una marcada predominancia de autores y textos centrados en hombres de Europa Central, lo que limitaba la diversidad de perspectivas presentadas a los estudiantes.

Para integrar efectivamente la perspectiva de género, se incorporaron obras literarias, textos y actividades que representaran a otras identidades, incluyendo mujeres, disidencias y minorías. Por ejemplo, en la unidad dedicada a las rutinas, se llevaron a cabo actividades orales basadas en imágenes. Para ello, se utilizaron fotografías de una fotógrafa que documenta la vida de grupos culturales vulnerados en el mundo. Los estudiantes investigaron sobre estos grupos y describieron sus vidas a través de las fotografías.

Posteriormente, asumieron el rol de activistas de derechos humanos con la misión de contribuir a un mundo más inclusivo y justo. A partir del análisis interseccional, debían decidir qué grupo les gustaría visibilizar y preparar una presentación en clase sobre esas personas.

Esta metodología no solo enriqueció el contenido del curso al incluir voces diversas, sino que también fomentó un sentido de responsabilidad social entre los estudiantes, alentándolos a convertirse en defensores activos de la equidad y la inclusión.

Digitalización de materiales y virtualización del curso para generar mayor accesibilidad

Por último, se propuso implementar un acompañamiento a los grupos menos privilegiados mediante la digitalización de los materiales y la posibilidad de seguir el cursado paralelo en la plataforma Google Classroom. Esta iniciativa busca contribuir a la igualdad de oportunidades, facilitando el acceso a recursos educativos para una mayor diversidad de identidades.

La digitalización no solo permite que los estudiantes accedan a los materiales desde cualquier lugar y en cualquier momento, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo. Al ofrecer opciones virtuales, se espera que más estudiantes, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas o geográficas, puedan participar activamente en el proceso educativo.

Esta estrategia tiene el potencial de derribar barreras y promover una educación más justa, asegurando que todos los estudiantes de diversas identidades tengan las herramientas necesarias para desarrollar sus capacidades.

Conclusiones

Las desigualdades, la discriminación y la violencia de género son problemáticas preocupantes en nuestro país. La educación, y en particular la enseñanza del inglés como lengua extranjera, puede desempeñar un papel fundamental en la visibilización y modificación de esta situación.

Es esencial incluir objetivos que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico y propuestas de acción socio-comunitarias que trascienden las barreras del aula. La incorporación de contenidos que aborden temáticas de género y diversidad es crucial para

poder lograr estos objetivos. Al implementar estas acciones, no solo se contribuye a la formación integral de los estudiantes, sino que también se promueve una cultura de respeto y empatía hacia todas las identidades. De este modo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera asume la responsabilidad de educar para un mundo más equitativo, inclusivo y justo, empoderando a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

Referencias

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2001). Language teaching as a political action. En M. Bax & J. Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning*. (pp. 91–104). John Benjamins.
- Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (2nd ed., pp. 70-85). Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Fernández, A. M. (1993). La bella diferencia. En *La mujer de la ilusión*. Paidós.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). Routledge.
- Congreso de la Nación Argentina. (2018). Ley 27499: Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.
- Porto, M. (2019). Affordances, complexities, and challenges of intercultural citizenship for foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 54(1), 141-164. <https://doi.org/10.1111/flan.12375>
- Tikly, L., & Barrett, A. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>.
- Ruibal, S. (2021). La dimensión epistemológica de los estudios de género. En *Transformando los programas: Taller para incorporar la perspectiva de género en los programas de las asignaturas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

ABORDAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LA RESPONSABILIDAD CIUDADANA DEL ESTUDIANTE DE INGLÉS (UNRC)

Gabriela Sergi, María Soledad Mussolini

Introducción

El estudio de la historia trasciende el mero conocimiento y la repetición mecanicista de los hechos del pasado; involucra procesos cognitivos de nivel superior tales como establecer conexiones entre presente y pasado, emitir juicios de valor, identificar patrones, examinar las causas y consecuencias de los hechos que se analizan, interpretar su significado histórico, comprender procesos de continuidad y cambio, reconocer el legado histórico de determinados personajes, y por otro lado, observar las voces que fueron acalladas en la narrativa histórica. Pensar históricamente supone conocer tanto los contenidos propios de la disciplina como los mecanismos que permiten conocerla, y los metaconceptos del pensamiento histórico resultan esenciales dentro de este segundo ámbito (Levstik y Barton, 2015),

El trabajo con *metaconceptos* (Domínguez Castillo, 2015) es decir, conceptos metodológicos, es un enfoque que comenzó a desarrollarse en el Reino Unido en la década del setenta dentro del campo de la didáctica de la historia y se extendió con variantes en distintas partes del mundo. Siguiendo esta línea, en el contexto de aprendizaje de la historia en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la UNRC, se introduce un abordaje pedagógico que tiene como objetivo central el desarrollo del pensamiento histórico, seleccionando aquellos aspectos que promueven una educación basada en la convivencia democrática y los valores cívicos. Asimismo, se busca un cambio conceptual para el aprendizaje disciplinar a través del trabajo con metaconceptos tendiente a la

construcción de este tipo de pensamiento no solo para promover una conciencia histórica sino también la responsabilidad ciudadana de los estudiantes de estas carreras.

Fundamentos teóricos

Rodríguez Moneo y López (2017), enfatizan que el trabajo con conceptos puede llegar a tener un efecto positivo en los desarrollos mentales de los estudiantes principalmente en estrategias de inferencia y transferencia, de manera que contribuyen también a forjar la autonomía de aprendizaje. Para Santisteban Fernández (2010), una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al estudiantado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y gestionar mejor el porvenir.

Sabemos que aun hoy en el siglo XXI existe una forma de aprender historia que involucra procesos de acumulación de información proponiendo un abordaje mecanicista del conocimiento. La alternativa a este tipo de aprendizaje de la historia es un enfoque sociocrítico de la disciplina basado en la comprensión y la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. La primera pone énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia, es decir, “así es como ocurrió”, la segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y pretende provocar nuevas preguntas.

Domínguez Castillo (2015) afirma que “pensar históricamente” involucra un aprendizaje de la disciplina que demanda del conocimiento de la historia y conocimiento sobre la historia. Ambos se complementan y necesitan mutuamente, pero se “pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas propias de la disciplina, y los conceptos metodológicos, que son necesarios para comprender adecuadamente y críticamente el pasado” (p. 45). Lévesque (2009) propone otra destreza para la formación del pensamiento

histórico: la traslación de las habilidades aprendidas a otros ámbitos. Esta transferencia resulta clave para nuestra propuesta ya que el desarrollo de un pensamiento histórico-crítico, conlleva también una formación para la vida ciudadana en democracia.

En el campo de la educación histórica los términos “pensamiento histórico” y “conciencia histórica” se basan en dos tradiciones pedagógicas diferentes. La línea del “pensamiento histórico” promueve un modelo que pone énfasis en los conceptos metodológicos y tiene un perfil muy instrumental de la historia. Aunque el objetivo final de crear ciudadanos dignos que tomen en serio las responsabilidades ciudadanas, su énfasis es más académico. Entiende la historia como una vía para la formación intelectual del estudiantado, conservando elementos significativos de la estructura de la disciplina, estimulando a que los estudiantes se involucren directamente con las huellas históricas, haciendo sus propias interpretaciones y creando sus propios relatos. Mientras que la “conciencia histórica” contempla la dimensión ética como finalidad fundamental de la historia, esta combina pasado, presente y futuro en la línea de una idea de lo que es el cambio temporal. Sintetiza las experiencias del pasado con los criterios de sentido que son efectivos en la vida práctica de hoy y sus perspectivas orientadoras de la acción hacia el futuro (Rüsen, 2004)

En la presente propuesta, partimos de la concepción de pensamiento histórico de Peter Seixas y sus colaboradores (2013) quienes lo conciben como un proceso creativo a través del cual los historiadores interpretan las evidencias o pruebas históricas y generan las narraciones que conforman la historia. En su idea el autor hace hincapié en la necesaria consulta de pruebas y fuentes, en la interpretación de dichas fuentes como un proceso creativo y selectivo, y en la presentación de contenido histórico a través de narrativas. Entonces, una didáctica de la historia que promueva el desarrollo del pensamiento histórico implica no solo comprender que es pensar históricamente sino además, conocer cuáles son las etapas del método historiográfico, cuáles son los conceptos estructurantes de la historia, como se desarrolla la interacción entre la información histórica y los conceptos propios de la disciplina, de qué manera el estudiantado pueden demostrar su desarrollo del pensamiento histórico y que acciones docentes propician este tipo de pensamiento. Atendiendo al modelo de Seixas y Morton (2013), se diferencian los siguientes seis conceptos de pensamiento histórico: *relevancia histórica*, *evidencia o fuentes*, *cambio y continuidad*, *causas y consecuencias*, *perspectiva histórica* y, finalmente, la *dimensión ética*, los cuales son descriptos a continuación.

Relevancia histórica. Dado que no es posible ni deseable estudiar todo lo pasado, es necesario hacer elecciones de eventos y testigos. ¿Cómo decidimos qué es importante aprender? Hay hechos particulares que se vuelven significativos cuando los vemos como parte de una narrativa más amplia que abarca problemáticas del presente. Supone la capacidad de explicar la importancia histórica de un evento o persona en particular en función de si los cambios que produjo fueron los suficientemente importantes en profundidad, cantidad y duración, o si ofrece puntos de vista sobre temas de interés contemporáneo.

El uso de fuentes o evidencias. El método histórico se basa en la investigación y análisis de fuentes. Se orienta a que el alumnado entienda que la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias; que comprenda que dichas fuentes no son necesariamente los hechos y la historia en sí. Cuestionar sobre las mismas hace que se comporten como prueba de una investigación o argumento. En un contexto renovador de la enseñanza de la historia, es imprescindible el uso de documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico involucra desarrollar habilidades de corroboración, documentación y contextualización. (Moreno Vera et al, 2023)

Los conceptos de *cambio y continuidad* son centrales para el estudio de la historia. ¿Cómo podemos dar sentido a los flujos complejos de la historia? Se relaciona con el hecho de identificar ambos como elementos simultáneos en el tiempo, definir el cambio como un proceso, en el que se distinguen momentos de inflexión; reflexionar críticamente sobre el progreso y declive, entendidos como valoraciones subjetivas y, por último, valorar la periodización como elemento para la organización del pensamiento acerca de que permanece y que se transforma.

Causas y consecuencias es un concepto que tiende a dar respuesta a: ¿por qué suceden los eventos y cuáles son sus impactos? Implica reconocer la existencia de múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Entender que las causas que provocan un hecho histórico tienen distinto grado de influencia en el mismo, así como que las consecuencias son impredecibles y que los eventos de la historia no fueron inevitables, como tampoco lo son los del futuro. Alterando una sola acción o condición, un evento podría haber resultado diferente.

La *perspectiva histórica.* ¿Cómo podemos comprender mejor a la gente del pasado? Supone reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones

(visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores, siendo capaces de explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.

Finalmente, la *dimensión ética de la historia*. ¿Cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente? Conlleva reconocer posturas éticas implícitas y/o explícitas en las narraciones históricas en una variedad de medios de comunicación (por ejemplo, el cine, exposiciones en museos, libros) y realizar juicios éticos razonados sobre los actores y sus acciones en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban; evaluar las implicancias para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado, edificando puentes entre el pasado, el presente y el futuro y utilizar relatos históricos para informar de decisiones y acciones sobre temas de actualidad, reconociendo las limitaciones de las enseñanzas directas del pasado. (Rüsen 2004)

Desarrollo del enfoque propuesto

Desde la perspectiva del profesor de historia, se entiende que el pensamiento histórico no es una capacidad natural, sino que requiere de una enseñanza formal y sistematizada. En la educación del siglo XXI, más transversal y globalizada, y en su orientación a formar ciudadanos en entornos multiculturales y diversos, un enfoque como el aquí descrito puede contribuir no solo a enseñar a través de los componentes estructurales de la historia como disciplina sino esencialmente a profundizar en el aprendizaje de otros aspectos como nuestros orígenes culturales y las raíces de problemas sociales contemporáneos como la intolerancia, la discriminación y el racismo. De allí que, como docentes de historia para las carreras de inglés en la UNRC, adherimos a este enfoque de enseñanza que intenta promover el desarrollo del pensamiento histórico y los metaconceptos basados en el modelo referido. En primer lugar, porque reconocemos su valor didáctico para fomentar habilidades críticas y sociales de los estudiantes, ya que más que en los hechos del pasado, se hace hincapié en dar voz a los “olvidados de la historia”, esto es, a los actores invisibles en decretos y libros: mujeres, infancia, exiliados, perseguidos, minorías étnicas, esclavos, soldados, agricultores, obreros se vuelven “evidencia” del pasado (y del presente) a través de sus narrativas, vivencias y luchas colectivas. Asimismo, este abordaje promueve un acercamiento a la disciplina como forma de iniciación en sus métodos científicos. Esto involucra familiarizar al estudiantado con el uso de fuentes primarias para convertirlas en pruebas (evidencia), y a través de ellas poder formular hipótesis, plantear preguntas o

argumentos, relacionar interpretaciones y compararlas con sus propios juicios de valor, reflexionar en grupo, evaluar significancia, transferir situaciones del pasado a la realidad actual y, eventualmente, elaborar propuestas de mejora en el presente y a futuro. Esta forma de aprendizaje de la historia también requiere apostar por metodologías de indagación y cooperativas en el aula, y nuevas formas de evaluación procesual, como la formativa y la auténtica basadas en indicadores de logro ligados a rúbricas, listas de cotejo y guías de observación. Esto implica moverse de la estructura rígida del examen tradicional escrito hacia otro tipo de evaluación que tenga como objetivo la construcción del pensamiento histórico crítico, y el desarrollo de habilidades metacognitivas que conduzcan a la auto reflexión y autoevaluación de los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En lo que respecta a la implementación del modelo de Seixas en la dinámica de clase en la asignatura Historia Social de los Estados Unidos, perteneciente al cuarto año de las carreras arriba mencionadas, los estudiantes son sistemáticamente concientizados acerca de la importancia del análisis de fuentes primarias para el abordaje del contenido histórico. No solamente que los documentos seminales (religiosos y políticos), mapas, y caricaturas políticas, pinturas, fotografías, discursos, son el punto de partida para la discusión y el debate áulico, sino que también se usan como disparadores para la escritura de textos argumentativos, monográficos, artículos, editoriales, etc. Se instrumenta la evaluación de las habilidades lingüísticas e interculturales a través de trabajos creativos como los diarios autobiográficos, bitácoras de viaje, cartas, discursos, posters políticos, y se incluyen otros formatos contemporáneos del mundo digital (blogs, páginas web o de Instagram, realización de videos o podcasts) en los que se reflejan sus interpretaciones personales acerca de eventos, movimientos y sus actores (conocidos y anónimos) y también, se discuten proyecciones de los hechos salientes a situaciones socio políticas y económicas de la realidad del país en la actualidad. En cuanto al énfasis sobre el componente “perspectiva histórica” del modelo de Seixas, se los prepara exponiéndolos a estudiar los contenidos centrales del programa (democracia y organización de la república, esclavitud y guerra civil, expansionismo e imperialismo, revolución industrial, depresión, era de la afluencia, lucha por los derechos civiles de las minorías, contracultura, guerras del siglo XX, guerra contra el terror), ofreciéndoles instrumentos de análisis de múltiples perspectivas y fuentes. En este sentido, en cada unidad, se les propone revisar con ojo crítico las visiones hegemónicas e identificar las distintas voces en los discursos y narrativas principalmente

para descubrir aquellas que han sido acalladas y marginadas por la historia documentada, y luego se comparan, se contraponen y visibilizan a través de actividades de juego de roles, debate grupal o áulico, o dramatizaciones.

En relación con el concepto de “dimensión ética”, el trabajo áulico se asienta en el debate acerca de diversas concepciones e ideologías políticas, religiosas y culturales presentes desde el tiempo de las colonias hasta el siglo XXI, tales como supremacía racial, institucionalización de la esclavitud, expansionismo e imperialismo, macartismo, racismo y segregacionismo, feminismo, xenofobia y homofobia, etc. Todas ellas se ponen en tensión a la luz de los principios democráticos y republicanos que dieron origen a los Estados Unidos como nación.

Conclusión

No se entiende la construcción del pensamiento histórico sin una educación para la ciudadanía. En un mundo de cambios acelerados, amenazas climáticas, guerras y ahondamiento de las desigualdades, la enseñanza de la historia parte de un compromiso cívico. Allí radica su importancia para la sociedad, dado que sirve para educar en valores y adquirir destrezas que permitan aplicar la teoría a nuestra realidad circundante. Innovar en las formas de enseñar historia en la universidad puede contribuir no solo a formar profesionales más críticos y autónomos, sino a educar ciudadanos más conscientes y responsables con el mundo que los rodea.

Referencias

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Voces de la Educación, Paidós
- Barton, C.K, y Levstik, L.S. (2015). *Doing history: investigating with children in elementary and middle school*. London: Routledge.
- Domínguez Castillo, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moreno-Vera, J.R; Rodríguez Pérez, R. Monteagudo, J. (2023) Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *AREAS Revista Internacional de Ciencias Sociales* “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en tiempos de incertidumbre”, Universidad de Murcia, 45, 89-107 DOI: <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Rodríguez-Moneo, M y C. López (2017). Concept acquisition and conceptual change in history En Carretero, Berger y Grever (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan. Disp. en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=697027> [22-07-24]

Rüsen, J. (2004). "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development". En Seixas, P (ed.) (2004). *Theorizing historicalconsciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*, Clío & Asociados, no. 14, p. 34-56. Disp. en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf[28-05-24]

Seixas, P.; Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y SU FUNCIÓN SOCIAL

Nuria Virginia Soler Méndez

Introducción

Para comenzar esta ponencia se hace necesario reflexionar sobre la literatura como objeto de estudio. De acuerdo con la Mgter. María Luisa Miretti (2009), “la literatura como manifestación estética hecha de lenguaje, (...) permite recrear infinitas dimensiones por las que transitar y proyectarnos para alimento de nuestro imaginario y plataforma del pensamiento autónomo.” (22) Para esta autora, la literatura se construye a partir de la palabra que crea mundos posibles y que ayudan al lector a liberarlo de las ataduras del pensamiento estanco, es palabra viva y terreno fértil para la creatividad y el pensamiento crítico. De acuerdo con Ana María Machado (2007)

el acceso de niños y jóvenes a la literatura va mucho más allá de un ‘conocimiento’ de las historias o poemas (...) Supone, sobre todo, el acceso al dominio de una herramienta preciosa para manejar un lenguaje que, muchas veces, podrá parecer algo intimidante (...). Se trata del lenguaje poético. Porque, a fin de cuentas, es de eso de lo que hablamos cuando nos referimos a un texto literario. (55).

En esta misma línea, la Mgter. Carina Venanzetti enfatiza que el lenguaje literario se reconoce por su riqueza, sus formas y tramas, su variedad, su intensidad, sus juegos con el lenguaje y sus polisemias, su capacidad simbólica de representar, y por su capacidad de crear sentidos. Esta definición resalta, sin lugar a dudas, la potencialidad del lenguaje literario inigualable a ningún otro tipo de discurso. Asimismo, la lectura constituye un proceso dinámico de interacción entre el texto y el lector, cuya efectividad depende de la creación de oportunidades que fomenten la conciencia, la crítica reflexiva y la mediación cultural. En este contexto, el lector se convierte en un agente activo capaz de interpretar, cuestionar y contextualizar los contenidos literarios, contribuyendo así a la construcción de significados y al enriquecimiento cultural. En esencia, la lectura trasciende la mera decodificación de palabras; es un puente hacia la comprensión profunda y la transformación

personal y social. En palabras de Michèle Petit: "...todo el mundo tiene derecho a apropiarse de la cultura escrita, y (...) verse privado de ella expone a una marginación todavía mayor" (2009:32). Es decir que, desde esta mirada, la lectura de textos literarios puede interpretarse como un derecho innegable para niños y jóvenes. Así también lo expresa Ana María Machado, la literatura infantil y juvenil es "derecho de ellos y deber nuestro", refiriéndose a la relación entre estudiantes-docentes. Cabe agregar, en palabras de Petit que "apropiándose de los textos (...) hay niños, adolescentes, mujeres, hombres que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados" (2008: 31).

Desarrollo

En el contexto universitario, se suele idealizar que como profesionales egresados tendremos la posibilidad de trabajar en contextos privilegiados. Pero qué pasa cuando la realidad nos presenta el otro lado de la moneda de la sociedad. Es en estos contextos adversos donde la lectura literaria emerge como ámbito de liberación y de igualdad. Al respecto, Graciela Montes reflexiona sobre esta función social de la literatura de permitirle al lector entrar "al registro de la memoria de la sociedad"; la autora continúa: "leer 'lo que fue escrito' supone además (...) entrar al 'mundo escrito', (...) es la tela, el inmenso tapiz en el que las sociedades (...) dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y las circunstancias." (2). Para Montes la lectura de obras literarias "mantiene vivos esos universos de sentido, esa memoria, ese sedimento de significaciones." (2). De manera muy poética y remitiéndose a la etimología de la palabra texto, Montes expresa uno de los grandes aportes de la literatura al ser humano. En un contexto de desigualdad social, Petit (2001) expresa:

el lenguaje nos construye. Tener acceso a obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua, no es un lujo, es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay mayor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos (46).

Es decir, nuestra identidad y nuestra concepción del mundo se ven atravesados por el lenguaje. Tener acceso a la literatura es acceder a las profundidades de la experiencia humana, y esto no es un privilegio, sino un derecho cultural fundamental, equiparable al

acceso al conocimiento. De hecho, privar a nuestros estudiantes de la riqueza literaria es una forma de exclusión. La práctica de la lectura no solo constituye una fuente de conocimiento, sino también un factor crucial para el desarrollo holístico de los individuos dentro de una comunidad. Al leer, no solo adquirimos información, sino que también cultivamos habilidades críticas y reflexivas, ampliando nuestra comprensión del mundo y, lo que es más relevante, adquiriendo la capacidad de influir en él mediante acciones transformadoras. A través de la lectura de textos literarios, los niños/ jóvenes tienen la posibilidad de encontrarse con un universo que los invita a participar en forma creativa, imaginativa y crítica. Además, el enfrentarse con el uso creativo del lenguaje posibilita el encuentro con las palabras en un uso especial que, a su vez, promueve la multiplicidad de sentidos. Y es el rol del docente mediador el fomentar el placer y el amor por la lectura. Barthes habla específicamente de dos tipos de textos. Los mediadores debemos exponer a nuestros estudiantes a textos de placer – aquellos que contentan, que llenan, que provocan euforia, estos textos coinciden con la cultura propia y no producen un quiebre con la misma, es decir, representan lo conocido y lo familiar en la lectura. Por otro lado, Barthes propone seleccionar también textos de goce, ya que estos imponen un estado de desorientación, incomodan, y muchas veces conflictúan con los supuestos históricos, culturales y psicológicos del lector. Son textos anárquicos, raros e innovadores en forma, uso del lenguaje y estructura. Con el propósito de fomentar el amor por la lectura, los docentes deben cultivar una relación profunda con la misma. Ser lectores ellos mismos. No se puede contagiar lo que uno no siente. Esto implica no solo considerarla como una herramienta pedagógica, sino también como un alimento espiritual. Además, los educadores debemos ser capaces de fomentar la función social de la literatura y, de manera continua, buscar nuestro propio desarrollo profesional. Especialmente la formación en relación a la selección de literatura de calidad.

La escasa frecuencia de instancias en las que se llevan a cabo experiencias de lectura en las instituciones educativas nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de convertirlas en prácticas constantes y sistemáticas, especialmente en contextos desfavorecidos o críticos de nuestra sociedad. Sin embargo, implementar estas prácticas de lectura no es una tarea sencilla, por el contrario, implica “complejos procesos culturales, pedagógicos y cognitivos...” (Bombini 2009: 46). De lo que se trata, en definitiva, es de la búsqueda sistemática e inquietante de ensayar modos para que cada uno a su manera logre

apropiarse del poder transformador de la palabra, desde un descubrimiento significativo, que es ensanchamiento de la experiencia vital. Leer es un reto a disfrutar la zozobra de imaginar otros mundos posibles para habitar la propia existencia junto con otros. Como lo expresa Machado en su artículo, “sociedades poco acostumbradas a la lectura se quedan mucho más vulnerables y expuestas. Acercarles a los niños [y jóvenes] buenos textos es también un modo de fortalecer defensas y cuidar el futuro” (2007: 57). Es decir, tener acceso a los libros es un derecho de todos a pesar de circunstancias de marginalidad y es darles herramientas para su pleno desarrollo social. Esta experiencia les permite compartir un patrimonio cultural y, al mismo tiempo, evitar quedar excluidos. Como lo sugiere Machado, en sociedades democráticas, todos tenemos derecho a las mismas oportunidades. Sumado al desarrollo cognitivo que sabemos que la lectura provoca, y el solaz de la experiencia literaria. Seppia et al. (2009) sostienen que “leer literatura en forma profunda es uno de los caminos más fecundos para leer todos los textos, literarios o no, y para la adquisición del pensamiento formal, ya que el discurso literario exige un alto grado de cooperación del lector para generar los múltiples sentidos que alienta.” (12) Además, el discurso literario no solo implica la exploración de mundos imaginarios, sino también el encuentro con otras culturas. Este encuentro contribuye al desarrollo de competencias culturales e interculturales, conceptos fundamentales en los Diseños Curriculares de nuestra provincia tanto para la lengua materna como para las lenguas extranjeras. Al sumergirse en la literatura de diferentes contextos, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también se abren a la diversidad, promoviendo un ambiente de tolerancia y comprensión hacia el ‘otro’ y la aceptación de sus costumbres. Este enfoque, sin duda, contribuye a establecer un contexto de justicia social y equidad frente a las diversas circunstancias de vida que cada individuo debe afrontar.

Situación en la asignatura *Literatura Infantil y Juvenil*

Los estudiantes involucrados que toman esta asignatura vienen con diversas experiencias de lectura a lo largo de sus respectivas carreras. Sin embargo, en general, carecen de oportunidades para reflexionar sobre el papel transformador de la lectura como herramienta para generar cambios dentro de una comunidad y en el proceso de enseñanza. Sin embargo, esta discusión no debería restringirse al ámbito universitario. Por el contrario, los estudiantes no solo deben tomar conciencia de las diversas problemáticas que afectan

a la comunidad, sino también proponer acciones concretas que contribuyan, en cierta medida, a resolver dichos problemas en contextos del mundo real. De alguna manera, esta mirada sobre la enseñanza se alinea con la pedagogía crítica de Freire. Una manera en que se promueve este tipo de aprendizaje es a través de proyectos de extensión, interdisciplinarios, socio-comunitarios, y actividades que se relacionen con la lectura como la participación en ferias del libro. El abordaje de un modelo basado en proyectos con la integración de prácticas de lecturas literarias en la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye significativamente a reconsiderar el perfil del egresado en carreras como el Profesorado y la Licenciatura en inglés. Esta inclusión permite una visión innovadora e integrada que va más allá de los aspectos meramente lingüísticos. En lugar de enfocarse únicamente en la gramática y la comunicación, se valora la lectura estética como una herramienta cultural mediadora en los procesos de aprendizaje.

En este contexto, es fundamental que los estudiantes tomen plena conciencia de los alcances de la literatura como una herramienta poderosa para promover la igualdad, la justicia y la inclusión social. Además, es crucial reconocer la responsabilidad de los profesores en actuar como mediadores de discursos literarios. Son ellos quienes guían a los estudiantes hacia una comprensión más profunda de las obras, fomentando la reflexión crítica y la empatía hacia diversas realidades. Como lo sostienen Martínez, Buxarrias y Esteban (en Méndez García, Rosa M., 2010):

no podemos conformarnos con que la Universidad debe formar a profesionales cualificados y contribuir, en cierta medida, al desarrollo personal, sino que hay que tener en cuenta que la nueva sociedad demanda otro tipo de profesionales y la necesidad de desarrollo personal y formación integral de la persona cobra cada vez más importancia. (82)

En la misma línea, Freire fue muy crítico con los modelos educativos en los que se consideraba a los estudiantes como inferiores, vacíos o meros receptores pasivos del conocimiento del profesor. Freire sostenía que este enfoque no solo inhibe el pensamiento crítico, sino que también conduce a la deshumanización tanto de los estudiantes como de los educadores. Es en este sentido que se puede concebir a la literatura como un espacio para el desarrollo del poder de acción y transformación de los estudiantes, abarcando tanto la teoría como la aplicación práctica, generando un espacio de co-aprendizaje entre docentes y futuros docentes, y considerando el aprendizaje como un viaje proceso dinámico

para transformar y “emerger” en el sentido de ser capaces de reflexionar sobre su entorno, y emerger hacia una mayor conciencia de sí mismo y del mundo.

Conclusión

Esta nueva pedagogía en la enseñanza del inglés a nivel universitario, promueve en el futuro profesional y, consecuentemente, en sus estudiantes el desarrollo de una conciencia crítica, la participación activa y la liberación a través de la educación. Según Freire, el estudiante debe ser capaz de actuar conscientemente en su entorno, cuestionar las estructuras de poder y transformar su realidad. En este sentido, la literatura es capaz de movilizar a los futuros docentes y hacerlos reflexionar sobre su vida y su entorno. A la vez, el lenguaje simbólico promueve el pensamiento crítico y creativo. A su vez, el discurso literario promueve el desarrollo de una conciencia democrática para garantizar la igualdad de oportunidades en sus futuros estudiantes. Como afirma Machado, “[p]ara sostener el espíritu, crecer intelectualmente y fortificarse mentalmente, es necesario incorporar el arte y la cultura.” (53) Como futuros profesionales de la lengua es importante que reflexionen sobre su rol de facilitadores ya que es su deber, como formadores, y es el derecho de sus estudiantes. Es su derecho poder enfrentarse a cualquier lectura – aún la literaria – y ser capaz de abordarla. Todos merecemos estar en contacto con libros de calidad, descubrir el amor por la lectura literaria y saber cómo acceder a ella. Ciertamente, el lenguaje literario puede parecer intimidante algunas veces. Es de vital importancia que los futuros mediadores reflexionen sobre el rol de la literatura, especialmente en estudiantes provenientes de contextos más vulnerables. Si no se les acercan libros de calidad, si no experimentan la riqueza del lenguaje artístico, estos niños y jóvenes quedarán excluidos. Y como afirma Machado: “Es una pérdida lamentable e injusta, que, además, puede traer consecuencias graves al tejido social.” (56). Asimismo, en su artículo, Machado sentencia: “Un sistema de enseñanza que perpetúa la exclusión en un fraude” (55). Es por esto que desempolvar la función social de la literatura es tan importante, hoy más que nunca, en un mundo tan dispar y complejo como el que estamos viviendo. La práctica de la lectura nos capacita para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, al tiempo que amplía nuestra perspectiva del mundo, otorgándonos la capacidad de influir en él mediante acciones transformadoras. La literatura, a través del lenguaje simbólico, despliega un potencial significativo en el desarrollo integral del lector. No solo nutre su intelecto, sino también su

mundo afectivo, su comprensión cultural y su interacción social. Al abrir y expandir horizontes, la literatura se convierte en un vehículo esencial para la formación completa del futuro profesional y, por consiguiente, para sus futuros estudiantes.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo. (2005). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Editorial Lugar. Buenos Aires.
- Diseño curricular de la Educación Secundaria. (2020-2023). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Freire, Paulo. (1970). Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin Random House.
- Machado, Ana María. (dic. 2007). "Derecho de ellos y deber nuestro – literatura infantil: ¿para qué?". CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Barcelona: Editorial Fontalba. N. 210, p.48-57.
- Miretti, Ma. Luisa. (2009). Educación Literaria desde Jardín Maternal. Editorial SB. Buenos Aires.
- Montes, Graciela. (2006). "La Gran Ocasión: La escuela como Sociedad de lectura". Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Petit, Michéle. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Océano. Barcelona.
- Petit, Michéle. (2001). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. (1ª. ed.). Fondo de Cultura Económica. México.
- Petit, Michéle. (2008). Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado. Fondo de Cultura Económica. México.
- Seppia, O., F. Etchemaite, Ma. D. Duarte, Ma. E. L. de Almada. (2009). Entre libros y lectores I: El texto literario. Lugar Editorial. Buenos Aires.

RESPONSABILIDAD Y SOLIDARIDAD

DESDE LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

CRÍTICAS A LA COLONIALIDAD, MEMORIA Y SOLIDARIDAD

Adriana María Arpini

Una de las manifestaciones del pensamiento crítico latinoamericano, que ha cobrado vigencia desde la última década del siglo XX, en el contexto de la globalización neoliberal, focalizó sobre el problema de la geopolítica del conocimiento, es decir sobre la relación entre conocimiento, modernidad y colonialidad. Desde esta perspectiva se pone en tela de juicio la pretendida universalidad, objetividad y neutralidad del conocimiento, al mismo tiempo que se busca pensar fuera de los límites definidos por el neoliberalismo y la modernidad, desvelando la íntima relación entre conocimiento, economía y política.

Nos interesa realizar un ejercicio memorioso, mediante la apelación a nuestra Historia de las ideas, con el propósito de actualizar el vínculo entre las críticas a la colonialidad y las propuestas que acentúan la solidaridad como vía alternativa de transformación de las presentes condiciones de colonialidad del poder, del saber y del ser.

Si hacemos memoria, encontraremos que el señalamiento y la crítica del problema de la colonialidad, que lleva implícita la cuestión de la modernidad, tiene significativos antecedentes en nuestra Historia de las ideas. Ejemplo de ello son los textos *Nuestra América* de José Martí y *Discurso sobre la colonialidad* de Aimé Césaire, por mencionar sólo dos muy representativos de la vigencia y de las modulaciones que el tema ha tenido desde el siglo XIX hasta los días que corren.

José Martí puede ser considerado como un pensador de la sospecha. Al igual que Marx o Nietzsche, el cubano sospecha de la transparencia de la conciencia y denuncia la anfibología de las mediaciones –trabajo, valores–; pero a diferencia de estos, desde su lugar de enunciación, ejerce la sospecha sobre la condición colonial. Sospecha de las marcas materiales y simbólicas que dejó la colonia aún después de los procesos de independencia continental. Dice Martí en “Nuestra América”, publicado por primera vez en 1891:

(...) como la constitución jerárquica de las colonias resistía la organización democrática de la República, o las capitales de corbatín dejaban en el zaguán al

campo de bota de potro, o los redentores bibliógenos no entendieron que la revolución que triunfó con el alma de la tierra (...), con el alma de la tierra debía gobernar, y no contra ella ni sin ella, entró a padecer América, y padece, de la fatiga de acomodación entre los elementos discordantes y hostiles que heredó de un colonizador despótico y avieso (...).

La colonia continuó viviendo en la república (...)

El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga; en desestancar al indio; en ir haciendo lado al negro suficiente; en ajustar la libertad al cuerpo de los que se alzaron y vencieron por ella (Martí, 2005, 35-36).

Martí muestra las dicotomías que persisten en nuestra América en el terreno de la política: las formas jerárquicas heredadas de la monarquía frente a la república; en el plano sociocultural: el corbatín frente a la bota de potro; en el ámbito del conocimiento: el saber abstracto de los libros frente al saber de la tierra, esto es el saber directo del propio lugar de enunciación,¹ en fin: civilización frente a barbarie. El intento de imponer la primera y suprimir la segunda implica desconocer los elementos naturales del lugar y produce el padecimiento de América, esto es la colonialidad del poder, del saber y del ser. Pero hay una alternativa: hermanar, “ajustar la libertad al cuerpo” de quienes lucharon por ella.

Por su parte Aimé Césaire, en el “Discurso sobre el colonialismo”, escrito en 1950, lanza una dura crítica hacia la civilización “europea” u “occidental”. Dice que es decadente, que está herida de muerte, que es “incapaz de resolver los dos principales problemas que su existencia ha originado: el problema del proletariado y el problema colonial”, razón por la cual es “moral y espiritualmente indefendible”. Su principal mentira, de la que proliferan todas las demás, es plantear una correspondencia entre colonización y civilización. Tal correspondencia no es más que una trampa epistemológica para capturar la voluntad de las víctimas. Porque la colonización

(...) no es evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, de la tiranía, ni expansión de *Dios*, ni extensión del *Derecho*; (...) [sino] que en la colonización el gesto decisivo es el del aventurero y el del pirata, el del tendero a lo grande y el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante, el del aprieto y el de la fuerza, con la maléfica sombra proyectada desde atrás por una forma de civilización que en un momento de su historia se siente obligada, endógenamente, a extender la competencia de sus economías antagónicas a escala mundial. (...) Y digo que la distancia de la *colonización* a la *civilización* es infinita, que de todas las expediciones coloniales acumuladas (...) no se podría rescatar un solo valor humano. (...) la colonización

trabaja para *descivilizar* al colonizador, para *embrutecerlo* en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral (Césaire, 2015, 14-15)

Césaire, en el contexto de la posguerra, acusa a Europa y pone al descubierto la mentira de la colonización. Esta somete al colonizado y embrutece al colonizador con el sólo afán de expandir a escala universal una forma de organización de la economía basada en la competencia y la explotación como la única posible, ya se trate de la forma liberal del capitalismo o del capitalismo de Estado.² Frente a las estrategias de división de uno y otro, se trata para el poeta martiniqués de optar “por el movimiento que nos coloca codo a codo con los otros y contra aquél que nos encierra; (...) por aquél que libera las energías creadoras de las masas contra aquél que las canaliza y finalmente las esteriliza” (*Id.*, 80)

José Martí y Aimé Césaire revelan diferentes aristas de un poliedro que es necesario desmontar para liberar el potencial creador de pueblos cercados por el poder colonial, por la colonialidad del saber y por la forma colonizada de producción de subjetividades. Nuevas aristas del poliedro se pusieron en debate, hacia fines del siglo pasado, cuando a propósito de conversaciones entre Edgardo Lander e Immanuel Wallerstein –quien era en ese momento presidente de la Asociación Mundial de Sociología– se decidió abrir en el Congreso Mundial de Sociología de 1998 un simposio sobre el tema “Alternativas al eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo”. Del mismo participaron estudiosos procedentes principalmente de las ciencias sociales, pero también de la filosofía. El trabajo continuó por el lapso de dos años y se concretó en un volumen publicado en el 2000, compilado por Lander, titulado *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Desde diferentes aristas, los involucrados en ese proyecto señalan las dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía del mercado, defendida por el neoliberalismo en un contexto de globalización y exclusión.³ Entienden que para poner a foco el problema se debe comprender que el neoliberalismo no es sólo una teoría económica sino que constituye el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, que se forma a lo largo de la modernidad y que incluye ciertas concepciones acerca del ser humano, la naturaleza, la riqueza, la historia, el progreso, el conocimiento y la forma de vida, todo lo cual se compone en un orden social que se postula como el único posible, sin alternativas.

En ese marco, Edgardo Lander sostiene que la conquista del llamado nuevo mundo es el momento fundante de dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Tales procesos culminan en los siglos XVIII y XIX con la producción de una gran narrativa universal que pone a Europa como centro geográfico y culminación de una historia. Al mismo tiempo que se elabora una normativa basada en el derecho liberal de propiedad, que niega todo derecho al colonizado.⁴ De este modo, partir de la experiencia parroquial de Europa, se infiere un universal que funge como ideología violentamente excluyente. En tal contexto se constituyen el edificio de las ciencias sociales articuladas en torno a la idea de modernidad, la cual supone: una visión universal de la historia asociada a la idea de progreso, la naturalización de las relaciones sociales conforme al orden liberal capitalista, la ontologización de las divisiones sociales y la jeraquización del saber científico sobre toda otra forma de saber.

Aníbal Quijano profundiza el análisis señalando que la constitución del nuevo patrón de poder mundial se erige sobre la idea moderna de raza, sobre la cual se establece una división tajante entre blanco y no-blanco, confiriendo identidad, jerarquía, lugares y roles sociales. “Europa –dice– concentró bajo su hegemonía todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano, 2000, 126). Para ello apeló a la expropiación de bienes culturales, a la represión de las formas de producción del conocimiento y a la imposición de la cultura del dominador para la reproducción material y subjetiva de la dominación. Desplegó, asimismo, un juego completo de nuevas categorías dicotómicas, no dialéctica, que instituyen relaciones jerárquicas: Oriente/Occidente, primitivo/civilizado, mágico/científico, irracional/racional, tradicional/moderno, etc. En definitiva, el eurocentrismo se construye en base a dos mitos fundantes: “uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder” (*Id.* 127).

Según el análisis histórico y sociocultural realizado por Enrique Dussel (1992, 2000), se pone al descubierto que la secuencia del relato de la historia universal construido a la manera hegeliana, no es más que una “invención ideológica” que viene a justificar el “mito de la modernidad”. Afirma que hay dos conceptos de modernidad. Uno eurocéntrico,

provinciano y regional, asociado a la Reforma y al momento de la ilustración, que culmina en el siglo XVIII con la Revolución francesa y el Parlamento inglés. Otro abierto por España como primera nación moderna, que inicia el mercantilismo mundial a partir de la acumulación monetaria obtenida de las minas de Potosí y Zacatecas, lo que le permite vencer a los turcos en la batalla de Lepanto (1571) y trasladar al Atlántico el centro de la economía europea.

La Modernidad, como nuevo paradigma de vida cotidiana, de comprensión de la historia, de la ciencia, de la religión, surge a final del siglo XV y con el dominio del Atlántico. El siglo XVII es ya fruto del siglo XVI, Holanda, Francia, Inglaterra son ya desarrollo posterior en el horizonte abierto por Portugal y España. América Latina entra en la Modernidad (mucho antes que Norte América) como la 'otra cara' dominada, explotada, encubierta. (...) Sólo el segundo paradigma incluye a la Modernidad/Alteridad mundial (...) La Modernidad se definió como 'emancipación' con respecto al 'nosotros' [europeo], pero no advirtió su carácter mítico-sacrificial con respecto a 'los otros' (Dussel, 2000, 29-30).

Si, como explican Quijano y Dussel, la globalización en curso es la culminación del proceso iniciado con la constitución de América y el capitalismo colonial/moderno, entonces, la crítica a la modernidad se enlaza, según Coronil (2000), con la crítica al globocentrismo. La cual debe mostrar la rica diferenciación cultural del mundo, cuyo despliegue y reconocimiento es inhibido por la altamente desigual distribución del poder. Frente a la intensificación de las divisiones de la humanidad y el acelerado proceso de destrucción de la naturaleza, se requiere, según este autor, la audacia de imaginar futuros alternativos desde los focos de resistencia, en el seno de las contradicciones internas del capital.

En síntesis, la sospecha y la crítica de la condición colonial ha sido asunto de reflexión en nuestra América al menos desde el siglo XIX. En el contexto de las luchas de independencia, José Martí ejerce tal sospecha y sostiene que "los pueblos han de vivir criticándose, porque la crítica es salud" y que el genio consiste en "hermanar" las diversas formas de experimentar y realizar la vida en comunidad; no se trata de asimilar borrando las diferencias, sino de reunir las solidariamente desde el reconocimiento de las mismas. Desde otro contexto, el de la situación de posguerra de mediados del siglo XX, Aimé Césaire denuncia la trampa que encierra el intento de asimilar colonización y civilización. Frente a ello, propone la alternativa de "avanzar codo a codo", de liberar las energías creadoras desde el autorreconocimiento, es decir desde la afirmación de la propia

su(b)jetividad. En la última década del siglo, en un contexto de globalización y exclusión, autores como Lander, Quijano, Dussel, Coronil y otros, buscan alternativas teóricas y políticas ante la primacía del mercado y denuncian el discurso neoliberal que pretende imponer un modelo civilizatorio único. Señalan la mutua constitución de modernidad y colonialidad, justificada por una narrativa que coloca a Europa en el centro de la historia y produce una normativa basada en el derecho de propiedad. Narrativa y normativa que vienen a legitimar la apropiación de tierras, bienes y vidas de quienes “no saben gobernarse a sí mismos” –frase que hasta hoy justifica todas las formas de dominación–. De modo que todas las divisiones, jerarquías y distribución de lugares y roles suponen la naturalización de las diferencias en función de la moderna noción de raza. Dussel denuncia el carácter mítico-sacrificial de la modernidad y ofrece la alternativa de la transmodernidad como proyecto que habilita la posibilidad de un mundo habitado por culturas diferentes, transversalmente interconectadas.

Consideramos que acciones como “hermanar”, “avanzar codo a codo”, reconocer la riqueza contenida en “la diferenciación cultural del mundo”, imaginar la alternativa de un “proyecto transmoderno” son todas formas de solidaridad, de comunicación e interacción solidaria en el presente que, sostenidas en un ejercicio filosófico crítico y memorioso de las luchas y resistencias del pasado, permiten imaginar un futuro otro y posibilitan acciones transformadoras tanto en la dimensión simbólica y discursiva, como en la dimensión práctica de los acontecimientos y la cotidianidad.

Notas

1. No se trata de un telurismo, antes bien, entendemos el saber de la tierra –“alma de la tierra”– como el *lugar de enunciación*, que involucra coordenadas espaciales, temporales, raciales, étnicas, de clase y género.
2. Cf. Césaire, Aimé, “Carta a Maurice Thorez, Secretario General del Partido Comunista Francés”. En: *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal, 2015, pp. 77-84.
3. Cabe recordar al menos dos textos significativos del universo discursivo de la época: en 1996 se publica el informe de la Fundación Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, con el título *Abrir las ciencias sociales*, coordinado por Immanuel Wallerstein. Poco después, en 1998, se publica *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, de Enrique Dussel.
4. En este sentido son paradigmáticas las obras de Cf. Hegel, Georg W. F. 1986. *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. Traducción de José Gaos. Madrid, Alianza; y de Locke, John. 2022. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Traducción de Carlos Mellizo. Madrid, Alianza.

Bibliografía

- Césaire, Aimé. 2015. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.
- Coronil, Fernando. 2000. "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo". En: Lander, Edgardo (Compilador). 2000. *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 53-67.
- Dussel, Enrique. 2000. "Europa, modernidad y eurocentrismo", en: Lander, Edgardo. (Compilador). *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 24-33.
- Dussel, Enrique. 2015. *Filosofía del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México, Akal.
- Lander, Edgardo (Compilador). 2000. *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Martí, José. 2005. *Nuestra América*. Tercera edición. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, Edgardo (Compilador), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

CONFLUENCIA DE VOCES DESDE LA CIENCIA, LA FILOSOFÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA Y EL PENSAMIENTO INDÍGENA.

Perspectivas relacionales

María Luisa Rubinelli

Maturana afirma que, en tanto seres vivos autopoiéticos, existimos en una dimensión fisiológica (en referencia a nuestro cuerpo), así como en una dimensión de relación con el medio en que se desarrolla nuestra existencia. Y ambas dimensiones se generan influyéndose mutuamente de manera permanente.

El mundo en que vivimos es producto de nuestra convivencia con los demás seres humanos, no consiste en un conjunto de objetos independientes de nosotros. En ese mundo que co -construimos juegan las emociones, de las cuales el amor se constituye como fundamento del convivir, entendiendo el amor como “una conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con nosotros” (Maturana, 2010:36)

Sostiene que “es en el dominio de la relación con el otro, (...) donde tienen lugar la responsabilidad y la libertad como modos de convivir (...) Hemos querido reemplazar el amor por el conocimiento como guía de nuestro quehacer y en nuestras relaciones con otros seres humanos y con la naturaleza toda y nos hemos equivocado. (...) El amor es un fundamento mientras que el conocimiento es un instrumento. (...) El amor es el fundamento del vivir humano (...) como la emoción que en lo general funda lo social, y en particular hizo y hace posible lo humano como tal (...) y al negarlo en el intento de dar un fundamento racional a todas nuestras relaciones y acciones nos hemos deshumanizado. Consideramos las emociones como una ruptura del orden racional, por eso las negamos, nos producen miedo a la pérdida del control. Sostiene que en lo que caracteriza como la “cultura patriarcal occidental” vigente en nuestro mundo actual, la razón ejerce control de nuestro hacer (2010: 32,33)

Pero la negación del amor implica la pérdida de armonía interna del organismo, lo que origina alteraciones,¹ entre ellas la angustia y el sufrimiento. “Necesitamos vivir en la dignidad que se constituye en el respeto de nosotros mismos y por el otro como el fundamento de nuestro modo natural de ser cotidiano.” (2010: 91) Por su parte, Arturo Roig considera el respeto a la dignidad como una necesidad básica de todo ser humano, y plantea su a priori antropológico basado en dos pilares: el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento de nuestro ser como valioso, así como el conocernos a nosotros mismos, como sujeto social que vive su cotidianidad concreta y contingente, como un habitar historizado.

Para Maturana, “los seres humanos somos seres multidimensionales y multiconversacionales (...) realizamos nuestro vivir participando simultánea o sucesivamente en muchas redes de conversaciones diferentes cuyas realizaciones se entrecruzan en nuestra corporalidad. (2010: 220, 221) El lenguaje, en el conversar continuo es nuestro modo de existir, como humanos, “es el espacio de coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos” (2010: 30). Roig considera al lenguaje como un modo privilegiado de objetivación de lo humano y a la corporalidad como la dimensión de lo humano que constituye a ese ser en parte de la naturaleza.

Sostiene Maturana que “lo humano se configura en el vivir y no preexiste (...) El cuerpo de uno depende de cómo vive uno la relación con los otros y consigo mismo (...) (2010: 280,281), y lo único que puede devolvernos a todos el acceso al bienestar sin los desequilibrios abusivos y la pérdida de dignidad (...) es el conocimiento de nuestro mundo y de cómo estar en él sin negar su naturaleza (2002: 235). Ese conocimiento de la naturaleza, para Roig, está ligado a la concepción de *oikeiosis* y el reconocimiento de la dignidad de la misma, y señala cuatro aporías que dificultan nuestra relación con la naturaleza: primera: “vivimos manipulando la naturaleza, pero nuestro acceso a ella no es directo” sino a través de la cultura, siendo una de las mediaciones la del lenguaje; segunda: somos naturaleza pero nuestra conducta se ordena por una moral reductiva que margina nuestra inserción en ella; tercera: integramos la naturaleza, como seres biológicos, pero nos identificamos por su negación, entendiendo como humano lo que la niega; cuarta: el ser humano se humaniza en cuanto ejerce dominio sobre la naturaleza, pero en ese

proceso somete seres humanos y funda el sistema de relaciones humanas en la dominación de la naturaleza.

Nuestra comprensión debería darse en relación con el concepto de *oikeiosis*, en tanto “aceptación de un orden inmanente propio de la naturaleza dentro del cual no somos lo que está “fuera” ni “por encima”, sino dentro del mismo y una dignidad que se establece a partir de la responsabilidad que tenemos en cuanto seres “naturales”, de la cual debemos tomar conciencia” (2002: 88)

Pero, afirma Maturana, “vivimos en una cultura centrada en la apropiación (...) y aparece el stress por el miedo continuo de perder o no lograr acumular las posesiones que se desea obtener porque las posesiones se viven como fuentes de seguridad. (2010: 64). Esto es parte de la “cultura patristica occidental”. Y aclara que “lo patriarcal no es lo masculino, sino un modo de vivir” (2010: 57). La diferencia de la que denomina “cultura matrística”,² es que en ésta no existiría la dicotomía entre bien y mal. El mal obrar sería entendido en ellas como comisión de un error, que puede ser enmendado. En esas culturas, las mujeres ejercerían las prácticas relacionadas con el control y cuidado de la fecundidad, no siendo la mujer considerada productora de hijos, a los que debe cuidar y enseñar en el hogar las virtudes valoradas en una sociedad dominada por el patriarcado. En ese contexto entiende las cacerías de brujas ocurridas en Europa, como un genocidio con el objetivo de que las mujeres perdieran ese dominio de conocimientos y prácticas, centrados “en la estética de la armonía del mundo natural como aspecto del reconocimiento de la pertenencia de lo humano al ámbito de lo vivo desde donde el ser humano obtenía (...) el bienestar de su existencia” (2010:301). Un resultado de esas cacerías fue que el control de la fecundidad pasara a ser dominado por la autoridad masculina, legitimada por la ciencia, inexperta en el conocimiento de la corporalidad femenina.³

En relación con este tema, nos interesa realizar una breve referencia a la existencia de casos de procesos y de homicidios contra mujeres acusadas del delito de ejercer prácticas de brujería en la región noroeste del país. Generalmente son señaladas como brujas mujeres indias, ancianas (para el criterio de longevidad de la época), -conocedoras de las propiedades y el empleo de hierbas-, y de condición muy humilde, a las que se adjudica un pacto demoniaco

Como resultado de indagaciones realizadas en el archivo histórico de Tucumán, que en el período abordado (s. XVII y XVIII) incluía las actuales provincias de Jujuy, Salta,

Tucumán, Catamarca, Santiago del Estero, La Rioja y Córdoba, Garcés⁴ analiza expedientes de seis casos de procesos. Y afirma que “a partir de la reinterpretación de algunas prácticas indígenas, según los paradigmas religiosos europeos (...) se da la posibilidad de encontrar (...) el “diablo” en América (...) La larga tradición misógina del pensamiento judeo cristiano, posibilitará que (...) en el s. XVII cristalicen (...) ideas que delimiten (...) nuevas formas de criminalidad (...) Empiezan a desarrollarse (...) nuevos mecanismos de control sobre el cuerpo y la fecundidad”. (2023: 29, 33)

Otra de las características de las culturas matrísticas que nos interesa destacar refiere a sus concepciones de la religiosidad, en las que –afirma Maturana- no existían “dioses masculinos espirituales, sino una madre universal, que “representa la vida aquí en la tierra” y, en consonancia con ello, “no existe la apropiación de la tierra”, ya que no existe el afán, la compulsión, de la apropiación. Esas experiencias religiosas en esas culturas son comunitarias, en relación con la armonía de los ciclos vitales naturales, generando libertad y también responsabilidad. Pero, afirma, “se acabó el mundo natural terrestre como un mundo autónomo que se sostiene a sí mismo (2010: 302, 64). Ahora (...) es nuestra responsabilidad y debemos recuperarlo en la convivencia, no en el uso”.

En la cultura patriarcal, basada en la dicotomía bien/mal, el mal es una falta que se vive como culpa (2010: 58) a ser castigada. Apropiación, control, lucha y ejercicio del poder, generador de obediencia y sometimiento a un orden, son preocupaciones acuciantes. El dios patriarcal es masculino, espiritual, abstracto, y “generador de sometimiento” (...) la posesión excluye al otro, lo niega y justifica su destrucción” (2010:304, 310)

Hasta la verdad, que ha sido cosificada, adquiere carácter de principio trascendente y se la quiere poseer. Pero ello genera que no haya lugar para el entendimiento. ¿Cómo construir entonces democracia, entendida como “una forma de vida política que crea espacios de conversación y participación para todos los miembros de la comunidad que la adopta?”. (2010:67)

Para el autor, cada “cultura es una red cerrada de conversaciones que define y constituye todo el quehacer de una comunidad humana (...) Es un continuo fluir en el lenguaje y las emociones, que (...) define y constituye el modo de vida de un grupo humano” (2010:88) Por eso, para comprender una cultura, hay que “examinar la red de conversaciones que la constituye y mirar, sobre todo, el emocionar que define su accionar (...) la constelación de rasgos que revelan su manera de vivir” (2010: 299,300)

En las culturas indígenas americanas, aunque penetradas por el capitalismo y el patriarcado, características señaladas como propias de las culturas matrísticas cuya pérdida afirma el autor conservan vigencia, pero no es mencionado.

Habitar el territorio –según el imaginario indígena- implica convivir en reciprocidad con la multitud de seres con quienes se comparte el entorno.

“Ni las peñas, ni las vicuñas ni el territorio en general tienen sentido fuera de la relacionalidad, sino que la vida local se basa en relaciones de sentido con el territorio”. (Haber, 2022: 249)

Sostiene una representante tuliàn, en la provincia de Córdoba, “Pertener a una comunidad indígena (...) es ser consciente de que existen múltiples lazos con el territorio; que por esta lucha dieron su vida (...) ancestros que siguen (...) en nuestra memoria, en cada ceremonia y en cada soplo del viento. Sus voces me llegan como flechas (...) a mi corazón” (Mariela Tuliàn, 2020:46).

Se expresa así la profunda relacionalidad presente en el mundo de vida de su cultura, y la memoria colectiva de las luchas, ligadas al territorio vivido.

En sentido similar se manifiestan representantes de otros pueblos indígenas.

En Jujuy reviste actualidad la constante defensa de territorios que son arrebatados por el estado provincial, con pretextos de desarrollo productivo (zonas francas, instalación de parques solares, tren turístico, extractivismo minero, etc.) que se prevé beneficien los intereses de allegados al poder.

En el pensamiento indígena no es necesaria una rigurosa distinción entre los seres vivos porque siempre están constituidos por su relación con los otros.

Retomando principios de la filosofía estoica, Roig destaca que el ser humano muestra un comportamiento que lo vincula a todo ser viviente, una “apropiación o pertenencia de sí mismo” (2002:81), que tanto para animales como para humanos requiere la conservación de la naturaleza, en tanto casa común (*oikía*).

Como muestra del habitar conjunto del territorio con todos los demás seres, que implica la concepción de estar integrado en una dimensión cósmica, Haber sostiene que “diferentes especies o reinos –animales, humanos, vegetales e incluso objetos- se muestran encadenados en un solo fluir” (Haber ,2022: 138). Fluir que aparece conectado por el aire que todos respiramos y también por el agua que circula permanentemente.

Narra Escolar que un viejo baqueano mendocino le contó que el diablo era “bueno”, lo ayudaba y acompañaba (...) indicándole qué ríos, pasos y quebradas había que seguir para hallar los animales extraviados. Describe la capacidad de estos baqueanos como una conexión íntima con la naturaleza y una empatía con el “pensamiento” de los animales que les permitiría predecir sus actitudes” (2018: 62).

La íntima y continua interrelación de seres humanos y no humanos no hace posible que la vida pueda ser mantenida sin la implicación activa de todos.

“El paisaje cinegético (...) se inscribe [en] la escenografía del drama social en una comunidad relacional ampliada (...) [que] incluye a la colectividad cósmica (...) Ninguno de los seres que la componen está en la conversación como consecuencia de alguna esencia que lo define “(Haber, 2022: 257). No se trata de una concepción sustancialista, sino de una permanente construcción, dinámica y relacional. Por lo cual “la teoría biológica occidental no es una descripción natural de la naturaleza, sino un dispositivo de la ciencia, el Estado y el capital que fungen en el sentido de apoderamiento de los territorios de las comunidades rurales” (Haber, 2022: 262)

Roig sostiene categóricamente –retomando la noción de *oikéiosis* y nuestro carácter de seres biológicos- que “el hombre en cuanto depredador y degradador del entorno natural, es inevitablemente depredador y degradador de sí mismo, por cuanto es también naturaleza” (2002: 87).

Se muestran confluencias entre referentes del pensamiento científico y el filosófico -de los que hemos seleccionado solo dos- y el pensar indígena -profundamente relacional-, que permiten aportar a profundizar y consolidar el tejido de alianzas entre los mismos que, en la propuesta de De Sousa Santos colaboraría en la práctica de una ecología de saberes, crítica de la concepción reduccionista occidental, que busque la identificación de saberes y criterios de rigor que actúan en las prácticas sociales en el marco de la credibilidad contextual, la utopía del interconocimiento, aprendiendo nuevos y extraños saberes, promocionando la interdependencia entre saberes científicos modernos occidentales y otros saberes a través de reconocimientos recíprocos, mediante la práctica de la traducción entre culturas bajo la forma de una hermenéutica diatópica. Entendemos que esta propuesta está en relación con la roigeana de búsqueda continua de las huellas dispersas de nuestro filosofar latinoamericano, parte de las cuales surgen de las rupturas del orden

impuesto desde el poder, por las expresiones contra hegemónicas de moralidades de la protesta.

Esto se constituiría en un sustento importantísimo de la “ética de la tenacidad”, tal como denomina De Certeau a la construcción de utopías operada por los actores de la cotidianidad, que resulten en procesos de resistencia y cambios.

Notas

1. “Gérmenes que conviven normalmente con nosotros se hacen patógenos porque nuestra relación con ellos se altera...” (2010:51)
2. Se refiere a una cultura en que se vive en el reconocimiento del otro, la confianza y la armonía, que unos 5.000 años a. c. habría sido sometida a la cultura patriarcal en Europa, quedando relegada exclusivamente a la relación entre madre e hijo.
3. “La procreación pasa a ser un valor (...) la mujer pasa a ser fuente de riqueza”, en tanto reproductora de vida. (2023: 299)
4. Existen estudios de otros historiadores sobre el tema en la Región.

Bibliografía

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. T. I. México. Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santos, B. (2012) *Una epistemología del sur*. México. CLACSO- Siglo XXI.
- Escolar, Diego. (2018). *Los dones étnicos de la Nación*. Buenos Aires. Prometeo.
- Garcés, C. A. (2023) *Brujos y adivinos en Tucumán (s. XVII y XVIII)*. S.S. de Jujuy. Ediunju – Chaca.
- Haber, A. (2022). “Entramado con vicuñas” en Bugallo, Lucila, Dransart Penélope y Pazzarelli, Francisco (Ed.) *Animales humanos, humanos animales*. Buenos Aires. Antropofagia.
- Maturana, H. (2010) *El sentido de lo humano*. Buenos Aires. Granica.
- Maturana, H. (2003) *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires. Lumen.
- Tulian, Mariela (2020) Pedraza, Graciela y Durán, Yaraví. *Mujeres indígenas*. s/d ed. Córdoba.
- Roig, A. A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza. EDIUNC..
- Roig, A. A. (1996) “La peregrina historia de la provincia de Cuyo. Región, territorio, país y paisaje desde el punto de vista de las categorías sociales y del problema de la identidad”. *Crónicas del terruño*. Revista del Centro de Integración Territorial. Mendoza. No.1.

DIÁLOGOS Y REFLEXIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Experiencia en carreras de Educación Inicial

María Noelia Galetto, Giuliana Fornero, Sofía Avalle Montes

Presentación

Esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación en curso, titulado “*Apuestas de la interculturalidad y la decolonialidad para repensar la formación de formadores*”, el cual cuenta con el soporte de una Beca grupal tipo “C” aprobada por el Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland e.V. (con sede en Osnabrück, Alemania) - Intercambio Intercultural Alemán-Latinoamericano (ICALA)¹. Los objetivos generales de esa investigación cualitativa son: a) comprender, desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad para la formación de futuras y futuros docentes y b) elaborar materiales didácticos que hagan aportes para pensar la formación docente en relación con la interculturalidad y la decolonialidad.

Como equipo docente y de investigación partimos de la idea que resulta imprescindible abordar la temática de la interculturalidad en el ámbito de la educación superior ya que es un área de vacancia. Asimismo, consideramos que formarse en esa temática, durante las carreras de grado, constituye las bases para fomentar diálogos y prácticas educativas enmarcadas en el amor y el reconocimiento entre *unos* y *otros*.

En el presente trabajo socializaremos la experiencia vivida en un conversatorio virtual sobre “*Interculturalidad y decolonialidad para pensar la educación*” organizado por la asignatura Organización de los Jardines de Infantes perteneciente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En dicho encuentro participó Mariela Tulián, Casqui Curaca (Cacique) de la Comunidad Indígena Tulián, con quién estamos trabajando en el proyecto de investigación antes mencionado.

En la ponencia haremos referencia a la formación docente en clave intercultural y decolonial; a una contextualización del conversatorio; a los aportes de la interculturalidad y la decolonialidad para repensar la educación y, finalmente, a las reflexiones.

La formación docente en clave intercultural

Desde sus albores, la escuela se ha configurado como la institución predilecta por el sistema moderno/colonial para homogeneizar las diversidades socioculturales, construyendo la dicotomía entre *conocimientos universales u occidentales* versus *conocimientos autóctonos o propios*. Así, el conocimiento científico que aparece y se divulga en la modernidad, a través de las instituciones de formación docente y de investigaciones, es ese ‘conocimiento de poder’ que se arma a gusto y semejanza de los intereses del capitalismo, la historia colonial y la modernidad (Lander, 2020). En este sentido, los conceptos y perspectivas se convierten en categorías universales que definen cualquier realidad, como así también, el ‘deber ser’ para toda la existencia. De esta manera, muchas veces, “la universidad constituye el último eslabón de un sistema educativo destinado a discriminar, ningunear, excluir y suprimir la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la sociedad que dicha universidad pretende atender” (Dietz, 2022, pp. 340-341).

Muchas veces, en dichos espacios, los saberes de los pueblos indígenas son estigmatizados y se consideran conocimientos empíricos, ilegítimos y no científicos por parte de quienes mantienen el monopolio occidental del saber legítimo, las universidades y otras instituciones educativas formales (Dietz, 2022). En este sentido, lo indígena ha sido y, continúa siendo excluido activamente de la academia: estudiantes de origen indígena han sido relegados, silenciados o ninguneados; docentes no han sido contratados o sólo se les ha contratado cuando ocultaban sus identidades, sus saberes han sido rechazados y sus métodos de enseñanza y aprendizaje se han dejado *fuera o al margen* de la academia. (Dietz, 2022) La colonialidad del saber y del ser han negado la capacidad ontológica y psíquica de los conocimientos indígenas. En vinculación con eso, Dietz (2022) hace mención especialmente a las universidades latinoamericanas denunciando que las mismas se fueron alejando de los saberes *otros*, de las epistemes de sus pueblos y sus comunidades indígenas provocando la privación de saberes, de lenguas y de experiencias milenarias.

Sin embargo, detrás de esta situación histórico-cultural, en la cual los conocimientos otros han sido subalternizados, podemos hallar un atisbo de esperanza, de reconstrucción y reivindicación en las nuevas generaciones bajo prácticas de resistencia a la episteme colonial que se fundamentan en una filosofía propia conocida como “Buen Vivir”, la cual basa en un equilibrio entre la madre tierra y el ser humano. Es por esto, que nos parece imprescindible hacer referencia a una formación docente en clave intercultural que nos permita trabajar hacia la decolonialidad.

Al respecto, consideramos que una formación docente en clave intercultural articulada con los aportes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) permitirá abrir “un diálogo intercultural para contribuir a comprender los tiempos de crisis generalizada de la sociedad actual desde un saber presente y desde sus epistemes” (Antileo, 2022, p. 112). Para ello, se requiere de procesos de aprendizaje flexibles y reflexivos que promuevan saberes y hacer contextualizados mediante procesos de diálogo e intercambio entre diferentes fuentes de saberes. (Dietz, 2022)

Por eso, es importante promover reflexiones, luchas y resistencias que se opongan al orden colonial que perpetúa el pensamiento neoliberal del capitalismo contemporáneo y que apuesten a prácticas, saberes y conocimientos vinculados con la interculturalidad y la decolonialidad.

Contextualización de la propuesta: Conversatorio sobre interculturalidad y decolonialidad

En el marco de nuestra investigación, a partir de los objetivos propuestos, organizamos y llevamos a cabo, desde la Asignatura de Organización de Jardines de Infantes², un conversatorio virtual titulado “*Interculturalidad y decolonialidad para pensar la educación*”. El propósito del mismo fue reflexionar, junto con las estudiantes, acerca de la importancia de la interculturalidad y la decolonialidad para pensar y repensar la educación. Para ello, se les propuso a las estudiantes que de manera grupal analizaran -a partir del material teórico trabajado en el eje número 2 “Procesos de diversidad y desigualdad en los jardines de infantes”- diferentes dispositivos elaborados por Mariela Tulián. Algunos de ellos fueron: cuentos literarios (La Pequeña Francisca, Arabela y Frecuencia Dorada), entrevistas realizadas, a Mariela Tulián y docentes que trabajan con ella, y el video “Pachamama, ritual sagrado y compartido”.

Es importante destacar que varios de esos dispositivos forman parte del Proyecto de EIB “La Pequeña Francisca”, el cual fue elaborado por Mariela Tulián y busca revalorizar los saberes, experiencias, conocimientos, etc. de su comunidad indígena comechingón. Esta propuesta educativa consiste principalmente en la recopilación de la memoria oral de la comunidad indígena Tulián³, de sus saberes, sus conocimientos y sus prácticas, y en la elaboración de materiales didácticos para los respectivos niveles educativos.

Durante el encuentro, del cual participó Mariela Tulián, cada grupo fue presentando el análisis del dispositivo. Algunos de los temas abordados fueron: interculturalidad, educación interculturalidad, colonización, colonialidad del poder, del saber y del ser, decolonialidad, Buen Vivir, Madre Tierra, Territorio.

Voces de insurgencia y transformación para repensar la educación

Según Walsh (2014), pensar la educación en clave intercultural y decolonial exige:

Construir pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar -de modo individual y colectivo- hacia lo decolonial (p. 70).

El desafío consiste, expresa la autora, en generar experiencias y prácticas de derrumbe hacia un mundo alienado por el capitalismo y el modelo civilizatorio occidental con sus patrones de poder colonialistas. Al mismo tiempo, que nos propone re/in-surgir “nuestro” mundo habitado por las diversas realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente que se enuncian, comprometen, combaten, persisten, afirman, inciden e intervienen para despertar, despejar y desplegar caminos, para dar algo de luz y para avanzar hacia sentidos y horizontes concretos de decolonialidad. (Walsh, 2014)

En el conversatorio, las estudiantes expresan:

Consideramos que es sumamente necesario incorporar la interculturalidad crítica y la decolonialidad como ejes centrales en el proceso educativo y que, tal como plantea Walsh, estas temáticas se van entrelazando conceptualmente y pedagógicamente. Así se construye una pedagogía decolonial, la cual nos invita a pensar en esos modos *otros* de ser, de estar, de pensar, de expresarse, de actuar y por supuesto en nuestro caso de enseñar.

Es importante (...) que, más allá de tratarse de una lucha y construcción colectiva, nosotras asumamos ese compromiso de crear una escuela *otra* en la que se

revalorizan aquellos saberes y contenidos que quedan por fuera de la currícula y no se les otorga importancia.

Esas voces nos invitan a reflexionar sobre algunas de las *tareas pendientes* que tienen las universidades latinoamericanas hoy en día: articular, empoderarse y servir como contrapeso y resistencia a las instituciones que mantienen un conocimiento colonial y eurocentrista. (Vals Blanco, 2022) En ese sentido, es clave pensar, desde una praxis política, ética y pedagógica, la formación docente en clave intercultural entendiéndola como una metodología comprensible dentro, de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas.

El relato de otra estudiante dice:

Apostamos a nuevos caminos en los que, como plantea Walsh, podamos sembrar semillas de interculturalidad y decolonialidad que nos permitan llevar a cabo un ejercicio de nuestra profesión de una manera crítica abriendo puentes que crucen aquellas fronteras de lo que está establecido y que nos permitan permanentemente preguntarnos, cuestionarnos, repreguntarnos y desaprender para poder encontrarnos en este proceso de reaprender.

La EIB y la formación en clave intercultural nos invitan a un cambio de paradigma que *rompa* la lógica moderna-capitalista que conocemos para pensarnos y re-pensarnos en este mundo. Es una pedagogía de aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes que involucra no solo a los pueblos indígenas, si no a cada persona que habita nuestro contexto latinoamericano. (Walsh, 2017)

Hacia el cierre del conversatorio las estudiantes señalaron la necesidad e importancia de problematizar, por un lado, la historia oficial que continúa invisibilizando, negando y ocultando las comunidades indígenas y, por otro, situaciones de discriminación y negación hacia las *otredades socioculturales* (indígenas, migrantes, etc.) que habitan espacios escolares y el contexto latinoamericano. Ellas reconocieron la importancia de asumir el compromiso y la responsabilidad de construir colectivamente una educación *otra* encaminada hacia coexistencias más democráticas, justas y equitativas. De esta manera, coincidieron en que la educación intercultural y decolonial debería interpelar la formación docente proponiendo nuevas instancias de reflexión junto a Mariela Tulián dentro de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Mariela Tulián agradeció la invitación al conversatorio y se comprometió a compartir nuevos textos con las estudiantes para pensar la educación intercultural en los discursos y

prácticas escolares y para el abordaje de ciertas efemérides que interpelan las historias de las comunidades indígenas. Ella destacó la importancia de entender que la perspectiva intercultural que, como comunidad, tratan de transmitir es la del sentido del camino. “Desde la educación intercultural lo que específicamente intentamos promover es el diálogo de saberes y, en ese sentido, ustedes tienen que, primeramente como docentes, saber identificar cuáles son las actividades propias de las materias que intenten transmitir, ir de los contenidos que intentan transmitir a las actividades específicas de interculturalidad (...) se trata justamente de eso de promover un diálogo de saberes”. (Mariela Tulián)

Reflexiones

Cuando culminó el conversatorio, las docentes de la asignatura, las estudiantes y Mariela Tulián valoraron positivamente el espacio de diálogo e intercambio que posibilitó esta experiencia. Asimismo, se planteó la necesidad de generar otras instancias de capacitación e intercambio sobre la interculturalidad y decolonialidad para el reconocimiento y reivindicación hacia modos *otros* de pensar, vivir, ser y convivir en los espacios escolares y educativos.

Como docentes e investigadores consideramos 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)

En este sentido, 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.

Notas

1. Docente Responsable del Proyecto: Prof. Noelia Galetto. Integrantes: Prof. Sofía Avalle Montes y Prof. Giuliana Fornero.

2. Pertenece al 4to año del Prof. y Lic. en Educación Inicial (Departamento de Educación Inicial, FCH, UNRC).
3. Comunidad situada en San Marcos Sierras (Provincia de Córdoba, Argentina).

Referencias bibliográficas

- Antileo, E. (2002). Aportes de las epistemologías indígenas para la descolonización y la educación intercultural bilingüe. En Gallardo, A., y Carlo, R. *Epistemologías e interculturalidad en educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias. En Gallardo, A. y Rosa, C. (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lander, E (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Editorial CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- Tulián, M. (2018). Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe. (No publicado)
- Vals Blanco. (2022). *Interculturalidad y diálogo de saberes en la educación superior*. En Gallardo, A; Carlo, R. *Epistemologías e interculturalidad en educación*. | México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'largo.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En Garcia Diniz, A., Araujo Pereira, D. y Kaminski Alves L. (Orgs.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descoloniização* (pp. 19-53). São Carlos SP, Brasil: Pedro & João Editores.

INFANCIAS COMO PROTAGONISTAS DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR.

Procesos de reconstrucción en clave pedagógica latinoamericana

Paula Garais, Lucía Candelaria López, María Noelia Galetto

Introducción a modo de contextualización

En la presente ponencia se socializarán aspectos relacionados con los entramados conceptuales y metodológicos de un proyecto de investigación, que se encuentra en su fase inicial, titulado “*El Galponcito: un espacio de Educación Popular. Reconstrucción de una experiencia con infancias situadas en clave pedagógica crítica latinoamericana*” que se enmarca en un Trabajo Final de Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto)¹. El objetivo general es describir y reconstruir, en clave pedagógica crítica latinoamericana, una experiencia de Educación Popular con infancias situadas en la intersección de los barrios Jardín Norte (BJN) y 130 viviendas de la ciudad de Río Cuarto.

La experiencia de Educación Popular, a la cual se hace referencia, se desarrolla en “El Galponcito”, un lugar de trabajo enmarcado en la Economía Popular, que surge en el año 2021 en un contexto caracterizado por la pandemia mundial a causa de la enfermedad de Covid- 19, que derivó en nuestro país en medidas como el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). De esta manera, se empieza a conformar un espacio pedagógico a partir de algunas demandas identificadas de manera conjunta entre un grupo de estudiantes de distintas carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto y vecinas que trabajan en el Centro Comunitario de asistencia alimentaria “Arveja Esperanza”, situados en los barrios mencionados anteriormente.

Actualmente, ese espacio de Educación Popular está integrado por diez (10) educadoras/es populares, la mayoría jóvenes estudiantes universitarias/os de las carreras

de Trabajo Social, Historia, Comunicación Social, Abogacía y Educación Primaria que acompañan trayectorias escolares y ofrecen talleres culturales involucrando a las infancias en la participación y la vida comunitaria.

Entramados conceptuales

En el marco de este estudio concebimos las *infancias* como construcciones sociales e históricas que exceden lo que refiere únicamente a una etapa biológica o etaria, y asumen una pluralidad de formas de habitarla, vivirla y transitarla. Es por ello que consideramos de gran relevancia para nuestro proyecto aquellos trabajos que refieren a concepciones y posicionamientos que asumen las niñeces como sujetos sociales y políticos en la construcción de sus identidades y vivencias en tiempo presente. Para propiciar esos procesos identitarios es importante habilitar espacios no adultocéntricos, en los que se reconozcan las infancias como interlocutoras legítimas para la construcción de vínculos horizontales, respetuosos y de reconocimiento (Morales y Magistris, 2019; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Galetto y Avalor Montes, 2022).

Siguiendo estas líneas, entendemos al *adultocentrismo* como una estructura socio-política y económica, en la que los/las adultos/as son los/as que ejercen el control y toman las decisiones, mientras que los/las niños/as y adolescentes son sometidos/as a un lugar de subordinación y opresión (Morales y Magistris, 2019). Sin embargo, retomando otros aportes que permiten enriquecer dicha mirada consideramos que, en “El Galponcito” se apuesta a repensar las niñeces desde su pluralidad para poder propiciar espacios de participación protagónica, entendiendo que los/las niños/as y adolescentes, no son meros consentidores de formas impuestas de ser, sino que irrumpen en la vida cotidiana como interlocutores válidos y valiosos que reclaman por su enunciación como sujetos sociales y políticos, que construyen, reproducen y transforman el mundo de acuerdo a sus contextos, intereses, necesidades y saberes, reescribiendo cotidianamente sus historias personales y colectivas (Alfageme, Cantos, Martínez, 2003; Morales y Magistris, 2019).

En este sentido, la participación protagónica de las infancias no refiere a una mera adjetivación, sino que implica reconocerlas como personas con las cuales es necesario establecer diálogos, escuchar sus voces y poner en agenda sus demandas. Es una nueva forma de generar relaciones sociales entre ciudadanos/as, en las que prime su dignidad,

su sensibilidad, sus mitos, sus sueños, sus anhelos e imaginaciones, como parte constitutiva y necesaria para hablar de democracia (Redondo, 2021).

En cuanto a la *Educación Popular Latinoamericana* uno de los pioneros referentes de esta modalidad educativa ha sido históricamente el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien la ha denominado de diversas maneras tales como: “problematizadora, dialógica, emancipadora, crítica y liberadora”. Desde esta propuesta conceptual y empírica de la educación se entiende al acto educativo como un encuentro intersubjetivo en el que, mediante una horizontalidad dialógica entre quienes participan en dicho proceso, son compartidos sus saberes vinculados con su experiencia en el mundo, y se orientan a la construcción conjunta de nuevo conocimiento crítico y situado desde las propias realidades de cada grupo de trabajo (Freire, 2006). De esta manera, es posible hallar distintas experiencias desde esta perspectiva que se llevan a cabo con niñas/os, jóvenes y adultas/os situados en territorio y que refieren a propuestas educativas y pedagógicas caracterizadas por su aspecto colectivo, cooperativo, político-social y comprometidas con las comunidades donde se sitúan para co-construir sociedades más justas (Mejía Jiménez, 2014; Juárez, 2012, 2020).

En la Educación Popular el acto educativo es comprendido como un acto político, es decir, el tipo de sociedad que se anhela y se busca construir está inherentemente vinculado con las lógicas de los procesos educativos que sostenemos para llegar a ella. En este modo de concebir la educación, es a partir de la afectividad, el diálogo y la participación colectiva, que se fija como horizonte la emancipación social y educativa de los sectores oprimidos para la construcción de sociedades plurales, que no anulen el existir libremente de todos los grupos humanos (Freire, 2006; Mejía Jiménez, 2011; Krichesky, 2011). Vinculado con la experiencia del “Galponcito” consideramos que la Educación Popular, como objeto de reflexión de la pedagogía crítica latinoamericana, se vuelve una opción ética, política y pedagógica de co-construcción intergeneracional de nuevos mundos posibles (Baigorria, 2018).

En esta línea, la educación liberadora puede ser concebida entonces, como un medio para la construcción de poder popular en pos de la transformación social ya que se considera que este modelo de educación posibilita contextos de trabajo pedagógico comprometidos con el desarrollo de prácticas educativas con y desde las poblaciones. En este sentido, la Educación Popular se constituye en una herramienta construida

históricamente por los sectores populares organizados, como modo de confrontar el sistema capitalista en el que vivimos, generador de explotación y opresiones diversas que atraviesan las cotidianidades de nuestros pueblos. Por tal motivo, consideramos que la Educación Popular posee una perspectiva transformadora de las realidades sociales y culturales que posibilita construir colectivamente conocimientos en diálogo con la época y con las propias necesidades de los territorios y grupos, que permiten disputar el poder hegemónico en nuestras sociedades desde experiencias otras (Freire, 2006; Rodríguez Brandao, 1984; Krichesky, 2011).

Respecto a *experiencias de Educación Popular con infancias* nos resulta interesante la revisión histórica que algunos trabajos realizan de las mismas para plantear que hubo un período en el que las reflexiones vinculadas con las infancias, desde la Educación Popular, han sido escasos en comparación de las experiencias con adultos/os ya que suele predominar aún en la mayoría de los sectores una concepción de infancias como objetos pasivos de tutela y no como actores sociales de transformación (Magistris y Morales, 2023; Cussiánovich, 2010).

Luego de repensar la importancia del diálogo en la educación concebida como problematizadora y liberadora, algunas/os autoras/es problematizan cómo se construyó y construye, en nuestras sociedades latinoamericanas, el diálogo que implica el encuentro pedagógico con infancias desde la Educación Popular. Se postula que, para el trabajo educativo con niñeces, desde pedagogías críticas, es necesario asumir inicialmente la existencia de la opresión adultocéntrica que atraviesa las relaciones sociales y obstruye la posibilidad de reconocer a las infancias como interlocutoras legítimas y necesarias para la co-construcción de conocimientos transformadores de las realidades injustas.

Entonces, para las experiencias de Educación Popular con infancias se propone como indispensable la necesidad de construir y sostener espacios educativos desde una escucha activa y un diálogo intergeneracional, situado en las propias realidades de las niñeces y sus demandas (Roqueta, 2021; Magistris y Morales, 2023), ya que sostenemos que los/as niños/as *“tienen cosas para decir, broncas que denunciar, creatividad para luchar y formas de resistencia genuinas que aportan mucho al cotidiano de nuestros espacios”* (Roqueta, 2023, p. 88).

Nos resulta fundamental la contribución que distintas/os autoras/es realizan al destacar la ternura como base indispensable para el trabajo con infancias desde pedagogías

emancipatorias, categoría política que, junto a la afectividad, se están viendo injustamente distribuidas en nuestras sociedades. Politizar la ternura desde la Educación Popular con niñas y niños implica, no sólo, comprender que la misma acontece en los encuentros pedagógicos basados en el respeto y en el reconocimiento del otro/a que participa del proceso educativo transformador, y con quien se construye un vínculo afectivo y humano, sino también, requiere asumir el compromiso de situarla en la esfera pública, lo cual permite abandonar la representación de las niñas como pasivas e “inocentes” para resaltar el carácter político que poseen sus virtudes, sentimientos y saberes (Magistris y Morales, 2023; Cussiánovich, 2010).

Entramado metodológico

En el marco de nuestra investigación, como dijimos anteriormente, el objetivo general es describir y reconstruir, en clave pedagógica crítica latinoamericana, una experiencia de Educación Popular con infancias situadas en la intersección de los barrios Jardín Norte (BJN) y 130 viviendas de Río Cuarto. Este estudio se desarrollará desde un abordaje *cualitativo* concebido como “una actividad situada, que ubica al observador en el mundo (...) y que consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48). Coincidimos con Vasilachis de Gialdino (2006) en que el corazón de la investigación cualitativa se encuentra en las personas, en sus sentidos, concepciones, creaciones, percepciones, interpretaciones, producciones y representaciones.

Esta propuesta asume una postura epistemológica y metodológica interpretativa y crítica ya que entendemos al conocimiento como una construcción humana permanente que realizan los sujetos para comprender sus realidades, otorgar sentido a su vida cotidiana y, a partir de allí, involucrarse activamente en ella para poder transformarla. Situamos el estudio a partir de una “epistemología latinoamericana” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 518), es decir, desde la necesidad de producir conocimiento desde metodologías, epistemologías y teorías del conocimiento que emergen desde nuestros territorios. En este sentido, los sujetos de la investigación serán infancias y educadoras/es populares del “Galponcito de Educación Popular” reconociéndolos en su dignidad e identidad existencial, desde el respeto como requisito de fidelidad del proceso investigativo (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para la realización del trabajo de campo se emplearán, de manera complementaria y conjunta, entrevistas individuales semiestructuradas y grupales a las/os educadoras/es populares, asimismo se registrarán diálogos informales que emerjan con educadoras/es y niños/as participantes en los talleres seleccionados, se harán observaciones y registros fotográficos que permitirán, entre otras cuestiones, comprender la historia y los momentos hitos del Galponcito, caracterizar las infancias que lo habitan, identificar temáticas, necesidades y problemas que las infancias y los/as educadores populares reconocen como ejes de la experiencia de Educación Popular.

Como procedimientos para el análisis de datos nos valdremos de algunos principios de la Teoría Fundamentada. Entendemos al análisis de los datos como un proceso “de flujo libre y creativo en el que los analistas van (...) usando con libertad técnicas (...) y procedimientos...” (Strauss y Corbin, 2002, p. 64). Para llevarlo a cabo partiremos en una primera instancia de un procedimiento de microanálisis (Strauss y Corbin, 2002, p. 63) en tanto análisis cuidadoso al comienzo del estudio para descubrir y generar las primeras categorías, conceptos y relaciones iniciales.

Preguntas de reflexión

En la de investigación, posicionadas desde perspectivas latinoamericanas, la metodología cualitativa y el enfoque interpretativo y crítico, buscaremos reflexionar y co-construir conocimientos, saberes y prácticas con las infancias y los/as educadores/as populares respecto a los siguientes ejes: *¿Cómo viene reconstruyéndose la experiencia de Educación Popular con infancias en “El Galponcito”?, ¿Cómo se caracterizan y definen en ella “las infancias”?, ¿Cuáles son temas, problemas y/o necesidades que las infancias y las/os educadoras/es populares expresan como eje de la experiencia que orientan su devenir?, ¿Pueden reconocerse fases desde principios de la IAP freireana -Investigación Temática- y los aportes del enfoque teórico-metodológico de la etnografía crítica?*

La experiencia del “Galponcito” se configura como una propuesta situada desde el intento de generar nuevas apuestas que permitan visibilizar otras formas de ver, estar y sentir el mundo con los/las *otros/otras*, principalmente, con las infancias. Propuestas que se basan en el diálogo, la escuela, el reconocimiento y la ternura.

Nota

1. Enmarcado en el Proyecto de Investigación “*Mujeres e infancias protagonistas de sus realidades socioeducativas sanitarias. Conociendo apuestas contrahegemónicas de la comunidad Jardín Norte y 130 viviendas de la ciudad de Río Cuarto*”. Dirigido por la Mgter. Sonia de la Barrera y co-dirigido por la Dra. Paula Juárez. Proyecto integrante del Programa: “*Hacia la promoción de derechos en comunidades vulnerabilizadas: Construcción de categorías político-epistémicas en clave latinoamericana en escenarios sociopolítico, educativos y de salud*”. Dirigido por la Mgter. Ferrari Marcela Beatriz. Aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res. CS. N° 449/2024).

Referencias Bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Baigorria, M. C. (2018). Haciendo escuela en territorio. La experiencia de la escuela Quechalen. Construyendo un diálogo colectivo. En Baigorria M. S.(Comp.). *Diálogos en territorio-Sobre las prácticas socio-comunitarias en la Escuela Quechalon (2016-2017)*. Universidad Nacional de Río Cuarto: UNIRIO.
- Cussiánovich, A (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. (2da edición). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galetto, M. N. y Avalle 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 ICALA.
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a Una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Perspectivas, Desafíos y Prospectivas. *Revista: Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 7(2) 200-211.
- Juárez, M. P. (2020). *Psicopedagogía comunitaria. una experiencia en salud desde la pedagogía freireana*. En *Revista Académica*. 7(7) 38-58. Disponible en: <http://apex.edu.uy/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Revista-IT-7-2020.pdf>
- Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En M. Krichesky (Ed.). *Cuadernos de trabajo # 2: Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 55-66). La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Magistris, G, P. y Morales, S. (2023). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Lima: CEAAL.
- Mejía Jiménez, M. R. (2014). La Educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *En Archivos analíticos de políticas educativas*. 22(62). Disponible en: http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/704/Educaci%c3%b3n_Popular_construcci%c3%b3n_colectiva_Sur.pdf?sequence=1&isAllowed=y APEX-
- Morales, M. y Magistris G. (2019). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Redondo, P. (2021). Infancias: modelo para armar. Las infancias como principiantes de lo imposible. Ciclo de clases magistrales [video] Disp. en <https://www.youtube.com/watch?v=jhx09fvhu0o&t=600s> (10/05/2022).
- Restrepo, L.C (2010) El derecho a la ternura. Edición digital, disponible en: www.virtualbox.com.co Bogotá - Colombia.
- Rodríguez Brandao, C. (1984) Caminos cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina. *En Revista de educación de Adultos*, 2(2).
- Roqueta, G (2021) Niñeces y Educación Popular. En Álvarez, Á., Korol, C. (Comp.). *Pedagogía de la Libertad: por los caminos de Paulo Freire* (pp. 191-203). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Primera edición (en español). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Vasilachis de Gialdino I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino I. (Coord). Estrategias de Investigación cualitativa (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa.

KUKAMA KUKAMIRIA: LA VIOLENCIA DE LA INTERPRETACIÓN

Ana María Rocchietti

Introducción

Existe un arte popular en Iquitos –Amazonía peruana- que es posible encontrarlo en el gran mercado de Belén, en el mercado central, en la feria artesanal del malecón del río Itaya o en algunas de las calles céntricas. Proviene de los centros poblados de Padre Cocha y de Santo Tomás (Provincia de Maynas, Departamento Loreto). Es elaborado por familias Kukama Kukamiria (grupo lingüístico Tupi – Guaraní). Sus ancestros vivían en el trópico brasileño, pero migraron antiguamente hacia el Ucayali, probablemente hacia el comienzo de la era donde establecieron su modo de vida. Fueron objeto de acción misional jesuítica, pero tendieron a esparcirse por la cuenca comprendida entre Santa Rita, Nauta y el distrito de Punchana. Hombres y mujeres han sido grandes pescadores, cultivadores de mandioca y ceramistas. Su fama radica en la búsqueda de la Tierra sin Mal (Tierra sin daño) lo que los ha llevado a realizar migraciones de gran escala (Nimuendajú 1914, Métraux 1927, Susnik 1975, Clastres 1989). Es gente fuertemente identificada con el agua, la selva y los peces. La primera está evocada en la decoración lineal de los contenedores, la segunda les da oportunidad para la imaginación fantástica y los últimos son excepcionalmente colocados en la decoración o en las formas. Son bebedores de ayahuasca y, por tanto, afectos a la alucinación que esta planta sagrada produce (Cf. Santos Graneros 1990; Meliá 1995; Combés 2011; Rivas Ruiz 2004, 2022; Villar y Combés 2013; Taricuarima Palma 2021; Gasché 2007; Vallejos Yapan 2014).

Su arte cerámico ha atravesado distintas etapas evolutivas técnico formales (contenedores de masato, depósito de yuca, albergue de muertos, modelados y esculturas de molde) pero fue olvidado y recuperado y, en este caso, no se trató de una voluntad restauradora sino de una acción específica destinada a la capacitación y a la recuperación lingüística desarrollada por la Universidad local.

Habré de exponer algunas ideas en torno a este arte, popular. En él predominan los recipientes destinados a floreros o macetas que se usan en los hogares y en el cementerio y, antes que nada, las alcancías en forma de animales y pequeñas esculturas que representan seres fantásticos. Las obras son pequeñas; excepcionalmente producen algunos ejemplares de gran tamaño y eso configura una ruptura conceptual si se las compara con las que existen en la Iglesia Matriz de Iquitos que proceden de una gran colección que ilustra cómo se fabricaban las piezas en la década de los sesenta del siglo pasado. En esa colección no hay modelados ni de bulto ni de molde por lo cual considero que las obras actuales resultan de los aprendizajes en la capacitación de recuperación.

Las obras se inscriben en una plástica de colores brillantes y resultados muy expresivos, especialmente la dedicada a modelar animales y seres fantásticos (Rocchietti 2018,2021; Rocchietti y Cárdenas 2022).

No me centraré en juicios estéticos (algunas obras son realmente bellas, pero no faltan los esperpentos), sino en el inconsciente estético (Ranciere 2006), el conceptualismo y el surrealismo que asigno a las cerámicas Kukama, advirtiendo que estas dimensiones pueden ser contradictorias y hasta contrarias, pero congruentes con la formación estética de la cultura Kukama.

Objetivos y metodología

Mi objetivo es desarrollar una perspectiva sobre las cerámicas contemporáneas Kukama Kukamiria. Mi trabajo se basa en entrevistas a ceramistas (hombres y mujeres) de Padre Cocha y de Santo Tomás, en el estudio de su producción en talleres y alfares y de las obras de la colección de la Iglesia Matriz en Iquitos, a la que considero como “clásica” y precedente a las actuales, habiendo entre unas y otras una ruptura conceptual y parcialmente técnica. La denomino “olvido cultural”.

Con la finalidad de dar forma a la mencionada perspectiva he procedido de la siguiente manera: en primer lugar, tomé en cuenta las obras por sí mismas (mi propia colección, la colección de la Universidad en el Sindicato de Trabajadores de la UNAP y la colección que se encuentra en la Iglesia Matriz de Iquitos, San Juan Bautista reunida por los párrocos desde 1970 y cerrada posiblemente hacia 2010.) Se puede decir que todas son contemporáneas en sentido histórico entre los dos siglos: XX y XXI. Todas fueron y son funcionales, porque la colección de la Iglesia –que puede considerarse “clásica”- está

integrada por contenedores para almacenar agua fresca en el entorno tropical muy caluroso, y las restantes se dedican fundamentalmente a alcancías y maceteros. El número total llega a las trescientas.

Luego apliqué el concepto de “inconsciente estético”, porque presumo que en las obras se manifiesta una fenomenología pulsional –no necesariamente sexualizada- que se vincula a la mentalidad Kukama y amazónica fundada en la multiplicación surreal de los seres.

Discusión: el inconsciente estético

Jacques Rancière (2006) sostiene, en la reflexión post kantiana sobre el arte, que éste pertenece a un régimen de pensamiento del arte y también al pensamiento de los efectos del arte, es decir, a un pensamiento que está fuera de sí mismo. Una suerte de “pensamiento y no pensamiento”. El enfoque freudiano se instala en esa diferencia: el no pensamiento o inconsciente estético. Ambos pueden ser contradictorios y contrarios.

Este abordaje puede ser útil para la interpretación del arte cerámico Kukama, particularmente porque contiene síntomas de una imaginación psíquicamente profunda y surreal en un contexto social que contiene prácticas chamánicas, de alucinación y de animismo. Esto impregna de una manera singular la historia “posible” de este arte popular, el cual como tal suele ser anónimo, aunque los artistas pueden ser localizados en los poblados de donde parten las piezas hacia el mercado. En principio el conjunto total de obras puede escindirse en una estética cerámica de forma, color y decoración lineal realizada en los contenedores en los cuales la calidad ligante y el color del barro con las cenizas de apacharama juegan un papel fundamental en el resultado final y una estética escultórica cerámica con un excedente de significación surreal porque se asienta sobre la representación de animales (se podría decir mágicamente potentes) y de seres extraordinarios como las sirenas, los bufeos y el chullaychaqui –o shapshico- un ser de la selva que desaparece a las personas. El bufeo es el delfín del Amazonas y tiene la virtud de transformarse en humano y seducir a las mujeres siendo, por eso, mágico. Esta escultórica es realizada manualmente o con moldes. La semejanza formal entre piezas provenientes de diferentes alfares se explica porque los productores son parientes entre sí y enseñan las técnicas artísticas a los jóvenes aprendices (Figuras 1, 2, 3, 4 y 5).

Este hecho revela también las características de un arte que también puede calificarse de “conceptual”, esto es, un arte en el que la idea es superior a la obra misma tanto en técnica como en significación.

Sintéticamente: el arte Kukama Kukamiria sintetiza –desde mi perspectiva- tres dimensiones: libido o erotismo que emerge como un “no pensamiento” o “inconsciente estético”, “surrealismo” en la experimentación onírica y, finalmente, “conceptualismo” al percibir el mundo de una manera cósmica. Supone una metafísica y una gnoseología que sería identificatoria si no fuera compartida por otros grupos indígenas (witotos, yaguas). La identidad se posiciona, por lo contrario, en el pensamiento y en el no pensamiento de su arte definiendo su autenticidad, variación y contingencia artísticas. En una vía de interpretación.

La violencia de la interpretación

Piera Castoriadis Aulagnier (2014) sostiene que la actividad psíquica humana comprende una suerte de metabolismo en tres estadios: 1. originario (al que da el nombre de pictografía), 2. Primario o de fantasía y 3. Secundario o de enunciado. A sus protagonistas subjetivos los llama representante, fantaseante y enunciante respectivamente. Son secuenciales en la formación psíquica y de evolución rápida: pueden establecerse en el yo o fuera de su campo. Los estadios se vinculan al placer o al sufrimiento indistintamente y definen la representabilidad del mundo y lo que se incluye en ella o no.

¿Existe una violencia implícita en el acto de interpretar (psicoanalíticamente o no)? Y si la hay ¿en qué consiste? Asumiendo que sí, que la hay es posible que se aloje en la misma obra (Kukama pictográfico, fantaseante, enunciante).

Pensar animal y pensar fantástico

Tomando como eje referencial los conceptos anteriores, aunque no para tratar este arte a partir del psicoanálisis, sino con intención de integrar a la analítica experiencias tales como animismo, curanderismo, brujería y “encanto”, intento delinear un pensamiento amazónico que gira en torno al “excedente animal” y “excedente fantástico” a partir de la distinción que hice antes sobre el carácter de las obras: si bien las plantas, especialmente

su reina, la ayahuasca, que se representa en ceramios, en calabazas y textiles, son los animales el centro de esta plástica. De ese modo, el artista asume un carácter simétrico de representante, “fantaseante” y “enunciante” cuyo objeto son los animales que selecciona y su inverso, los que no.

A despecho del diseño frecuentemente ingenuo y copia fiel del animal representado, se puede describir como un arte intenso y ambiguo: una fantasía del encanto, del hechizo.

Imponer en el barro cerámico o en la madera una forma animal equivale –en mi interpretación, a un exceso metafísico en el pensamiento amazónico, en el seno del cual todo tiene madre o alma, todo puede transformarse (un curandero en una boa, por ejemplo), todo existente es maravilloso, producto de un misterio y tiene poder para causar las alternativas de un destino. Una suerte de “cuarta” dimensión del mundo (Rocchietti 2018; Chaparro Amaya 2013).

El placer o el displacer de la inscripción en el barro o en la madera (por ejemplo, sensación gustosa de lograr la forma o exceso de trabajo para obtenerla) no es un agregado a la manufactura sino una aplicación de la energía emocional del artista.

El encanto

La fórmula técnica que produce los objetos –pequeñas y frágiles esculturas- es la base del encanto, pero no es el encanto mismo, porque se pone al servicio del mundo de lo viviente animal y su potencial cualidad de producir “suertes” o “daños”, de “curar” o de enfermar. También es importante la trayectoria del objeto: una vez concluido y en la estantería del tallador, del alfarero o del comerciante, comienza su “finalidad”: adorno en una casa de un país lejano, un amuleto, un regalo cuidadosamente entregado (las tortugas desean fortuna y salud; los bufeos, suerte erótica). Cada perspectiva intencional abre un campo semántico de representación estética, pero también de sospecha (de brujería), porque a la dinámica emocional del artista se corresponde la energía emocional del contexto.

Estructura y diferencia

Los estructuralistas, cuyo auge tuvo lugar en los 50, 60 y 70 del siglo XX, entre los cuales se destacó Lévi-Strauss (2007), destacaban que la realidad podía explicarse en términos

del desplazamiento del lenguaje consciente hacia el inconsciente y mediante la oposición de categorías binarias inmanentes en el pensamiento humano del tipo femenino/masculino. Fueron desplazados de la atención científica por los post-estructuralistas –el más influyente, Derrida-, quienes postularon que las estructuras son contingentes, que el binarismo es cultural-europeo y que ningún desarrollo es lineal y determinado. Su consecuencia fue llamar la atención sobre una de las relaciones sistémicas del lenguaje: la diferencia.

La diferencia amazónica

Sea en la representación originaria, en la fantaseante, en la enunciante están tanto las categorías binarias levi-straussianas como la diferencia excedente a la estructura. La inscripción de la forma animal al barro o a la madera se constituye como un pensamiento específico: la ambigüedad del encanto. Capaz de premiar y dañar al mismo tiempo, de deleitar y de aterrorizar a la realidad. Lacan (2008) sostenía que el orden simbólico (fuente y razón del sujeto) podría ser terrorífico.

En el caso Kukama Kukamiria, esa ambigüedad puede estar condensada en el “olvido cultural”: una ruptura dramática (por la pérdida) y un aprendizaje siempre amenazado por la desaparición. Un arte amenazado siempre carece de certeza, pero no estanca su imaginación.

Conclusiones

Un análisis no evaluativo, pero sí interpretativo del arte popular (en este caso el Kukama Kukamiria) conduce a una descripción de la formación cultural en tanto estructura y diferencia como a sus características de autenticidad y singularidad (no su belleza o fealdad). La violencia interpretativa que compromete está anclada en las mismas obras por el solo hecho de que –en su profundidad psíquica fantaseante- incluye la antinomia pensamiento/no pensamiento. En ella la interpretación queda despojada de seguridad y verdad, aunque supone algunas intuiciones fundadoras.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis Aulagnier, P. 2014. La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Clastrés, H. 1989. La Tierra sin Mal. El profetismo Tupí – Guaraní. Buenos Aires: Colihue.

- Combés, I 2011. El Paititi y las migraciones guaraníes. Suplemento Antropológico. Asunción, volumen 46, número 1: 7 – 149.
- Chaparro Amaya, A. 2013. Pensar caníbal. Una perspectiva amerindia de la guerra, lo sagrado y la colonialidad. Buenos Aires: Katz.
- Gasché, J. 2007. ¿Para qué sirve el concepto de “Sociedad Bosquesina”? Folia Amazónica, 16 (1 – 2): 81 – 88.
- Lacan, J. 2008 [1960 – 1961]. Seminario 8. La Transferencia. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. 2007. La vía de las máscaras. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meliá, B. 1995. La Tierra sin Mal de los Guaraníes: economía y profecía. En J. Riester, (editor) Chiriguano. San Cruz: APCOB: 291 – 319.
- Métraux, A. 1927. Les migrations historiques des Tupí – Guaraní. Journal de la Société de Americanistes, número 19: 1 – 45.
- Millner, J. C. 2003. El periplo estructural. Figuras y paradigmas. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Nimendajú, C. U 1987. [1914]. As lendas de creacao e destrucao do mundo como fundamento da religiao dos Apapocúva – Guaraní. San Pablo. HUCITEC, Universidad de San Pablo.
- Ranciére, J. 2006. El inconsciente estético. Buenos Aires: Del Estante.
- Rocchietti, A. M. 2018. Pasaje Paquito en Belén. Departamento Loreto (Perú). En Brasil Meia, A. G. (Organizador), Filosofía y Religión. Fenómeno religioso no mundo (pós) secular. Porto Alegre, Brasil: ABEC: 328 – 338.
- Rocchietti, A. M. 2021. Encanto ani-mal. Anti, Nueva Era, 18(1), 116 – 141.
- Rocchietti, A. M. y Cárdenas Greffa, A. 2022. Arte amazónico. Dos obras. Anti, Nueva Era, 3, 25 – 31.
- Santos Graneros, F. 1990. Poder, ideología y rituales de producción en las sociedades indígenas amazónicas. Amazonía Peruana, (19), 27 – 61.
- Taricuarima Palma, P. 2021. Murutaka-rapan. Diseños kukama kukamiria. Amazonía Peruana, 17(34), 31 – 54.
- Vallejos Yopan, R. 2014. Los kukama kukamiria y su rol en la cultura e historia de Loreto. En Publicación de Telefónica Perú. Iquitos: Telefónica: 140 – 147.
- Villar, D. e I. Combés 2013. La Tierra sin Mal de la creación y destrucción de un mito. Tellus, año 13, número 24: 201 – 225.



Figura 1. Contenedor clásico (ca 1970, Colección Iglesia Matriz) y Contenedor actual. Paxdre Cocha.
Fotografía AMR.



Figura 2. Escultura con molde. Col. AMR.



Figura 3. Cerámicas en el lugar de producción. Padre Cocha. Fotografías AMR.

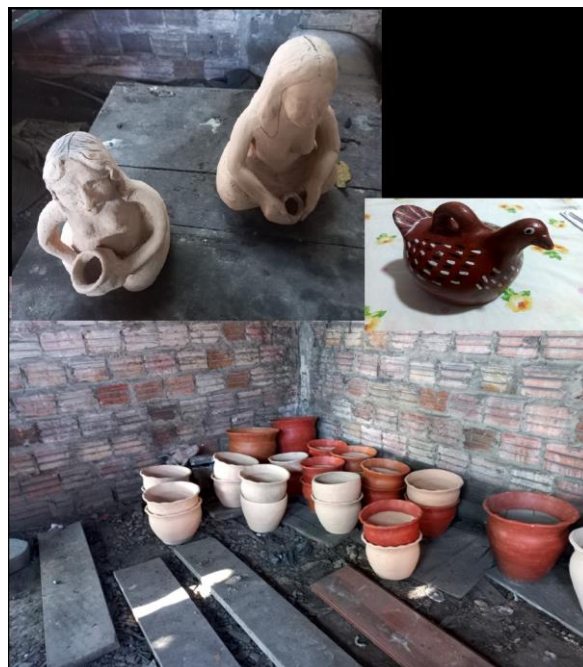


Figura 4. Contenedores y modelados. Fotografías AMR



Figura 5. Shapshicos y sirenas. Fotografías AMR

NUEVA ESTÉTICA ANDINA EN BOLIVIA PLURINACIONAL

Alicia Lodeserto, Francisco Jiménez

Introducción

La nueva estética andina ha emergido como una manifestación cultural significativa en Bolivia, reflejando una identidad renovada y plural que se ha consolidado tras la creación del Estado Plurinacional en 2009. Este ensayo examina hasta qué punto esta estética es consecuencia de las transformaciones políticas y sociales que acompañaron la nueva constitución del Estado, analizando cómo la política de reconocimiento de diversas naciones y pueblos indígenas en el territorio han influido en la expresión visual y cultural en el país.

Historia

La Constitución Política del Estado de Bolivia de 2009 dio cuerpo legal e institucional a un tipo de Estado que se describe como “Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario” (art. 1).

Esta particular conjunción de atributos ha despertado el interés de muchos analistas y estudiosos que han visto en ello su aspecto de novedad. Así, por ejemplo, el jurista español Albert Noguera Fernández argumenta que la principal innovación de la nueva Constitución ha sido la incorporación de los derechos sociales como derechos fundamentales, con igual jerarquía que los civiles y políticos. Esto la distinguiría del Constitucionalismo liberal que privilegia a estos últimos y le ofrecería un perfil jurídico de vanguardia (Noguera Fernández, 2008). Para Xavier Albó, en cambio, lo que la diferencia respecto de las anteriores Constituciones de Bolivia es el modo singular de tratar el “tema nacional”, ya que desde la independencia del Alto Perú en 1825 la unidad nacional habría implicado siempre la exclusión o la asimilación cultural de los pueblos y naciones pre-coloniales a la sociedad blanca dominante. Por primera vez –expresa Albó– una Carta Magna reconoce que la

unidad nacional en este país debe estar fundada en el respeto a la plurinacionalidad. Este sería el meollo de la utopía refundacional de Bolivia (Albó, 2009).

En lo concreto ha dado lugar al reconocimiento de derechos particulares para “naciones y pueblos indígena originario campesinos” (término usado por el texto Constitucional para designar a toda colectividad humana que comparta identidad cultural y cuya existencia fuese pre-colonial) y a la valorización de identidades locales con pretensión de autenticidad e insertas, al mismo tiempo, en el mercado y la cultura contemporánea global.

García Linera sostiene que “el Estado es, definitivamente, un proceso, un conglomerado de relaciones sociales que se institucionalizan, se regularizan y se estabilizan” por y para la dominación política-económica-cultural-simbólica (2020: 335). En esta condensación de las luchas sociales, que supone el Estado, se establecen dos dimensiones paradójales: una representa las relaciones materiales e ideales y la otra es un proceso de monopolización y de universalización. Es material porque asume la forma concreta de instituciones y es idea porque legitima las “relaciones jerárquicas” a través de sistemas de interpretación y representaciones simbólicas. Por su segunda dimensión es un constante proceso de concentración de las decisiones, al mismo tiempo que de universalización de funciones, conocimientos, derechos y posibilidad (íbid. 2020: 336-337).

Desde esa perspectiva, la Constitución del Estado Plurinacional en Bolivia cierra un ciclo de movilización social iniciado en 1990 con la primer Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad, seguida por la denominada Guerra del Agua, los levantamientos cocaleros en Cochabamba en el año 2000 y la conocida Guerra del Gas en octubre de 2003, para devenir un momento de la dominación en el cual las clases dominantes –como dice Rosanvallon (2020)- parecen haber logrado dominar a las masas.

La dimensión cultural de ese proceso puede cifrarse en la emergencia de una nueva estética andina que reinterpreta y actualiza las tradiciones y trazos estilísticos prehispánicos (inclusive preincaicos) para posicionarse como marca de autenticidad en el mercado mundial.

Estética

Para comprender la nueva estética andina puede partirse de la descripción de tres fenómenos artísticos y de diseño nacidos en Bolivia y que han logrado instalarse en el escenario comercial y cultural internacional.

- 1) La obra pictórica, escultórica y de instalación del reconocido artista paceño Gastón Ugalde. Su estilo es ecléctico y provocativo, al mismo tiempo abstracto y figurativo, contemporáneo y tradicional. Sus mayores creaciones fueron expuestas en la Bienal de Venecia en 2009 y en la Galería de Siguraya en Berlín. En la primera presentó una obra de instalación denominada “Marcha por la vida”. Se trata de un mosaico de mantas coloridas, de las tradicionales aymara e inca, simboliza el tejido como acto práctico y metafórico de protección y calidez. La enorme manta fue exhibida sobre el cemento, luego nuevamente intervenida y anudada para detener su carácter protector y crear una escena donde se inmoviliza la metáfora textil. En la segunda expuso su serie collage “hoja de coca” donde experimenta con hojas y pigmentos de coca en distintas tonalidades de verde donde representa las imágenes de la pachamama, la de próceres bolivianos (como Antonio José de Sucre) e indígenas (como Tupa Katari), los retratos de Evo Morales, Simón Bolívar y el Che Guevara, hasta el logotipo de Coca Cola, la bandera de Estados Unidos y un dólar. Entre sus técnicas preferidas se encuentra la serigrafía y la repetición de patrones abstractos que, al mismo tiempo, lo acercan y alejan del arte pop.
- 2) En un acto cargado de simbolismo asumía, el aymara y sindicalista cocalero Evo Morales, como el primer presidente indígena de Bolivia. Lucía un traje oscuro de pana, sin solapa, cuello mao y diseñado con tres franjas de bordado andino hacia el frente de color marrón y beige. Morales sorprendió al acudir al acto de investidura vistiendo una vestimenta que fusionaba dos mundos: el contemporáneo y el actual. Lo había diseñado la prestigiosa diseñadora boliviana Beatriz Canedo Patiño quien, desde 1985 y su emprendimiento Royal Alpaca Inc, internacionalizara la confección de prendas de alta costura con materiales inéditos para muchos como la alpaca, la vicuña y la llama (propios de la textilería andina). Canedo Patiño puso a Bolivia en el mundo de la alta costura y siendo reconocida como la pionera en el uso de tejidos de camélidos.
- 3) Los ostentosos y decorados edificios llamados “cholets” (neologismo para designar a los chalets de cholos) en El Alto: ciudad de reciente creación, desprendida en 1985 de la jurisdicción de La Paz, que se extiende sobre un terreno árido y plano, rodeado de montañas y valles de la cordillera oriental a más de 4000 metros de altura. Los cholets (existen unos 400 construidos y otro tanto, en construcción) contrastan sobre el paisaje ocre del altiplano por sus fachadas de brillantes y fluorescentes, materiales vidriados,

decoración geométrica y excéntricos remates iconoclastas con figuras en tres dimensiones. Es una arquitectura multifuncional, edificadas en tres y siete pisos con locales comerciales en la planta baja, salón de fiestas para alquilar en el segundo piso, departamentos, gimnasio o restaurantes, y la casa-mansión de la familia propietaria del edificio en el último piso. Algunos tienen terraza con helipuerto o cancha de fútbol. Las fachadas pueden distinguirse entre aquellas con diseño abstracto siguiendo un patrón abstracto y simetría de la forma, simulando el patrón estético del arte de Tiahuanaco, y aquellos con decoración temática procedentes especialmente del arte pop y el comics, representando en tres dimensiones figuras de Transformers, Iron Man, gigantes de acero, o –también- la estatua de La Libertad, un crucero de los andes con la bandera whipala. Hoy se ofrecen itinerarios turísticos que recorren las fachadas y el interior deslumbrante de los cholets, como experiencia inmersiva en el mundo andino antiguo y actual.

Dice Danto (2013) que la estética es el modo como las cosas se muestran, junto con las razones para preferir una forma de mostrarse a otras: mientras haya diferencias visibles en el aspecto de los componentes de una obra de arte, habrá estética. Por lo tanto, forma y significado se imbrican en la esencia profunda del arte.

La nueva estética andina expresa un arte mestizo entre razón moderna y tradición indígena, fusión dinámica entre tradición y contemporaneidad que contradice todo purismo culturalista. Sus rasgos formales principales pueden sintetizarse en los siguientes aspectos y componentes:

- Colores vibrantes: uso de colores intensos y saturados, como el fucsia, verde esmeralda, el turquesa y el amarillo. Estos colores son comunes en los textiles tradicionalmente andinos y se reinterpretan en contextos modernos.
- Patrones geométricos: inspirados en la iconografía tiahuanacota e inca, especialmente en los diseños que se encuentran en tejidos, cerámica y arte precolombino. Los patrones suelen ser simétricos y repetitivos con formas como rombos, zigzags, líneas paralelas y perpendiculares.
- Reinterpretación de símbolos andinos: elementos como la chakana o cruz andina, el cóndor, el puma y otras figuras míticas son reinterpretados en diferentes contextos, desde la moda hasta el arte urbano (como el muralismo y la arquitectura de cholets).

- Decoraciones icónicas y abstractas a la vez: en una decoración neoandina puede haber todo tipo de ícono, tanto los míticos de la cosmovisión andina como los iconoclastas del arte pop (Sánchez Patzi, 2014).
- Estética de la superposición y la sobreabundancia: el uso de múltiples capas y materiales (a veces reciclados y otros importados desde China) reflejan una particular mezcla entre lo antiguo y lo nuevo. Enfoque que simboliza también un arte mestizo.
- Texturas ricas y diversas: utilización de una variedad de texturas que recuerdan los tejidos andinos, desde lanas gruesas hasta bordados finos, aplicados en diferentes disciplinas como el diseño de modas o el diseño de interiores.
- Vestimenta y moda: integración de trajes tradicionales en el vestuario contemporáneo, muchas veces reinterpretado con un toque moderno. Esto incluye gorros, ponchos, chales, polleras, trajes de cuello mao.

Cholificación

El sociólogo peruano Aníbal Quijano fue pionero en el estudio de las transformaciones socio-culturales ocurridas en el Perú a partir del proceso de urbanización y migración campo-ciudad que, según el autor, caracteriza a los países andinos desde mediados del siglo XX. Sus escritos de la década de 1960 se muestran impactados por la emergencia de un nuevo sector social que se desarrolló en las ciudades como trabajador asalariado y comerciante, que pobló la barriada peruana y se educó en las universidades (aunque sin perder sus rasgos culturales de origen). Es decir, se trataría de grandes sectores del campesinado indígena que van adoptando un nuevo estilo de vida que amalgama -de manera ambivalente y contradictoria, dice Quijano- elementos de las culturas indígena y criolla, dando forma a la cultura popular urbana de los países andinos.” (Quijano, 2014: 678). Los llamó grupo cholo y al proceso al que dio lugar cholificación.

En Bolivia su conformación fue -posiblemente porque su geografía enclaustrada agudiza el carácter dependiente de su economía- más pausado que en el Perú, pero igualmente palpable. Este es el proceso de movilidad social que consagra el Estado Plurinacional. Que tiene como protagonista a sectores del campesinado y los estratos medios urbanos

(étnicamente aymara y quechua) en vinculación con la burguesía nacional boliviana que tuvo como condición la derrota política del movimiento obrero minero.

La ciudad de El Alto da cuenta de ese proceso: entre 1970 y 1980 su traza urbana se incrementó de manera caótica a un ritmo de casi el 6% anual y su población pasó de 848.452 en 2012 a 943.558 en 2020 (Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio El Alto 2021-2045). Según Poupeau (2010) creció aceleradamente a partir de la crisis del sistema rural de economía familiar (cuya base es la propiedad minifundista de la tierra) en 1970 y de la crisis de la minería del estaño en 1985. En la actualidad es una ciudad populosa, el principal municipio del área metropolitana de La Paz, con un dinámico desarrollo de los sectores del comercio (principalmente informal) y servicios. Su prosperidad se plasma en la lujosa arquitectura de los cholets, símbolo del poder económico y político de una élite mercantil y rentista.

Multiculturalismo

Parfraseando a Stavenhagen (2007), el Estado Plurinacional de Bolivia se sitúa en un contexto mundial caracterizado por la valorización de la diversidad cultural y la larga lucha de los pueblos por los derechos humanos. En ese sentido la influencia del multiculturalismo anglosajón ha marcado la tendencia global al aprecio de toda manifestación cultural que se identifique con una genealogía étnica, un pasado lejano, propio, imaginariamente auténtico y originario.

Se basa en la teoría del reconocimiento público de la identidad cultural de los ciudadanos a partir de cuestionar el concepto rousseauiano de igualdad debido a que suprimió y suplantó la identidad (individual o colectiva). Según Taylor, habría una política del reconocimiento igualitario (heredada de la Ilustración) y una política de la diferencia comparten el concepto básico del igual respeto a la dignidad humana, pero de manera contrastante porque mientras que el principio igualitario exige la ceguera frente a la diferencia, el otro requiere, en cambio, la observancia de la particularidad (Taylor, 2009). La nueva estética andina puede inscribirse en este momento de la historia occidental en el que la etnia se vuelve política.

Conclusión

La nueva estética andina es, en gran medida, el resultado del Estado Plurinacional en Bolivia, que ha promovido una revalorización de la cultura indígena del país y ha vivido un intenso proceso de cholificación que ha dado lugar a una nueva elite cultural, económica y política que inserta sus productos artísticos en el mercado mundial. Por ello esta estética refleja también influencias globales que han permitido su expansión y reinterpretación más allá de las fronteras nacionales. La conjunción de estos factores ha dado lugar a una estética que es a la vez profundamente enraizada en la tradición y abierta a la innovación y el cambio.

Referencias bibliográficas

- Albó, X. (2009). Muchas naciones en una. En Rojas Oruste, Gonzalo (Coord.) *¿Nación o naciones boliviana(s)? Institucionalidad para nosotros mismos*. Colección 25 Aniversario. La Paz: CIDES-UMSA.
- Danto, A. C. (2013) *¿Qué es el arte?* Barcelona: Titivillus editor digital – epub base r1.2.
- García Linera, A. (2020). *Posneoliberalismo: tensiones y complejidades*. CLACSO; Prometeo. Buenos Aires.
- Gobierno Autónomo Municipal de El Alto (2021). *Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio El Alto 2021-2045*. El Alto: GAMEA.
- Noguera Fernández, A. (2008). *Constitución, Plurinacionalidad y pluralismo jurídico en Bolivia*. La Paz: OXFAM.
- Poupeau, F. (2010). El Alto una ficción política. En *Bulletin de l'Institut Francais d'Etudes andines*, 2010, 39 (2): 227-449.
- Quijano, A. (2014). Dominación y cultura: (notas sobre el problema de la participación cultural). En *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad / decolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rosanvallon, P. (2020). *El siglo del populismo. Historia, teoría, crítica*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez Patzi, M. (2014) Aproximaciones a la estética chola. La cultura de la warawa en Bolivia a principios del siglo XXI. En *Estudios Sociales del noa / 13*, pp. 5-32.
- Stavenhagen, R. (2007). Laicidad, diversidad cultural y derechos humanos. En *Claroscuro, 6. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y "La política del reconocimiento"*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

BIOÉTICA Y RESPONSABILIDAD FRENTE A LA IRRUPCIÓN TECNO-CIENTÍFICA GLOBAL

Margarita Guerrero de Loyola

1. Panorama presente

El escenario cotidiano vital en la actualidad nos encuentra atravesados por innumerables acontecimientos que intempestivamente nos interpelan y exigen respuestas inmediatas, situaciones no digeridas, pero, sin embargo, exigen y requieren reflexión.

La ciudadanía reclama derechos, justicia, seguridad, responsabilidad política-democrática, una compleja realidad que debe ser asumida no sólo por el Estado sino por la sociedad en su conjunto. La realidad es sumamente compleja y requiere de un compromiso social, individual y político de reflexión y pensamiento crítico para identificar las mejores razones. Es necesario admitir que estamos sumergidos en un cambio de época, una nueva etapa histórica.

Abordaje difícil de encarar aunque no imposible, pero supone hacerse cargo de las posibilidades y límites del panorama ofrecido en la convivencia social, atravesada por una concepción individualista y de mercado, la cual se encuentra estimulada por los múltiples medios de difusión y comunicación, a través de emisiones manipuladoras mediante la difusión de mensajes por diversos medios, los cuales incentivan consumos, generan relaciones confrontativas y competitivas en la mayoría de los casos que no favorecen participación sino enfrentamiento y exclusión social.

El reconocimiento del panorama actual requiere reflexionar acerca de la presente complejidad histórico social no sólo desde nuestra realidad sino desde lo global. Lo central es una cuestión de biopolítica, pues la crisis repercute directamente en las condiciones de la vida, de salud y de convivencia humana constituyendo de este modo una interpelación Bioética; pues está en juego la vida y coexistencia humana.

Creo oportuno relacionar esta situación con lo afirmado por el Dr. Diego Gracia Guillén, en la conferencia el 18 de noviembre de 2021, en la Universidad Complutense de Madrid,

sobre “La Bioética como compromiso intelectual”. Al finalizar señaló la existencia de tres generaciones de Bioética:

La 1ra. De los Principios, la norteamericana y americana, desde los 70s al 85. La 2da. Mediterránea europea, España, Alemania y otros países, desde el 85 al 2000, y la 3ra. De la globalización del 2000 en adelante; deliberación no sólo sobre salud-enfermedad, sino también sobre el planeta la interrelación de salud y medioambiente, la mediación científico-tecnológica, cuyos planteos son holísticos y planetario.

La reflexión en primera instancia requiere aclarar cuál es el sentido de lo que se entiende por *desarrollo y progreso*, en segundo lugar: por el papel de la evolución *intelectual y del conocimiento*, generadores del desarrollo científico y tecnológico, y dilucidar después, si los significados de ambos significantes: *progreso y conocimiento* han estado de acuerdo y en relación con la ética y el destino de la vida humana, de todos los seres biológicos y el sistema planetario.

El desarrollo y el progreso han sido vinculados a los procesos científicos y tecnológicos de la física en su dominio y control de la naturaleza, tanto por parte de los Estados como de los seres humanos, quienes fueron conquistando el espacio físico mediante el uso de técnicas y conocimientos, los cuales posibilitaron descubrimientos de nuevas rutas, continentes, recursos y poblaciones mediante el uso de la brújula, embarcaciones, la pólvora, pero especialmente de la máquina a vapor generadora de la revolución industrial, instrumento con el cual se facilitaron los procesos productivos de acumulación capitalista, originando nuevas formas de dominación de la mano de obra humana por una parte; y por otra, la posibilidad de producción de bienes y servicios a escala, los cuales permitieron beneficiar y satisfacer las necesidades de consumo a una mayor masa humana. Sin embargo, este progreso se constituyó en el generador de un deterioro progresivo del medio ambiente, además del crecimiento de la desigualdad entre poblaciones y países; incrementado por las posesiones hegemónicas actuales poseedoras de grandes capitales y controladoras del desarrollo y la exclusión.

Analizar el proceso civilizatorio del desarrollo y conocimiento en función de las posibilidades de beneficios y consecuencias, tener la capacidad de imaginar, no sólo lo factible de conseguir, sino también lo que puede generar su uso y aplicación es una deuda a saldar.

Tomo a la pandemia del coronavirus como el ejemplo de un hecho global que nos ha mostrado que la cuestión de la salud y enfermedad no es un hecho biológico hereditario relacionado con nuestro ADN, con nuestras condiciones genéticas, sino una enfermedad que llegó por avión y posteriormente se convirtió en comunitaria.

La relación con el mundo y el planeta es ineludible: permitió visibilizar la importancia de la comunicación virtual, globalizó formas de trabajo, educación y organización de las relaciones sociales mediante el uso de las tecnologías digitales, exigió el uso internet al cual no todos tienen acceso. Las posibilidades, límites y dificultades que nos ofrece internet, las redes y los enlaces de la cibernética han sido muy importantes, no sólo para la comunicación, sino también para todo el desarrollo científico y programación de la vida durante el obligado distanciamiento físico; sin embargo, es menester solucionar sus deficiencias.

2. Recorrido del proceso histórico científico-técnico hasta la IA

El Dr. Ramón Salvador Piezzi, vicedecano de la Facultad de Medicina de la UNCUYO publicó en 1995 en el diario Los Andes "*Los desafíos actuales de la ciencia y la tecnología*", artículo donde ponderaba cuatro décadas de avances asombrosos y señalaba: que en 1961 Yuri Gagarín incursiona el espacio, el mismo año que Inglaterra instala la computadora Atlas, la compañía Texas patenta el primer chip, salto que dio lugar a la Sociedad del Conocimiento, 1961 M. Nieremberg descubre la primera letra del código genético, F. Crick y S. Brennerla, da a conocer la estructura química del ácido desoxirribonucleico (ADN), 1962 M. Peurutz la estructura de la hemoglobina, 1965 R. Holley descubre la composición del ARN encargada de producir proteínas, 1966 S. Spiegelman y L. Haruna la encima que permite al ARN duplicarse, 1967 A. Kornberg la síntesis del ADN activo, H. M. Temin, D. Baltimore y H Smith descubren las enzimas que cortan el ADN, todos conocimientos que permiten en 1975 a C. Milstein anunciar el resultado de los anticuerpos monoclonales dando lugar al desarrollo de la ingeniería genética, en 1976 en San Francisco se establece la compañía Genentech dedicada elaborar productos de ingeniería genética. (Piezzi, 1995)

Recordar esta lista de avances permite en primer lugar, mostrar el engranaje de los descubrimientos que van posibilitando teóricamente las aplicaciones productivas tanto de fármacos como de innovaciones genéticas; en segundo lugar, me permite destacar que pasamos de un dominio científico y tecnológico, desde la indagación de los sistemas

naturales del macrocosmos, al conocimiento del microcosmos humano; generando la posibilidad del dominio biológico y aún la manipulación de los seres vivos, como las prácticas de concepción in vitro, trasplantes, implantes, cirugías necesarias y estéticas, tratamientos farmacológicos, vacunas, clonaciones y otros ensayos, dando inicio con la aplicación de conocimientos y de técnicas a la intersección y cruce de lo biológico y lo cosmológico, generando aceleradamente el itinerario y construcción de la inteligencia artificial (IA), una nueva etapa, que es menester analizar éticamente, desde la Bioética y Biopolítica.

Veamos que nos dicen los pensadores críticos de este escenario de desarrollo de la sociedad del conocimiento, en un análisis evolutivo, parten de la etapa geológica del Holoceno, cuya existencia se remonta a unos 10.000 años, período de presencia de la especie humana sobre la tierra que sobrevive a la extinción masiva de las grandes especies; posteriormente, teniendo en cuenta las relaciones con el mundo ambiente, Paul Crutzen, químico atmosférico holandés, premio Nobel 1995, en el 2000 designa cómo Antropoceno al período que se inicia con la revolución industrial, y que los estudiosos de Estratigrafía del Cuaternario sitúan en la Era Atómica, tienen en cuenta en la caracterización del período a la forma de relación, dominio y uso de los conocimientos aplicados en la manipulación del planeta.

En el 2018, el sociólogo portugués Herminio Martins denomina Tecnoceno a la época en que las tecnologías de alta complejidad y riesgo exponen no sólo a individuos y poblaciones, sino a las generaciones futuras. Ésta es la etapa en que estamos inmersos; la ilustran los ejemplos de acontecimientos ocurridos como las catástrofes por explosiones de reactores nucleares en: Three Mile Island 1979 Pensilvania EEUU, Chernóbil 1986 Rusia, Fukuyima 2011 Japón. (Costa, 2021: 9-14).

Lo característico de esta etapa es la evolución y desarrollo de las tecnologías de comunicación y su uso masivo en el planeta. Pensar estas nuevas denominaciones de Antropoceno y Tecnoceno como características de nuestra encrucijada actual son importantes, porque se constituyen en categorías apropiadas para visibilizar las formas de entender y relacionarse con los otros y con el medio. El desarrollo de la ciencia y técnica posibilitó descubrimientos muy difíciles de controlar, pues superan en su aplicación las posibles consecuencias negativas. El desarrollo de la energía atómica, en su uso bélico, energético o pacífico y terapéutico; la investigación genética también plantea problemas

éticos, políticos, económicos y de derecho. Afirmar que todo desarrollo científico es bueno es cometer una falacia de ignorancia si no tengo conocimiento de sus consecuencias por su uso y aplicación, especialmente si la finalidad y la intención está atravesada por el mercado, la arbitrariedad del consumo o intereses de poder.

Me interesa especialmente referirme al Tecnoceno por ser la caracterización del andamiaje de la vida cotidiana actual y relacionarlo con la reciente pandemia por ser un ejemplo globalizador que unió planetariamente a los Estados y a sus habitantes como acontecimiento que se constituyó en una nueva exigencia comunicativa del mundo actual.

La Dra. Flavia Costa analiza el despliegue del Tecnoceno, y sostiene con razón que hoy transitamos formas de vida *infotecnológicas* (Costa, 2021: 99), puesto que dependemos de los celulares 24/7 (24 horas 7 días de la semana), captando datos, informaciones construidas digitalmente, intencionalmente dirigidas a formar opinión y estilos de vida no siempre necesariamente autónomos y beneficiosos.

3. Desarrollo y construcción científico-tecnológica de la IA

La difusión publicitaria actual de las posibilidades y logros de la inteligencia artificial aparecen como conquistas mágicas y asombrosas; sin embargo, son el resultado de un acelerado proceso del siglo XXI, pero abonado desde el inicio del desarrollo científico-tecnológico, el cual ha sido aceptado espontáneamente por los seres humanos como símbolo de progreso civilizatorio sin cuestionar y medir sus consecuencias.

Hoy no se puede negar que somos seres infotecnológicos (Costa, 2021: 101), pues los celulares constituyen una herramienta indispensable para la vida: no sólo son sumamente eficaces para el trabajo y la solución de problemas, sino también un mecanismo que atrapa la atención para entretenimientos, abusos y acosos por intereses espurios, además de no incentivar al diálogo y la escucha del otro, sino encierro y ensimismamiento.

Algunos ejemplos y logros de la IA con los que naturalmente convivimos son: la ubicación en geográfica, el GPS el cual automáticamente produce conocimiento cuando no seguimos sus indicaciones y rectifica nuestra ruta, también los avances en las prácticas radiológicas, permitiendo diagnósticos antes no identificados, intervenciones quirúrgicas laparoscópicas, la producción de prótesis en 3D, además, otras tecnologías de nueva generación en acelerada producción, en muchos casos menos invasivas y más apropiadas y eficaces.

Con lo expuesto puedo afirmar que toda vida incluye una dimensión tecnológica, cualquier duda se resuelve con la consulta a Google, una de las empresas más abarcadora y hegemónica en programas de tecnologías avanzadas. La solución de trámites y aún consultas médicas se realizan cumpliendo con un proceso algorítmico de formularios ya programados, a los cuales nos vemos obligados en su cumplimiento para obtener la atención, indicaciones, recetas o documentos personales.

Realizaré la reflexión desde una perspectiva Bioética, en función de la “La salud, como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1946).

En la actualidad estamos inmersos en el proceso tecnológico virtual que requiere del desarrollo de una serie de pasos, primeramente: el establecimiento de “datos”, las experiencias cotidianas ofrecen señales sensibles las cuales tienen que transformarse en datos por su volumen en cantidad y repetición estadística; a dicha elaboración de datos han contribuido los análisis científicos con el aporte de nuevos datos y conocimientos, los cuales posibilitan su digitalización, registro y programación para lograr mayores avances de conocimientos y tecnologías, no sólo para diagnóstico sino también en tratamientos y terapias.

Si bien es ponderable los adelantos de la tecnología porque han sido muy beneficiosos, sin embargo, creo oportuno señalar la generación y uso de otros registros de datos corporales. La obtención del ADN sin consentimiento personal a partir de restos de pelos, uñas, chiles y colillas de cigarrillos. La captación de datos biométricos digitales que nos identifican y también nos exponen, pues los aceptamos como seguros tanto a las señales dactilares en dispositivos, cuentas bancarias, registros de trabajo, identificación facial, además de la trazabilidad de nuestros recorridos por la ubicación en Google maps. Todos estos datos son dados espontáneamente a las diversas plataformas usadas y elegidas como Facebook, Instagram, Tik Tok, X, etc., etc.

Sin embargo, la utilización de los mismos por diversas compañías y empresas no es desinteresada, sino dirigida a condicionar elecciones y consumos no siempre adecuados y oportunos, un ejemplo lo constituyen las frecuentes publicidades de fármacos, instalando la medicalización vital, contribuyendo a la ideología transhumanista que sostiene que el cuerpo humano es un borrador que es preciso mejorar, con cirugías, medicamentos, ejercicios y además con insumos para lograr bienestar, en función de gustos, necesidades

o modas. Michal Kosinski, psicólogo polaco, en 2013, estudiante de doctorado de la Universidad de Cambridge, sostiene en su investigación que con un promedio de 68 “me gusta” elegidos por usuario de Facebook podía predecir género, orientación sexual, color de piel, filiación política, creencias religiosas, nivel intelectual, el uso de drogas o alcohol, además si sus padres estaban separados o no, todos los datos contaban con un buen porcentaje de precisión.

Las relaciones y resultados, obtenidos por cruces y conexiones entre datos establecidos, mediante análisis estadísticos cuantitativos y prescriptivos, nunca son explicativos ni pueden atribuirse individualmente a personas, si bien no es un conocimiento fidedigno de la realidad personal, si son útiles para dominio y manejo de la opinión pública de la población. (Costa, 2021: 59)

El crecimiento exponencial del volumen, la variabilidad de las características de los datos y procesos creativos de programas y la velocidad de su tratamiento y gestación, constituyen una dificultad para el análisis crítico de su aceptación.

Ubiquemos ¿Cuál es el origen de la “cibernética”? Norbert Wiener en 1942 es considerado padre de la cibernética; matemático y filósofo estadounidense crea la teoría y estudio interdisciplinario de sistemas complejos, naturales o artificiales, para establecer el control entre máquinas creadas por el hombre y seres vivos, con la finalidad de hacer frente a las variaciones con el entorno y así lograr un equilibrio dinámico.

Etimológicamente lo derivó del término griego kybernetes, cuyo significado es el arte de dirigir la nave, evidentemente tiene que ver con acciones de control, gobierno y dominio. Lo expuesto permite comprender el uso biopolítico del poder y el control gubernamental de las poblaciones, de la sociedad, como lo afirmara Michel Foucault en sus textos.

Es oportuno señalar la sanción en 1950 de la ley de la National Science Foundation (NSF), regulada por un Acceptable Use Policy (AUP), el aceptable uso político sin fines de lucro sobre ciencia y educación, fue una situación dejada de lado con una nueva ley del senado a partir de 1992, con lo cual aparece la posibilidad de la gestión privada de los programas y uso comercial de la comunicación y correos electrónicos, justificando con ello el incremento sostenido a escala del desarrollo tecnológico a partir de 1994.

Otros argumentos importantes se encuentran en el trabajo de Andrés Crelier, quien nos ofrece la dimensión filosófica de la aplicación de la IA. Estudioso de la ética discursiva, nos aporta un riguroso análisis de la aplicación argumentativa presente en los sistemas

artificiales y qué problemas presenta esa imitación de argumentación, su análisis es significativo por estar presente en las argumentaciones de los Comité de Bioética,

Primeramente, señala que en Ética del Discurso se considera a la capacidad de argumentar como indicio de racionalidad y moralidad (Apel, 1995), tanto en lenguaje oral, escrito o de señas. Sin embargo, plantea qué grado de confiabilidad nos ofrece una pantalla que exhibe capacidad argumentativa, en ella se pueden corroborar respuestas coherentes a los porqué, pero un problema es el poder dar al sistema artificial de IA el estatus de criaturas morales y pensantes, creo importante aclarar que ChatGPT es un intercambio de un transformador generativo predeterminado, es claro que el modelo para imitar el lenguaje en sus tres indicadores de combinación: sintáctica, semántica e inferencial, pueden ser predeterminados y posibilitan respuestas y combinaciones complejas pero factibles y coherentes,

Otro problema se presenta en corroborar la capacidad genuina de manifestar indicadores de “sintiencia”, capacidad fenoménica de expresiones afectivas, emocionales, de dolor, tristeza, alegría, etc. estos marcadores son más difíciles de imitar y estimo de predeterminar en un sistema.

Sostiene Crelier que la argumentación genuina está ligada a varias capacidades, como la memoria, de inferencia, de identidad personal, de agencia, coherencia con la práctica, de relación intersubjetiva con otros argumentantes en una “comunidad de comunicación”, si están ausentes estas facultades mentales y agenciales no es una argumentación genuina. Por eso concluye: “La racionalidad argumentativa, que indica estatus moral, sería pues la capacidad de un agente vivo, fruto de la evolución natural, que tiene capacidades mentales complejas, que vive en un medio y comparte un sistema de comunicación con otros argumentantes. Todo esto debe poder manifestarse no solo en la conducta verbal sino también en la acción racional”. (Crelier, 2024: 13)

Con esta afirmación Crelier pondera la compleja capacidad humana de argumentar, como actividad superior a lo generado por IA, puesto que, la IA es producto de la capacidad racional humana. Además, está en consonancia con la justificación de Flavia Costa como conclusión en su libro TECNOCENO, que nos dice: “Acompañar la innovación digital con nuevas y mejores imaginaciones sociales, culturales y subjetivas *en su propio terreno* es quizá la misión más importante del presente y del futuro” (Costa, 2021: 174).

4. Conclusión

Las argumentaciones precedentes me posibilitan establecer nuevas afirmaciones, una que creo fundamental es considerar que estamos transitando una nueva generación de Bioética como lo propuso el destacado bioeticista Dr. Diego Gracia Guillén, debido a la presencia del desarrollo cibernético comunicacional y científico tecnológico.

La realidad de atención de la vida y la salud está atravesada interdisciplinariamente por la medicina, la política, la economía, el derecho, la ingeniería y las ciencias naturales y básicas que constituyen el currículum de la formación médica.

Recuperar la evolución de la Bioética obliga a replantear el alcance de los principios tenidos en cuenta en los dilemas entre el equipo de salud tratante, paciente y la deliberación de los Comités de Bioética. Revisar desde la Ética del discurso, vigencia y alcance de los principios individuales y sociales, cómo respetar la confidencialidad cuando los datos son registros virtuales, la autonomía en función de los protocolos y control atravesados por beneficencia y no maleficencia, debido a tratamientos desproporcionados, extra - ordinarios, a menudo iatrogénicos y costosos, sacrificando calidad de vida y sufrimiento a fin de evadir demandas jurídicas.

Además, urge recapacitar también acerca de la necesidad de recuperar las condiciones medio-ambientales a que estamos expuestos, puesto que se constituyen en situaciones complejas difíciles de dilucidar y resolver.

El conocimiento de la complejidad presente amerita esfuerzo y coraje, no renunciar sino trabajar reconociendo logros y visibilizar errores, deficiencias y dificultades, no hacerlo clausura soluciones; alimentar la inteligencia y la imaginación creadora es el desafío presente, frente a los desarrollos problemáticos de la IA.

Bibliografía

- Apel, K.O 1995 Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona, Paidós
- Costa, Flavia. 2021 TECNOCENO. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de Vida. Buenos Aires, Taurus
- Crelier, Andrés.2024 "Inteligencia artificial y ética discursiva, El problema de La imitación de la argumentación".
Revista Ética y Discurso Año 9
- Foucault, Michel (1991) "Nuevo orden interior y control social", en Saber y verdad, Madrid, La Piqueta
- Foucault, Michel (2006), Seguridad, territorio, población, Buenos Aires, FCE
- Foucault, Michel (2007) Nacimiento de la biopolítica, Bs.As. FCE
- Piezzi, Ramón, S.1995 "Los desafíos actuales de la ciencia y la tecnología". Diario Los Andes, Año CXIII-
Num. 38.231, Mendoza

FRANCESES EN RÍO CUARTO A FINES DEL SIGLO XIX.

Un acercamiento a la problemática migratoria desde múltiples fuentes

Graciana Pérez Zavala, Susana Rocha, Ángel Bruno

Antecedentes y contextualización

Durante las últimas décadas del siglo XIX e inicios del siglo XX el capitalismo financiero y las distintas modalidades del imperialismo definieron los vínculos internacionales. El Estado argentino, en plena etapa de consolidación, fue parte de este proceso en cuanto estructuró su economía como agro-exportadora. En igual sentido, sus gobernantes delinearon políticas “civilizatorias” que incluyeron acciones tendientes al ingreso masivo de europeos y, en simultáneo, al dominio (físico y simbólico) de la población local subalternizada. El sur de la provincia de Córdoba fue parte intrínseca de este proceso.

Desde mediados del siglo XVIII en la región del Río Cuarto los vínculos entre “cristianos” e indígenas estuvieron demarcados por la disputa político-territorial. Sin embargo, ello cambió con la mal llamada “Conquista del Desierto (1878-1879), es decir, con toma de posesión por parte del ejército argentino de Pampa y Norpatagonia y de la población indígena que allí vivía. En ese marco, el territorio cordobés se amplió (actuales departamentos de General Roca y Roque Sáenz Peña), modificándose el modelo productivo y su población.

En las últimas décadas del siglo XIX, período que clasificamos como post-frontera, el componente local (“cristianos” nacidos en la región del Río Cuarto, pero con disímiles recorridos intergeneracionales en sentido étnico-identitario y posiciones políticas y socio-económicas desiguales), se transformó al incorporarse tanto indígenas capturados de las expediciones punitivas de la década de 1870 como militares, inversores, comerciantes y ganaderos provenientes de otros puntos Córdoba y de la Argentina. A ellos se agregaron inmigrantes de países limítrofes (especialmente chilenos) y de Europa (italianos, españoles,

franceses, ingleses, belgas, etc.) (Pérez Zavala 2021). Los últimos participaron activamente en la vida institucional de Río Cuarto y, en algunos casos, formaron sociedades de socorros mutuos. En ese contexto, planteamos que las posiciones político-económicas y de género desiguales coexistieron en las prácticas culturales y lingüísticas vivenciadas cotidianamente por cada uno de estos colectivos. Por ello, los resquicios de la Frontera Sur dieron entidad a una sociedad heterogénea ligada a alteridades de tipo interétnico que, a su vez, se rejerarquizaron a partir de las adscripciones emergentes, en tensión con las políticas homogeneizadoras del Estado argentino. No obstante, discursivamente, esta heterogeneidad fue desdibujándose durante el siglo XX de la mano de la formación de un imaginario colectivo, aún vigente, que concibe a la región como “pampa gringa” por la fuerte impronta europea (Pérez Zavala, 2024)

En este escrito damos cuenta de los avances de la investigación en curso¹ poniendo énfasis en la presencia de inmigrantes franceses en Río Cuarto entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. En el largo plazo, buscamos caracterizar las relaciones que estos pudieron establecer con los indígenas instalados en la región, con los cordobeses de antaño como también con otros inmigrantes. Esta línea del proyecto que hoy presentamos intenta “ensayar” una temática nueva en relación con indagaciones anteriores: aquella que pone el foco en la presencia de franceses en la ciudad de Río Cuarto (Rocha *et. al.*, 2024).

Esta búsqueda comienza con lectura bibliográfica de historiadores argentinos y franceses sobre el contexto que propició la inmigración europea en Argentina y, en particular, en la provincia de Córdoba. En paralelo, indagamos datos censales y documentos sitios en el Archivo de la Sociedad Francesa de Socorros Mutuos de Río Cuarto, escritos en su mayor parte en francés. A su vez, apuntamos sobre el rastreo de familias con antepasados de origen francés con el fin de que nos relaten en primera persona trayectos de vida y devenir de inmigrantes que fueron conformando un nuevo perfil poblacional del Río Cuarto.

Huellas de la presencia francesa en la bibliografía

En forma preliminar, consultamos los estudios sobre inmigración (en especial francesa) en la Argentina y en región de estudio entre fines de siglo XIX e inicios del siguiente. De esta manera, por un lado, recurrimos a las investigaciones sobre la Frontera Sur que consideran la cuestión étnica y las transformaciones de la población ranquel en interacción

con las provincias de Córdoba y San Luis. Por otra parte, para contextualizar el movimiento migratorio en nuestro país revisamos bibliografía que refiere a las políticas de recepción de extranjeros de diversas nacionalidades. Por cuestiones de espacio, aquí solo recuperamos los datos provistos por algunos autores que se ubican en el segundo grupo.

Entre 1870 y 1930, el saldo migratorio en la República Argentina se calcula en 4 millones de individuos (Celton *et. al.*, 1995, p. 152). En su mayoría eran italianos y españoles, seguidos (con una significativa diferencia numérica) por franceses (Bjerg, 2009, p. 24-25). Se estima que, entre 1857 y 1946, 261.020 franceses llegaron al país, pero sólo el 37% permaneció. El ingreso de estos migrantes fue parte de una intensa política de propaganda impulsada por las autoridades argentinas para receptar técnicos y profesionales bajo promesas de colonizar esas “vastes terres inoccupées et fertiles” (Celton *et. al.*, 1995, p. 158), en alusión al territorio quitado a los indígenas. Así, el Segundo Censo de la República Argentina (1895) registra a 94.098 en el país (De la Fuente, 1898, cuadro VIIIb).

Devoto (2007) apunta que tales cifras están poseen diversos subregistros a la vez que omiten las disparidades regionales y locales. A ellas se suman, las variaciones sobre el perfil de los migrantes (género, rango etario, nacionalidad, oficios, escolarización, modalidades de organización, etc.). Siguiendo a Bjerg (2009, p.14), estos aspectos llevan a analizar la migración mediante “entramados más o menos densos de redes sociales”, definidos por el parentesco y la querencia común. Alojarse en la casa de un paisano, arrendar tierra donde la mayoría tenía un mismo origen o casarse con alguna coterránea eran algunas de las prácticas que otorgaban sentido a las identidades primigenias, a las reconstruidas y a las emergentes. El surgimiento de múltiples asociaciones y Sociedades de Socorros Mutuos nucleadas a partir de pertenencias étnico-nacionales fue una característica del fenómeno migratorio de fines del siglo XIX y de la primera mitad de la centuria siguiente (Sábato, 2002). Los franceses radicados en Río Cuarto siguieron estos lineamientos al fundar en 1875 una Sociedad, que a los pocos años habilitó la creación de un colegio francés.

La mayor parte de la bibliografía focaliza los migrantes italianos y españoles en Buenos Aires y en las provincias del Litoral. Para el caso francés son pocos los estudios pormenorizados. Por ello, nos detuvimos en los aportes de un grupo de investigadores americanistas de la sección español, geógrafos e historiadores, de la Universidad de Toulouse-Le Mirail (Francia) interesados por América Latina. Estos viajaron a Pigue

(provincia de Buenos Aires) para conocer el origen de la población francesa que fundó esta ciudad hacia fines del siglo XIX. Sus indagaciones tratan sobre la conformación de la población, datos demográficos, actividades agrarias e industriales de los franceses tanto en su lugar de origen (l'Aveyron, Francia) como en su nuevo hábitat en las pampas. Igualmente, el estudio contextualiza la realidad sociohistórica de la Argentina poniendo énfasis en las condiciones de los inmigrantes: escenas de la vida cotidiana, propiedad de la tierra y cambios que remiten al pasaje de la colonia averonesa a la ciudad argentina (Andreu *et al.* 1986).

En esta revisión consultamos el libro de Bertozzi (2020), que describe el proceso de fundación de Venado Tuerto (provincia de Santa Fe) a partir de la vida de su impulsor, un descendiente de inmigrantes franceses. También caracteriza el contexto socioeconómico de la Argentina y de región pampeana. El análisis considera la influencia de estos extranjeros que el proceso de colonización, uso, distribución y posesión de la tierra y, junto a ello, el modo en que se conformó un nuevo perfil poblacional e identitario en dicha ciudad y área.

Más cerca de nuestro centro de interés, Barrionuevo Imposti (1988) apunta algunos datos sobre los franceses en Río Cuarto. A su vez, Carbonari (2007), plantea que la década de 1870 es “decisiva” en la historia de dicha ciudad al quedar imbricada en “los resortes de la Organización Nacional”, proceso que complejizó el componente poblacional de la región a partir de la llegada de inmigrantes de países limítrofes y de Europa. Por su parte, Nicola Dapelo (2022-2023) examina el proceso de construcción de una esfera pública y una sociedad civil moderna en Río Cuarto en esos años y el surgieron sociedades mutualistas.

Tras este relevamiento observamos que las investigaciones existentes, en su mayoría de origen argentino, pero también algunas realizadas por franceses, abordan la llegada de inmigrantes de dicha nacionalidad con diferentes criterios. Pero, a la fecha, no se registran estudios exhaustivos sobre los franceses llegados al sur cordobés durante las últimas décadas del siglo XIX. Tampoco identificamos investigaciones específicas sobre los vínculos de los franceses con otros colectivos europeos y con la población local (cordobesa e indígena).

Rastros de franceses en las fuentes

De manera paralela indagamos las fuentes del siglo XIX sobre migración en Argentina con énfasis en los franceses llegados al sur cordobés.

En cuanto a las fuentes editas recuperamos el relato de Peyret (1889), un francés que llegó a la República Argentina como encargado de la Comisión Argentina de la Exposición Universal de Paris. Con el tiempo, fue director fundador de la Colonia San José y Colón (Entre Ríos) e Inspector Nacional de las Colonias. Desde ese rol visitó las colonias (de inmigrantes de distintas nacionalidades) que había en el territorio argentino, describiéndolas en detalle. Este libro escrito en francés incluye las colonias cordobesas y nombra algunas ligadas a la otrora frontera del Río Cuarto (Espinillos, Sampacho, Chacabuco, Sarmiento y Maipú).

Las fuentes inéditas son de diferentes remitentes y están localizadas en distintos repositorios. En el Archivo General de la Nación (AGN) se conservan las cartillas del Primer y Segundo Censo de la República Argentina, realizados en 1869 y 1895 (acceso digital a partir de la página <https://www.familysearch.org/es/>). A su vez, las estadísticas censales fueron publicadas por De La Fuente (1872, 1898). En la última edición se utiliza el francés como segunda lengua.

Específicamente, el censo de 1869 apunta 10.995 habitantes en el departamento Río Cuarto, incluida la “frontera del río Quinto” (de la Fuente, 1872, p. 244). En la ciudad homónima se registraron 13 franceses y 9 en los fuertes (Pérez Zavala *et. al*, 2023). En 1895, dicha jurisdicción tenía 24.431 moradores, de los cuales 245 fueron definidos como franceses (de la Fuente, 1898, p. 280).

Estos censos también son valiosos porque nos permiten reconstruir el perfil poblacional de la República Argentina de entonces al brindarnos datos sobre género, edades, nacionalidades, estado civil, ocupación, alfabetización, etc. En las cartillas constan los nombres y apellidos a los pobladores censados. Al triangular estas identificaciones con otros registros (por ejemplo, parroquiales o listas de revista del ejército) podemos reconstruir micro biografías y relaciones parentales. En base a esta metodología advertimos que algunos franceses tuvieron en sus viviendas a indígenas bajo el sistema de colocación doméstica y padrinazgo (Pérez Zavala, 2021).

Además, accedimos a un conjunto de documentos (libros de actas y de deliberaciones, en su mayoría escritos en francés) depositados en el Archivo privado de la Sociedad

Francesa de Socorros Mutuos de Río Cuarto, fundada en 1875. Este repositorio no ha sido consultado por otros investigadores y carece de inventarios. Por ello, en esta etapa, estamos avanzando en la sistematización, transcripción, traducción y análisis de los documentos allí localizados. Estos registros nos permiten reconstruir el proceso formativo de la Sociedad Francesa de Río Cuarto, identificar a sus primeros integrantes, rastrear los vínculos generados por ellos con otros miembros de la ciudad y problematizar los criterios de adscripción étnico-nacional empleados por los productores de esta documentación teniendo en cuenta su dimensión lingüística y socio-cultural.

Entre los manuscritos revisados se destacan: 4 libretas de cajas de ahorro y previsión, sin inventariar, posiblemente perteneciente a socios de la Sociedad Francesa, provenientes de Marseille, en francés; 2 libros de actas de sesiones de la Sociedad Francesa de Río Cuarto: el primero contiene el acta fundacional de la institución, redactada en español (19/09/1875), más los apuntes sobre sesiones ordinarias y asambleas. El segundo libro comprende los años 1922-1949. También identificamos un libro de registro de deliberaciones (1987 y 1934); un libro de registro de socios del N° 1 al socio N° 5165 y un cuaderno de notas varias, en estado delicado.

Según estos documentos, la Sociedad Francesa de Río Cuarto fue fundada el 14 de setiembre de 1875. En particular nos interesó detenernos en la lectura, transcripción y traducción del Estatuto que le da un marco legal a esta institución y que consta en el primer Libro de Actas descripto. Esta fuente tiene 8 folios que mencionan 38 artículos redactados en francés, los cuales refieren a requisitos para inscribirse como socios, valores de cuotas y modalidades de los servicios que allí se prestaban. En especial, nos llamó la atención el alcance de los servicios de atención domiciliaria y/o hospitalaria de los enfermos por parte de los integrantes de la Comisión, dando sentido a la denominación "Socorros Mutuos". A su vez, el estatuto detalla deberes y obligaciones en relación con la periodicidad de las visitas, entre otros aspectos. Además, define pautas para el nombramiento, permanencia y recambio de autoridades de la Sociedad, designación y alcance de sus respectivas funciones, orden y modo de operar de las sesiones del Consejo, plazos y vencimientos para los pagos, así como también sanciones (multas, suspensiones y/o expulsiones) aplicables en cada caso para quienes no cumplieran con tales normativas.

Relatos en primera persona

A su vez, estamos elaborando un registro de habitantes del sur de Córdoba que indiquen poseer algún ancestro francés instalado en esta región en el período estudiado. Al respecto, ya accedimos al testimonio de G., nieta de Bautista Etcheverry, de origen vasco francés. Luego de los horrores vividos durante la Primera Guerra Mundial, su padre lo empuja a dejar su país natal para evitar ser alistado en una posible futura guerra. Así se embarca hacia Argentina, pensando que llegaba a Brasil, y arriba al puerto de Buenos Aires desde donde es orientado, por la profesión que declaró conocer (tambero), a instalarse en Italo, unos 200 Km al sur de Río Cuarto. Allí pasa sus primeras décadas hasta que, luego de haber conformado su familia con una esposa argentina de padres inmigrantes italianos, y cuatro hijos -una de las hijas madre de la relatora- y cansado con las tareas del tambo, decide vender y asentarse en la ciudad de Río Cuarto. La lengua francesa será el lazo de unión entre ese abuelo vasco francés y su nieta como también las costumbres traídas de su terruño que se constituyen en el legado dejado a la narradora y a toda su familia. Como la de él muchos más retazos de vida se irán entretrejiendo en el entramado sociocultural de la época, que intentaremos poco a poco develar en este estudio.

Si bien el trayecto de este inmigrante es algo posterior al período del proyecto en curso, su narrativa nos orienta en el reconocimiento de los recorridos de los inmigrantes franceses que llegaron en la mayor soledad a la antigua frontera del Río Cuarto. En este nuevo hábitat desplegaron oficios que conocían desde su tierra natal y otorgaron valor a su lengua materna en tanto trazo de unión entre sus coterráneos y la transformada matriz poblacional e identitaria de la región.

A modo de cierre

Para finalizar, queremos remarcar que los guía la búsqueda, sistematización, transcripción, traducción y análisis de bibliografía y documentos -de varios remitentes y estilos- así como el acercamiento a familiares de origen francés con el fin de, entre otros aspectos, reconstruir el proceso formativo de la comunidad francesa en Río Cuarto, identificar a sus primeros integrantes, rastrear los vínculos generados por ellos con otros miembros de la sociedad local y, especialmente, problematizar los criterios de adscripción

étnico-nacional empleados por los productores de esta documentación con base a su dimensión lingüística y socio-cultural.

Nota

¹ Proyecto de Investigación “Resquicios de la Frontera con indígenas en el centro-sur cordobés: alteridades enraizadas, identidades emergentes y subalternización (1869- 1910)”. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto. 2024-2026. Directora: Graciana Pérez Zavala – Co-directora: Susana Rocha.

Referencias bibliográficas

- Andreu J., Benassar B., Gaignard R., Cail, M., Contreras, L., Courtade. M y J. Danton (1986) *Los averoneses en la pampa* (Trad. E. Fox de Ayrinhac). Buenos Aires: Fundación desarrollo y vida de la Colonia averonesa de Pigué.
- Barrionuevo Imposti, V. (1988). *Historia de Río Cuarto*. Buenos Aires: Gráfica Hornos S.A. Tomo III.
- Bertozzi M. (2020). *Linaje francés en la Pampa-Alejandro Estrugamou-1855 1937*. Rosario: Ed Ciudad Gótica.
- Bjerg, M. (2009). *Historias de la Inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Carbonari, M. R. (2007). La construcción histórica de una sociedad otrora fronteriza. Cruces con la macro-historiografía. XI Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán
- Celton, D., Domenach, H. y M. Guillon (1995) “Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine”. *Revue Européenne des Migrations Internationales Année, 11 (2)*, 145-165. Disponible en https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1995_num_11_2_1468
- De la Fuente, D. (1872). *Primer Censo Nacional de la República 1869*. Imprenta del Porvenir, Buenos Aires, Argentina.
- De la Fuente, D. (1898). *Segundo Censo Nacional de la República, 10 de mayo de 1895*. Buenos Aires: Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Tomo II.
- Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En S. Torrado (comp) *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario* (pp. 531-548). Buenos Aires: Edhasa. Tomo I.
- Nicola Dapelo, L. (2022-2023). La construcción de una esfera pública y una sociedad civil moderna en una villa de frontera: Río Cuarto en la década de 1870, *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 22, nº 2, e169.
- Peyret, A. (1889). *Une visite aux colonies de la Republique Argentine*. Paris: imprimerie typographique de P. Mouillot.
- Pérez Zavala, G. (2021). Después de la Frontera Sur: itinerarios de ranqueles sometidos en el sur de Córdoba (1869-1900). *Tesis para el Doctorado en Historia*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Pérez Zavala, G. (2024). Post frontera. En E. Olmedo (ed.) *Palabras para entender la Frontera Sur de Córdoba* (pp. 209-218). Río Cuarto: Unirío.
- Pérez Zavala, G., Echegaray, E. y C. Ferreiro (2023). La Frontera Sur de Córdoba en 1869: perfil socioeconómico de su población. *XVIII Jornadas de Historia económica*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- Rocha, S., Pérez Zavala, G. y A. Burno (2024). Franceses en Río Cuarto en el contexto sociocultural de fines del siglo XIX: abordaje preliminar sobre sus vínculos sociales e identitarios desde el estudio de archivos históricos. *IX Jornadas de Investigación Científica del Departamento de Historia*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- Sábato, H. (2002). Estado y Sociedad civil. En E. Luna y E. Cecconi (coord.) *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina 1776-1990* (pp. 99-168). Buenos Aires: Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional y Social.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO 1

Tema:

ACTORES Y PRÁCTICAS MEDIADORAS DE LAS PROTESTAS SOCIALES.

Revisitando dos ciclos críticos en perspectiva conectada local/nacional

Equipo de trabajo

Investigadora Responsable: Celia Basconzuelo

Grupo Responsable:

María Virginia Quiroga, Ana Lucía Magrini. Grupo Colaborador: Iván Baggini, Marcela Brizzio, Mariana Lerchundi, Eugenia Isidro, Nicolás Forlani, Carolina Cortez, Luisa Romero, María del Rosario Palacio

Introducción

La historia argentina reciente, en particular en los últimos tres decenios, exhibe múltiples problemáticas sociales, económicas y políticas que caracterizan un escenario de ferviente conflictividad. Así, la pregunta por las protestas sociales, con su dinámica y actores, ha ido ganando centralidad en los estudios contemporáneos, sopesando las continuidades, tensiones y rupturas a lo largo del tiempo (Schuster, 2005; Calderón Gutiérrez, 2012; Cotarelo, 2016; Andújar y Bohoslavsky, 2020; entre otros). Así, entre los años ochenta y noventa, los estudios de caso dan cuenta del conflictivo devenir de la realidad socio-económica, particularmente en ciudad de Buenos Aires, área metropolitana y varias localidades en el resto del país donde las protestas sociales constituyeron el epicentro de las resistencias a la profundización del modelo neoliberal. Sin embargo, un interés menor se advierte respecto de otras ciudades intermedias del interior del país, como es el caso de Río Cuarto. Además, predomina ampliamente la preocupación por los actores demandantes, sus repertorios, aliados y adversarios, no así por los terceros actores que desarrollan diversas y complejas prácticas de mediación. Tampoco se registran análisis que

se detengan en la articulación de estas dimensiones de la protesta con la escala nacional desde un estudio conectado.

En virtud de estos temas de interés, el objetivo general de este proyecto es analizar, mediante un estudio comparado y conectado, los actores y las prácticas de mediación que adquieren visibilidad pública en las protestas sociales en Río Cuarto durante dos ciclos críticos de la historia nacional reciente (1989-1991 y 2001-2003). Tales lapsos temporales dan cuenta de momentos de “multicrisis” (Calderón Gutiérrez, 2012) que, si bien desestabilizan el orden social, político y económico vigente, también ofrecen alternativas de transformación de las relaciones socio políticas. Así, la multicrisis de 1989 significó el inicio de la profundización del neoliberalismo y la reforma del Estado, mientras que la multicrisis de 2001 marcó el punto de inflexión del modelo, evidenciando sus consecuencias sociales altamente desfavorables. Las dos etapas revelan, además, una alta conflictividad social como parte de esos cuestionamientos y opciones de cambio.

En suma, nuestra investigación aportará, por un lado, dimensiones de análisis para el estudio de terceros actores de la protesta y de las prácticas de mediación implementadas en el transcurso de las mismas y, por otro lado, la configuración de una periodicidad de protestas y de las modalidades mediadoras que aplican en la realidad local y, a la vez, interpelan lo ya conocido en la escala nacional en coyunturas especialmente críticas.

Marco teórico

La categoría de protesta social ha adquirido renovada notoriedad en las investigaciones sobre acción colectiva, recuperando y resignificando tanto los destacados aportes de autores clásicos norteamericanos y europeos, así como las contribuciones en el ámbito latinoamericano y argentino. Elaboraciones teóricas y estudios de casos han sido igualmente relevantes y orientadores de sugerentes y variadas dimensiones de análisis (Tilly 1978; Snow y Benford, 1992; Tarrow, 1997; Traugott, 2002; Auyero, 2002; Lobato y Suriano, 2003; entre muchos otros). Los sujetos de la protesta conforman una preocupación extendida en un sinnúmero de obras individuales y colectivas, particularmente desde el último tercio del siglo XX, cuando influyeron fuertemente las reformas neoliberales. No obstante, se trata de referencias preocupadas centralmente por los protagonistas de las protestas y no así respecto de terceros sujetos que interceden en algún momento del devenir contencioso, sea para ofrecer canales alternativos de expresión o para acercar

alguna respuesta y/o posible satisfacción de la demanda planteada, lo que aquí entenderemos como *actores y prácticas de mediación en el curso de la protesta*.

Si apelamos a la etimología de la palabra mediación, nos acercamos al término *mediatio*, en tanto punto equidistante entre dos opuestos. Según el diccionario de la RAE, *mediar* alude a la actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio. A su vez, cabe destacar que dicha noción ha sido ampliamente trabajada desde el campo jurídico; también desde la comunicación, e incluso desde el trabajo social, pero vale remarcar que aquí nos referiremos específicamente a la mediación para abordar las intermediaciones o intercesiones ante la conflictividad socio-política, en busca de favorecer nuevas articulaciones (Aranda, 2005; Nussbaumer y Cowan Ross, 2011). En ese sentido, el mediador actúa en la interconexión entre protestatarios y demandados, legitimando su rol a partir de poseer reconocimiento público, ejercer funciones destacadas en la comunidad por su posición de poder o por el papel social que cumple; al tiempo que en el proceso de mediación circula un flujo de bienes materiales y simbólicos que no le resultan ajenos (Nussbaumer y Cowan Ross, 2011). Santos Lepera (2022) agrega que los mediadores también construyen su legitimidad a partir de la idea de “proximidad”; de allí que las figuras de los intermediarios cimentan vínculos personalizados y argumentan su accionar en el marco del conocimiento y la cercanía con las partes implicadas. Enfatizamos que esas observaciones cobran especial relevancia dado nuestro interés en las ciudades de tamaño intermedio con fuerte interconexión con otros espacios urbanos y rurales, como es el caso de Río Cuarto.

Metodología

Se plantea una investigación de tipo descriptivo, comparado y conectado a partir de un diseño que combina una metodología cualitativa con elementos de la metodología cuantitativa. En este sentido, el diseño articula tanto el carácter flexible como estructurado de ambas metodologías sin llegar a ser un abordaje mixto en sentido estricto, lo que favorece un análisis procesual y contextualizado del objeto de estudio. El enfoque cuantitativo es utilizado para la construcción de estadísticas sobre las mediaciones y sus frecuencias. Por su parte, el enfoque cualitativo se utiliza para indagar dimensiones explicativas y contextuales sobre actores y prácticas en los dos ciclos críticos escogidos.

Las técnicas de recolección de datos primarios son relevamiento y análisis documental periodístico y de la base de datos propios (entrevistas a figuras de la iglesia y el ámbito sindical, ya realizadas y desgrabadas en proyectos de investigación precedentes). Se contempla la recopilación y análisis de fuentes secundarias tales como revistas y documentación institucional de época y actas de sesiones del concejo deliberante. El trabajo de campo se realizará en archivos de la ciudad de Río Cuarto.

En cuanto al análisis de los actores y prácticas de mediación, se combina una perspectiva macrosocial, relativa al contexto crítico nacional, y una perspectiva microsocia, en torno a la significación y articulación de los procesos conflictivos sociales en el espacio local.

La propuesta de una historia comparada (Devoto, 2004; Lastra, 2018) entre actores y prácticas mediadoras durante dos ciclos críticos puede reflejar continuidades e innovaciones en el transcurso de una dinámica de mediación en la escala protestataria local. Por su parte, la historia conectada (Bohoslavsky, 2011; Bertrand, 2015), devela conexiones, articulaciones y/o tensiones entre la especificidad de esa matriz situada y la dinámica nacional.

Hipótesis

Esta investigación histórico-social se propone demostrar desde una perspectiva comparada y conectada la relevancia de terceros actores y prácticas de mediación en dos ciclos críticos de protestas sociales desarrolladas en Río Cuarto, una ciudad intermedia con perfil comercial, de servicios, universitaria y rodeada por un cinturón agropecuario. En consecuencia, la comparación de las dimensiones que caracterizan a los actores de la mediación y a sus prácticas, señalando cambios, tensiones y continuidades entre los dos ciclos críticos, es uno de los puntos centrales en el estudio. Otro, es conectar esa dinámica local con otras similares y visibilizadas en la escala nacional para resaltar tanto los matices particulares como las articulaciones posibles.

Objetivos de la investigación

Al objetivo general que mencionamos se adicionan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los actores sociales (eclesiásticos, sindicales, mediáticos, entre otros) que se desempeñan como mediadores ante las protestas sociales desarrolladas en la ciudad de Río Cuarto, durante los ciclos críticos 1989-1991 y 2001-2003.
- Caracterizar las prácticas mediadoras que desplegaron los actores en los ciclos de estudio, describiendo la propuesta de intercesión, el actor social convocado y la incidencia de la mediación en el curso de la protesta.
- Contrastar actores y prácticas de mediación de las protestas sociales locales, en los periodos delimitados.
- Establecer posibles conexiones entre los actores y las prácticas mediadoras predominantes en la escala local, y otros casos similares de visibilidad pública nacional durante ambos ciclos críticos

Plan de trabajo y etapas previstas

Se plantearon tres etapas de trabajo con sus correspondientes actividades:

- Fase de diagnóstico y relevamiento: Revisión y actualización de la literatura teórica sobre actores mediadores, prácticas de mediación y ciclos críticos. Relevamiento documental en archivos locales. Procesamiento y análisis de datos múltiples.
- Fase de profundización: Encuentros de trabajo para sistematización e integración del conocimiento según los objetivos específicos. Asesoría de nuestros consultores externos. Elaboración y presentación de informes de avance
- Fase de análisis: Construcción de categorías de análisis: actores y prácticas de mediación. Construcción de estadísticas comparativas. Construcción de matrices de conexiones. Elaboración y presentación de informe final de la investigación.

Es válido aclarar que a este detalle de las actividades específicas de la investigación se suman otras que atañen a la difusión de los resultados parciales a los que se arriba.

Avance de la investigación según el plan de trabajo propuesto

Hasta el momento se han alcanzado en gran medida los primeros tres objetivos específicos y parcialmente el último de ellos. Los resultados de estos avances se vieron reflejados en diferentes presentaciones a jornadas y congresos, y en el impulso de actividades académicas extracurriculares y dictado de cursos de posgrado directamente

vinculados con el tema de pesquisa. También se ha sumado la cooperación con otros equipos de investigación (de la UNC, UNVM, y UNEB-Brasil) con los cuales se comenzó a trabajar en red.

Cabe destacar que producto de los intercambios en reuniones de trabajo, se afianzó el entendimiento de los *mediadores* como terceros actores que forman parte del proceso relacional y complejo de la protesta social; los cuales buscan propiciar interacciones entre las partes en conflicto y/o alternativas frente a la visibilidad contenciosa en el espacio público. Además, profundizamos lecturas y relevamientos que confirmarían que estos mediadores desarrollan su injerencia desde posiciones sociales destacadas, constituyendo figuras individuales o colectivas (grupos sociales, políticos, religiosos, referentes sindicales o educativos, barriales, entre otros) que interceden entre los demandantes y sus adversarios, validando recursos materiales y simbólicos.

Resultados parciales obtenidos

La relación entre los objetivos propuestos y las actividades proyectadas permiten concluir que las metas inicialmente propuestas han sido alcanzadas satisfactoriamente. Se ha avanzado entonces, en gran medida, en cuanto a la interpretación de los datos y contrastación con la hipótesis, logrando delimitar teóricamente las categorías de actores y prácticas de mediación en contexto de protesta social, como su reconocimiento empírico en dos ciclos críticos de la historia reciente de Río Cuarto.

Por un lado, se analizaron comparativamente las coyunturas críticas de 1989 y 1995. Ambas presentan una compleja situación socio-económica local, situada en un contexto nacional de desestabilización, con indicadores monetarios y financieros que generaron un espiral hiperinflacionario en el primer caso, y la incidencia de la crisis financiera provincial a lo cual se podría sumar las políticas de ajuste encaradas por el Ejecutivo Nacional en el segundo. El principal actor institucional y político que resultaba depositario de gran parte de las demandas fue el Estado. Se consideró para su análisis un caso particular de mediación donde el agente mediador estuvo representado por una figura de la política local, el concejal Jorge Alves y por un representante de la Iglesia Católica, el Obispo Staffolani y ambos instaron a quienes detentaban el poder ejecutivo a buscar alternativas para la solución de las demandas.

En relación a las prácticas de mediación, ambos actores no formalizaron institucionalmente su accionar, aunque apelaron a algunos instrumentos formales en su intermediación, como en el caso del concejal Alves solicitando reuniones con el entonces intendente municipal y recibiendo a los empleados municipales en la sede del Concejo. En tanto, el obispo Staffolani remitía telegramas al gobernador provincial dando curso a los petitorios receptados de los protestatarios (docentes, jubilados). La mediación social descansó en prácticas que en términos políticos podrían denominarse como “buenos oficios”, con visibilidad pública o contacto interpersonal y en ambos casos documentables, sea a través de la prensa o bien por medio de escritos localizados en repositorios.

También se trabajó con la coyuntura crítica del 2001, entendida en términos de desestabilización económica, financiera, política, institucional y social. En ese marco, diversas noticias en las publicaciones locales de *Puntal* y *La Ribera* advertían sobre los impactos de la crisis múltiple en la ciudad de Río Cuarto, remarcando, por ejemplo, el crecimiento de la pobreza y el desempleo, la expansión de la desigualdad social y la recesión. Al mismo tiempo, en reiteradas ocasiones se hacía referencia al fuerte incremento de la demanda social al municipio y las manifestaciones de descontento con la dirigencia política. Tales condiciones resultaron escenario de un ciclo álgido de protestas sociales, que no estuvo exento de actores y prácticas de mediación.

Como hallazgos del periodo, destacamos que la mediación tuvo lugar frente a eventos protagonizados por vecinos de barrios periféricos y/o desocupados, quienes se reunían en torno a demandas por vivienda, alimentos y fuentes de trabajo. A su vez, en todos los casos los actores mediadores fueron los funcionarios municipales (tanto secretarios o subsecretarios de desarrollo social, de salud o de empleo; como también concejales, e incluso el propio intendente). Por lo general, prometían habilitar canales de diálogo y reforzar las partidas sociales. La práctica de reparto casi inmediato de alimentos en los barrios de emergencia y dispensarios, y el compromiso de incrementar la ayuda social fueron mecanismos clave para evitar la escalada del conflicto.

Referencias

- Andújar, A. y Bohoslavsky, E. (Eds.) (2020). *Todos estos años de gente: historia social, protesta y política en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Auyero, J. (2002). *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Ediciones Libros del Rojas.

- Aranda, M. (2005) *La negociación y la mediación en conflictos sociales*. Madrid: CICODE.
- Bertrand, R. (2015). "Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?" *Prohistoria*, 18 (24), 3-30. Disp. de <https://www.redalyc.org/pdf/3801/380144016001.pdf> [3-06-2023].
- Bohoslavsky, E. (2011). "Historias conectadas y comparadas del antipopulismo de derecha en Argentina, Brasil y Chile a mediados del siglo XX". *Anuario IEHS*, 26 (1), 239-250.
- Calderón, F. (Coord) (2012). *La protesta social en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Cotarelo, M. C. (2016). *Argentina (1993-2010). El proceso de formación de una fuerza social*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Devoto, F. (2004). "La historia comparada entre el método y la práctica. Un itinerario historiográfico". *Revista Prismas*, 8, 229-246.
- Lastra, M. S. (2018) "La historia comparada y sus desafíos para interrogar el pasado reciente del Cono Sur". *Revista de História comparada*, Río de Janeiro, 12, (2), 139-171.
- Lobato, M. y Suriano, J. (2003). *La protesta social en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaumer, B. y Cowan Ross, C. (2011) *Mediadores sociales*. Buenos Aires, CICCUS.
- Santos Lepera, L. (2022) "Formas de mediación social: los curas párrocos en las comunidades locales entre la colonia y el siglo XX". *Temas Americanistas*, 49, 1-8. <https://doi.org/10.12795/Temas-Americanistas.2022.i49.01>
- Schuster, F. (2005). Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. En F. Schuster, F.; F. Naishtat; G. Nardacchione y S. Pereyra (comps.), *Tomar la palabra*. Buenos Aires: IIGG. UBA.
- Snow, D. y R. Benford (1992). Master framer and cycles of protest. En: A. Morris, y C. McClurg Mueller (Editors), *Frontiers in social movement theory*, pp. 133-155. New Haven: Yale University Press. New Haven.
- Svampa, M. (2009). *Protesta, Movimientos Sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/259578279/SvampaMaristella-Protesta-Movimientos-Sociales-y-Dimensiones-de-La-Accion-Colectiva-enAmerica-Latina>.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Movimientos sociales, acción colectiva y política*. Madrid: Alianza.
- Tilly, Ch. (1978). *From mobilization to revolution*. McGraw-Hill.
- Traugott, M. (2002). *Protesta social*. Barcelona: Editorial Hacer

PROYECTO 2

Tema:

JUVENTUDES DEL GRAN RÍO CUARTO:
Navegando entre derechos y desigualdades

Equipo de trabajo

Investigadora Responsable: Mariana Lerchundi

Grupo Colaborador:

Darío Gramajo, Liliana Mayer, Victoria Seca, Daiana Monti, Juan Cruz Vidart, Enzo Grosky, Valentina Herbsommer, Lucía De Carlos

Resumen

Las políticas públicas en materia de juventud, en particular desde el regreso de la democracia en la década del ochenta, exhiben múltiples problemáticas que caracterizan la producción y reproducción de las desigualdades en nuestro país, revelando diversas aristas de análisis. El proyecto en curso se propone, a través de una metodología cuantitativa y cualitativa, en primer lugar, analizar sincrónica y diacrónicamente las características de las políticas públicas de juventud de tipo transversal y sectorial, en el Gran Río Cuarto, implementadas en el contexto de desigualdad (2019 y 2023); y en segundo lugar, desarrollar, desde el enfoque de derechos humanos, estrategias que articulen la Universidad Nacional de Río Cuarto con las áreas de gobierno del Gran Río Cuarto que trabajan con juventudes. El cumplimiento de los dos objetivos generales el primero de investigación y el segundo de vinculación con el medio redundarán en la producción de conocimiento científico que tenga impacto en políticas públicas de juventud en articulación con los gobiernos locales del Gran Río Cuarto.

1. Introducción

Este proyecto de investigación propuso como tema central el estudio de las políticas públicas en materia de juventud, en municipios del interior de la provincia de Córdoba,

específicamente, del Gran Río Cuarto, en el actual contexto de desigualdad. La decisión de reunir políticas públicas de juventud tanto transversales como sectoriales se basa en tres argumentos principales que derivan en la hipótesis de trabajo: en primer lugar, las reparticiones estatales de juventud no han tenido partidas presupuestarias que les permitieran diseñar políticas que alcancen las diversas problemáticas de las juventudes, y, en ese sentido, las áreas más tradicionales concentran los recursos e implementan *políticas de tipo sectorial*. En segundo lugar, si sólo se miran las reparticiones estatales de juventud, se dejarían fuera áreas de central importancia para la construcción de la juventud, como es el caso de las agencias de control social y su cadena punitiva: fuerzas de seguridad, justicia y sistema penal (Vázquez, 2015, Lerchundi, 2018), las políticas de transferencias condicionadas propias de las áreas de desarrollo social, políticas de empleo (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras, Van Raap, 2008; Barbetti, 2010; Miranda, 2015), entre otras. En tercer lugar, el objeto de estudio propone mirar no sólo políticas nacionales y provinciales, sino también políticas locales de juventud del Gran Río Cuarto, conformado por una ciudad intermedia y dos ciudades pequeñas, con escaso desarrollo institucional; entonces, mirar sólo las políticas transversales dejaría fuera a un conjunto de acciones destinadas a este sector. No obstante, no pueden eludirse aquellas políticas que fueron pensadas desde organismos eminentemente de juventud que reconocen a los jóvenes como sujetos de derecho y actores estratégicos del desarrollo y se centran en un conjunto de derechos que no son atendidos por las políticas sectoriales que suelen mirar a este sector poblacional como grupo de riesgo.

2. Marco teórico

En las ciencias sociales, existe consenso en considerar a las juventudes como un concepto que agrupa realidades y vivencias diversas (Bourdieu, 1990). Al abordar las desigualdades sociales, el enfoque se centra en cómo estas se transmiten de generación en generación, afectando la perpetuación, atenuación o exacerbación de los problemas sociales. Estas desigualdades no se limitan solo a variables cuantificables como años de escolarización o acceso a sistemas de salud; también se manifiestan en experiencias de vida claramente diferenciadas. En conjunto con las categorías mencionadas, esto da lugar a las distintas posiciones y situaciones que los agentes ocupan en el espacio social (Bourdieu, 1997). Este proyecto aborda las desigualdades juveniles de manera

multidimensional y plural, considerando factores como género, etnia, clase social y contexto cultural.

Según Esping Andersen (2002), la combinación de situaciones, experiencias y procesos que acumulan condiciones de bienestar tendrá un impacto en las biografías futuras de los jóvenes, incluso cuando enfrenten desventajas temporales. En resumen, no todos los jóvenes parten desde el mismo punto, y esos posicionamientos iniciales están condicionados por eventos previos, de los cuales fueron, o no, testigos de manera fortuita. Estas instancias, que afectan positiva o negativamente sus trayectorias vitales, están estrechamente relacionadas con la política pública de juventud. Dicha política puede estar orientada, en sus etapas intermedias, hacia la modificación o el mantenimiento del status quo, con las variaciones propias de cada administración pública.

Se entiende por política pública, la toma de posición que internamente realiza el Estado para enfrentar un tema en particular (Oszlak y O' Donnell, 1976). Siguiendo a Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne (2008) toda política pública representa la resolución de un problema público que ha sido reconocido como tal en la agenda gubernamental y se constituye en una respuesta del sistema político-administrativo a una situación de la realidad, en este caso frente a un sector poblacional específico: la juventud. En la definición del tema objeto de la política participan tanto actores estatales como de la sociedad, conforme las arenas de conflicto en las que están inmersos. En este sentido, es que se habla de dimensión contextual y normativa. La primera alude al terreno donde la política se despliega, es decir, son aquellos elementos extrínsecos de las políticas. Pueden identificarse tres niveles: el de la cuestión misma, el de las agendas y el que introduce la estructura social. En primer lugar, reconocer el contexto de emergencia de una política pública es asumir el componente social de la misma, en ese sentido, la cuestión no es "hecho" sino una construcción social, condicionada por los intereses y necesidades de cada momento histórico, por las necesidades, demandas y cristalizaciones de determinados temas. En segundo lugar, el contexto de las agendas alude a los recursos que se ponen en circulación para posicionar un tema y atraer los recursos gubernamentales, donde algunas cuestiones logran ganar espacio por sobre otras. En tercer lugar, el contexto de la estructura social refiere a la posibilidad que tienen determinados sectores sociales para posicionar los temas, las demandas e incidir en la orientación de la política. La producción normativa/legal pretende revisar la configuración de las nuevas arenas en el campo de las políticas de

juventud: leyes de protección, de salud mental o de género, han reconfigurado el campo y amplían los derechos de este sector poblacional, lo que complejiza su análisis. Puesto que este nuevo marco normativo configura un nuevo sujeto joven que demanda la construcción de nuevas capacidades institucionales (Beretta, Galano y Laredo, 2018; Oszlak y O'Donnell, 2008).

3. Metodología

La metodología está organizada a través de dos etapas. En primera instancia, etapa de desarrollo actual, se realiza un mapeo de políticas públicas de juventud a nivel nacional, provincial y local que permitan identificar las políticas teniendo en cuenta el gobierno que la diseña e implementa, y sus áreas conforme a la propuesta de Rodríguez (2016) (educación y empleo, estilos saludables de vida y cultura de la paz, participación y políticas específicas de juventud). Luego de identificadas las políticas resulta necesario reunir información sobre sus características de emergencia (contexto) y la existencia de la normativa que la sustenta (plan, programa, resolución o ley). Esta información documental se obtiene del análisis de los sitios web oficiales de ministerios, secretarías y reparticiones estatales encargadas de su diseño e implementación. Asimismo, también recurrimos a la prensa, y a discursos de funcionarios destacados (representantes de los poderes ejecutivos y actores gubernamentales de estas políticas) para complementar la información recabada. Para luego avanzar con los indicadores de gestión, resultado e impacto.

En la segunda etapa, se propone diseñar dimensiones de políticas públicas de juventud, que promuevan la vinculación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de los municipios del Gran Río Cuarto. se prevé organizar los resultados de los indicadores y realizar una triangulación (Cea D'Ancona, 1999) con el contexto de emergencia de la política y su normativa para proponer dimensiones emergentes que puedan leerse a partir de las buenas prácticas de políticas públicas de juventud junto a otras dimensiones que surjan del análisis y un diseño institucional que permita su articulación. A partir de la información cualitativa y cuantitativa recabada, se propone el diseño de las dimensiones que recurrirá al modelo conocido de generalización (Mayring, 2001).

4. Hipótesis

Partimos de la hipótesis de trabajo, que en la actualidad las políticas públicas de juventud tienen dos modos prototípicos de atender-regular a los jóvenes. Por un lado, políticas públicas que reconocen derechos y están destinadas a jóvenes mejor ubicados en la estructura social, especialmente, las políticas transversales; y por otro, políticas sectoriales que o cercenan y limitan derechos humanos fundamentales o conciben a los jóvenes como grupo vulnerable. Estas políticas se relacionan con los escenarios donde se implementan e inciden en ella tanto las desigualdades estructurales como las nuevas desigualdades.

5. Objetivos de la investigación

Objetivos generales:

- I. Analizar sincrónica y diacrónicamente las características de las políticas públicas de juventud de tipo transversal y sectorial, en el Gran Río Cuarto, implementadas en el contexto de desigualdad (2019 y 2023).
- II. Desarrollar, desde el enfoque de derechos humanos, estrategias que articulen la Universidad Nacional de Río Cuarto con las áreas de gobierno del Gran Río Cuarto que trabajan con juventudes.

Objetivos específicos:

- 1- Reconstruir la dimensión contextual y normativa de las políticas públicas de juventud, sincrónica y diacrónicamente, entre 2019 y 2023.
- 2- Analizar los indicadores de gestión, resultado e impacto de las políticas transversales y sectoriales que alcanzan a la población joven.
- 3- Diseñar dimensiones de políticas públicas de juventud, que promuevan la vinculación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de los municipios del Gran Río Cuarto.
- 4- Proponer espacios de articulación de políticas públicas de juventud, donde se encuentren la Universidad Nacional de Río Cuarto y áreas de gobierno del Gran Río Cuarto que trabajan con juventudes.

6. Plan de trabajo y etapas previstas

Como se indicó en la metodología la investigación se divide en dos etapas. En la primera, se propusieron las siguientes actividades generales: Profundización del estado del arte y antecedentes; Mapeo de políticas públicas de juventud a nivel nacional, provincial y local; Relevamiento de las dimensiones contextuales y normativas de las políticas públicas de juventud; Revisión de los indicadores seleccionados para el análisis de las políticas. Mientras que, en la segunda, Profundización del estado del arte y antecedentes, a la luz del mapeo realizado (en la etapa 1); Análisis de las políticas públicas a partir de los indicadores de gestión, resultado e impacto; Elaboración de dimensiones de políticas públicas de juventud; Propuesta de espacios de articulación de las políticas públicas de juventud. En ambas etapas la presentación de resultados parciales es fundamental para la “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1991).

7. Avance

El proyecto, previsto realizar en un plazo de 2 años, lleva 9 meses de ejecución. En relación con la reconstrucción y análisis de datos, al momento de la escritura de esta ponencia hemos avanzado en el cumplimiento del objetivo específico número 1 -donde nos propusimos reconstruir la dimensión contextual y normativa de las políticas públicas de juventud, especialmente en el nivel nacional, provincial y el Municipio de Río Cuarto, debiendo completar el mismo con los Municipios de Las Higueras y Santa Catalina; hemos comenzado con el objetivo específico número 2 -donde previmos analizar los indicadores de gestión, resultado e impacto de las políticas transversales y sectoriales que alcanzan a la población joven.

En relación con la profundización del estado del arte y la teoría, hemos avanzado en torno a juventudes, políticas públicas e indicadores. Debiendo continuar con estos debates, especialmente, con el desafío que las políticas de juventud presentan en términos de su dimensión etaria; como así también en torno a la selección y construcción de indicadores, donde los desafíos se amplían por su definición teórica e información disponible.

8. Resultados parciales

Políticas de Juventud dependientes del Estado Nacional (2019-2023)

Después de llevar a cabo el proceso de relevamiento de políticas públicas de juventud se identificaron un total de 22 políticas públicas correspondientes al Estado Nacional. Estas fueron ejecutadas principalmente desde el INJUVE, el resto pertenece a la órbita del Ministerio de Educación, la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social, y la Dirección de Adolescencias y Juventudes (DIAJU) del Ministerio de Salud de la Nación. Las políticas del INJUVE se dividen en cuatro programas: "Quiero trabajar", "Quiero divertirme", "Quiero aprender" y "Quiero participar".

Entre las características principales de las políticas públicas relevadas encontramos las siguientes:

- *Acceso a la información y servicios*: muchas de las iniciativas buscan acercar información y servicios del Estado Nacional a la población joven, ya sea a través de operativos territoriales, plataformas digitales, talleres presenciales o encuentros comunitarios.
- *Educación y empleo*: se hacen hincapié en programas relacionados con la educación, la capacitación laboral y el acceso al empleo, con talleres, cursos y herramientas destinadas a mejorar las habilidades y oportunidades laborales de los jóvenes.
- *Salud y bienestar*: promueven la salud mental, la salud sexual y reproductiva, así como en abordar problemáticas como el consumo de sustancias, la violencia de género y los trastornos alimentarios, a través de campañas, talleres y servicios de asesoramiento.
- *Participación juvenil*: varias políticas públicas buscan fomentar la participación activa de los jóvenes en la toma de decisiones, ya sea a través de consejos juveniles, espacios de diálogo o iniciativas de participación comunitaria.
- *Inclusión y diversidad*: se promueve la inclusión y la igualdad de género, así como el respeto a la diversidad sexual y cultural, a través de capacitaciones y campañas de concientización.

A la hora de relevar políticas públicas el enfoque principal era la participación juvenil y la formación ciudadana, pero es necesario resaltar que las políticas analizadas abordan temáticas relevantes de la actualidad, como las diversidades, empleo, salud, entre otras.

En relación a una de las problemáticas más relevantes para las juventudes hoy, como el ambiente, encontramos 2 políticas públicas que hacen referencia a esta temática. Estas políticas se centran en cursos y talleres sobre temáticas ambientales, así como en la difusión y comunicación de políticas públicas ambientales. También incluyen la información y promoción de prácticas ambientalmente sostenibles, en línea con el enfoque de ambiente y desarrollo sostenible.

Políticas de Juventud dependientes del Estado Provincial (2019-2023)

En la provincia de Córdoba se identificaron 6 políticas públicas relacionadas con la juventud, centradas en la temática de "participación y formación ciudadana". Estas políticas son ejecutadas íntegramente por la Agencia Córdoba Joven en colaboración con otras dependencias estatales, según el programa específico.

Entre las características principales de las políticas públicas relevadas encontramos las siguientes:

- *Formación ciudadana*: sobre derechos humanos, medio ambiente, seguridad vial, entre otros.
- *Reflexión y debate*: Se promueve la reflexión y el intercambio de ideas entre los jóvenes, proporcionando espacios para el debate sobre la memoria histórica, el desarrollo sostenible, la innovación y la participación ciudadana.
- *Colaboración interinstitucional*: Se observa una colaboración entre diferentes organismos gubernamentales, organizaciones civiles y entidades educativas para implementar estos programas.

Si bien las políticas públicas ejecutadas promueven el intercambio, la reflexión, la formación y la participación juvenil, el enfoque poblacional es limitado. Es importante destacar los intentos porque estas políticas se realicen en diferentes puntos de la provincia. Pero, por lo general, estas políticas se aplican en grandes centros urbanos, dejando de lado la participación de los jóvenes que viven en pueblos más pequeños y alejados de las grandes ciudades. Además, se evidencia una falta de continuidad en estas políticas

públicas. Por lo general, se llevan a cabo en ediciones especiales durante etapas específicas del año, lo que implica que no haya una continuidad a lo largo del año.

Políticas de Juventud dependientes del Municipio de Río Cuarto (2020-2024)

En el Municipio de Río Cuarto se identificaron 12 políticas públicas relacionadas con la juventud. Estas políticas son ejecutadas íntegramente por la Subsecretaría de Juventud, la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, el Concejo Deliberante y la Subsecretaría de Participación Ciudadana.

Entre las características principales de las políticas públicas relevadas encontramos las siguientes:

- *Educación y empleo*: se desarrollaron programas de capacitación laboral y promoción del emprendedorismo (curso nivel básico de mozos y mozas, de idiomas).
- *Salud y bienestar*: a través de festivales culturales se promueve el ocio (Festival de estudiantes secundarios, Festival cultura solidaria, Alberdi festeja; Encuentro Punto Joven, entre otros) o actividades recreativas en el marco de la semana de la Juventud. Asimismo, también se ofrecen información y testeos de algunas enfermedades como VIH o Sífilis.
- *Participación juvenil*: son dos las políticas centradas en la promoción, desarrollo y participación: el Presupuesto Participativo Joven y el Parlamento Estudiantil.
- *Inclusión y diversidad*: entre las políticas de inclusión se destaca la campaña de documentación.

9. Referencias

- Barbetti, P. (2010). "La implementación a nivel territorial de Programas de inclusión socio-laboral juvenil. Tensiones, cambios y continuidades" en *Actas Electrónicas III RENJA*. Salta: Unas.
- Bonfiglio, J., Salvia, A., Tinoboras, C., Van Raap, V. (2008). Educación y trabajo: Un
- Pierre, B. Chamboredon, J. y Passeron J. (2001). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. Buenos Aires
- Bourdieu, P (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cea D'Ancona, M. (1999). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Esping Andersen, G. (2002): *Why we need a welfare state*. EE.UU: Oxford University Press.

- Lerchundi, M. (2018): "Las prácticas de interceptación policial como primer eslabón de la cadena punitiva". En: *Revista Kairos*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. año 22, N° 41, enero-julio 2018
- Mayring, P. (2001). "Kombination and Integration qualitativer and qualitativer Analyse". En: *Forum Qualitative Social Research*.
- Miranda A. (2015): Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo. En Miranda A. (edit): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Teseo.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). *Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una Estrategia de Investigación*. En *CEDES/CLACSO*.
- Rodríguez, E. (2016). Bases para la Construcción de un Índice de Desarrollo de Políticas Públicas de Juventud en América Latina. CELAJU, UNESCO y OIJ. Disponible en: <http://ipj.celaju.net/wp-content/ipj/IPJ2016.pdf>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). Capítulo 1: Las perspectivas teóricas en el análisis de políticas públicas. En *Análisis y gestión de políticas públicas (17-28)*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

PROYECTO 3

Tema:

NEUROCIENCIA EDUCACIONAL, MÁS ALLÁ DEL LABORATORIO AL AULA:
Funciones ejecutivas y metacognición en contextos situados

Equipo de trabajo

Directora: María Laura de la Barrera

(Universidad Nacional de Río Cuarto-ISTE-CONICET)

Integrantes del Proyecto:

Pamela Travaglia, Gabriela Damilano, Sandra Fenoglio, Dahyana Icardi, Carolina Garello

Resumen

El objetivo de la investigación fue caracterizar las particularidades de la vinculación de las funciones ejecutivas y la metacognición ante experiencias concretas de aprendizaje y considerar si varían en función de edad, género, trabajo y universidades. Se trabajó con 658 estudiantes pertenecientes a Universidades de Argentina, México, Chile, Brasil y España. Se utilizó una versión adaptada de EFECO (Escala de auto-reporte de Funciones Ejecutivas de Ramos-Galarza et. al., 2016) a ser respondido vía online. Los resultados evidencian que algunos de los componentes de las funciones ejecutivas como son: monitorización, planificación y organización se vieron con desarrollos más altos durante la enseñanza remota y virtual, incluso en los estudiantes de los primeros años. Además, las funciones ejecutivas cálidas también se vieron desarrolladas en los estudiantes durante este contexto pandémico, poniendo en juego habilidades emocionales, enfrentando diversas situaciones en la que debieron tomar decisiones y regular sus comportamientos.

Palabras Claves: funciones ejecutivas- educación- regulación -aprendizaje-pandemia (Tesauro UNESCO)

Introducción

Uno de los propósitos que queremos comunicar en esta oportunidad es caracterizar las particularidades de la vinculación de las funciones ejecutivas y la metacognición ante experiencias concretas de aprendizaje y considerar si varían en función de edad, género, trabajo y universidades.

Marco teórico

La situación que se nos impuso atravesar producto de la pandemia por COVID-19, dejó al descubierto aspectos de índole educativa que venían estudiándose desde hacía varias décadas.

El interés y trabajo han sido permanentes, desde los distintos niveles educativos, en estudiar y profundizar cómo lograr que los estudiantes se conviertan día a día en sujetos protagonistas de sus aprendizajes (Rigo et al., 2020; de la Barrera, et al., 2019). El rol docente es fundamental en ese paulatino traspaso de responsabilidades, de favorecer, de manera permanente, la autonomía, el trabajo colaborativo y el análisis metacognitivo en las trayectorias educativas.

El aporte de las neurociencias en ese sentido ha sido amplio, dependiendo de los modos en que se han utilizado dichos saberes.

En el afán de conversar entre disciplinas, los estudios nos indican que las funciones ejecutivas son a las Neurociencias lo que la metacognición es a la Psicología Educativa (de la Barrera, 2020; Deniz et al., 2019; de la Barrera, et al., 2019). He aquí, uno de los nexos más atendidos en las diferentes investigaciones.

Originalmente las primeras descripciones sobre las funciones ejecutivas (FE) hacían hincapié en los componentes puramente cognitivos (Montero et al., 2017). A medida que se ha ido avanzando en sus estudios, se deriva el concepto de sistema ejecutivo dual, integrando las funciones de índole emocional como parte relevante de las mismas.

Al respecto, Ardila y Ostrosky-Solis (2008) señalan que predominantemente en las áreas frontales del cerebro humano subyacen habilidades diferentes, pero estrechamente relacionadas. Las primeras, a las que denomina funciones ejecutivas generales, hacen referencia a la solución de problemas, planificación de actividades y acciones, inhibición de respuestas, desarrollo e implementación de estrategias y memoria de trabajo. Se

desarrollan en etapas críticas durante la niñez, la pubertad y la adolescencia de las personas a medida que su interacción con el lenguaje se hace más compleja (Pérez, Carbonari y Capilla, 2012; Verdejo-García y Bechara, 2010; Barceló, Lewis y Moreno, 2006; Thompson et al., 2000; Giedd, 2008 en Puebla Wuth, 2009) y requieren de apoyo externo para ser aprendidas correctamente. Las segundas, a las que llaman funciones ejecutivas emocionales, hacen a la habilidad de satisfacer los impulsos básicos siguiendo estrategias socialmente aceptadas, encontrándose justificaciones admisibles para ciertos impulsos eminentemente límbicos. Dichas funciones, participan precisamente en la coordinación de la cognición y la emoción, en la posibilidad de regulación del comportamiento social y de la toma de decisiones en aquellos eventos que tienen una consecuencia significativamente emocional (Montero et al., 2017).

Si bien cada uno de los componentes de las FE se vinculan e interaccionan entre sí, es necesario conocer qué procesos comprenden. Por citar los más estudiados (Bausela Herreras, 2014, 2008; Tirapú-Ustároz et al., 2008; Baddeley, 2000) se mencionan: *Inhibición, Control atencional, Flexibilidad cognitiva, Memoria de trabajo, Planificación, Toma de decisiones y Monitorización.*

Metodología

Se realizó un estudio de tipo no experimental, correlacional y descriptivo con el objetivo de comparar el desarrollo de las FE antes y durante la pandemia por parte de distintos grupos de estudiantes universitarios que respondieron desde algunas partes del mundo.

La muestra, de tipo no probabilística de carácter intencional, estuvo conformada por 658 estudiantes de primer a cuarto año de carreras pertenecientes a universidades de Argentina (301), de México, Chile y Brasil (270) y de España (87). El rango de edad de los participantes fue de 17 a 50 años ($M=21,8$ $s=4,5$) y la mayoría (77%) definió su género como femenino.

Se utilizó una versión adaptada de la *Escala de auto-reporte de Funciones Ejecutivas* (EFECO) de Ramos-Galarza et al., (2016) a ser respondido vía *on line*. Este instrumento permite una valoración de las funciones ejecutivas desde una perspectiva que los autores denominan ecológica, ya que se basa en un reporte de acciones realizadas en una situación puntual cotidiana. Cuenta con escalas tipo Likert, de 1 a 4, donde 1 es Nunca, 2 es A veces, 3 es Con frecuencia y 4 Con mucha frecuencia, la persona que lo completa lleva a cabo lo

que dice cada una de las 67 afirmaciones referidas al funcionamiento ejecutivo (reparando en sus respuestas en cómo lo hacía antes de la pandemia y cómo estaba haciéndolo durante la pandemia). El instrumento se compone de los siguientes ítems: monitorización, inhibición, flexibilidad cognitiva, control emocional, planificación, organización de materiales y memoria de trabajo.

Además, tuvieron que responder a un cuestionario de variables sociodemográficas para poder identificar características de interés con la muestra constituida, y estudiar su relación con el desarrollo de las FE tanto antes como durante la pandemia.

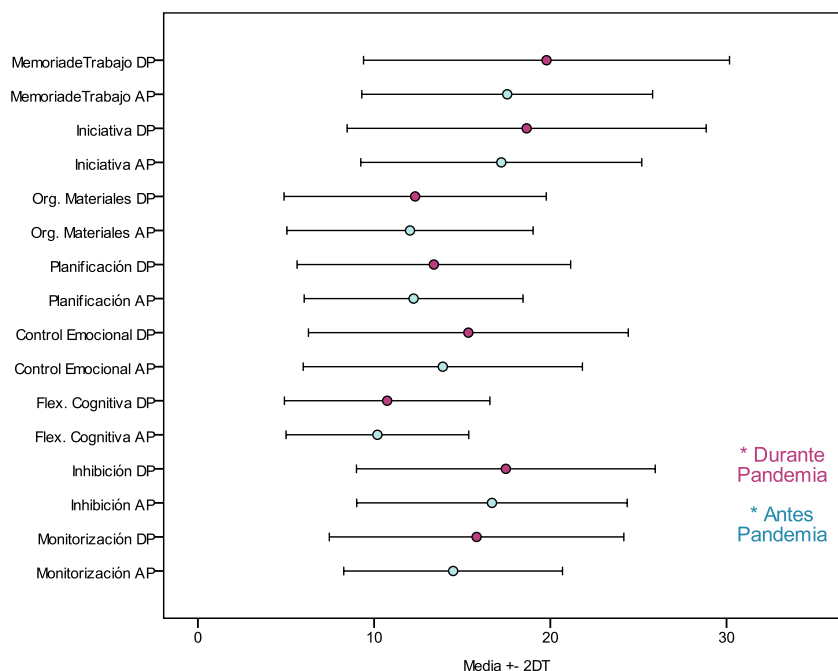
Hipótesis

Se sostiene que en el transcurso de la enseñanza remota de emergencia (a inicios de la pandemia) y luego con la virtualización de los procesos de enseñar y de aprender, el desarrollo de las FE podría haberse favorecido, con la finalidad de provocar niveles de autorregulación necesarios, tanto en estudiantes como en docentes. Era la oportunidad de favorecer en estudiantes su sistema ejecutivo y el despliegue de procedimientos, tan anhelado en post de la propia autonomía. No se pudo mantener el contexto áulico entre cuatro paredes, sino que, en el mejor de los casos, se vio rediseñado a través de la tecnología y la virtualidad. El rol docente tuvo que resignificarse en sus recursos y en sus saberes, procedimentales y conceptuales. Más aún el rol del estudiante.

Resultados

Con respecto a las *universidades*, se manifiestan algunas particularidades de desempeños medios de las FE. Entre los alumnos de Argentina y los de México, Chile y Brasil, aparecen diferencias en monitorización antes de la pandemia, inhibición antes y durante la pandemia, flexibilidad cognitiva antes y durante la pandemia, control emocional antes y durante la pandemia, planificación antes de la pandemia, y en iniciativa antes y durante la pandemia, con mejores desempeños en todos los casos de los estudiantes argentinos por sobre los mexicanos, chilenos y brasileños.

Gráfico 1. Distribución de los puntajes medios de las distintas FE antes (AP) y durante (DP) la pandemia



Entre los alumnos de Argentina y los de España, las diferencias significativas aparecen en monitorización antes y durante la pandemia, flexibilidad cognitiva durante la pandemia, control emocional durante la pandemia, organización de materiales antes y durante la pandemia y, en iniciativa durante la pandemia, evidenciándose mejores manejos de dichas funciones por parte de los estudiantes argentinos por sobre los españoles. Finalmente, entre los alumnos de México, Chile y Brasil y los de España, las diferencias aparecen en monitorización durante la pandemia, planificación durante la pandemia, organización de materiales durante la pandemia y, en memoria de trabajo durante la pandemia, con un predominio de los estudiantes mexicanos, chilenos y brasileros en el logro de dichas funciones. En tanto que para inhibición antes de la pandemia y control emocional antes de la pandemia, la ventaja la obtienen los estudiantes españoles.

Por *género*, las diferencias en los puntajes medios aparecen en monitorización durante la pandemia, planificación antes y durante la pandemia, organización de materiales antes y durante la pandemia, con mejores logros por parte de los varones, en tanto que, en control emocional antes y durante la pandemia, en todos los casos, los mejores desempeños son para las mujeres.

Por *edad*, se advierten diferencias en los estudiantes de 17 a 21 y más de 26 años respecto al promedio de monitorización antes de la pandemia y monitorización durante la

pandemia, inhibición durante la pandemia, flexibilidad cognitiva durante la pandemia, control emocional antes y durante la pandemia y en organización de materiales antes y durante la pandemia, en iniciativa antes y durante la pandemia y en memoria de trabajo durante la pandemia, los mejores logros lo obtienen los estudiantes de 17 a 21 años. Entre los estudiantes de 22-25 y más de 26 las diferencias aparecen en inhibición durante la pandemia, flexibilidad cognitiva durante la pandemia, control emocional durante la pandemia, organización de materiales durante la pandemia y en iniciativa antes y durante la pandemia, siendo los mejores logros para los de 22 a 25 años.

En cuanto al *año de cursado*, aparecen diferencias entre los estudiantes de 1° y 3° año en el puntaje medio de monitorización antes y durante la pandemia, en inhibición antes y durante de la pandemia, flexibilidad cognitiva antes y durante la pandemia, en control emocional durante la pandemia, en organización de materiales antes y durante la pandemia, y en iniciativa antes y durante la pandemia, en todos los casos los mayores logros en cada función lo realizan los alumnos de 3° año. También aparecen diferencias entre los estudiantes de 1° y 5° año en el puntaje promedio de monitorización durante la pandemia, en inhibición durante la pandemia, en flexibilidad cognitiva antes y durante la pandemia en control emocional durante la pandemia, en iniciativa durante la pandemia y en memoria de trabajo durante la pandemia, en todas las funciones mencionadas los mayores logros son en los alumnos de 5° año. Entre 2° y 3° año, las diferencias significativas se dieron en inhibición antes de la pandemia y en flexibilidad cognitiva antes de la pandemia, *a favor de los alumnos más avanzados, los de 3° año*. Entre los de 2° y 5° la única diferencia fue en flexibilidad cognitiva durante la pandemia, *con mejores desempeños en los alumnos de 5° año*. Entre los estudiantes de 3° y 4° las diferencias fueron en monitorización antes de la pandemia, en inhibición antes y durante la pandemia, en planificación antes y durante la pandemia y en iniciativa antes de la pandemia, con mejores desempeños en los alumnos de 3° para cada una de estas funciones. Finalmente, entre los estudiantes de 4° y 5°, las diferencias solo se dieron en flexibilidad cognitiva durante la pandemia y en planificación durante la pandemia, a favor de mayores logros en los de 5° año.

En cuanto a *tipo de carrera*, entre las que pertenecen a las Cs Humanas y Sociales y los que no, las diferencias aparecieron solo en las puntuaciones medias de monitorización durante la pandemia, con mejores desempeños para los que estudian Cs Sociales y

Humanidades y, en flexibilidad cognitiva antes de la pandemia, con desarrollo mejores, aunque levemente por parte de los que pertenecen a otro tipo de carreras.

En función de *trabajar* además de estudiar, hallamos que las diferencias entre los que sí lo hacen y los que no, aparecieron en los puntajes promedios de inhibición antes de la pandemia, en flexibilidad cognitiva antes de la pandemia, en control emocional antes de la pandemia, con mejores desempeños para los que no trabajan y, llamativamente en planificación durante la pandemia, donde los mejores desempeños son para los que sí trabajan.

Discusiones finales

Una revisión exhaustiva de los hallazgos, dan cuenta de algunas tendencias que merecen ser destacadas.

Lo primero que llama la atención es que en lo que respecta a cada una de las funciones ejecutivas que indaga el instrumento: *memoria de trabajo, iniciativa, inhibición, monitorización, control emocional, organización, planificación y flexibilidad cognitiva*, todas y cada una de ellas, tanto antes como durante la pandemia evidencian algunas diferencias entre los 3 grupos constituidos, siendo el grupo de estudiantes más jóvenes el que demuestra mejores desempeños en todas las funciones. Inmediatamente se nos plantea el interrogante, si lo pensamos desde la maduración que conlleva dichas funciones (cerca de los 23-24 años según Pérez, Carbonari y Capilla, 2012) ¿será que dichos procesos se incrementan ante lo novedoso y desafiante? ¿o podría pensarse como una cuestión de supervivencia ante tanta incertidumbre? Más aún cuando esto aparece acentuado durante la pandemia.

Un aspecto más a considerar es que las diferencias entre estudiantes de Argentina y de España, aparecen en funciones tales como: monitorización, flexibilidad cognitiva, en control emocional, en organización de materiales y en iniciativa evidenciándose mejores desempeños en éstas por parte de los argentinos, los de México, Chile y Brasil por sobre los españoles. Mientras que, en inhibición y control emocional de antes de la pandemia, son los españoles los que evidencian mejores logros. ¿Cabe preguntarnos porqué esto no se mantendría en la pandemia misma?, ¿será que tal desorganización e incertidumbre ha dejado con menos recursos a los españoles y más fortalecidos a los latinos, como parte de la cultura misma de supervivencia?

Otro aspecto por destacar es en relación con el género, se hace evidente que son los varones lo que presentan logros mayores en monitorización durante la pandemia, en planificación antes y durante la pandemia y en organización de materiales antes y durante la pandemia, mientras que las mujeres parecen destacarse en el control emocional antes y durante la situación de pandemia. Aparece cierto predominio femenino en aspectos emocionales y masculinos en los de revisión y planificación.

Finalmente se muestra que quienes trabajan además de estudiar, evidencian comportamientos de mayor control y planificación en relación con la posibilidad en pandemia. Parece haber redundado en el beneficio de los estudiantes que trabajan la adversidad de la pandemia.

En síntesis, y en consonancia con lo planteado en el marco de autores mencionados (Verdejo-García y Bechara, 2010; Barceló, Lewis y Moreno, 2006) estas funciones ejecutivas en general, permiten a los estudiantes elaborar planes, tomar decisiones, focalizar su atención, autorregular y reflexionar sobre sus propios aprendizajes, favoreciendo de manera progresiva la realización de actividades más autónomas y que conlleven experiencias significativas en sus trayectorias educativas, acentuándose aún más en el contexto de pandemia, en el que la novedad e incertidumbre se hicieron presentes con más fuerza

Referencias Bibliográficas

- Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008) Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Abril, 2008, Vol. 8, No .1, pp. 1-21
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Bausela Herreras, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción psicol.* vol.11 no.1 Madrid ene./jun. 2014 <https://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789>
- Bausela Herreras, E. (2008). Evaluación Neuropsicológica. En Población Adulta: Ámbitos, Instrumentos Y Baterías Neuropsicológicas. *Reflexiones*, 87(2),163-174. [fecha de Consulta 30 de junio de 2022]. ISSN: 1021-1209. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912555011>
- Barceló, E.; Lewis, S. y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, Colombia, pp. 109-038.
- de la Barrera, M.L. (2020). *Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas*. En Rigo, D. (2020) *Compromiso y Educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Colección Mundo Digital Digital World Collection, de Revista Mediterránea de Comunicación. N° 13. ISBN: 978-84-09-20232-4 doi.: 10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd.
- de la Barrera, M. L., Rigo, D., Travaglia, P., Damilano, G., Fenoglio, M., Rodríguez, I., 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.

Deniz, M., Ruiz, M.A, Travaglia, P. (2019). Funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. Porqué y para qué favorecer su desarrollo. Aportes desde la psicopedagogía. BIBLIOTECA VIRTUAL de Derecho, Economía, Ciencias Sociales y Tesis Doctorales ISBN-13: 978-84-17583-86-6. Disponible en: <https://www.eumed.net/libros/1865/index.html>

Pérez, E., Carboni, A. y Capilla, A. (2012). Desarrollo anatómico y funcional de la corteza prefrontal. En Tirapu-Ustárroz, J., García Molina, A., Ríos Lago, M. y Aridal Ardila, A. (Ed.) Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas. Vigura Editores, Barcelona, España.

Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Travaglia, P. (2020). El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Revista Perspectivas Docentes, N° 72, ISSN 0188-3313. México, Tabasco.

Tirapu-Ustárroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, y Pelegrini-Valero, E. (2008). Modelo de funciones y control ejecutivo. *Revista de neurología*, 46(11), 684-692.

Verdejo-García, A. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22 (Número 2), 227-235. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8895>.

PROYECTO 4

Tema:

PIIMEG AULAS PERMEABLES: Reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la Universidad¹

Equipo de trabajo

Directora: Romina Elisondo

Co-Directora: Erica Fagotti Kucharski

Integrantes del Proyecto:

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, Agustina González, Franco Suárez, Pamela Magnoli, Nery Facundo Rauch, Valeria Moran, Paula Garneró

Introducción

Compartimos experiencias y reflexiones presentadas en el primer informe parcial del PIIMEG titulado *AULAS PERMEABLES: reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la Universidad*. Dicho informe recupera avances logrados en 2023 y proyecciones para 2024. En 2023, en el marco de las XXVIII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias "Democracia. Crisis, desafíos y perspectivas" describimos los componentes principales del proyecto de investigación e innovación (Elisondo *et al.*, 2023). En aquella ocasión, subrayamos la necesidad de generar rupturas en los formatos áulicos, transversalizar el currículum, propiciar nuevas configuraciones y coreográficas didácticas y potenciar espacios de docencia compartida. Nuestra propuesta se sustenta en experiencias innovadoras previas que desarrollamos en el marco de convocatorias anteriores de Proyectos de mejoramiento de la enseñanza de grado. En esas mismas Jornadas Internacionales Interdisciplinarias también compartimos experiencias vivenciadas en el marco del proyecto *Tramas, redes y contextos. En busca de aulas permeables* (Melgar,

Elisondo, Fagotti Kucharski y Galetto, 2023) y planteamos la necesidad de consolidar espacios de colaboración y aprendizaje compartido más allá de las paredes de la Universidad. Las aulas permeables se constituyen en espacios flexibles, dinámicos y porosos donde es posible enseñar y aprender a partir de la interacción y participación en encuentros educativos diversos (Rivarosa, Chesta, de La Barrera y De Piccoli, 2016; Ortueta y de Ugarte Balza, 2017; Santiguinetti y Otondo, 2017, Melgar, Elisondo y Fagotti Kucharski, 2023).

Destacamos la importancia de generar innovaciones educativas en la universidad que permitan flexibilizar los contextos de enseñanza y aprendizaje generando nuevos espacios para aprender más allá de las configuraciones de las aulas tradicionales. Argumentamos nuestra propuesta desde perspectivas socioculturales actuales de la educación y la creatividad que enfatizan el papel de las interacciones y los aprendizajes en diferentes entornos (Rinaudo, 2014; Elisondo, 2022). Asimismo, los planteos referidos a nuevas coreografías didácticas, como reconfiguraciones de los tiempos y espacios para enseñar y aprender (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2019) nos ofrecen interesantes herramientas para pensar las innovaciones educativas.

En suma, nos proponemos compartir en el presente escrito actividades realizadas en el marco de ese proyecto de innovación durante el año 2023 y propuestas planificadas para el 2024. Por último, compartimos algunas reflexiones emergentes de las experiencias vividas y las valoraciones de los participantes.

Actividades desarrolladas en 2023

En el marco de este PIIMEG durante el año 2023 hemos implementado diferentes actividades desde los cuatro nodos que forman parte del proyecto innovador. Algunas propuestas fueron presentadas como Actividades Académicas Extracurriculares (AAE) que promueve la Facultad de Ciencias Humanas (Resolución CD 333/2022²). Las AAE se constituyen en oportunidades propicias para institucionalizar las propuestas de aulas permeables, hacerlas visibles y enmarcarlas en proyectos concretos de docencia de grado y posgrado. La mayoría de las actividades desarrolladas se han realizado en el marco de coloquios y conversatorios, en estos espacios de diálogo, los participantes (profesionales invitados, referentes comunitarios, docentes, estudiantes, etc.) intercambian ideas,

experiencias y conocimientos sobre alguna problemática. Mencionamos brevemente algunas de las actividades realizadas en 2023 en el marco del PIIMEG:

AAE: “Entramando lazos: Quehaceres e intervenciones en espacios territoriales/barriales. Aprendizajes y experiencias desde diferentes voces y actores”. Invitamos a las Docentes/Referentes Lic. María Alejandra Giupponi y Lic. Cynthia Vanina Lubary del CIC y del Espacio Educativo Berta Perassi a fin de recuperar las vivencias que se desarrollan en diferentes actividades de organizaciones socio-comunitarias, reconocer cómo y desde qué perspectivas se interviene en lo social, desde qué dispositivos se coordinan trabajos conjuntos entre los diferentes actores involucrados así como la articulación de las organizaciones formales y no formales con el Estado. Esto visibiliza posibles espacios de futuras inserciones profesionales de los estudiantes de las carreras Psicopedagogía, Educación Especial, Educación Inicial y Enfermería.

Charla-taller: “Comunicación y participación en la salud pública. Una aproximación desde una campaña local en un hospital regional”, estuvo a cargo del estudiante tesista de Comunicación Bruno Suárez, quien compartió con los alumnos de 2º año de la Lic. en Enfermería su Trabajo Final de Licenciatura. Este espacio permitió el intercambio de saberes y experiencias en torno a procesos comunicacionales y atención de la salud. Se subraya el valor de la formación y pertinencia de estos temas en ambas carreras de grado y la importancia del trabajo en equipo entre los profesionales.

Ciclo de AAE: “Aulas permeables construyendo puentes entre la presencialidad y la virtualidad”. El ciclo tuvo por objetivo general promover espacios de encuentro, comunicación y formación para los y las estudiantes, en contextos formales y no formales, presenciales y virtuales, disciplinares y transversales. Este ciclo se organizó en tres actividades: 1) Conversatorio Virtual. Dando un click para pensar en las infancias. En un encuentro virtual integrantes del grupo de investigación DETEDUCA (Desarrollo Temprano y Educación) de la Universidad Autónoma de Madrid presentaron sus líneas y resultados de investigación a un público de más 200 estudiantes e interesados/as. 2) Conversatorio Virtual. Didáctica del Patrimonio en la Educación Infantil. Compartiendo experiencias. Se realizó un encuentro virtual con el Dr. José Luis De los Reyes Leoz (UAM) con el objetivo de propiciar un espacio de intercambio acerca de la Didáctica del patrimonio como posibilidad en el nivel inicial. Participaron alrededor de 40 estudiantes. 3) Taller Creatividad en movimiento, tuvo por objetivo a través de estrategias lúdico corporales promover

sensibilización entre pares, mediante la expresión visual y corporal, vinculadas a la construcción de experiencias de enseñanza y de aprendizaje que permitan desarrollar el pensamiento creativo. De modalidad presencial, participaron alrededor de 120 estudiantes de diferentes carreras.

Ciclo de AAE: “Docentes inesperados oportunidades para la creatividad”. Su objetivo fue propiciar experiencias educativas diversas que incluyeron el contacto con docentes inesperados y contextos variados como parte de la formación académica de los y las estudiantes. Se organizó en tres encuentros: 1) La historia del ADN. Un puente entre la investigación y la educación. El encuentro fue presencial a cargo del Dr. Fernando Ibañez, se reflexionó sobre el desarrollo del ADN e impacto en diferentes prácticas científicas y sociales. Se hicieron prácticas experimentales en los laboratorios de la UNRC. 2) Energía y movimiento. Fue un encuentro presencial a cargo del Ing. Rodolfo Stoll quien a través de diferentes recorridos lúdicos nos propuso aprender sobre los conceptos de potencia y energía. Esta experiencia nos invitó a pensar en alternativas lúdicas para aprender conceptos físicos. 3) Conocemos el Vivero de la UNRC. Este encuentro presencial estuvo a cargo de Marcela Demaestri, Juan Andres Goñi y Lucrecia Celli con quienes realizamos un recorrido por el vivero de la UNRC y aprendimos sobre la elaboración de plantines. Participaron en total entre 100 y 120 estudiantes.

AAE: “Conversatorio Encuentro de saberes con mujeres organizadas del Barrio Jardín Norte. Diálogos de la vida cotidiana”: Se realizó con el objetivo de promover un espacio de diálogo y encuentro colectivo que permita conocer y comprender la experiencia de un grupo de mujeres organizadas desde una unidad productiva de trabajo popular en el centro comunitario “Arveja Esperanza” (barrio Jardín Norte). Las representantes de los proyectos y espacios socio-comunitarios participaron de un conversatorio presencial en el aula, tras lo cual los/as estudiantes de segundo año de Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación intercambiaron preguntas y comentarios. Además de la puesta en valor de las experiencias, pudieron referenciar temas y contenidos curriculares.

AAE: “Pedofilia: identificación y prevención en el trabajo educativo con niños y adolescentes” Conversatorio presencial coordinado por las Doctoras atarina Malcher Teixeira (UFMA, Brasil) y Valeria Moran (CONICET). El objetivo general fue proporcionar elementos a los profesionales de la educación para debatir sobre la pedofilia con el fin de prevenir la violencia sexual infantil. Fue una propuesta destinada a estudiantes, tesistas,

becarios/as y docentes/investigadores de los Departamentos de Educación Física, de Educación Inicial y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Participaron sesenta personas quienes destacaron el valor de la propuesta como reflexión acerca de esta compleja problemática, señalando la necesidad de más propuestas referidas a la temática y a otras de relevancia social y educativa.

Actividades planificadas para 2024

Nos proponemos dar continuidad a las propuestas de reconfiguración de las planificaciones educativas a partir de aulas permeables. Proyectamos algunas actividades en formato de conversatorios y/o coloquios en los que invitamos a investigadores, profesionales y referentes comunitarios a compartir experiencias y debatir acerca de diversas problemáticas vinculadas con lo educativo. Algunas de estas propuestas suponen procesos de internacionalización y participación de profesores de universidades extranjeras. En estos casos, las actividades se planifican de manera virtual e intentan promover vínculos con personas que viven en otros países.

“Dialogando con la creatividad, rompiendo fronteras” es una propuesta de internacionalización que se desarrollará con los profesores Javier Corbalán y Olivia Martínez de la Universidad de Murcia (España). La propuesta supone interacciones entre docentes y estudiantes de la Universidad de Río Cuarto y de la Universidad de Murcia. Específicamente, en los encuentros se analizarán condiciones que resultan propicias para el aprendizaje creativo en diferentes niveles educativos. Se discutirán investigaciones actuales sobre la temática e iniciativas desarrolladas en diferentes contextos educativos. para promover la creatividad

“La magia de la investigación: cómo la universidad de Murcia transforma las ciencias para las infancias” es una propuesta de internacionalización en la que invitamos a la profesora Delfina Roca Marín de la Universidad de Murcia a un conversatorio virtual para discutir acerca de los procesos de comunicación de las ciencias para las infancias. La propuesta está pensada para estudiantes y profesionales del campo educativo interesados en la temática. Se espera generar un espacio de reflexión acerca de las particularidades de la comunicación de las ciencias, promover el interés en prácticas de investigación y abordajes del tema desde equipos nacionales y extranjeros. Asimismo, se compartirán experiencias concretas desarrolladas por la investigadora en esa universidad española.

“Convivencia escolar como problemática compleja”, a partir del diálogo entre profesionales de organizaciones sociales, profesores y estudiantes de carreras vinculadas a la educación, se intentará analizar esta problemática desde diversas dimensiones, recuperando voces de los actores educativos y aportes de especialistas en la temática. Se propone una actividad con formato taller para integrar experiencias y conocimientos construidos en proyectos de investigación y vinculación con el medio. El taller se constituye en un espacio de reflexión sobre la importancia del trabajo colaborativo en las instituciones educativas, incluye actividades lúdicas cooperativas y actividades vinculadas al reconocimiento de emociones en entornos escolares.

“Medición y prácticas profesionales” es una actividad pensada para estudiantes del Prof. de Educación Inicial, Educación Especial y Psicopedagogía, en la que se discute acerca de los impactos sociales y educativos de los procesos de evaluación de niños y niñas. Específicamente, se invita a profesionales de la psicopedagogía y la educación en general para discutir acerca del uso de test y pruebas estandarizadas en el diagnóstico y la intervención. La actividad intenta generar espacios de diálogo y reflexión acerca de la necesidad de articular dimensiones éticas, técnicas y sociales en los procesos de evaluación e intervención profesional.

“Modelos circulares de economía y educación”, como actividad de cierre del PIIMEG y apertura a nuevas iniciativas, se propone un encuentro entre profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de Agronomía y Veterinaria, específicamente de las carreras Ingeniería Agronómica, Educación Inicial, Educación Especial, Psicopedagogía, Enfermería y Comunicación Social. Se espera generar un espacio de intercambio a partir de sus diversas experiencias educativas, reconocer la importancia de los modelos circulares para la construcción de alternativas vinculadas a la educación y la economía. Los aportes de los paradigmas circulares ofrecen interesantes herramientas para generar prácticas alternativas en diferentes contextos socioeducativos (Druker Ibáñez, Sánchez Lara y Cáceres-Jensen, 2024).

Voces finales

Intentamos recuperar algunas voces, las nuestras, como equipo y las de personas que han participado de los encuentros en aulas permeables. Las voces nos interpelan sobre la

necesidad de generar más espacios permeables, más ocasiones para enseñar y aprender con otros, propuestas para compartir y buscar alternativas. Las aulas permeables constituyen propuestas infinitas y redes inesperadas, difíciles de circunscribir en campos únicos de conocimiento y acción. Por eso, a lo largo del proyecto aparecen voces que nos dicen que quieren más propuestas como las que presentamos, que quieren más espacios para aprender y que quieren interactuar más con realidades concretas. Las voces también nos dicen que es necesario vincularnos y consolidar espacios de docencia compartida que no solo se visualicen en encuentros esporádicos, sino que adquieran institucionalización en prácticas concretas y decisiones curriculares.

Las voces también nos hablan de la dificultad de evaluar estas propuestas, las formas tradicionales de evaluación no resultan adecuadas, pensar nuevos formatos. Evaluar sigue siendo un desafío en las nuevas *configuraciones y coreografías que intentamos bailar...*

En tiempos de cuestionamientos de la educación pública, la generación de contextos educativos cada vez más diversos, críticos e inclusivos es, para nosotros, indispensable. Propiciar más espacios para enseñar y aprender es nuestro compromiso. Diseñar aulas permeables cada vez más amplias y diversas es nuestro desafío. Aprender con otros en tiempos en los que se intentan romper los vínculos y potenciar lo individual, es disruptivo. Lo colectivo, lo permeable y lo diverso aparece como intersticio para pensar alternativas....

Hemos avanzado, sin embargo, las preguntas que nos hicimos en 2023 siguen resonando, algunas con más fuerza aún...

¿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? (Elisondo et al., 2023 pp. 479-480).

Notas

1. 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.
2. Reglamento de Actividades Académicas Extracurriculares - AAE - para la Facultad de Ciencias Humanas – UNRC. Disponible en https://www.hum.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2022/09/DOC-333_22_Aprobar_Reglamento_de_Actividades_Academicas_Extracurriculares_-_AAE_FCH_1_b6910.pdf

Referencias

- Druker Ibáñez, S; Sánchez Lara, R. y Cáceres-Jensen, L. (2024). Hacia una educación en justicia epistémica: Lecciones desde la Agroecología. *Foro de Educación*, 22(1), 191-214. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/1098>
- Elisondo, R. (2022). Discusiones actuales sobre creatividad en la enseñanza universitaria. En Sergi, G. y Depetris, S. *Criticidad y Creatividad en el Nivel Superior*. Río Cuarto: Ediciones ICALA.
- Elisondo, R. et al. (2023). AULAS PERMEABLES. Reconfiguraciones didácticas y nuevas coreografías en la universidad. En Michelini, D.; Wester, J. y Bonyuan, M. (Eds.) *Democracia: crisis, desafíos, perspectivas* (pp. 322-329). Río Cuarto: Ediciones ICALA.
- Melgar, M.; Elisondo, R.; Fagotti Kucharski, E. y Galetto, M. (2023). Abrir las aulas. Colaboración, experiencias y transversalidad en propuestas educativas. En Michelini, D., Wester, J. y Bonyuan, M. (Eds.) *Democracia: crisis, desafíos, perspectivas* (pp. 478-485) Río Cuarto: Ediciones ICALA.
- Melgar, F.; Elisondo, R. y Fagotti Kucharski, E (2023) *Tramas, redes y contextos: experiencias de aulas permeables*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Ortueta, A. B. y de Ugarte Balza, F. S. (2017). Comunidades Educativas innovadoras: abriendo el aula a la creatividad. En de la Torre Espinosa, M. *La creatividad en el aula del siglo XXI: literatura, teatro, cine, danza y artes plásticas* (pp. 140-146). Madrid: Egregius
- 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>
- Zabalza Beraza, M. A., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *Revista Linhas Críticas* v. 25 (jan-diez). DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24586>

PROYECTO 5

Tema:

PRÁCTICAS PROFESIONALES DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS.

Estrategias de promoción y/o exigibilidad de derechos en organizaciones del campo de la discapacidad de Villa Mercedes (S.L.) FCEJS-UNSL

Equipo de trabajo

Directora: Myrian Rubertoni

Co-Directora: Juan Carena

Integrantes del Proyecto:

Vanesa Alejandra Sosa, Dorys San Miguel, Alberto Mariani, Virginia Amalia Díaz, María Concepción Salas, Julieta Rodrigo, Teresa Quiroga, Mirta Pereira, Carolina Campero Anguiano

Introducción

La Argentina mediante la ley 26.378 aprueba la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (CIDPD) entendiéndola que la misma tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno de todos los derechos humanos.

El reconocimiento real y efectivo del acceso a justicia, es “la posibilidad de que cualquier persona, independientemente de su condición, tenga la puerta abierta para acudir a los sistemas de justicia (...) a sistemas, mecanismos e instancias para la determinación de derecho y la resolución de conflictos” (IIDH, 2011:17).

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.

Enmarcados en estas conceptualizaciones el primer interrogante que nos surgió es:

□ ¿Cómo se configuran las intervenciones que realizan organizaciones públicas-estatales y privadas sin fines de lucro - OSC- que trabajan con personas con discapacidad de Villa Mercedes (San Luis) para el reconocimiento y/o exigibilidad de derechos ante las distintas demandas que llegan a los equipos interdisciplinarios?

Es decir, con respecto al equipo interdisciplinario de estas organizaciones -trabajadores Sociales, psicólogos y otros profesionales- cabría preguntarse si el mismo se constituyó pensando en atender las problemáticas que las personas con discapacidad y sus familias presentan, en ese caso, consideramos que pueden constituirse en un espacio privilegiado para que las mismas puedan acceder al reconocimiento y efectivización de sus derechos.

Marco Teórico

Brogna (2006) afirma que la posición de discapacidad se produce en las escenas en las que se niega a alguien el reconocimiento de su condición de ser persona, de tomar decisiones sobre su propia vida. La negación de la participación plena evidencia la relación entre ciudadanía y discapacidad.

A lo largo de la historia han surgido diferentes paradigmas y sus respectivos modelos de interpretación dando cuenta de cómo abordar el fenómeno de la discapacidad. Palacios (2008) plantea tres modelos para abordar el tratamiento de las personas con discapacidad: el modelo de la prescindencia, el modelo rehabilitador o médico y el social. Éstos se resignifican en la historia y se produce el pasaje de índole religioso a científico.

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. El artículo 13 de la CIDPD de la ONU reconoce el acceso a la justicia como uno de los derechos de las personas con discapacidad. En esta misma línea las reglas de Brasilia consideran la discapacidad como un factor de vulnerabilidad.

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH-(2011) expresa que el Estado de derecho demanda que la instrumentación de la justicia se inicie con el reconocimiento de los derechos humanos para todas las personas.

Siguiendo al IIDH (2011) existe una íntima conexión entre los pilares del moderno Estado Social de Derecho, el acceso a la justicia y los mecanismos de igualación para la defensa de los derechos; pero, más allá de esta conexión, el problema que se vislumbra es que el sistema judicial, muchas veces, se presenta lejano, separado por cuestiones geográficas, físicas, arquitectónicas, económicas, institucionales e incluso psicológicas, entre otros aspectos, que obstaculizan a las personas acercarse al sistema judicial y por ende al acceso a la Justicia. El derecho de acceso a la justicia exige remover todos los obstáculos, para que todas las personas tengan la posibilidad real de llevar cualquier conflicto ante el sistema de administración de justicia y obtener su justa y pronta resolución por tribunales autónomos e independientes.

En síntesis, el acceso a la justicia, incluye el acceso al sistema judicial o al mecanismo institucional competente para atender el reclamo; el acceso a un buen servicio de justicia y el conocimiento de los derechos por parte de los ciudadanos y de los medios para poder ejercerlos (Birgin y Gherardi 2012).

Metodología

El enfoque de investigación socio-jurídico es el empírico, de tipo exploratorio-descriptivo, cualitativo, requiere una tarea de investigación de campo.

Se prevé que el proceso investigativo posibilite distinguir como se desarrollan las estrategias que conllevan a las personas con discapacidad y sus familias a expresar su problemática, al reconocimiento y/o implementación de mecanismos de exigibilidad de derechos.

Es por esto que la selección de la unidad de análisis se circunscribe a los profesionales que ejercen en organizaciones que trabajan con personas con discapacidad en Villa Mercedes (S. L.).

Se aplicarán entrevistas semi-estructuradas a referentes institucionales-directores y/o coordinadores - para indagar aspectos que hacen a la caracterización de las organizaciones y específicamente su política institucional-objetivos, proyectos y servicios que se relacionen con el objeto de investigación.

Observación no participante y participante (al interior de las organizaciones) acerca de: lenguajes, ajustes razonables y diseño universal que hacen a la independencia de las personas con discapacidad: accesibilidad edilicia, accesibilidad académica, accesibilidad a la información y nuevos sistemas de comunicación y otros aspectos que hacen a la autonomía de las personas.

Entrevistas en profundidad dirigidas a los profesionales cuyo ejercicio profesional se circunscriba al campo de la discapacidad de la ciudad de Villa Mercedes y ello incluye: las organizaciones de la sociedad civil que poseen equipos interdisciplinarios (diez organizaciones), la escuela especial de carácter pública-estatal y el programa provincial - Sub- Programa de Protección y Promoción de las personas con discapacidad- que atienden a personas con discapacidad.

Es importante, también, resaltar que las organizaciones son de diferentes tipos- pública-estatal y privadas sin fines de lucro-lo que permitirá realizar una analogía entre las mismas en relación a los procesos de intervención desde el enfoque de los derechos humanos.

Objetivos

El objetivo general tiende a: Comprender cómo se configuran las intervenciones de los equipos interdisciplinarios, en organizaciones públicas-estatales y privadas sin fines de lucro (OSC) que trabajan con personas con discapacidad de Villa Mercedes (San Luis), para el reconocimiento y/o exigibilidad de derechos, desde la perspectiva de los integrantes de los equipos.

Los objetivos específicos están circunscriptos a:

- Identificar las demandas que reciben los integrantes del equipo interdisciplinario que, reconocidas o no por los sujetos, se constituyen en un problema de naturaleza jurídica y/o exigibilidad de derechos.
- Distinguir las estrategias que el equipo implementa para promover los derechos de las personas con discapacidad y/o exigibilidad.
- Reconocer semejanzas y diferencias en las intervenciones desarrolladas por los equipos interdisciplinarios de las organizaciones en relación a la promoción de derechos y exigibilidad de las personas con discapacidad.
- Caracterizar los modelos de intervención en las organizaciones y su relación con el enfoque de derechos.

Avances y/o resultados parciales obtenidos

El proyecto tiene una duración de cuatro años y comenzó en el año 2023, durante este período se implementaron, sistematizaron y analizaron las entrevistas a los referentes de las organizaciones y/o observaciones a los fines de caracterizarlas y conocer su política institucional.

Si bien, existen enormes avances en las normas jurídicas y cambios en las políticas sociales, la cuestión del ejercicio de los derechos se evidencia como una “ilusión” en la práctica cotidiana de los actores que integran las organizaciones de la sociedad civil, ya que algunas no poseen recursos suficientes; ni condiciones de accesibilidad en sus diversos tipos. En los ámbitos públicos y privados, se encuentran barreras de accesibilidad, para el reconocimiento y/o ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.

Destacamos que 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.

La mayoría de las organizaciones pioneras, no poseen recursos profesionales-suficientes- que integren el equipo interdisciplinario, ni recursos económicos solventes para enfrentar sus necesidades de organización y mantenimiento.

Cabe agregar, que el cambio de paradigma y/o modelo implica un trabajo crítico y colectivo del conjunto de los actores involucrados para lo cual las organizaciones no suelen estar preparadas; en lo referido a Villa Mercedes- San Luis- la mayoría se están problematizando su trabajo cotidiano con las personas con discapacidad. Si bien, las pioneras nacieron en el imperio del paradigma de la rehabilitación, han comenzado a cuestionarse la definición de sus objetivos estatutarios y el nombre de la organización e incluso sus servicios se han modificado; consideran que éstos no representan la concepción por medio de la cual prestan sus servicios actualmente, ni la redefinición de sus políticas ante la irrupción del paradigma de la autonomía personal. Actualmente tienden a lograr la

autonomía de las personas con discapacidad a través de proyectos y/o vinculaciones con organizaciones de la localidad para propiciar la inclusión de las personas en los diversos ámbitos de la sociedad. En concordancia con sus servicios- educativos, laborales, entre otros- poseen proyectos de inclusión de las personas en organizaciones de la sociedad- ya sea en lo laboral, en lo educativo o actividades culturales y/o deportivas en pos de lograr igualdad de oportunidades. Todas estas acciones señalan una apertura en tendencia hacia el modelo social y un trabajo institucional enfocado en las oportunidades que ofrece la sociedad para el acceso a derechos.

La carencia de recursos-humanos y materiales- tales como: profesionales, edificios y/o mejoras edilicias se transforman en barreras institucionales, que más allá de sus intenciones, restringen la posibilidad de trabajo cooperativo e interdisciplinario. Dichos obstáculos retrasan el logro de la autonomía personal y la posibilidad de implementar proyectos interdisciplinarios, dirigidos a las personas, familias y organizaciones de la comunidad, es decir, promover “la autonomía”, en un sentido amplio, tal como lo plantea la Convención. No poseen condiciones de accesibilidad en sus diferentes tipos: edilicia, comunicacional y tecnológica, lo que pone barreras al logro de aprendizajes y/o independencia de las personas. Asisten personas en condiciones de pobreza, por lo que este trayecto y/o formación dentro de las organizaciones es muy importante.

En cuanto las organizaciones enmarcadas en la ley 24901, prestan servicios que complementan a las OSC pioneras tales como: abordaje de contenidos curriculares escolares (primario y secundario) en el interior de la organización e inclusión educativa para personas con discapacidad intelectual y/o motora. Dichas organizaciones tienen los recursos humanos suficientes para conformar un equipo de trabajo interdisciplinario y propiciar programas de inclusión en la sociedad, contemplan todas las condiciones de accesibilidad. Algunas organizaciones poseen políticas enmarcadas en el modelo social y otras dentro del modelo médico. Las enmarcadas en el modelo social tienen proyectos integrales que conllevan a los docentes y profesionales a encuadrarse dentro del mismo mediante: capacitaciones permanentes y abordajes interdisciplinarios: implementan proyectos de inclusión social sostenidos en el tiempo de carácter educativos, laborales, culturales. Las que siguen políticas enmarcadas en el modelo médico, por el contrario, el trabajo es multidisciplinario, realizan derivaciones de una especialidad a otra, no logran

conformar un equipo de trabajo, su articulación con las organizaciones sectoriales y de la comunidad son escasas.

Las organizaciones para protección y defensa de los derechos de las personas con discapacidad- APPSIDO y Despejarte. Com- surgen a partir de la década del 2.000, están enmarcadas en el paradigma de los derechos humanos. Promueven estrategias de reconocimiento y exigibilidad de derechos posicionadas desde el modelo social. En síntesis, las mismas cumplen una importante función que conlleva a la protección, promoción y/o acceso a la justicia de las personas con discapacidad ante la vulneración de sus derechos. Sus integrantes se capacitan de manera continua, poseen vinculaciones tanto a nivel territorial-local- regional y nacional.

Consideramos que la cuestión social- políticas sociales y/o ejercicio de derechos- como la direccionalidad de las políticas dentro de la organización, particularizada en un determinado período, tienen impacto en mayor o menor grado en la autonomía profesional y esto conlleva a distintas posibilidades de incidir en la vida cotidiana de los sujetos para el acceso a derechos.

Referencias

- Abramovich, V. (2009) "Acceso a la Justicia y nuevas formas de participación en la esfera política" en Ferrer Mac-Gregor, E. y Zaldívar Lelo de Larre, A. (Coords.), La ciencia del derecho procesal constitucional (Tomo II). Buenos Aires: Rubinzal Culzoni.
- Birgin, H. y Gherardi N. (2012) La garantía de acceso a la justicia: Aportes empíricos y conceptuales, Fontamara: DF, México.
- Brogna, P. (2006). Tesis de Maestría en estudios políticos y sociales "la discapacidad ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano" México FCPYS UNAM. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos>.
- 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.
- Corna, A. y Magallanes, E. (2013). Las organizaciones de la sociedad civil: un actor clave en la exigibilidad de derechos. Trabajo presentado en XVIII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias. Ediciones: del Icala, Río Cuarto, Argentina.
- Lindón Heras, L (2013) Derechos Humanos, Discapacidad y toma de conciencia. artículo 8 de la convención sobre las personas con discapacidad, un camino previo por recorrer" (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Instituto de Derechos Humanos.
- Palacios, A. (2.008) El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial: CINCA, Madrid.
- 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.

