

Dorando J. Michelini, Celia Basconzuelo, Graciana Pérez Zavala, Noelia Galetto (Eds.)

Conflictos sociales y convivencia democrática



ei

EDICIONES DEL ICALA

*Dorando J. Michelini, Celia Basconzuelo,
Graciana Pérez Zavala, Noelia Galetto (Eds.)*

CONFLICTOS SOCIALES Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

XXV Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA

Río Cuarto, 29 y 30 de octubre de 2020

 **Ediciones del ICALA**

Conflictos sociales y convivencia democrática / Dorando Juan Michelini...
[et al.] ; editado por Dorando Juan Michelini... [et al.]. - 1a edición
especial - Río Cuarto : Del Icalá, 2020.
166 p. ; 29 x 20 cm.

Edición para Fundación ICALA
ISBN 978-987-1318-45-2

1. Democracia Participativa. 2. Conflictos Sociales. 3. Educación Ciudadana.
I. Michelini, Dorando Juan, ed.
CDD 323.6071

Edición y cubierta: Daniela Beatriz Michelini

Primera Edición 2020

© Ediciones del ICALA

Río Cuarto - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley.

Índice

| | |
|--|----|
| <i>Ricardo Maliandi</i> Dimensiones éticas de la violencia | 7 |
| <i>Diego Fonti, Francisco Guevara</i> El mal en los tiempos de pandemia | 10 |
| <i>Guillermo Carlos Recanati</i> Aportes para la reflexión democrática en/para/desde América Latina. Necesidad de re-institucionalizar la instancia participativa y des-institucionalizar la instancia representativa | 13 |
| <i>María Luisa Rubinelli</i> Alteridades interpelantes | 16 |
| <i>Ivana Andrea Bridaroli</i> Comunicación política. La interpelación a la triple destinación en el discurso político de <i>Cambiamos</i> (Argentina) | 19 |
| <i>Augusto Remo Rattini</i> En torno a la naturaleza filosófica del conflicto social. Una reactualización del realismo político desde el paradigma posfundacional | 22 |
| <i>Néstor Luis Osorio</i> ¿Tiene la política algún sentido? El conflicto de la política en la actualidad | 25 |
| <i>María de los Ángeles André</i> Articulación entre política, economía, ética y deliberación en Amartya Sen | 27 |
| <i>Lucy Pelliza</i> Cultura, economía y derecho: una relación conflictiva | 30 |
| <i>Luis Damián Goyhenespe</i> Convivencia Democrática: interpelaciones emergentes a la acepción clásica del concepto | 33 |
| <i>Celia Basconzuelo</i> La visibilidad de la protesta: una expresión del conflicto social | 35 |
| <i>María Virginia Quiroga, Ana Lucía Magrini</i> Hacia un mapa de las protestas sociales en América Latina contemporánea | 38 |
| <i>Ruth Edith Ramallo</i> Los conflictos sociales desde una perspectiva sociológica: Educación y COVID-19 en Argentina..... | 40 |
| <i>Mariana Jéssica Lerchundi</i> Violencia policial en sociedades conflictivas. ¿Cómo se despliega y hacia quién va dirigida? | 43 |
| <i>Claudia Kenbel, María Eugenia Isidro</i> “Estar juntos” en tiempos de pandemia. Pistas comunicacionales para pensar las acciones colectivas en el espacio público | 46 |
| <i>Ana María Sánchez</i> Los otros gran vulnerables de la COVID-19: migrantes y refugiados | 48 |

| | |
|--|-----|
| <i>Rosana Irene Zanini</i> La comunicación de información voluntaria. Un reflejo de responsabilidad social hacia el otro | 51 |
| <i>Rosana Irene Zanini</i> Las herramientas de responsabilidad social como instrumento para dar a conocer información voluntaria permitiendo el cuidado del otro..... | 54 |
| <i>Sofía Yamila Serafini</i> Migraciones contemporáneas de no hispanohablantes en Argentina | 58 |
| <i>Graciana Pérez Zavala</i> Indígenas afincados en Río Cuarto: colocación y servidumbre | 60 |
| <i>Ana Rocchietti</i> El lugar político de la cultura: Estado, sociedad y cultura en Bolivia | 63 |
| <i>Mónica Analí Re</i> Algunas argumentaciones en construcción sobre desarrollo territorial urbano en Río Cuarto | 66 |
| <i>Javier Brusasca, Fabián Estrella</i> Dimensiones y móviles del estudio para el desarrollo territorial urbano en Río Cuarto | 68 |
| <i>Ana E. Cocco, Rita E. Maldonado</i> Brecha salarial y desigualdad en el aglomerado Río Cuarto | 71 |
| <i>Ernesto Olmedo, Marcela Tamagnini</i> Frontera militar en el sur de Córdoba a fines del Siglo XVIII. La materialidad del control y defensa territorial | 74 |
| <i>Juan P. Segovia Greco</i> Sistema jurídico de fomento y protección del productor agrario | 77 |
| <i>Mailén A. Topa, Luis D. Wett</i> Debate en torno al sistema agroalimentario: tensiones y propuestas | 79 |
| <i>Juan Manuel Benegas Prado Loyo, María Beatriz Ricci, María Laura David</i> Irrupción de la marca de distribuidor y estrategias de resolución de conflictos | 82 |
| <i>María Paula Juárez, Sonia del Luján de la Barrera, María Noelia Galetto, Adriana Andrea Vizzio, Anabel Verhaeghe</i> Acerca del contexto sociosanitario real y conceptual de un estudio en educación y salud con comunidades en situación de pobreza | 85 |
| <i>Marta Isabel Crabay</i> Infancias, COVID y aislamiento | 87 |
| <i>María Rosario Magallanes</i> Realidad sociosanitaria actual. El encuentro interpersonal y las condiciones de accesibilidad al sistema de salud mental de mujeres adultas jóvenes de sectores populares | 90 |
| <i>María Paula Juárez</i> Estudio de las concepciones y prácticas en salud de mujeres. <i>Reflexiones situadas en un escenario de conflictividad sociosanitaria</i> | 93 |
| <i>Margarita Guerrero de Loyola</i> Convivencia democrática: conflictos bioéticos en pandemia | 95 |
| <i>Sonia del Luján de la Barrera, María Paula Juárez, Adriana Andrea Vizzio, María Alejandra Benegas, María Noelia Galetto, Anabel Verhaeghe</i> Estudio de los entramados y desencuentros entre educación y salud en comunidades en situación de pobreza | 98 |
| <i>Cecilia Tosoni</i> Viejos problemas y nuevas respuestas: la pandemia como experiencia 2020 | 100 |

| | |
|---|-----|
| <i>Marta Isabel Crabay</i> Malestar psicológico e inseguridad en pandemia | 103 |
| <i>Myriam Rosa Rubertoni</i> Discapacidad, organizaciones de la sociedad civil y cuidados | 106 |
| <i>Santiago Raúl André</i> Algunas notas acerca del Trastorno del Espectro Autista | 108 |
| <i>Santiago Raúl André</i> El estrés en las interrelaciones de la salud | 110 |
| <i>Analía Cuello</i> Pandemia, Tic´s y prosocialidad | 113 |
| <i>María Eugenia Chacarelli</i> ¿Quién cuida a los que cuidan? Los cuidadores formales de personas mayores en tiempo de pandemia | 115 |
| <i>Rosana Beatriz Squillari, Daiana Yamila Rigo</i> La agenciación humana como estrategia para la resolución de conflictos en contextos aúlicos y socio-culturales | 118 |
| <i>Susana Otero</i> Pasos del método en el aprendizaje moral. Aporte para la solución de conflictos en educación | 122 |
| <i>María de los Ángeles André</i> Algunas reflexiones acerca de las representaciones del cambio científico aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje | 124 |
| <i>Hugo Darío Echevarría</i> La confiabilidad con el enfoque de la consistencia interna | 126 |
| <i>Teresa Mabel Piña</i> La gestión directiva frente a la incertidumbre y la complejidad. Conflictos y convivencia en la escuela virtual | 130 |
| <i>José Luis Soru</i> Educación y convivencia en tiempos de aislamiento | 132 |
| <i>María Julieta Armando, Verónica Piquer, Natalia Baudino</i> Lo que los factores afectivos (creencias y emociones) revelan sobre conflictos y disensos en el aula de inglés de escuela secundaria | 135 |
| <i>Paula Japas</i> El trabajo en Equipo de Orientación Escolar (E.O.E) en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio | 138 |
| <i>Gabriela Sergi, Ivana Miranda</i> Alfabetización visual y formación ciudadana en la enseñanza de la historia. Claves para una educación del estudiante de inglés en la universidad | 141 |
| <i>Isabel María Gualtieri, Ayelen Fátima Lavagnino</i> Práctica docente. Nuevas formas de enseñanza “presencial” con recursos virtuales en tiempos de pandemia | 143 |
| <i>Sofía Avalle Montes</i> ¿Cómo se construye la otredad? <i>Prácticas de actores escolares en un jardín de infantes</i> <i>Intercultural de Río Cuarto</i> | 146 |
| <i>María Virginia Elisa Ferro, Betiana Juana Sequeira</i> Educación patrimonial para niños del nivel inicial | 149 |

| | |
|---|-----|
| <i>María Virginia Elisa Ferro, Daniela Fernanda Carena</i> Accesibilidad cognitiva en museos | 152 |
| <i>Liliana Inés Guiñazú, Norma Abbá, Sabrina Zárate</i> Construcción de representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) como producto de conflictividad social y cultural | 155 |
| <i>Rosana Chesta</i> Reflexiones en torno a la investigación de las prácticas educativas en el nivel inicial | 158 |
| <i>María Elena Cagnolo</i> Conflictos sociales, convivencia democrática, universidad y pandemia | 160 |
| <i>Rita E. Maldonado</i> Educación, virtualidad y comunidades de aprendizaje | 162 |
| <i>Vanesa Alejandra Sosa</i> El fenómeno de los derechos humanos: ¿una práctica colectiva? | 164 |

DIMENSIONES ÉTICAS DE LA VIOLENCIA

Ricardo Maliandi

El presente texto inédito de nuestro colega y amigo, fallecido en 2015, fue cedido especialmente para esta publicación por su esposa Graciela Fernández.

Por “violencia” puede entenderse, en primera instancia, toda imposición o, incluso, ya todo intento de imposición sobre una voluntad. Pero ¿qué se entiende entonces por “voluntad”? Si se la entiende en un sentido metafísico como el que le dio Schopenhauer, resulta que, en definitiva, *todo* es voluntad, y, por tanto, toda acción representa una forma de violencia. Pero en general se puede a su vez entender la “razón práctica” como todo lo que se vincule al esfuerzo por reducir o minimizar (suponiendo que es imposible eliminar) la violencia.

Sin embargo, la definición de “violencia” en meros términos de imposición sobre una voluntad sigue siendo ambigua. Se trata de una ambigüedad tanto descriptiva como valorativa. Es descriptivamente ambigua porque lo son los términos “imposición” y “voluntad”. Se puede entender con ellos distintas cosas, y mientras no quede claro el sentido en que se los emplea tampoco está muy claro acerca de qué se está hablando. Pero me interesa explorar ahora la ambigüedad axiológica inevitable del concepto mismo de “violencia”, incluso al margen de la fórmula que se emplee para definirlo. Esa ambigüedad está determinada por la diversidad de *actitudes* que es posible adoptar frente a la violencia y que de hecho han sido adoptadas alguna vez. Creo que se trata de cuatro actitudes principales: adhesión, resignación, utopismo y crítica.

1. Adhesión. No siempre opera frente a la violencia lo que hemos denominado aquí “razón práctica”. En no pocas ocasiones, hay quienes, por el contrario, tratan de incrementar la violencia, en lugar de contribuir a disminuirla. Y a menudo tienen éxito, es decir, logran efectivamente incrementarla. Pero ese incremento puede a su vez revestir dos formas distintas: puede tratarse de un fomento interesado (la violencia puede, por ejemplo, destruir, o, al menos, contribuir a destruir instituciones o personas que perturban determinados intereses particulares). En esos casos la violencia, sin embargo, suele ser disimulada e incluso disfrazada, hipócritamente, de argumentación racional. O bien puede tratarse de una exaltación mística de la violencia, al estilo de Georges Sorel o del fascismo, acaso en la convicción de que se cumple con ella una especie de mandato biológico o, quizás, metafísico.

2. Resignación. Es la actitud de quien, aun sin sentir tendencias violentas, cree que éstas son siempre inevitables, y lo son en proporción directa con el poder de que se dispone. Se acompaña, por lo general, de pesimismo acerca del destino de nuestra especie, a la que se declara próxima a su extinción. El actual incremento de la violencia en el mundo es denunciado, pero a la vez le sirve como “prueba” de sus presagios fatídicos.

3. Utopismo. Se reconoce el carácter negativo de la violencia, pero al mismo tiempo se la justifica como el medio necesario para alcanzar una paz universal y definitiva. A diferencia de la resignación, el utopismo tiene rasgos optimistas: se confía en un “final feliz”. Pero esa justificación *provisional* de la violencia suele no advertir el carácter de “retroalimentación” que con frecuencia es propio de las acciones violentas. La violencia puede ser, en cierto modo, *adictiva*; se crean hábitos violentos. Como lo vio Cesare Pavese, antes la violencia era un pretexto para determinadas ideologías, mientras que ahora tienden las ideologías a ser un mero pretexto para la violencia.

4. Crítica. Aunque no representa una solución perfecta, la actitud crítica parece la más razonable. Constituye, en el sentido kantiano, la conciencia de los límites del saber, y de la misma razón. Se trata también de la actitud más acorde con el ideal griego de la mesura, y por tanto de un rechazo de todo extremismo. Sólo la actitud crítica se acompaña de una visión del carácter problemático de la violencia. Ver ese problema significa advertir dos circunstancias clave: por un lado el real peligro implicado, en nuestro tiempo, por la ya mencionada tendencia a la *impregnación* de violencia en el mundo; pero también la posibilidad -que, pese a todo, aún subsiste- de evitar que semejante impregnación total alcance un desastroso cumplimiento. Observemos esta situación algo más detalladamente.

El gran riesgo de la impregnación de violencia está especialmente ligado, desde mediados del siglo XX, a la acumulación de armamento nuclear. Hace varias décadas había señalado Octavio Paz que, aunque las armas atómicas aún no habían destruido el mundo, ya habían destruido nuestra *imagen del mundo*: por primera vez se había hecho realmente posible que la vida humana fuera aniquilada en cualquier momento. Paz designaba esto como una “fragilización del futuro”: ya no es seguro que haya un porvenir humano. La situación actual no es menos peligrosa que entonces. Por el contrario, aun cuando supuestamente concluyó la “guerra fría”, se ha hecho más cierta, en cambio, la posibilidad del *terrorismo nuclear*, y, además, ya no se cuenta con aquel acuerdo tácito -e incluso expreso, pero secreto- que existía, más allá de los alardes de poderío bélico, entre los Estados Unidos y la Unión Soviética. Konrad Lorenz había enunciado, hace también mucho tiempo, que los grandes peligros nucleares no estaban restringidos a las armas nucleares, sino que comprendían asimismo otros siete “pecados mortales de la humanidad civilizada”: superpoblación de la tierra, devastación del espacio vital, competencia de la humanidad consigo misma (propulsando contra ella el desarrollo tecnológico), atrofia de los sentimientos y afectos vigorosos, decadencia genética, quebrantamiento de la tradición (con ruptura del entendimiento intergeneracional) y formación indoctrinada creciente de la humanidad (con medios de información que se convierten en medios de manipulación de grandes masas humanas). Frente a todo esto, el armamento nuclear le parecía a Lorenz implicar un peligro mucho más fácil de evitar que el de los demás “pecados” mencionados.

La actitud crítica, empero, consiste en no quedarse estancada en la comprobación y concientización de los

peligros, sino también en tener en cuenta el margen de posibilidad –por cierto, cada vez más estrecho, pero todavía perceptible– de impedir todavía un final catastrófico. La etología ha mostrado que existen en los seres humanos, junto a sus impulsos agresivos, también algunos mecanismos de inhibición de la violencia. Es urgente entonces –y por de pronto– estimular la investigación de estos últimos, a los efectos de buscar y promocionar ulteriormente maneras de promoverlos.

La historia –y muy probablemente también toda la dilatadísima prehistoria– del género humano se ha desarrollado en forma de desequilibrios y compensaciones. El origen de la cultura está ligado, según muchos antropólogos, a un peculiar desequilibrio ecológico, es decir, algún deterioro en la capacidad propia de nuestros lejanos antepasados homínidos de adaptarse biológicamente a los cambios acontecidos en el medio ambiente. Pero, ese desequilibrio, en lugar de conducir a la extinción –según ocurre corrientemente en la naturaleza en casos semejantes– fue compensado, aunque ya no mediante recursos naturales, sino artificiales. La especie humana sobrevivió merced a la invención de la técnica y el consecuente ingreso en un nuevo mundo: el de la cultura. En lugar de cambios orgánicos hubo fabricación de utensilios. Pero como éstos se convierten en armas, surge entonces una nueva forma de desequilibrio: el *etológico*, es decir: los impulsos agresivos intraespecíficos pasan a tener más peso que los relativamente pobres instintos de inhibición de aquellos. El origen de la moral es explicado por los etólogos como un intento de compensar ese desequilibrio. Lo mismo que había servido como *compensación* del desequilibrio ecológico produjo como consecuencia un desequilibrio etológico, que requiere a su vez alguna forma de compensación. La moral, en cuanto censura y condena social del asesinato y de toda forma de violencia, representa ese esfuerzo compensatorio, por cierto siempre demasiado débil frente a los ulteriores desarrollos de la técnica dedicada a la agresividad y la violencia. La nueva compensación es débil pese a los cada vez más complejos sistemas de sanciones sociales, que dan lugar también a la política y el derecho, y que así, por otro lado, se convierte a su vez en factor desequilibrante, creando prejuicios y sofisticaciones que llegan a usarse precisamente como pretendidas justificaciones de la violencia. Las pulsiones agresivas inventan nuevas y refinadas formas de agresión psicológica, social e institucional. La violencia se instala de manera definitiva, y no puede ser ya compensada por la moral, porque también ésta queda impregnada de elementos violentos. El homicidio sigue siendo un concepto peyorativo, pero eso se relativiza, porque está ampliamente justificado como “contraviolencia” o, sobre todo, en situación de guerra. Los conflictos bélicos son precisamente la manifestación de la manera como la violencia se “retroalimenta” en consonancia con el desarrollo de la técnica.

La cultura, que había sido el recurso originariamente salvador de la especie humana, su fuerza compensatoria frente al desequilibrio ecológico primigenio, se convierte al cabo, paradójicamente, en fuente inagotable de nuevos desequilibrios y de amenazas a la supervivencia de la humanidad. Allí surge o, al menos, se refina la *crueledad*, es decir, la capacidad no sólo de producir sufrimiento en los congéneres, sino también de solazarse en él. El tipo de agresión intraespecífica del *Homo sapiens* va mucho más allá del que existe en otras especies, porque llega a

refinamientos como la tortura (y hasta la pretensión de justificarla) o el placer sádico en el dolor ajeno. La violencia entre seres humanos ya no se dispara solamente a partir de los resortes clásicos como la territorialidad, el sexo, el miedo y el alimento, sino que *todo* puede convertirse en motivo de agresión.

Sin embargo, la posibilidad de atenuar o inhibir el incremento de la violencia no es una ilusión ingenua. Hay en los seres humanos también instintos de mansedumbre, de altruismo, que todavía no han desaparecido del todo. Así lo han señalado antropólogos como Ashley Montagu, ubicado en la línea rousseauiana que pasa sobre todo por Kropotkin, quien insistió, contra la nefasta ideología del darwinismo social (Bagehot, Gumpłowicz, Ratzenhofen y otros) en la importancia de la cooperación mutua como factor de evolución. Aunque esta línea de pensamiento pueda parecer demasiado optimista en sus juicios sobre el género humano, la actitud crítica no puede desecharla de plano, sino que puede –y a mi juicio *debe*– intentar conciliarla con los criterios pesimistas provenientes de la etología. Es, en efecto, posible, reconocer que las tendencias violentas son particularmente fuertes en el hombre; incluso reconocer, como lo hiciera ya Aristóteles, que la “incapacidad de ira” es un defecto lindante con la estupidez. Sin embargo ello no es incompatible con la afirmación de que desde todo punto de vista razonable, es conveniente tratar de reducir esas tendencias, y –lo que resulta aún más significativo– de que una reducción semejante es *posible*. El control de la violencia por la razón es la única alternativa que nos queda frente a la violencia y su hasta ahora continuo incremento.

Incluso hay que comenzar por reconocer que no todas las justificaciones de la violencia han sido o son arbitrarias. Es necesario distinguir la violencia “justa” de la “injusta”, la violencia “de arriba” de la violencia “de abajo”, la violencia arbitraria o egoísta de la “contraviolencia”. La violencia puede ser en ocasiones, paradójicamente (aunque ya Platón lo había advertido), el único recurso al que puede apelarse en defensa de la razón. La oposición indiscriminada a toda forma de violencia puede convertirse, consciente o inconscientemente, en factor de perpetuación de situaciones de suma injusticia, de regímenes políticos totalitarios, de situaciones de explotación de inocentes, de poderes criminales más o menos solapados, etc. Este problema resulta hoy más candente, y requiere soluciones más urgentes que el de averiguar si la violencia predominante es o no “natural” en el hombre.

Ahora bien, si hay realmente formas de violencia “justificada” o “justificable”, resulta imprescindible y perentorio hallar y esclarecer criterios que permitan distinguirlos de las formas arbitrarias o injustas. La cuestión no puede quedar librada a opiniones subjetivas ni a las naturales tendencias de cada uno a considerar como “justo” lo que satisface sus propios intereses. Adoptar una concepción relativista equivale a renunciar de antemano a la actitud crítica. En el caso extremo, es la cuestión de saber si hay o no “guerras justas”. Decía Giovanni Papini que siempre se ha buscado justificar las guerras: necesidad de expansión, de riqueza, para atemorizar, para asegurar los propios límites, para vengarse, para desviar la atención del pueblo, para reunificar una nación, para consolidar una revolución, para combatir una herejía, etc. Pero –agregaba– la verdad es que todas las guerras son injustas. En toda contienda bélica los hombres tienden a pensar: “nosotros somos los

buenos; ellos, los malos". Si no se es relativista extremo, se percibe claramente que en eso no todos pueden tener razón. El problema para la actitud crítica es el de qué hacer cuando se es víctima de una agresión. "Poner la otra mejilla" puede ser una actitud santa, pero también la otra mejilla puede ser golpeada. ¿Y entonces qué? No hay una tercera mejilla. En algún momento la violencia tiene que ser justificable. Eso lo saben todos, y por eso quien inicia una pelea busca por lo general un justificativo o lo inventa, es decir, simula ser víctima de una agresión o de una ofensa. O bien se adopta la actitud utopista: se lucha para lograr un futuro de paz. Se juega ahí, en realidad, un conflicto presente en todos los ámbitos de la cultura. Lo "urgente" suele ser incompatible con lo "importante". O, como decía Nicolai Hartmann, los valores superiores son los más débiles, y los valores más fuertes son los inferiores. ¿Qué hay que elegir? ¿Lo superior o lo fundante? Uno de los aspectos básicos de la conflictividad moral reside en que, en el *ethos*, se contraponen siempre dos exigencias: la "prospectiva" (de realización) y la "retrospectiva" (de conservación). El utopismo es el monopolio de la actitud prospectiva. Otras actitudes, en cambio, unilateralizan lo retrospectivo. Así, por ejemplo, la recomendación del *carpe diem*: aprovechemos lo actual, porque no sabemos qué vendrá, o porque lo que sabemos es que todo se acaba. ¿Para qué emprender cualquier cosa, sea lo que fuere, si sabemos que al final nos espera la muerte? ¿Para qué tratar de que mejoren las relaciones entre los seres humanos si sabemos que al final vendrá la extinción? La opción por lo retrospectivo suele ser también una de las formas de la *neofobia*, el temor al cambio, o a todo lo nuevo o desconocido: no arriesgar; más vale un pájaro en mano que cien pájaros volando. Las actitudes unilaterales son racionales sólo a medias. Dan espacio a una función, o una dimensión de la razón, y esquivan o desconocen la otra. Esas actitudes se deben a que, en efecto, la razón tiene dos funciones o dimensiones que, si bien se complementan, están en conflicto entre sí: la fundamentación y la crítica. En lo práctico, la primera contiene las exigencias de universalidad y conservación, y la segunda las de individualidad y realización. Es imposible cumplir óptimamente con las cuatro exigencias, y por eso los seres racionales suelen concentrarse sólo en la de uno de los lados o dimensiones. De ese modo se es racional en un sentido e irracional en otro. Pero con ello se está en un desequilibrio. Cuando se defiende la conservación, la violencia se justifica frente a cualquier peligro de cambio. Cuando se defiende la realización, la violencia se justifica para posibilitar un cambio necesario. En realidad son justificaciones aparentes, porque ninguna de ellas asume lo racional en su plena complejidad. La actitud crítica (en el sentido cabal, no como asunción de la dimensión crítica en desmedro de la función fundamentadora) frente a la violencia tiene que comenzar por la comprensión de que, aunque cada exigencia racional puede cumplirse en sentido óptimo si se prescinde del cumplimiento de las demás, es imposible cumplir en sentido óptimo con todas esas exigencias. Pero el hecho es que, no obstante, hay a esto una salida: la renuncia al cumplimiento óptimo a favor de una *convergencia* de cumplimientos parciales. Esto es posible porque se trata de exigencias complejas, que admiten también observancias graduales. Las teorías contractualistas ven el Estado como una forma de frenar la violencia espontánea entre los hombres. Las violencias particulares son controladas,

según esto, desde una violencia general, de mayor poder que cualquiera de las particulares. Se habla, en tal sentido, de "violencia institucionalizada" o de "monopolio de la violencia legal". Scheler pensaba que el poder y la violencia son inversamente proporcionales. Cuanto más poder (fuerza) ostente un Estado, tanta menos necesidad tendrá de usar efectivamente esa violencia institucionalizada. Pero Johan Galtung ve las cosas de otro modo: hay, por de pronto, dos tipos de violencia que es necesario distinguir: la "personal" (directa) y la "estructural" (indirecta). En la violencia directa existe siempre un agente personal (o varios agentes personales), mientras que en la indirecta el agente no es una persona ni un grupo de personas, sino un sistema. De acuerdo con esto hay también dos clases de paz: la positiva (ausencia de violencia estructural o indirecta) y la negativa (ausencia de violencia personal o directa). Para que haya una paz positiva no basta la ausencia de enfrentamiento bélico: es necesario, por ejemplo, que no existan situaciones de violencia estructural, como la injusticia o la exclusión social. Un Estado poderoso puede, en tal sentido, ser muy violento aunque no emplee formas de violencia directa.

Robert Spaemann se preguntaba si puede haber una justificación moral de la violencia, y sostenía, como respuesta, que, si la "violencia" es entendida como algo que siempre tiene una víctima, y que constituye un tipo de relación que la víctima no aprueba, y si, a la vez, la "justificación" es entendida como una forma de acuerdo, entonces una expresión como "justificación de la violencia" es una *contradictio in adjecto*. Es cierto que, en principio, el ya mencionado monopolio de la violencia legal por parte del Estado es el fundamento de todo derecho. En tal sentido, la única violencia justificable puede ser la que ejerce el Estado (siempre, claro está, que no la ejerza arbitrariamente), mientras que no sería justificable, en principio, ninguna forma de violencia contra el Estado. No obstante, sostenía también Spaemann que hay al menos tres casos en los que el Estado pierde el derecho a la lealtad de los ciudadanos: 1) cuando suprime la libertad de expresión (y, por ende, la de actitud crítica), 2) cuando prohíbe o imposibilita la emigración de quienes están disconformes con el sistema adoptado, y 3) cuando establece un sistema legislativo que impide cambiar leyes discriminatorias. Podríamos decir que se trata de casos que Galtung calificaría como de "violencia estructural", pero que excederían la razonabilidad de aquel "monopolio de la violencia legal". Sin embargo, insistía Spaemann en que aun así, hay que entender que todo recurso a la violencia, por parte de ciudadanos, es algo *ilegal*. La violencia ha de considerarse siempre como *ultima ratio* (particularmente la violencia bélica). Toda violencia, en definitiva, representa un "fracaso de la razón".

Como venimos viendo desde el comienzo, hay una actual tendencia a la "impregnación" de violencia, pero también quedan todavía márgenes para la acción dirigida a aminorar tal impregnación. Después de la Segunda Guerra Mundial fue institucionalizándose lo que se conoce como "Educación para la Paz", cuyos principales representantes han tenido el buen tino de señalar que de nada sirven las formas ingenuas de pacifismo. Precisamente una de las principales causas de la guerra es la suposición de que se puede vivir sin conflictos. Las interrelaciones sociales son esencialmente conflictivas, y ello debe ser tenido en cuenta justamente en una educación para la paz. Por otro lado, no es cierto que las

formas extremas de violencia, como las guerras, expresen tendencias “naturales” del hombre, porque hay comunidades que no la conocen, como la de los esquimales de Groenlandia o la de los bosquimanos del Kalahari. Uno de los principales mentores de la Educación para la Paz, Van Hentig, decía que la paz no es el Paraíso, y por eso muchos no temen la guerra. La paz debe ser entendida, sobre todo en nuestro tiempo, como un modo posible de convivencia en un mundo inevitablemente conflictivo. Ocurre que la violencia bélica no es una consecuencia de los conflictos, sino más bien de la *negación* de los conflictos.

Hay que repetir, en suma, que la única actitud razonable frente a la violencia y en particular frente al incremento de la misma, es la actitud crítica, con la que se evita tanto la ingenuidad como la irracionalidad. Pero debe ir acompañada de alguna dosis de confianza, para que no se volatilicen fácilmente todas las esperanzas y no pierdan sentido las acciones dirigidas a frenar ese incremento antes de que se vuelva devastador.

EL MAL EN LOS TIEMPOS DE PANDEMIA

Diego Fonti, Francisco Guevara

Atravesamos tiempos donde se manifiestan modos diversos de violencia: violencia explícita de grupos o personas sobre otros; violencia sobre la tierra y sus frágiles equilibrios; también una violencia sistémica y estructural, manifiesta por ej. en estos tiempos de pandemia, cuando sectores o grupos desfavorecidos son los más dañados por un factor biológico pero con claros componentes sociales e históricos en su expansión. En todos estos casos aparece una y otra vez la pregunta por el mal. Los vínculos entre mal y violencia se han expresado en múltiples discursos. Algunos de ellos, como los discursos religiosos y simbólicos, parecen lejanos en su origen y anacrónicos para el momento actual. Sin embargo, en este trabajo nos proponemos partir precisamente de lo que las tradiciones simbólicas muestran en su comprensión del mal. El aporte de las narraciones mitológicas y los símbolos religiosos puede todavía comprenderse racionalmente, al traducirse en un lenguaje filosófico comprensible y útil incluso para quienes no compartan la creencia en esas tradiciones.

Por más que la modernidad se haya desarrollado de modos diversos y que hoy tengamos variadas interpretaciones (y valoraciones) de ella, es útil resaltar dos razonamientos de Habermas a la hora de evaluar las posibilidades que las tradiciones simbólicas o religiosas premodernas mantienen en nuestro contexto. Por un lado, afirma que hay conceptos vinculados con nuestras decisiones prácticas y nuestras valoraciones de las personas y sus atribuciones que tienen una innegable procedencia judeocristiana, sin los cuales no nos entendemos a nosotros mismos, en cuanto miembros de la tradición occidental. (Habermas, 1990: 25) Por otro lado, sostiene que, sin una traducción filosófica de esos conceptos de raíz creyente en nociones seculares que sean también admisibles para personas que no comparten esos compromisos de fe, tales contenidos serían inaccesibles en el contexto contemporáneo. (Cf. Habermas, 2001: 50) La sensibilidad de las tradiciones religiosas respecto de experiencias humanas estructurales puede enriquecer nuestra comprensión de algunos problemas pero debe evitar el sectarismo o la exigencia de convicciones no-imponibles para su aprovechamiento, algo que se logra mediante la traducción “desde el vocabulario de una comunidad religiosa determinada a un lenguaje universalmente accesible” (Habermas, 2006: 139). De este modo, el contenido de verdad de esas expresiones para un público no comprometido con esas creencias se logra mediante una deliberación a partir de su traducción previa. En este sentido expondremos, en primer lugar, los principales elementos de la comprensión monoteísta del mal y su relación con la violencia. Y en un segundo momento propondremos un ejercicio “aplicado” de esos sentidos simbólicamente mediados a las decisiones éticas contemporáneas en el marco de la pandemia.

Violencia y mal: contenido y funciones del mito

La pregunta por la violencia y el mal es de antigua data, y su agudeza se acrecentó en el mundo monoteísta por su

suposición de la bondad y omnisciencia divina. Pero no es éste el lugar para abordar el problema de la teodicea, sino de identificar qué aportes provienen de la elaboración del problema por parte del mito. Los análisis de Ricoeur nos permiten, en primera instancia, presentar dos aspectos fundamentales: la función general del mito referido al mal y los aspectos relativos al contenido. Ricoeur encuentra tres grandes fenómenos involucrados en el mal. En primer lugar el pecado o la perspectiva moral, es decir se refiere al mal atribuible a la conducta humana. El segundo lugar, el mal padecido, el sufrimiento debido a nuestra contingencia y finitud (aunque también a las acciones de otros). Y por último, la muerte, como el fenómeno que acaba radicalmente con la posibilidad de ser (Ricoeur, 2007). La elaboración de estos fenómenos por medio del mito (en su relación del mal con el pecado, pero excediéndola) tiene una triple función: 1) identificar lo universal de esa experiencia por la ejemplaridad o arquetipo (“Adán”); 2) comprender un tipo de movimiento y orientación, una historicidad extendida entre origen y fin, que impide el agotamiento del sentido en el presente; 3) expresar el enigma de una existencia que tiene un origen bueno pero que en algún momento devino culpable, lo que manifiesta el mal en su estado presente. Los símbolos del mito expusieron esa universalización, y las tensiones entre principio y fin, entre primordial e histórico (Ricoeur, 2004: 312s).

De este modo, la tradición monoteísta ve un vínculo entre decisión humana y origen del mal, cuya violencia se expande a otras entidades y origina un sufrimiento más allá del ser humano mismo. Por cierto, hubo en la historia posturas opuestas, como aquellas que negaban realidad al mal y condensaron en el estoicismo, o como la de Nietzsche, que sostiene que originalmente lo moralmente malo era simplemente lo equivocado para la vida. Pero si admitimos el peso de los tres fenómenos mencionados, encontramos un denominador común, un tipo de violencia que se opera sobre los sujetos y que origina una experiencia del mal. En el sentido moral, podemos categorizar la violencia como un obrar humano, que en sentido directo o indirecto causa sufrimiento a otros. En esta perspectiva el mal presenta una “estructura relacional”. La víctima es objeto del daño originado por el ser humano, como en el episodio de Caín y Abel, cuya sangre grita hacia el cielo, o como cuando el ser humano es reducido al nivel de una simple mercancía, como lo denuncia Marx. La búsqueda de las raíces de este mal relacional, dice Ricoeur, nos conduce a un nivel más profundo: “El presentimiento de que pecado, sufrimiento y muerte expresan de manera múltiple la condición humana en su profunda unidad nos lleva un grado más allá, en dirección a un único misterio de iniquidad” (Ricoeur, 2007: 26). Para Ricoeur, esta unidad oculta en sí el “sentimiento” que experimenta el ser humano de haber sido presa de y haber cedido a otras fuerzas, que no excluyen la responsabilidad personal, pero que ocasionan una extraña experiencia de pasividad, que hacen que el hombre se descubra a la vez víctima y culpable.

Obviamente esto no significa equiparar a las víctimas con los culpables, sino encontrar en la experiencia humana la doble posibilidad de padecer y de originar el mal. Tampoco afirma la necesidad de sostener una determinada teología, sino identificar algo fundamentalmente dañado en nuestras relaciones con el mundo y con nosotros mismos. Esta “objetividad” del mal es afirmada por distintos autores y enunciada como algo “amenazador”,

que “sale al paso de la conciencia libre y que ella puede realizar. Le sale al paso en la naturaleza, allí donde ésta se cierra a la exigencia de sentido, en el caos, en la contingencia, en la entropía, en el devorar y ser devorado, en el vacío exterior, en el espacio cósmico, al igual que en la propia mismidad, en el agujero negro de la existencia. Y la conciencia puede elegir la crueldad, la destrucción por mor de ella misma. Los fundamentos para ello son el abismo que se abre en el hombre” (Safranski, 2000: 14). La violencia que reúne la dureza exterior y la destrucción por acción humana.

Esta doble dimensión de actividad y pasividad es atestiguada por los relatos bíblicos como el de la caída, a través de la misteriosa figura de la serpiente, que “no es representante del mal” sino solamente “el más astuto de los animales creados por Dios”, por lo cual “participa de la bondad de toda la creación” (Lona, 2008: 20). El autor bíblico, acuciado por la experiencia de las penurias del trabajo, las relaciones hombre-mujer, los dolores del parto y la muerte siempre al acecho, vuelve su mirada a los albores de la historia, pero renuncia a “proponer una solución al problema del mal, la falibilidad del hombre y la experiencia de la finitud” (Lona, 2008: 45). El mismo manto de misterio cubre el asesinato de Abel por Caín, a quien Dios le anuncia que el pecado “acecha a la puerta”, viene por él, pero también que puede “dominarlo” (Beauchamp y Vasse, 1992: 5). Este mal que se hace violencia tiene la capacidad de “pervertir los ideales más nobles”, convertirlos en “ideologías de muerte” y legitimar la agresión, muchas veces bajo el argumento de la lucha del bien contra el mal (Estrada, 2012: 201). Para San Agustín, el mal no es insuperable, porque no se trata de un principio metafísico, intrínseco al acto creador, “sino que remite a un hecho presuntamente histórico, el primer pecado”, que es superado del mismo modo en la historia, en Cristo, “dejando espacio a una redención final, la superación definitiva del mal”. Esto debe diferenciarse de otra interpretación, que incluye a Spinoza y Leibniz, “que lo deriva todo de la esencia divina, cuya libertad y necesidad coinciden. Si el mal metafísico estriba en la imperfección de lo creado, nunca es superable” (Estrada, 2012: 206). Esa pretensión leibniziana de dar una explicación racional basada en el poder, la bondad y la sabiduría de Dios, está acechada por contradicciones. Podemos decir algo acerca de Dios partiendo del mundo, aplicando el principio de analogía, pero no ponemos en el lugar de Dios para decir algo acerca del universo ni del mal: “no lo podemos conceptualizar ni formalmente (como pretendió el argumento ontológico) ni materialmente (como intentó Leibniz). Desde ‘la creación de la nada’ remitimos todo lo que hay al creador, afirmando su absoluta distinción y diferencia. La contingencia absoluta de lo creado suscita la pregunta por Dios, pero no hay reciprocidad entre él y el mundo que permita explicar el mal desde el primero” (Estrada, 2012: 208). Más allá de las discusiones metafísicas, es notable la vigencia que este problema tiene hasta nuestros días en cuestiones de filosofía práctica, como lo vemos en Agamben (2013).

A pesar de los esfuerzos por comprender la realidad del mal, la caída de los relatos religiosos junto con el fracaso de la teodicea, la crisis de la tradición metafísica y los aportes de las ciencias que proponen una visión evolutiva del mundo, hacen inviables las antiguas respuestas al problema del mal. Desde la perspectiva darwiniana, el mal es inevitable –se ha “naturalizado”-, por lo cual ha de ser asumido e integrado en la lucha por la supervivencia. No

es posible un mundo sin mal, y no hay mucho que decir sobre él: “es parte de la vida, tal y como la conocemos, y hay que afrontarlo de grado o por fuerza. En este marco, la felicidad es siempre fragmentaria y coyuntural” (Estrada, 2012: 209). No se puede exigir que haya un sentido para la existencia. Las personas somos seres marginales “en un universo carente de finalidad e indiferente a la suerte de los seres vivos que produce”, por lo que “la mejor respuesta humana es la ciencia y el progreso”: Conocer los secretos del universo, sus causas y leyes inmanentes nos permitirá “curar enfermedades, prevenir males potenciales y controlar mejor los desastres naturales” (Estrada, 2012: 213), permitiendo la convergencia de creyentes y no creyentes. En el mundo existe el dolor porque es parte de la dinámica de la naturaleza a la cual pertenecemos, y nos tocará sufrirlo antes o después. Las ciencias humanas de distintas áreas avanzan más o menos velozmente procurando remedio para el dolor, y el derecho se convierte en el ámbito fundamental de resolución civilizada de los conflictos.

Quien pretende alcanzar otro tipo de penetración racional del mal y la violencia se encuentra con el límite que enunció Guardini: “En el juicio final, él (Guardini) no sólo dejaría que le hicieran preguntas, sino que las haría también; y esperaba con confianza que el ángel, en esa ocasión, no le negaría la verdadera respuesta a la pregunta a la que no le había podido responder ningún libro, ni siquiera la Sagrada Escritura, ningún dogma y ningún magisterio eclesiástico, ninguna teodicea ni teología, ni siquiera la propia: ¿por qué, oh Dios mío, para la salvación los terribles rodeos, el sufrimiento de los inocentes, la culpa” (Fernández, 2004: 51)

Vemos cómo hay una serie de respuestas al mal que permanecen inadmisibles en tanto subsiste el enigma. Al mismo tiempo, las tradiciones simbólicas que las originaron, permitieron una comprensión notable: hay algo vinculado con el daño y la crueldad, o sea con la pasividad de quien sufre y con la agencia de quien hace sufrir voluntariamente, que atraviesa diversos aspectos de la vida. Esa transversalidad permite denominar mal a las expresiones negativas de la finitud (porque cortan las posibilidades vitales) y a lo involucrado en las decisiones voluntarias humanas. Esa experiencia advierte el límite de todo proyecto de racionalización (teológico o científico) que busque caracterizar positivamente, como “mal necesario” a la violencia que efectúa el mal, como si hubiera allí una justificación racional del daño. La misma experiencia permite abreviar de las fuentes simbólicas para una crítica presente a las estructuras que habilitan modos injustos de sufrimiento y muerte, y al rol de las decisiones humanas en su expansión.

La pandemia como encarnación del mito

Las justificaciones teológicas y darwinistas del mal han reverdecido en nuestra época de pandemia, mostrando las peores caras del mito y de las herencias religiosas. Sin embargo, esas justificaciones del mal no son la única respuesta que permite el símbolo. La pandemia, como expansión universal de una enfermedad, permite retomar otros elementos centrales de la comprensión mitológica del mal y su relación con la violencia. No es la primera vez que la enfermedad aparece como metáfora cargada en este sentido. A modo de marco histórico-semiológico, conviene recuperar las obras de Sontag y Berlinguer dedicadas a la enfermedad. Berlinguer retoma los sentidos históricamente más influyentes de la enfermedad. Berlinguer

(1994) muestra un largo camino desde las visiones religiosas de la enfermedad hasta la científica, exponiendo así un avance y un serio problema: la identificación de patógenos que producían la enfermedad, incluso la identificación ampliada a causas sociales y contextuales, no pudo evitar una reducción en la comprensión moderna de la enfermedad. Superada con la modernidad una comprensión culpógena del mal expresado en la enfermedad, cae también la idea simbólica del enfermo como alguien “privilegiado” por su sufrimiento (Berlinguer, 1994: 40). En cambio, la enfermedad sí pone de relieve una serie de realidades sociales: la *diferencia* y los límites sociales que impone; el *peligro* para sí y los demás; y las *señales* de lo que no funciona y de la dirección de las respuestas requeridas. Finalmente, Berlinguer (1994: 111) ve a la enfermedad como un *estímulo* sobre todo para el conocimiento y la acción solidaria. Por su parte, Sontag analiza las metáforas involucradas en algunas enfermedades famosas, como la lepra, la tuberculosis, el cáncer y el sida. Muestra cómo hubo un vínculo entre la carga semántica de esas enfermedades y la relación cada vez más estrecha de la enfermedad y la persona enferma. Y cómo las sociedades actuaron en función de esa vinculación.

Ahora bien, si volvemos sobre los aportes de la simbólica del mal y del pecado, podemos ver que en este recorrido hay una historia que condensa en nuestra época de pandemia: hay una pasividad y vulnerabilidad individual (aunque colectiva) ante el mal, y al mismo tiempo puede discernirse una serie de responsabilidades personales y sociales. Hay una violencia que se sufre en el mal, y hay una violencia que de diversos modos se ejerce. Este es el plano de las responsabilidades que la pandemia evidencia: no es selección natural ni voluntad divina, sino el modo como un factor biológico permite hacer foco en las relaciones entre humanos y con la naturaleza que han sido dañadas por otra serie de intereses. Pero hay además un tercer modo de violencia, o al menos de fuerza, que la pandemia pone de relieve: las decisiones, a menudo incómodas, tomadas en función de la preservación de la vida, particularmente de la de los más débiles (sea los sectores vulnerables en su salud, sobre todo en el primer mundo, sea de los sectores vulnerables por sus condiciones socioeconómicas, sobre todo en países pobres). Esas decisiones implican un tipo de fuerza precisamente en vistas a la protección de esa solidaria-vulnerabilidad que nos atraviesa, y obliga a repensar cómo hemos llegado hasta aquí y qué responsabilidades emergen desde aquí.

Bibliografía

- Agamben, G. (2013) *El misterio del mal. Benedicto XVI y el fin de los tiempos*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- Beauchamp, P.; Vasse, D. (1992) *La violencia en la Biblia*, Verbo Divino, Estella (Navarra).
- Berlinguer, G. (1994) *La enfermedad*, Lugar, Buenos Aires.
- Estrada, J.A. (2012) *El sentido y el sinsentido de la vida*, Trotta, Madrid.
- Fernández, J.L. (2004) “El silencio de Dios y el sufrimiento del Hombre”, en F. Bárcena y otros, *La autoridad del sufrimiento*, Anthropos, Barcelona.
- Habermas, J. (1990) *Pensamiento postmetafísico*, Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (2001) *¿Israel o Atenas?*, Trotta, Madrid.
- Habermas, J. (2006) *Entre naturalismo y religión*, Trotta, Madrid.
- Lona, H. (2008) *¿Qué es el hombre para que te acuerdes de él?* Editorial Claretiana, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2007) *El mal, un desafío a la filosofía y a la teología*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2004) *Finitud y culpabilidad*, Trotta, Madrid.
- Safranski, R. (2000) *El mal, o el drama de la libertad*, Tusquets, Barcelona.
- Sontag, S. (2003) *La enfermedad y sus metáforas*, Taurus, Madrid.

APORTES PARA LA REFLEXIÓN DEMOCRÁTICA EN/PARA/DESDE AMÉRICA LATINA.

**Necesidad de re-institucionalizar la instancia
participativa y des-institucionalizar la instancia
representativa**

Guillermo Carlos Recanati

Introducción

Un tema/problema central en la discusión latinoamericana actual sobre nuestras democracias es cómo lograr una mayor y más eficaz participación ciudadana en los procesos democráticos. Es parte del imaginario social, y, hasta podríamos decir, cultural (basado en *la experiencia histórica concreta*), la *escisión* existente entre la mínima (aunque necesaria) participación de los ciudadanos “comunes” en el ámbito político –casi únicamente reducida al momento de las elecciones de los/as candidatos/as– y la acción efectiva de quienes han sido elegidos/as por el pueblo. En otras palabras, la ciudadanía (me refiero especialmente a América Latina, aunque podría trasladarse a casi todo el mundo) se encuentra, a comienzos del siglo XXI, defraudada, desilusionada e impotente frente a un accionar político al que tiene escaso acceso y mucho escepticismo.

Comparto la inquietud de algunos autores que nos invitan a pensar –y re-pensar de modo permanente– una *democracia participativo-representativa*, donde la “*participación fiscalizadora*” tanto en el ámbito político como jurídico pueda ponerse en práctica. Algunos intentos se han llevado a cabo y han sido exitosos. No obstante, debe trabajarse tenazmente a fin de defender y conservar lo que ya se ha logrado e intentar de manera original nuevos, mejores y más efectivos modos de participación.

1. Historia de la relación/tensión entre las instancias democráticas participativa y representativa

La tensión entre la realización de una democracia ideal y las posibilidades concretas de tal realización ha acompañado a los sistemas democráticos a lo largo de su historia. De hecho, desde su génesis –dentro de la tradición occidental– en las ciudades-Estado de la Grecia clásica en el siglo V a. C., se ha intentado conciliar, dinamizar, restablecer, perfeccionar, etc., la participación de la ciudadanía con la representación, gestión, capacidad y toma de decisiones de cada gobierno de turno. (RODRÍGUEZ CHAVES, 2017)

Fue en la época de Pericles cuando la población de Atenas tuvo la oportunidad de participar de manera activa en la toma de decisiones; se experimentó por primera vez (dentro de esta tradición) lo que después se denominará *democracia participativa*. De todas maneras, “...las condiciones tan *sui generis* de desarrollo democrático de la antigua Grecia han sido difíciles de repetir, principalmente, por su categoría de sociedad homogénea

de reducido tamaño y las posibilidades de relación directa que se podían establecer entre los habitantes”. (RODRÍGUEZ CHAVES, 2017: 103)

Según Giovanni Sartori, luego de la decadencia de la democracia griega, el término “democracia” no volvió a utilizarse hasta la Modernidad europea. La noción elegida fue la de “República”. En la Edad Media, los monarcas de algunos países convocaban a asambleas para tratar asuntos de Estado; quienes conformaban tales asambleas eran los nobles, el clero y la burguesía. Se trataba de un mecanismo representativo y excluyente. Así surgió la idea y la constitución del Parlamento.

En la época del Renacimiento la participación política dejó de ser sólo un tema de reflexión teórica y se constituyó en una demanda social. La manifestación más evidente y temprana de tal demanda de participación popular “...se dio en los movimientos Levellers y de los Diggers en Inglaterra en el siglo XVIII, que impulsaban la igualdad del hombre ante Dios” (RODRÍGUEZ CHAVES, 2017: 104)

A medida que la representación política fue adquiriendo protagonismo en el mecanismo de realización de la voluntad popular, el instrumento de elección de los representantes por medio del voto ciudadano se transformó en el mejor recurso para soslayar la tensión histórica entre representación y participación. (RODRÍGUEZ CHAVES, 2017)

No obstante, la discusión acerca de la concepción de democracia participativa (o directa) y democracia representativa surgió con vehemencia en la Modernidad europea durante los siglos XVII y XVIII. La Revolución Francesa de 1789 otorgó un gran impulso a tales discusiones. Por un lado, se encontraban aquellos que apoyaban las ideas basadas en los postulados de Montesquieu, Sieyès, Stuart Mill, Madison, entre otros, quienes desde diferentes/análogas perspectivas defendían las virtudes de la representación (sin abandonar el esfuerzo de pensar las posibilidades de institucionalización de la participación del pueblo); en el lado opuesto, se posicionaban quienes defendían la democracia directa basados en los principios de Rousseau en su obra *El contrato social*. En contra de la democracia representativa, el de Ginebra “...sostenía que ‘desde que un pueblo delega su soberanía en representantes, pierde libertad y soberanía’” (HERNÁNDEZ VALLE, 2002: 201); en esta misma línea afirmaba que “...el pueblo inglés cree ser libre, pero se engaña: lo es sólo durante la elección de los diputados, volviendo luego a la esclavitud, a la nada”. (ROUSSEAU, 1762)

Será a partir de la experiencia de la Revolución francesa que se buscará conciliar estas dos posturas consideradas, en no pocas ocasiones, antagónicas.

Fue en el siglo XIX cuando comenzaron a tener incidencia las masas en la vida política; tanto la Revolución Industrial como las transformaciones en el sector rural y los procesos migratorios dieron lugar a la concentración de un gran número de artesanos y asalariados en los sectores urbanos. Tal fenómeno provocó la toma de conciencia de la homogeneización de las condiciones de vida y la consecuente lucha por la reivindicación de sus derechos políticos. (RODRÍGUEZ CHAVES, 2017)

Durante la primera mitad del siglo XIX las Revoluciones liberales en Europa también tuvieron mucho que ver con los cambios que se avecinaban. De hecho, una constante en este siglo fue la lucha por lograr la incorporación del sufragio universal en el ámbito político. De dicha lucha

surgen los partidos políticos con fuerte apoyo a la democracia representativa. (RODRÍGUEZ CHAVES, 2017)

En síntesis, fue a partir de la Revolución francesa que se aceptó, en general, aunque con resistencia de algunos sectores, la necesidad de vincular adecuadamente la tesis rousseauiana de participación directa con la democracia representativa.

Con el tiempo se fue aceptando que el sistema democrático directo es imposible de llevar a cabo en el marco de los Estados modernos, ya sea por la extensión territorial, por la cantidad de habitantes, la complejidad de la vida moderna, etc. Sería imposible, además, que la población participe en la toma de decisiones de todas y cada una de las problemáticas a resolver. Así pues, es lógico que tales Estados modernos se hayan auto-organizado incorporando el sistema representativo con sus respectivas variables. (HERNÁNDEZ VALLE, 2002)

Sin embargo, la forma de participación directa no ha sido totalmente descartada; a pesar del recelo de algunos sectores quienes consideran que esta forma democrática responde a una lógica diferente a la del Estado de Derecho moderno, la misma parece gozar de buena salud y lucha por un mejor posicionamiento en los sistemas democráticos actuales.

La democracia participativa basada en la voluntad del pueblo utiliza el referendo –o afines– como medio de participación. Como veremos más adelante, tal participación no necesariamente se contradice con el sistema representativo, por el contrario, ambos sistemas pueden complementarse y coordinarse de manera adecuada. De hecho, según Hernández Valle, “...existen (...) argumentos para sostener la compatibilidad de la existencia del referendo con una democracia representativa. La idea subyacente es que, siendo el gobierno representativo un modelo irremplazable, los instrumentos de democracia semidirecta complementan los mecanismos representativos y les otorgan, además, una legitimidad democrática adicional”. (HERNÁNDEZ VALLE, 2002: 202)

En Europa, a lo largo del siglo XIX, predominó el constitucionalismo de raíz liberal, por lo cual, los representantes gozaron de gran confianza y el juego de la política quedó supeditado a las decisiones y acciones de los partidos políticos y el Parlamento. Recién en el período de entreguerras el constitucionalismo incorporará la figura del referendo como un modo de participación directa del pueblo en las decisiones importantes. Se trataba de una forma de superación de la crisis a la que había conducido el sistema parlamentario en varios países europeos. Así pues, después de la II Guerra algunas naciones, como Italia, Francia y Bélgica, adoptaron la consulta popular directa mediante dichos referendos. A partir de la década del '60 se han ido institucionalizando en numerosos países tanto europeos como latinoamericanos (y en otras partes del mundo) las prácticas de participación directa. (HERNÁNDEZ VALLE, 2002)

2. Articulación/complemento entre las instancias participativa y representativa

Frente a dos posturas supuestamente antagónicas, algunos pensadores, como el argentino/mexicano Enrique Dussel, consideran que, en lugar de contraponer la democracia participativa de la representativa, es menester pensarlas de manera complementaria.

Al tomar estas nociones de forma aislada, las mismas no pueden entenderse correctamente porque se encuentran incompletas. Tales conceptos no deben separarse ya que se co-determinan mutuamente. Así pues, estamos frente a dos momentos inter-relacionados que permiten la posibilidad básica de realización del sistema democrático. Históricamente la disociación entre estas instancias ha provocado durante la Modernidad, y hasta la actualidad, por una parte, que la democracia representativa liberal termine en el monopolio fetichista de los partidos políticos que se “adueñan” de la práctica política delegada; por otra, que el ideal de una democracia directa o participativa, promovida, en muchos casos, por corrientes anarquistas cuasi-fundamentalistas, no haya podido llevarse a cabo en la práctica. (DUSSEL, 2011)

Según Dussel, si tales conceptos se conciben unidos y así se concretizan, vamos camino hacia una “revolución popular mundial”, que, en América Latina, se encuentra fundada en la experiencia de su propia racionalidad. Se trata de una auténtica democracia participativa-participativa (-participativa), cuyo protagonismo lo asumen los movimientos y organizaciones sociales, conformándose nuevas estructuras institucionales que, aunque más complejas, dan lugar a la participación activa del pueblo. Tal participación es la condición *sine qua non* para expresar los intereses sociales, como también, las demandas de re-formas y/o transformaciones de estructuras, instituciones y decisiones que no responden a las necesidades populares. Tal como expresan Reyna E. García Moraga y René A. León Félix: “dado que la participación ciudadana no es una finalidad en sí misma, sino un medio o conducto para conseguir algo, el concepto tiene un carácter transversal que implica su presencia en los planes de desarrollo municipal, estatal, regional y federal, así como su incorporación en leyes que permitan integrar a los colectivos sociales que se encuentren dispuestos a participar en los procesos de tomas de decisiones en asuntos de carácter público”. (GARCÍA MORAGA y LEÓN FÉLIX: 2018, 483).

Ya no se discute, en general, acerca de la noción misma de democracia como un sistema que permite la participación del pueblo en el gobierno de un Estado mediante el sufragio, eligiendo a sus representantes; ni tampoco sobre el hecho de que la soberanía le pertenece, en última instancia, a dicho pueblo. Sin embargo, parece que aquellos principios obvios convenidos históricamente, han sido “contaminados” en las naciones latinoamericanas por tendencias ideológicas, o bien, se le han adosado determinadas características, derechos, libertades, condiciones económicas, sociales y políticas, etc., que han desvirtuado tales principios básicos de tal sistema. (SERPA VEGA, 2019)

2.1 Re-institucionalización de la participación democrática

Quienes nos entregamos a la tarea de re-pensar nuestras democracias en/para/desde América Latina, sostenemos que la base y/o fundamento último de los sistemas democráticos es la *participación* de los ciudadanos; sin esta no existe una verdadera democracia. Tal *participación* (producto de la *potentia* –al modo spinoziano–) es ejercida en acto. Ahora bien, por sus carencias, en el marco de nuestra realidad socio-político-económica actual, esta instancia necesita ser re-institucionalizada. (RECANATI, 2018)

La instancia de participación es “propositiva”, es decir, expresa los intereses, demandas y necesidades de la comunidad política y exige la respectiva atención y solución a sus problemas. Por otra parte, tal momento participativo debe ser, también, fiscalizador, o sea, tiene el deber de vigilar la tarea de quienes gobiernan, con el fin de reconocer y apoyar sus decisiones y acciones correctas y, además, indicar, advertir y colaborar con la corrección –y reparación– de sus errores, desviaciones o irresponsabilidades. Es éste el momento formal, a través del cual se legitima la *praxis* política. Tal momento no se encuentra *prácticamente* institucionalizado en nuestras democracias. (RECANATI, 2018)

La *potentia*, que viene a ser el poder político de la sociedad, consiste en la *participación* de los/as ciudadanos/as en el todo comunitario. Así pues, tal participación es la primera manera del *ser-político* y del *poder-político*. Tanto lo *político* como el *poder-político* tienen su fundamento en la participación de los/as ciudadanos/as individuales en el todo comunitario. Por lo tanto, como expresa Dussel, “participar es hacerse cargo de la comunidad como responsabilidad por los otros. Es la primera expresión de la Voluntad-de-Vida (...). Una comunidad con poder político es una comunidad fuerte, vital, participativa, co-responsable” (DUSSEL, 2011: s/núm. de pág.); además, “la Voluntad-de-Vida, la unidad producto del consenso y la abundancia de medios que factibilizan la vida política son frutos de la *activa participación* de los miembros singulares de una comunidad política”. (DUSSEL, 2011: s/núm. de pág.)

El concepto de participación evoluciona del simple “*ser participativo*” a “*ponerse como fundamento o esencia*”. Tal es así que “...la participación es la esencia de lo que aparece fenoménicamente en el horizonte del campo político como totalidad. Todos los entes políticos se fenomenizan, aparecen o se dejan interpretar desde el fundamento” (DUSSEL, 2011: s/núm. de pág.). Tal participación es la base y fundamento de toda legitimación. Los acuerdos de legitimación se efectivizan sólo mediante la participación, sin ésta tales acuerdos son i-legítimos ya que carecen de la presencia y de las razones del pueblo conformado por los/as ciudadanos/as individuales. O sea que el fundamento de la legitimidad es la presencia popular *activa*. (RECANATI, 2018)

Sin embargo, es importante advertir que sin *simetría* no hay posibilidad de participación; si ésta carece de las condiciones adecuadas para que se desarrolle de manera simétrica es sólo una falacia. Aquellos a quienes podemos considerar “...afectados son tales porque están sufriendo los efectos negativos de no haber podido participar en anteriores debates para defender sus derechos y recibir los beneficios que le permitirían no ser afectados” (DUSSEL, 2011: s/núm. de pág.). Así pues, la legitimidad se afirma en la *sub-stancia* del concepto de *participación*; ella es el momento que constituye sub-stantivamente a la comunidad política.

Incluso, la participación pertenece a la misma dignidad de la persona humana. La soberanía, por su parte, es la auto-referencia en acto de la participación de quienes componen la comunidad, ya que son ellos quienes se *ponen* como la comunidad que existe real y concretamente (RECANATI, 2018). Por lo tanto, “la comunidad se *pone* a sí misma como soberana (acto primero) gracias a la participación *en acto* de sus miembros, y en tanto tal es el fundamento de la

legitimidad de la representación (acto segundo)...” (DUSSEL, 2011: s/núm. de pág.).

Para que pueda llevarse a cabo la transformación del Estado resulta indispensable la *democracia participativa* junto a las *instituciones* que la acompañen. Además, la sociedad debe ejercer aquí una *fiscalización* permanente sobre aquellos que lo representan y debe, por otra parte, estar dispuesta a ejercer el poder soberano, en especial, por la constitución de un “Poder ciudadano” controlador, como también del “Poder electoral”. La gobernabilidad democrática de ninguna manera se encuentra amenazada o debilitada por este poder popular soberano (que se manifiesta mediante la acción del colectivo social, de la movilización ciudadana y de la demanda pública), todo lo contrario, su posibilidad y legitimidad depende, de hecho, de dicho poder popular soberano. (RECANATI, 2018)

2.2 Des-institucionalización de la representación democrática

La *representación* de aquellos que gobiernan es delegada, por lo cual, es un modo de servicio al pueblo; no se trata de un programa personal, del partido político o de algún sector particular, se trata, más bien, de un instrumento para hacer efectiva la voluntad popular, para materializar sus “contenidos”, es decir, sus intereses y necesidad. De eso se trata la instancia representativa; si ésta no cumple con sus objetivos o se encuentra distorsionada es necesario, entonces, transformar la institución representativa, desinstitucionalizarla, “destruirla”, “darla vuelta” para volver a empezar.

Se trata de repensar la política nuevamente desde el comienzo. Se trata de meditar acerca del concepto mismo de “poder” que se ha trabajado y de discernir los caminos concretos que van tomando (y que deben tomar) la participación y la representación en el campo político. Ahora bien, como expresé antes, en la práctica, cuando la comunidad política es muy grande, se hace imposible sostener un sistema de participación directa de todos los ciudadanos. De hecho, los intentos que se han llevado a cabo fracasaron. Así pues, en estos casos, para lograr el consenso político de dichos ciudadanos, el único modo, hasta ahora posible, es el de mediar su participación singular a través del grupo (reducido) de representantes. No obstante, es necesario tener en cuenta que esta forma de organización política no se encuentra libre de riesgos. Es posible –y probable–, de hecho, que el representante no tenga en cuenta en sus acciones la voluntad política de la sociedad que representa, que busque la satisfacción de sus propios intereses, que favorezca a determinados grupos que lo favorecen de manera personal, etc. (RECANATI, 2018)

Por lo tanto, la instancia representativa, que es la realización concreta de la voluntad popular, es también la sede en donde se gesta la ambigüedad; o sea, o bien se la comprende y se la experimenta como el “lugar” del ejercicio delegado del poder, es decir, con obediencia al pueblo, o, quien ejerce dicho poder, se sirve a sí mismo (y/o a su grupo o entorno) de espaldas a los intereses del pueblo. Quien así ejerce el poder es un *corrupto* (DUSSEL, 2010, 31-32). La sensación –fundada– de un cierto “estado de corrupción permanente” por parte de numerosos representantes ha sido experimentada por la ciudadanía en las últimas décadas en América Latina.

Así pues, si tenemos en cuenta que el momento representativo es necesario pero que, sin embargo, se encuentra sujeto a dichas ambigüedades, resulta

imprescindible buscar formas más desarrolladas de participación que la simple asamblea de los ciudadanos particulares. Por lo tanto, para poder lograr una mejor articulación con la representación, y para poder evitar, lo más posible, el desfase entre la demanda ciudadana y la acción política concreta, es necesario replantear la *forma* institucional de dicha representación. Se trata, por lo tanto, de des-institucionalizar esta instancia representativa a fin de transformarla, de cambiarla por completo, no sólo de reformarla o decorarla.

A modo de conclusión

En síntesis, no se trata de reemplazar al sistema representativo por el participativo, sino, más bien, de vincular dichos sistemas –o instancias de un mismo proceso– de manera adecuada, a fin de que las decisiones políticas y jurídicas sean las decisiones del *pueblo soberano* y no las de unos pocos que se adueñan del poder por más que éste haya sido otorgado (de forma más o menos directa) por la mayoría de ese pueblo.

Para lograrlo es necesario que, quienes tenemos la posibilidad de tomar conciencia de esta situación y, además, poseemos algún grado de responsabilidad social –como, por ejemplo, nuestro aporte como docentes o investigadores en la educación de las futuras generaciones–, al modo del “intelectual orgánico” de Gramsci (aunque con revisiones y actualizaciones permanentes) colaborem en la formación de *conciencias auténticamente democráticas*. Además, quienes asumimos la tarea de seguir pensando una mejor manera de *vida democrática, más participativa, más justa, más auténtica*, debemos continuar reflexionando acerca de la implementación de nuevas propuestas de participación política y jurídica al servicio de toda la comunidad.

Bibliografía

- Dussel, E. (2010), “La democracia no se justifica si no asegura la vida”. Entrevista realizada por Israel Covarrubias, en *Metapolítica*, N° 71, octubre-diciembre, 27-35.
- Dussel, E. (2011), “Democracia participativa, disolución del Estado y liderazgo político”, en *Comunicação & política*, V. 30, N° 1.
- Dussel, E. (2011), “Democracia participativa, disolución del Estado y liderazgo político”, en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=117545.08/05/2019>, s/núm. de pág. 26/09/2019
- García Moraga, R. E, y León Félix, R. A. (2018), *Democracia representativa y participativa*, en <http://ru.iiec.unam.mx/3754/1/010-García-León.pdf> 471-474. 03/10/19
- Hernández Valle, R. (2002), “De la democracia representativa a la democracia participativa”, en *Anuario Iberoamericano de justicia constitucional*, 199-220.
- Recanati G. (2018), “La institucionalización de la participación democrática: Aportes filosófico-políticos desde el horizonte de los postulados dusselianos” en LELL, H. M. (comp.), *Actas del II Congreso Internacional “Instituciones e interdisciplina. Alcances jurídicos, económicos y epistemológicos”*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, 175-191
- Rodríguez Chaves, A. (2017), “Democracia participativa y representativa: Desafíos de la democracia costarricense en la actualidad”, en *Humana del Sur*, Año 12, N° 22, Enero-Junio, 101-116.
- Rousseau, J.-J. (1762), *El contrato social*, (El Soberano).
- Serpa Vega, C. J. (2019), en *El Heraldito*, <https://www.elheraldito.co/de-la-democracia-representativa-la-participativa-121434> 26/10/2019

ALTERIDADES INTERPELANTES

María Luisa Rubinelli

Los reclamos de pobladoras de Salinas Grandes y laguna de Guayatayoc (en la Puna, Jujuy), que se posicionan contra la presencia de megaminerías que explotan el litio en esa región se expresa verbalmente mediante discursos breves y claros. Las empresas que allí operan cuentan con la complicidad del gobierno provincial y el interés declarado por el gobierno nacional de apoyar esa explotación. Pero en estas situaciones se incumplen derechos de las comunidades de pueblos originarios, reconocidos por leyes nacionales (Ley 23.302 entre otras), la Constitución nacional (Art. 75), acuerdos internacionales (Convenio 169 de OIT entre otros) a los que ha adherido nuestro País.

Como afirma Castro Lucic: “la atención sobre... el crédito legislativo... [que] amenaza con abstraernos de la persistencia de una institucionalidad con raíces coloniales ... la que se articula el racismo y la discriminación con los intereses económicos...[Es preciso que]...además del reconocimiento legal, [se produzcan] transformaciones estructurales en las relaciones de exclusión” (2004: 122 y 131).

Las mujeres indígenas cuyos discursos analizamos reivindican la decisión comunitaria de luchar hasta las últimas consecuencias, aun poniendo en riesgo sus vidas. Invocan la importancia de asegurar la continuidad de la vida a las generaciones futuras, la salvaguarda del planeta, la convicción de contar con el derecho a mantener sus concepciones y prácticas de vida, y sus profundas relaciones de respeto hacia la Madre Tierra.

Bengoza destaca la fuerte presencia e importancia que en las concepciones indígenas tiene la noción del equilibrio con todos los seres, “equilibrio [que aparece] quebrado por la intromisión de agentes externos... (2007: 83) tanto al interior de la comunidad..., entre las personas, como...entre éstas y la naturaleza” .

Las expresiones populares a que nos referimos, a pesar de sufrir la desvalorización de su riqueza y complejidad, merecen ser interpretadas con aportes de una hermenéutica crítica, como expresiones de concepciones y mundos de vida actualmente vigentes, que cuestionan certezas naturalizadas por los discursos hegemónicos en la sociedad capitalista contemporánea.

Estas mujeres, coherentes con su activa presencia en prácticas políticas, rituales y terapéuticas en las sociedades andinas, expresan la ineludible decisión de defender a ultranza la vida de los humanos y de las demás criaturas de la Madre Tierra, aun arriesgando la propia.

En cuanto a la metodología que empleamos en nuestro análisis, atendiendo a la propuesta propiamente dicha, observamos en los textos abordados que sus personajes son colectivos. Las y los actores aluden a realidades actuales referentes a avasallamientos de derechos individuales y comunitarios, así como al exterminio de formas de vida humanas y no humanas.

En ese contexto, Isabel - de Salinas Grandes, se refiere a sus animales como a seres muy queridos, con quienes

comparte su existencia: “tengo mis ovejas, mis llamas, mis cabras, mis hijos...” pero previamente señala: “estamos (en ruta 40) reunidos así jóvenes, así wawas, así ancianos”. Muestra la presencia de la comunidad en la continuidad de sus sucesivas y coetáneas generaciones, a las que se agrega la presencia decisiva de los antepasados: “queremos defender nuestro territorio, que nos dejó nuestros abuelos, nos dejó libre nuestras salinas...” El uso del verbo (dejó) en tercera persona singular señala la autoridad autenticadora del aludido. Pero deja paso a un sujeto plural, apareciendo un sujeto comunitario (nos dejó). No alude a tierras, a propiedad, sino a territorio heredado, con las connotaciones simbólicas que ello implica y que en parte explicita al referirlo a la memoria de los antepasados. Era un territorio libre ahora amenazado por la determinación del gobernador, de invadirlo. Los abuelos dejaron establecido un orden que confiere certeza y sentido a la vida de la comunidad, y es sagrado para el mantenimiento y reaseguro de la vida. Por ello, siendo expresión de la intención de continuidad de los antepasados, adquiere carácter de mandato irrevocable, que se enfrenta a la pretensión del representante del estado provincial, de destruirlo. Es un mandato de implicancias ético-políticas. La iniciativa invasora implica – además – el desconocimiento culpable, por parte de quienes integran el estado provincial, de los derechos de los pueblos indígenas en teoría salvaguardados por la constitución nacional y la provincial.

Ante la expresada intención de apropiación ilegítima del territorio comunitario, Isabel declara la decisión de “luchar hasta morir” en defensa del mismo, connotando la firme decisión de no renunciar al sentido y continuidad de la vida de la comunidad que, desde la memoria de su pasado proyecta su futuro, que ahora intenta ser obstruido.

Rivera Cusicanqui, refiriéndose a la concepción aymara del tiempo dice: “El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos... El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro...” (2010: 55,56).

Florencia, también de Salinas y laguna de Guayatayoc, denuncia como asesinos a los funcionarios de los gobiernos que “se burlan y traicionan a la Pachamama, dándole de comer para sacar todas sus riquezas... [que] tiene guardadas nuestra querida Pachamama... Voy a verter mi sangre por [ella] porque realmente la amo”. Denuncia la contaminación: “Nos están asesinando. Las futuras generaciones van a morir asesinadas”. Se pregunta retóricamente “¿Quién puede salvar el planeta? [y responde] los pueblos originarios porque tenemos relación estrecha con la Pachamama y la sentimos como nuestra madre. Como ella nos cuida, nosotros cuidarla”. La reciprocidad como principio organizador de la vida se practica con la Madre Tierra y sus criaturas, así como con los difuntos, también partícipes de estos cuidados y de la proyección del futuro.

Los pueblos indígenas y afrodescendientes que continúan siendo condenados por los sectores dominantes a ser los más desfavorecidos en todos los aspectos de la vida – paradójicamente- emergen como esperanza de la

humanidad. Sostiene Chosmky: “los países más avanzados están conduciendo al mundo al desastre, mientras... los pueblos hasta ahora considerados primitivos están tratando de salvar al planeta entero. Y a menos que los países ricos aprendan de los indígenas, estaremos condenados todos a la destrucción”.

Martínez Sarasola sostiene que la noción de frontera, en época de conformación de la nación, obedeció a una barrera cultural, transformándose en metáfora de la construcción de nuestra nacionalidad. Coincidentemente Balibar, refiriéndose a otros contextos sostiene que la categoría de extranjero se proyectó hacia dentro del espacio político, creando y acentuando una alteridad insoportable e inadmisibles (2013:115, 116). Alteridad entre nosotros practicada por sectores que han interiorizado esta forma de ejercicio del poder discriminatorio que continúa vigente, por momentos explícitamente manifiesto. Así “El racismo moderno (...) poseerá un rol clave en la administración de la vida y la naturalización de la muerte mediante la apelación a una supuesta superioridad natural de ciertos hombres y naciones, fundada en aparentes razones científicas” (Murillo, 2001, en Díaz, 2013: 7)

Florencia sostiene, en un alegato pronunciado frente a la casa de gobierno: “Venimos a reclamar agua limpia, pura. Queremos vivir trabajando dignamente, como enseñaron nuestros abuelos... No pedimos planes ni aumento... [Nada] de paternalismo...”.

Estamos ante una reedición de políticas nacionales del fin de la llamada “campaña al desierto”, y de las incursiones militares de sometimiento de las poblaciones indígenas del Chaco, cuando era preocupación de las elites lograr la desaparición de la autonomía autosostenible de los pueblos indígenas y su reducción a mano de obra asalariada de mínimo costo o gratuita.

Afirma Mases que por entonces “era común que los propietarios, ante la escasez de brazos, apelando a mecanismos de coacción y ...[a] instrumentos, como la “papeleta de conchabo” y el ...Reglamento General de Policía, ...atacar[an] la supuesta vagancia ...de los peones...garantiza[ndo] con la fuerza policial el cumplimiento de los contratos y los derechos de los patrones...Conviven las ideas de la posibilidad de “reformular” al sujeto incivilizado y la negación al dominado “de capacidad de autogobierno e independencia y modos occidentales de civilidad... (confiriendo) autoridad a la versión oficial y a la misión del poder colonial” (2010: 108, 158).

La deshistorización/ontologización que se opera sobre esos pueblos se constituye en uno de los más fuertes y solapados fundamentos de su “minorización” que, sumada a su insumisión, justificaría su exclusión de los derechos de ciudadanía.

La creación de dependencias oficiales que supuestamente se ocuparían de preservar el ejercicio de sus derechos a los pueblos indígenas, ocultan y silencian muchas veces las complicidades entre gobiernos y consorcios transnacionales, manifiestos en la depredación y expoliación de sus territorios. Ello es facilitado por la cooptación con prebendas de dirigentes dispuestos a la manipulación de sus comunidades. Son estrategias practicadas desde hace mucho tiempo atrás.

Dice Inés, otra asambleísta: “las comunidades están en defensa del territorio y lo que tenemos ancestralmente. Ahora estamos poniéndonos firmes. Ya no debemos ser avasallados ni que nos burlen... tomándonos como si

fuéramos objetos. Somos personas humanas, tenemos derechos. No vamos a doblegar porque nadie nos puede hacer frente. Hemos nacido acá, vivimos en esta tierra, somos gente de acá. No nos pueden hacer como piensan ellos". En otra ocasión sostiene: "No es no [refiriéndose a la oposición de la comunidad a la actividad de megaminerías en su territorio]. Y no les tengo miedo porque estoy protegida por la sangre de Cristo".

Mientras Florencia afirma: "vamos a luchar hasta las últimas consecuencias... Los pueblos nos estamos uniendo... Algunos me quieren pasar por encima con los vehículos, pero no pueden... Si quieren que me calle, mátenme... Jamás me voy a vender. Mi dignidad vale mucho más que el oro. Así tenemos que hacer valer nuestra dignidad".

En un caso el manto protector brindado por la fe potencia la resistencia. A pesar de que las religiones evangélicas (a que adhiere Inés) generalmente no promueven actitudes de compromiso con las reivindicaciones de estos pueblos, ella ressignifica su fe desde su intención de acompañar con su vida esa lucha. Funda su fortaleza en la protección de la Pachamama, y exhorta a valorar la dignidad de mantenerse en su defensa. Su reclamo de reconocimiento de dignidad trasciende lo personal para implicar la de los pueblos indígenas y la de la Madre Tierra. Surge como mandato comunitario, que tendrá continuidad en las voces y luchas de sus hermanos, y en sus descendientes.

En este tipo de textos el llamado discurso liberador por Roig, aparece enfrentando al discurso opresor. El posicionamiento es expresado con fuerza performativa, como manifestación de una cotidianidad conflictiva, en que la propia vida comunitaria y personal son puestas en riesgo.

La interrelación entre decisiones de resistencia individual y comunitaria es expresada como denuncia explícita en la tensión entre intencionalidad de devastación de la región en pos de la obtención de riquezas para sujetos externos (generalmente transnacionales) que pretenden engañar y manipular; y formas de auto-reconocimiento como sujeto socio-comunitario, lo que confiere potencia al pronunciamiento y a la consiguiente demanda de hetero-reconocimiento.

Los analizados son textos orales breves, coherentes con las prácticas de resistencia puestas en acción y que, como todo discurso no escrito remite a las referencias contextuales inmediatas. Exhiben indicios de esa referencialidad, vivencias, historias familiares, formas de producción, de organización, concepciones religiosas, ubicándose en lo que Roig identifica como una valoración de la cotidianidad como cotidianidad negativa que, por tanto, requiere ser modificada, lo que estaría en camino de ser logrado por la continuidad de estrategias de visibilización y resistencia de moralidades emergentes que irrumpen y ya no pueden ser eludidas o silenciadas desde las narrativas hegemónicas.

Dice de Certeau: "los 'giros' (o 'tropos') inscriben en la lengua ordinaria los ardidés, desplazamientos, elipsis..., que la razón científica ha eliminado de los discursos operativos... Pero, en estas zonas "literarias" donde los han rechazado..., permanece la práctica de estos ardidés, memoria de una cultura. ...El habla popular... sabe descubrir en una manera de expresar una manera de... vivir en el campo del otro... Abre la posibilidad de analizar el inmenso campo de un "arte de hacer" diferente de los modelos que imperan (en principio) de arriba abajo en la

cultura habilitada por la enseñanza... y postulan... la constitución de un lugar propio..., un sistema a partir de reglas que aseguren su producción, su repetición y su verificación. [Siendo] la cultura "popular"... [expresión de] una ética de la tenacidad (mil maneras de rehusar al orden construido la condición de ley, de sentido o de fatalidad)" (de Certeau, 1990: 29 y 32).

Desde el pensamiento poscolonial, sostiene H. Bhabha que "un rasgo importante del discurso colonial es su dependencia del concepto de "fijeza" en la construcción ideológica de la otredad" (2011: 91), esencializando a las culturas que tilda de atrasadas y anacrónicas según su visión de la historia como progreso indefinido, heredada de la Ilustración. Pero cuando los actores de estos pueblos hacen oír sus voces en la enunciación de contradiscursos liberadores "no sólo cambia[n] la dirección de la historia occidental, sino que desafía[n] su idea historicista del tiempo como un todo progresivo y ordenado" (2011: 62). Los estereotipos con que son esencializados y deshistorizados estos pueblos "instala[n] una forma discursiva de oposición racial y cultural en los términos en que se ejerce el poder colonial" (2011:104). Bentouhami, toma de Ranajit Guha, la idea de que el "campesinado es relegado a... figura de contraste con la modernidad" (2016:27). Afirmación que en nuestro caso puede aplicarse al indígena, "...doblemente negado en tanto actor histórico... [y] en tanto que enunciador del relato de su historia... Caracteriza la *antimodernidad* más que la simple premodernidad". Y citando a Chakrabarty afirma: "las memorias subalternas son a la vez 'experiencias del pasado que los métodos de la disciplina [histórica] son incapaces de captar' y '... muestran los límites de la disciplina'. ... revela[ndo] la aporía que constituye [a la disciplina], para mostrar lo que se fecundó en sus márgenes a...expensas de su estructuración homogénea" (2016 :29). Nosotros incluimos en esa acción potenciadora al pensamiento crítico latinoamericano, y en especial a la filosofía, que ha favorecido –por ejemplo- la inclusión de la narrativa popular oral como expresión del universo discursivo de una comunidad, y el análisis de la dinámica de tensiones existentes en las conflictividades de la cotidianidad.

Para Roig, el discurso de una filosofía intercultural será entendido como conjunto de voces dentro de un universo discursivo en que se manifiestan presencias y ausencias, siendo éstas expresión de la conflictividad social. Las categorías "universo discursivo" y "sintaxis de la cotidianidad" promueven el análisis del conjunto de expresiones comunicativas de un grupo, historizándolas y contextualizándolas. Ello posibilita escuchar voces diferentes y manifestaciones de imaginarios acerca del nosotros y de los otros que expresan diversidad de miradas y comprensiones, muchas de las cuales -silenciadas habitualmente- alimentan conflictividades no asumidas por las instituciones sociales ni por el estado.

En las culturas originarias el conflicto es asumido como dimensión de la cotidianidad en que está involucrado el ser humano como ser social, y se intenta resolverlo aún con conciencia de que ello producirá un equilibrio solo precario, en la sociedad ordenada por el estado, el conflicto implica culpabilización de los más débiles y su disciplinamiento.

Bibliografía

- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Bs. As. Adriana Hidalgo Ed.
- Bengoa, José. (2007) *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile. FCE.
- Bentouhami –Molina, H. (2016) *Raza, cultura, identidades*. Bs.As. Prometeo.
- Bhabha, H. (2011) *El lugar de la cultura*. Bs.As. Manantial.
- Castro-Lucic, M. (2004). “La cuestión intercultural: de la exclusión a la regulación” en Castro-Lucic, M. (Ed.). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- Chomsky, N. <https://belle-indifference.tumblr.com/post/159088460745>, 01/04/2017.
- De Certeau, M. (1990) *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México. Universidad Iberoamericana.
- Martínez Sarasola, C. (2010). *De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas*. Bs.As. Biblos.
- Mases, Enrique H. (2010). *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el Sur del territorio (1878-1930)*. Bs.As. Prometeo.
- Murillo, S. (1996) “Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno”. Buenos Aires, CBC, UBA.
- Murillo, S. (2012). *Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías*. Buenos Aires. Biblos.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Bs.As. Tinta limón.
- Roig, A.A. (1984) *Narrativa y cotidianidad*. Quito. Cuadernos del Chasqui.

Entrevistas

- Isabel Chávez. Red Minka en acción. 13/3/2020.
- Florencia Salas. Red Minka en acción. 13/3/2020.
- Inés Lamas. <https://www.youtube.com/watch?v=DedAHwBxkAM>. 14/4/2020.

COMUNICACIÓN POLÍTICA.

La interpelación a la triple destinación en el discurso político de *Cambiamos* (Argentina)

Ivana Andrea Bridarolli

La presente comunicación se sitúa históricamente a partir de una somera caracterización desde la llegada de Mauricio Macri con la coalición Cambiamos en diciembre de 2015 que marca un giro en la política del país, especialmente con otra mirada sobre las formas y las funciones que adopta el Estado y los destinatarios en el discurso político.

Este proyecto político traza rumbos que se sustentan en una visión de modernización gerencial de la política, amoldada con demandas por el ‘regreso’ del neoliberalismo (Ferrer, 2016). Se busca analizar desde los marcos teóricos de los discursos políticos (Verón, 1987a) formas de construcción ciudadana en los discursos de apertura a Sesiones Ordinarias del Congreso de la Nación de Mauricio Macri desde que asumió como presidente de la República Argentina en el año 2015, discursos que fueron extraídos de la página oficial de la Casa Rosada, de los cuales se tomaron ejemplos para ilustrar el desarrollo de este escrito.

En este sentido, las marcas discursivas y las diferentes lecturas que se realizan desde el discurso político permiten reconfigurar la tipología de destinatarios, las entidades y sus respectivos componentes (Verón, 1987a). Como correlato, se infiere que la comunicación política es un aporte para pensar la relación entre discurso político y formas participativas para la construcción ciudadana en contextos neoliberales de voces polifónicas. Cabe preguntarse ¿Cuál es el rol del discurso político y las nuevas formas de participación ciudadana? ¿Qué se encuentra en la superficie de un discurso?, finalmente ¿Cuáles son los componentes que recupera las tensiones que se generan en el espacio público entre los intereses particulares y los colectivos a los fines de conformar nuevas modalidades de subjetivación política?

A lo largo de su vida intelectual, Verón publicó diversos libros que aquí se recuperan para ponerlos en diálogo con el análisis político del discurso. Su perspectiva recibe el nombre de *Teoría de la Discursividad* o *Teoría de los Discursos Sociales*, como entendía el espacio de la significación, así en plural. “Lo que se produce, lo que circula y lo que engendra efectos en el seno de una sociedad constituyen siempre discursos” (Verón, 2004: 48).

Desde la perspectiva del semiólogo, la categoría discurso político propone una mirada *policromática* sobre la producción social del discurso, como una red, en la cual, múltiples articulaciones generan un sistema de circulación de sentido social, que no es lineal y una indeterminación constitutiva. El discurso político de esta manera implica relaciones de enfrentamiento con un Otro, un enemigo, una lucha entre enunciadores al interior del discurso. En el plano del enunciado, es decir, aquel que emite el discurso político, se observan dos niveles de funcionamiento y sus respectivos aspectos: en primer lugar, las “entidades del imaginario político” hace

referencia a las modalidades discursivas que realiza el enunciador en relación con las entidades del imaginario colectivo. Mientras que en segundo lugar, los “componentes” operan como ejes articuladores entre el enunciado y la enunciación, definiendo modalidades a través de las cuales el enunciador construye su red de relaciones con los destinatarios (Verón, 1987, 1987a, 1995, 2003).

En todo discurso, el sujeto de enunciación construye una relación discursiva en el campo simbólico de la triple destinación: *prodestinatario*, *contradestinatario* y *paradestinatario* (1987a), considerando en cada categoría a quien va dirigido el mensaje sea partidario, destinatario negativo o indeciso o dubitativo. Así, al prodestinatario le corresponde la función de refuerzo; al contradestinatario la polémica; finalmente, al paradestinatario la persuasión (Montero, 2009: 320). Todo discurso político supone la construcción de una entidad colectiva de un “Nosotros” que sienta la base sobre una identidad colectiva que se nuclea, generalmente, en torno a la figura de un sujeto político, líder, caudillo, jefe, orador, entre otros.

Notas acerca del contexto político gubernamental

La lógica política que comienza a bordear el mapa político electoral ubica a Mauricio Macri, empresario de la nueva derecha del partido político PRO, como posible candidato para las elecciones presidenciales dejando en segundo lugar a dirigentes políticos del radicalismo que abarcan desde el ex vicepresidente Julio Cobos hasta Ricardo Alfonsín y Margarita Stolbizer. El funcionamiento desde esta mirada empresarial del Estado entre los empleados, clientes, consumidores y/o los vecinos se proyecta como ganadora. Esta tipología de candidato prioriza los celebrities, los outsiders (que se constituyen interpretativamente como espejo de la gente (Riorda, 2016; Martínez, Sgammini, 2015) quienes reconocen una metamorfosis en la política donde predominan los sujetos exitosos en sus vidas privadas, empresarios de sí mismos. “Hay un empoderamiento de la individualidad, y por qué no de la sociedad, al menos desde la perspectiva del sujeto frente al poder político” (Riorda, 2016: 113).

El 22 de noviembre de 2015, el partido político Alianza Cambiemos (PRO) liderado por la fórmula Macri – Michetti se imponían derrotando a Scioli–Zannini (FpV) con el 51,42 %. Con su slogan de campaña “*cambemos*” y sus frases célebres que pronunció al saber los resultados “*el país lo construimos juntos*”, “*es acá, es ahora, vamos Argentina*”, Macri comienza a conducir los destinos del país con un escenario complejo pero dispuesto a cambiar todas aquellas políticas y acciones que, según él, imposibilitan a la Argentina ponerse de pie. A pocos meses de comenzar su primer año como presidente de la República Argentina inaugura con su discurso la Asamblea Legislativa en la cual va construyendo su propio estilo de discursividad política. Se registra de sus alocuciones una mirada retrospectiva del gobierno anterior: “Pero lo primero que tenemos que hacer es reconocer que no estamos bien, aunque nos duela, aunque cueste. Pero es la forma de poner el punto de partida en búsqueda de ese horizonte que todos soñamos y hoy vengo acá a proponerles una hoja de ruta en la cual espero que se apasionen y que se enamoren de ese futuro que podemos conseguir” (Discurso de Mauricio Macri, 01 de marzo de 2016).

Este fragmento de su discurso posibilita comprender que se está ante una paradoja de un vacío que es constitutivo, porque se dejan atrás doce años de una forma de hacer política para comenzar de otra manera en un contexto internacional globalizado y en el que -en palabras del presidente- “estamos obligados a competir” (Discurso de Mauricio Macri, 01 de marzo de 2016), porque de esta manera es una herramienta clave para generar empleabilidad y reducir la pobreza. El pasado ha dejado huellas que marcaron el rumbo y que son parte de la historia, historia que desafía el presente.

A casi cuatro años de iniciar su gestión se registra en sus alocuciones las marcas de un Nosotros Inclusivo donde se destaca “estamos construyendo la estructura fundamental de un país que nos contenga a todos, a los argentinos del presente y del futuro” (Discurso de Mauricio Macri, 01 de marzo de 2017). Sus discursos interpelan siempre al colectivo general como los ‘argentinos’, evitando de esta manera todo tipo de posibles diferenciaciones partidarias y o sociales. Hay una recurrencia a admitir introspectivamente las acciones que se están realizando porque posibilitan ampliar el espectro político maximizando las fronteras antagónicas con el enemigo y minimizando las acciones, programas y proyectos que fortalecen la modalidad de gobernabilidad de la anterior gestión. Queda aún un camino para recorrer de su gestión, donde “esos avances es la hoja de ruta para que todos los argentinos sepamos hacia dónde vamos, cuál es el rumbo y la visión general del país que proyectamos” (Discurso de Mauricio Macri, 1 de marzo de 2017).

La participación política al interior del discurso

Analizar los componentes que contribuyen a identificar huellas hacia la ciudadanía presupone, en primer lugar, caracterizarlo como una expresión colectiva que emerge a partir de una concepción de prácticas deliberativas creativas de subjetivación política en el contexto de crisis política- institucional en Argentina. Es en este sentido que se registra de Macri: “Pero, lo peor ya pasó y ahora vienen los años en que vamos a crecer. Las transformaciones que hicimos empiezan a dar frutos, a sentirse, como las siente esa familia que no tenía agua ni cloacas y ahora las tiene; como las siente esa pareja de enamorados que no podía acceder a su vivienda propia y en estos dos años lo consiguió” (Discurso de Mauricio Macri, 01/03/2018).

Las emociones y el componente prescriptivo como figura aglutinante de voces múltiples de historicidades y proyecciones conforman un ámbito donde la subjetividad se construye y reconstruye en tensión con las tradicionales estructuras de gestión política.

El enunciador en esta instancia, argumenta una transición entre la gestión anterior y la presente donde se conjugan emociones y sentimientos que se proyectan a largo plazo. No hay respuestas inmediatas siempre hay recuperación del pasado y proyección del presente que se conjugan con prácticas heterogéneas hacia el colectivo.

El carácter representativo de colectivos políticos está presente en los diferentes discursos gubernamentales que posibilita inferir desde las entidades colectivas un Nosotros inclusivo.

La propuesta de la ‘revolución de la alegría’, con los ‘mensajes esperanzadores’, personalizados y emotivos es una característica típica del discurso de Mauricio Macri (Riorda, 2016) donde se instala la temporalidad que por

momentos se desplaza del largo plazo a un tiempo lejano pero no cortoplacista como lo fue el gobierno anterior. Hay una construcción discursiva que busca el macrismo en la ciudadanía en palabras de Montero (2017) en primer lugar la estrategia discursiva del storytelling en la cual construye la figura de presidente como un ciudadano común donde se personifica en los casos que él decide mencionar en el discurso y en segundo lugar, “se vincula con los otros por emociones y sentimientos quedando reducido a un sujeto netamente privado, familiar y hogareño, como la imagen que el propio mandatario busca transmitir de sí mismo a través de un lenguaje simple, descontracturado, alejado de cualquier connotación política partidaria o militante, carente absoluto de ideologías fácilmente delimitables” (Montero, 2017: 40).

En los aspectos mencionados se registran formas lógicas de trabajo en equipo que tensionan los reclamos y demandas de la ciudadanía. La gestión de Macri se caracteriza a decir en palabras de Riorda “Menos construcción de un relato y de un héroe que nos va a salvar a todos y más un equipo que soluciona problemas” (2016: 178-179). La fragmentación de las tradicionales estructuras representativas gubernamentales de gestión, de derecha o de izquierda, despolitizadas de contenido y desideologizadas no responden una vez más a las expectativas al contrario empezó a seguir un estilo discursivo diferente. Riorda lo expresa de la siguiente manera: “Macri transito un sendero discursivo apostando a las expectativas de optimización personal, donde hacia explicita la enumeración de negativos a los que hay que vencer. Somos distintos, dice Macri y repite su equipo constantemente. Casi una puesta en escena de la política actuando como prédica evangélica” (2016: 180). La democracia y el estilo discursivo de Mauricio Macri de construyó el orden simbólico de la ley y plasmó nuevas subjetividades en un modelo de democracia basado en la horizontalidad, homogeneización y personalización. Una proyección del despliegue de potencialidades del *ethos*, un despliegue de la negatividad y las emociones. En palabras de Martínez y Sgammini “hay una figura de ciudadano universal, orientado al bien común, y caracterizado por la ausencia de identificación respecto a algún partido” (2015: 8). Es decir, emerge con el macrismo una nueva forma de gestión caracterizada por valorar la cercanía del hacer al otro, ausencias ideológicas, despolitización, vacío de la dimensión política, falta de autocrítica y un énfasis en los sentimientos positivos propendiendo un futuro mejor.

A decir de Verón y Sigal (1985) un modelo de llegada, que proviene del exterior, actores políticos y sociales que provienen de sectores empresariales, con proyección de trabajar colaborativamente para reparar el daño causado de la pesada herencia, la antítesis del kirchnerismo. Ejemplo de esta llegada del exterior es el propio Mauricio Macri, que se presenta como un gestor, dirigente deportista exitoso y que participa por primera vez en política. Aquí se registra una relación de continuidad con el lenguaje político neoliberal que ha puesto y pone el énfasis en la técnica, en el saber de los expertos, audaz, creativo, innovador y en demostrar y corroborar resultados de gestión tematizando a la vez la política como una distorsión capaz de reinventarse a sí mismo prestando especial atención a las tecnologías, en especial a las redes sociales.

Reflexiones Finales

Las estrategias discursivas en este contexto de políticas neoliberales ha producido en el campo de la discursividad política formas resignificadas de subjetividad ciudadana atravesadas por múltiples condiciones sociales que nos interpela desde el espacio mítico, emprendedor y meritocrático montando una escenografía con globos amarillos, la revolución de la alegría y la predica evangélica del sí se puede, Cambiemos. Una tendencia a construir un líder en torno a un *ethos* del gestor vinculado a lo privado, con interpelaciones individuales que configuran un conjunto de ciudadanos iguales, neutrales y apolíticos.

El macrismo posibilita revelar enunciados vinculados al significativo éxito. Recupera del ciudadano la conformación del CEO como un nuevo modelo de gestión autoperformativo, en otros términos, emprendedor de sí mismo y en estado de competencia permanente. Es una forma de gestión donde predomina la construcción de la subjetividad empresarial y los medios de comunicación han contribuido a focalizar el sentido de los CEOs [...] *la lógica política del macrismo es la de profesionalizar con managers provenientes del sector privado la administración de áreas del sector público* (Zaiat, Pagina/12, 6/12/2015). Estos discursos lo que cuestionan es la forma mediante la cual el estado le brinda a las empresas la garantía de gestiones exitosas que tienen como premisas el rol del mercado y de los actores sociales y políticos en la producción económica.

Por último, se destaca de las alocuciones del presidente de la nación un estilo discursivo que identifica a los adversarios situados con la vieja herencia, una red afectiva que se proyecta a largo plazo como una forma comunicacional de hacer campaña.

En suma, la discursividad política de Macri sienta algunos posicionamientos político-ideológicos que resaltan la apuesta a la verdad, la búsqueda del dialogo y las propias convicciones de dar cuenta de un discurso político como lenguajes políticos que aún están latentes en nuestra sociedad y que proponen otras posibilidades de subjetivación ciudadana desencanto y escepticismo respecto a la clase política, los partidos y constituyen una reconfiguración de la política y de las situaciones problemáticas de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Ferrer, A. (2016) *El regreso del neoliberalismo*. Le monde diplomatique, p. 4-7.
- Martínez, F; Sgammini, M. (2015) *Retóricas antipolíticas: discursos preelectorales del PRO (Alianza Propuesta Republicana, Argentina)* En VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Macri, M. (01/03/2019) Discurso de Mauricio Macri en la 137ª apertura de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación. En línea en: <http://www.casarosada.gob.ar/información/discursos/44899-el-presidente-mauricio-macri-inaguro-el-137-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-nacional>. Consultado en julio de 2019.
- Macri, M. (01/03/2018) Discurso de Mauricio Macri en la 136ª apertura de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación. En línea en: <http://www.casarosada.gob.ar/información/discursos/palabras-del-presidente-mauricio-macri-en-la-133-apertura-de-sesiones-ordinarias-del-congreso>. Consultado en julio de 2019.
- Macri, M. (01/03/2017) Discurso de Mauricio Macri en la 135ª apertura de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación. En línea en: <http://www.casarosada.gob.ar/información/discursos/38791-discurso-del->

- presidente-mauricio-macri-en-la-135-apertura-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-de-la-nacion-argentina. Consultado en julio de 2019.
- Macri, M. (01/03/2016) Discurso de Mauricio Macri en la 134ª apertura de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación. En línea en: <http://www.casariosada.gob.ar/información/discursos/35651-palabras-del-presidente-mauricio-macri-en-la-134-apertura-de-sesiones-ordinarias-del-congreso>. Consultado en julio de 2019.
- Macri, M. (10/10/2015) Discurso de Mauricio Macri ante la Asamblea Legislativa en el Congreso de la Nación. En línea en: <http://www.casariosada.gob.ar/información/discursos/35023-palabras-del-presidente-de-la-nacion-mauricio-macri-ante-la-asamblea-legislativa-en-el-congreso-de-la-nacion>. Consultado en noviembre de 2019.
- Montero, A.S. (05/03/2017) *Macri en el Congreso. La trama de un discurso político*. La Nación En línea en: <http://www.lanacion.com.ar/1989418-macri-en-el-congreso-la-trama-de-un-discurso-politico>.
- Montero, A. S. (2009). *Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso Kirchnerista* (Argentina, 2003-2007). *Revista Discurso y Sociedad*, 3, 316-347.
- Riorda, M. (2016) *Cambiando. El eterno comienzo de la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Sigal, S. y Verón, E. (2010). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Editorial Gedisa.
- Verón, E. (1987a). *El Discurso Político. Lenguaje y Acontecimientos*. Editorial Hachette.
- Zaiat, A. (06/12/2015) PAGINA/12 La CEOcracia. En línea en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/>. Consultado en noviembre de 2019)

EN TORNO A LA NATURALEZA FILOSÓFICA DEL CONFLICTO SOCIAL.

Una reactualización del realismo político desde el paradigma posfundacional

Augusto Remo Rattini

Introducción

El presente trabajo posee como objetivo la reconstrucción de un marco de categorías que permitan reflexionar en torno a las dinámicas de lo social. Tiene como presupuesto que los planteos que parten desde una lectura esencialista suelen caer en una reducción que homogeniza la complejidad del fenómeno, entendemos que se hace necesario recurrir a formas de explicación que se desplacen y entiendan a lo social como un asunto que no se encuentra marcado por ningún fundamento o sustrato último. Tales formas se pueden enmarcar dentro la llamada perspectiva posfundacional (Marchart, 2009). Explicar los procesos de institución y cambio de lo social desde tal perspectiva nos demanda abordar de manera central el problema acerca de la naturaleza filosófica del conflicto social. La hipótesis de este trabajo consiste en defender que asumir formas de explicación de lo social desde ontologías posfundamentalistas demanda concebir al conflicto como un elemento insoslayable, constitutivo de las dinámicas de lo social. Esto habilita una reactualización de la tradición filosófico-política realista que, consideramos, permite sostener una lectura de lo social más compleja, capaz de dar cuenta de mejor manera de los procesos políticos. En consecuencia, el trabajo se estructura en tres segmentos. En primer lugar, la reconstrucción de la perspectiva posfundacional desde el trabajo de Oliver Marchart (2009). En segundo lugar, se instancia dicha perspectiva en la reconstrucción del aspecto discursivo de la ontología política de Ernesto Laclau (2005) para mostrar que su lectura de las identidades sociales como relacionales demanda situar el conflicto en el centro de la estructura explicativa. Esto nos permitirá defender, en tercer lugar, que el conflicto es constitutivo de toda sociedad. En este sentido, este trabajo se inscribe en la deliberada intensión política de fortalecer el pensamiento político posfundacional de izquierda, con la creencia de que sus marcos conceptuales pueden abrir nuevas maneras de entender los registros discursivos que surcan América Latina con fines emancipatorios.

Pensar sin sustratos últimos: Oliver Marchart y el pensamiento político posfundacional

La perspectiva posfundacional surge a través del trabajo de Oliver Marchart (2009) el cual parte de identificar un rasgo común presente en múltiples filosofías políticas: el concepto de *política* resulta inadecuado y demanda ser suplementado por otro, el concepto de *lo político*.¹ Esto ocurre ya que la *política* se define en su misma imposibilidad de cierre, es decir, intenta remitir al proceso esencialmente inacabado mediante el cual toda sociedad se instituye como tal, al contingente proceso de fundación. Esto produce que tal concepto adquiera un carácter doble, que remite, al mismo tiempo, a factores instituidos de regulación y administración (a formas de gobierno), pero

también a procesos de institución y transformación de estos factores. Toda sociedad posee mecanismos de administración y gobierno, pero, al mismo tiempo, posee una dimensión que escapa de todo intento por una resolución administrativa, y que se configura como la negación de dicha forma administrativa, como una “amenaza” a la sociedad. Es por esta condición doble, que el concepto de la *política* resulta insuficiente como concepto único y demanda la configuración de otro: lo *político*.

Si la política pudiera operar como concepto único, la sociedad no sería más que una maquinaria aceitada -o no- burocráticamente capaz de resolver administrativamente todos los conflictos que surjan. Los diferentes autores trabajados por Marchart reconocen que esto no ocurre y, por ello, necesitan postular el concepto de lo *político* para dar cuenta de aquella lógica subyacente encargada de la transformación de los marcos.

Así, para el autor, esta “diferencia conceptual entre la política y lo político, como *diferencia*, asume el rol de un indicador o síntoma del fundamento ausente de la sociedad” (Marchart, 2009: 19). Es decir, la diferencia entre los conceptos indica la imposibilidad de cierre en última instancia, de una sociedad plenamente reconciliada, de una universalidad cerrada, de una totalidad orgánica, de una verdad última, en fin, opera como síntoma de un debilitamiento ontológico de los fundamentos de lo social. La posibilidad de un fundamento último es remplazada, entonces, por una contingencia radical, un abismo, un vacío de significado *a priori*. Sin embargo, las sociedades no dejan de poseer un fundamento, sino que este se re define políticamente.² Esta redefinición implica que el abismo no permanece como tal, sino que se completa mediante un conjunto de operaciones políticas, un juego de fundar y desfundar lo social, donde ciertos elementos se constituyen como hegemónicos y dan un cierre precario a la sociedad. Este abismo insalvable entre lo *político* y la *política* abre la fundación de lo social al juego político, abandona la posibilidad de fundamentos últimos y sitúa en su lugar la producción de fundamentos contingentes y precarios como tarea política.³

La genealogía de estas tesis proviene de la diferencia entre *ser* y *pensar* en los trabajos de Heidegger, la cual se traduce en la diferencia entre lo óntico y lo ontológico. En estos trabajos, Heidegger indica que *ser* y *pensar* son lo mismo, pero no idénticos, en tanto uno emerge del otro, es un pliegue del mismo: la pregunta por el ser –el pensar– abre el pliegue que termina por constituir al mismo ser. El ser se entiende como lo óntico, lo dado, lo instituido –es decir, la política–; mientras el pensar se configura como lo ontológico, lo posible, lo instituyente –es decir, lo político–. Al introducir esta grieta, lo dado deja de ser inmediato y se convierte en algo cuya constitución es contingente. La pregunta ontológica abre al ser como pura posibilidad y habilita su radical transformación.

Marchart (2009) intenta configurar un pensamiento político que asuma un giro ontológico, es decir, un pensamiento político capaz de dar cuenta de los modos en los que se configura lo dado, los procesos contingentes mediante los cuales se estabiliza una forma de lo existente. Lo posible es la condición misma del mundo, y en tanto posibilidad es contingente –puede ser de otro modo–, lo cual abre la dimensión de lo político. Esto provoca que los discursos sobre el ser posean un estatuto cuasi trascendental, ya que preguntarse por el ser es abrir un espacio más allá de lo dado que no constituye otro ser: un espacio que pregunta por el modo contingente de configuración del

mismo. De esta manera la pregunta se desplaza del qué –es lo que es– al cómo –llegó a ser lo que es, tal como es–. Se intenta responder cómo sin atender a algo más allá de lo existente, se acentúa en el proceso de constitución, en las lógicas subyacentes de lo *político*.

Atender a la constitución de lo dado es indagar por su modo de ser. Hacer la pregunta es una posibilidad política que abre la dimensión ontológica. Y ello supone un proceso negativo, en tanto preguntar supone negar lo dado, y otro positivo, en tanto es allí donde aparecen los modos de constitución de lo existente. Pensar la ontología parte de socavar lo dado, de mostrar su contingencia constitutiva. Supone un proceso de redefinición de la tarea crítica. No se trata de una crítica desde las condiciones de posibilidad del conocimiento de lo real –epistemológica– sino desde la apertura de lo real a la dimensión de lo posible –política–. Su modo de ser es la posibilidad misma, la apuesta es preguntar para abrir lo posible en lo dado.

En este marco, la política deja de ser un área determinada de la realidad y pasa a ser su base constitutiva, se vuelve el proceso a través del cual la sociedad se constituye como tal. Ya que la falta de fundamento –de esencia que nos habilite a acceder a lo ontológico de manera directa– impide el abordaje de lo político de manera empírica, la forma de abordarlo es a través de la diferencia conceptual entre la *política* y lo *político*. La misma, en tanto diferencia, asume el rol de un indicador o síntoma del fundamento ausente de la sociedad, de lo ontológico. Sólo un abordaje filosófico puede dar cuenta de la contingencia radical que funda lo social y del proceso de lo político mediante el cual una pluralidad de movimientos funda la sociedad sin ser totalmente capaces de hacerlo.

La sociedad siempre busca un fundamento último, pero siempre alcanza uno efímero y contingente a través de la política. La diferencia entre política y lo político opera como diferencia temporal, vale decir, como un proceso de oscilación y dislocación que torna imposible cualquier fundamento estático. Esa diferencia instala e indica la contingencia ontológica, la falta de fundamentos últimos. La diferencia radical es el síntoma conceptual de la dislocación implícita en el proceso “infijable” de fundar/desfundar lo social. La diferencia misma entre la *política* y lo *político* forma parte del terreno de los indecibles, del no-fundamento. El pensamiento político posfundacional, entonces, no abandona el terreno metafísico de la fundación, sino que pretende re definirlo desde la dimensión política, apuntando a mostrar la diferencia ontológica a través del síntoma de lo instituyente/instituido en lo social. Partiendo de mostrar la contingencia constitutiva, la ausencia de fundamento último a nivel ontológico se hace explícita como síntoma en la insuficiencia del concepto de la política, que demanda otro concepto para intentar fijar su significado, el cual nunca se fijará por completo, debido precisamente a la ausencia de positividad ontológica.

Ontologías desde el abismo: Identidades relacionales

Ernesto Laclau, en su libro *La razón populista* (2005), se propone reconstruir al populismo como una lógica de lo político. Este objetivo le exige entender la configuración de identidades sociales como relacionales, es decir, como constituidas por la diferencia con otras identidades. Este modo de entenderlas se encuentra en íntima consonancia con las tesis posfundacionalistas aquí expuestas, ya que demanda negar la existencia de un contenido *a priori* que defina las identidades. De tal modo, Laclau (2005) comprarte que no existe una positividad ontológica a la cual

remitir y afirma, por lo tanto, que todo significativo esta desligado de cualquier significado particular. En este sentido, ninguna identidad posee una consistencia positiva, no carga con ningún tipo de descripción que la convierta en lo que es, que la designe. Sino que es por la emergencia de un significativo, que produce una ruptura con ese vacío, que se genera una relación que lo carga de significado, que lo delimita. En otras palabras, “relación’ y ‘objetividad’ son sinónimos” (Laclau, 2005: 92). En este marco, todo significativo es contingente y vacío, un producto discursivo relacional, donde toda relación es diferencial.

Para Laclau, es en la dimensión performativa del nombrar que se instituye la identidad. Es decir, aquello que sostiene la identidad de un objeto, aquello que lo delimita objetivamente, es producto del efecto retroactivo del acto de nombrar, que instituye relaciones de diferencia entre elementos en una totalidad significativa. Así, las identidades son “sólo una objetivación del vacío, una discontinuidad abierta en la realidad por la emergencia del significativo” (Laclau, 2005: 134).

En este sentido, el autor entiende al discurso como “un complejo de elementos en el cual las relaciones juegan un rol constitutivo [...] esos elementos no son preexistentes al complejo relacional, sino que se constituyen a través de él” (Laclau, 2005: 92). Es en el juego de las diferencias que las identidades se constituyen, sin ningún fundamento ontológico *a priori* que privilegie algún elemento por sobre otro. Por lo tanto, la formación de las identidades debe ser explicada por el propio juego de diferencias.

De esta manera, toda totalidad social, por más amplia y consolidada que se encuentre, necesita de un exterior constitutivo, necesita negar a otra identidad para cargarse de contenido. En toda sociedad existen márgenes no representados, los cuales configuran precisamente el lugar desde donde lo político puede avasallar a la política. Toda identidad se constituye en la constante tensión que provoca la contingencia de los fundamentos que la sustentan. En este marco- el conflicto aparece como un elemento central para entender la constitución misma de las sociedades, porque este se encuentra en el núcleo de la formación de cada sociedad, en el proceso de exclusión de una identidad para conformar el cierre parcial de una sociedad. En ese sentido, la propuesta de Laclau (2005) para entender las identidades como relacionales sitúa al conflicto en el centro de su estructura explicativa con el objetivo de dar cuenta del populismo como lógica de lo político y las dinámicas de lo social. Este modo de entender las identidades es posible precisamente porque el autor se encuentra en consonancia con las tesis posfundacionalistas que demandan la negación de sustratos metafísicos últimos. El conflicto asume relevancia central en el momento en que se niega la posibilidad de una positividad ontológica que delimite a las identidades y permita su cierre.

¿Cómo abordar las dinámicas de lo social? En torno a la naturaleza del conflicto

De lo reflexionado hasta aquí, hemos intentado sostener dos premisas: siguiendo a Marchart (2009), que las sociedades se configuran en torno a fundamentos contingentes, que no logran cerrar completamente ni funcionar como organismos, sino más bien que se basan en fundamentos contingentes, abiertos a las disputa política; y, en esta misma dirección, reconstruyendo el trabajo de Laclau (2005), que las identidades sociales son productos relacionales, donde su contenido se produce a

través de la *diferencia*. Este recorrido, nos ha permitido pensar lo social sin fundamentos últimos ni esencias metafísicas. Desde esta base, podemos sostener que la naturaleza filosófica del conflicto lo convierte en insoslayable, necesario, constitutivo de la sociedad, y lo configura como la posibilidad misma de un “interior social”.

Este último lineamiento se explica en la medida en que, si toda sociedad se fundamenta de modo precario y, además, si toda identidad se define por una operación discursiva que construye una frontera entre dos significantes, es decir, si para poder afirmar una identidad es necesaria la diferenciación, entonces existe siempre un exterior constitutivo. Y es precisamente este exterior el que puede producir los momentos de lo político, donde el conflicto se convierte en el motor de la transformación social. El conflicto permanece en tanto la constitución misma de la sociedad demanda una exclusión, una diferencia que le habilite una interioridad, ya que esta no puede provenir de un subsuelo metafísico. Y allí reside el corazón de lo político: en el antagonismo que produce una exterioridad relativa entre lo segregado y lo hegemónico que habilita el juego de diferencias y producciones discursivas de identidades. El antiesencialismo de las ontologías postfundacionalistas provoca que no puedan pensarse las identidades como mónadas leibnizianas que convivan en una armonía preestablecida, por el contrario, toda identidad está constituida por su exterior relativo y se ve transformada por él mediante el conflicto. El realismo político se sostiene desde el momento en que se entiende que ontológicamente lo que configura la objetividad es la relación, es decir que las identidades no son más que productos momentáneos, fijaciones precarias de un conjunto dinámico y constante de relaciones.

De esta manera, si se asumen formas de explicación de lo social desde ontologías posfundacionalistas, se vuelve necesario concebir al conflicto como un elemento insoslayable, constitutivo de las dinámicas de lo social. La contingencia parece ser un signo de nuestra época, lo cual demanda, para dar cuenta de las dinámicas de las sociedades, debilitar ontológicamente los fundamentos de lo social y asumir sus consecuencias. El paradigma posfundacional, habilita una re-significación de las herramientas de la tradición realista de la filosofía política para llevar a cabo esta tarea. Asimismo, tales aportes pueden ser enmarcados en la deliberada intensión política de fortalecer el pensamiento político posfundacional de izquierda, con la creencia de que sus marcos conceptuales pueden abrir nuevas maneras de entender los registros discursivos que surcan América Latina con fines emancipatorios.

Notas

1. En el libro que estamos reconstruyendo, el autor aborda los aportes de Lefort, Badiou, Nancy y el propio Laclau.
2. La perspectiva posfundacional se distingue críticamente de la perspectiva posmoderna o anti-fundacional precisamente en este punto. La crítica consiste en que negar la existencia de fundamentos sociales termina por deteriorar la explicación social, llevándola a versiones atomistas o individualistas que no pueden dar cuenta de las relaciones de poder a gran escala.
3. La intensión de Marchart (2009) es asumir esta tarea política desde la izquierda, mediante la re-definición de la categoría de democracia: En lugar de pensarla como una forma de gobierno, se comienza a pensar como un modo de fundación de lo social, la cual no niega el conflicto, sino que intenta darle un lugar institucional.

Referencias bibliográficas

- Laclau, E. (2005), *La razón populista*, Buenos Aires: FCE
Marchart, O. (2009), *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*, Buenos Aires: FCE.

¿TIENE LA POLÍTICA ALGÚN SENTIDO?

El conflicto de la política en la actualidad

Néstor Luis Osorio

Probablemente la opinión de que la política es la actividad más corrupta del hombre, sea una de las más generalizadas. Es por ello que se la hace responsable de las desgracias sociales que vive el hombre en la actualidad. En este trabajo indagaremos sobre el sentido que tiene la política en este siglo XXI.

La política según Hannah Arendt

La palabra “política” está relacionada con lo fraudulento, engañoso, cargado de promesas incumplidas y para las que abundan las excusas que intentan explicar por qué no se hicieron realidad. Pero si afirmamos como principio que “todos los hombres nacemos libres e iguales”, que somos seres sociales que necesitamos de nuestros iguales para desarrollarnos y lograr realizarnos, entonces la política trata del estar juntos, de una pluralidad de hombres diversos que se organizan para convivir en paz.

Claro que este esbozo de definición no se corresponde con lo que ‘oficialmente’ conocemos como política, por ello H. Arendt se pregunta: “¿Tiene la política todavía algún sentido?” a lo que simplemente responde: “... el sentido de la política es la libertad.” (Arendt, 1997: 61 – 62). Ahora bien, en nuestros días, y a nivel mundial, no es una respuesta que se sostenga, desde algunas praxis políticas aplicadas por algunos Estados. El poder de éstos tiene capacidad para hacer caer o para poner gobiernos con el objeto de obtener ganancias o bienes como los recursos energéticos, principalmente gas y petróleo. Esto generó desde finales del siglo XX grandes movimientos migratorios, somos testigos de que este nuevo milenio es escenario de conflictos políticos, religiosos y económicos causantes del desplazamiento de grandes masas de personas que buscan refugio en una Europa que no se ha mostrado tan receptiva. Desde Siria por tierra, o cruzando el Mediterráneo desde Libia, Marruecos y en general de la costa africana, muchas personas murieron ahogadas en su intento de llegar a lo que creían su salvación: Europa.

Si bien en la historia del hombre desde sus remotos orígenes miles de personas e incluso pueblos enteros, a raíz de desastres climáticos, terremotos, hambrunas, epidemias o guerras, se vieron obligados a huir de su tierra natal en busca de un lugar donde iniciar una nueva vida. Pero es innegable que desde el siglo XX y en lo que llevamos del XXI, la migración es el efecto de un juego de políticas generado por algunas potencias o de empresas con mucho poder, que poseen los capitales, la tecnología y una fuerza militar poderosa (en el caso de los Estados – potencias), para imponer estas políticas. Y esta inmigración fue la mano de obra explotada por los Estados europeos antes, durante, y después de ambas guerras mundiales, incluyendo a los prisioneros de guerra. Lo lamentable es que al fin de la segunda guerra mundial, no hubo una toma de conciencia sobre lo ético – moral, por parte de la humanidad, como crítica a las políticas que posibilitan las guerras. Por el contrario surgió la “guerra fría” en pugna por dividir el mundo en Este y Oeste. Lo que aceleró las industrias para responder a un mercado

que tiene la característica de que cualquier producto que llegue a las manos del consumidor que lo adquiere, es obsoleto respecto del próximo a aparecer. Como afirma De Souza Santos: “En las tres últimas décadas las interacciones transnacionales sufrieron una intensificación dramática. Esta intensificación va desde la globalización a los sistemas de producción y de las transferencias financieras hasta la diseminación, a escala mundial, de información e imágenes a través de los medios de comunicación social, pasando por los desplazamientos masivos de personas, sean turistas, trabajadores migrantes o refugiados.” (De Souza Santos, 2003: 167) Desde otro punto de vista, el proceso de globalización surgió por la acción de las políticas llevadas adelante por Estados Unidos y Europa frente a la amenaza de la Unión Soviética y su ‘cortina de hierro’. Pero en vez de liberar, los países quedaron vinculados de tal modo que la soberanía y la independencia quedó en una dependencia económica, tecnológica, científica y demás, porque lo que existe es una interdependencia entre los Estados. Lo concreto es que la globalización y el mercado internacional han tejido una red de relaciones de la que ningún país del mundo puede escapar. Esta consecuencia es obra de la política de la que nos podemos preguntar por su sentido. Si Arendt tiene razón y la libertad es el sentido de la política, ésta no puede estar despojada del derecho, una ética y una suficiente dosis de moral como para que lo prohibido, lo permitido y lo debido esté determinado en orden a la libertad, sentido de la política.

Política, mentira y la mentira como política

Es probable que en el momento más glorioso de la historia de un país, se escondan tantos engaños que avergonzaría a cualquiera de sus ciudadanos. Lo grave es que si la historia la escriben... con mentiras, los pueblos habrán perdido algo tan valioso como la libertad, y es que se pierde o al menos se desfiguran sus raíces. Si se acepta la mentira como un modo de hacer política nunca se construirá o respetará un derecho. Es por ello que el político que miente y se cree su propia mentira como si fuera verdad, se convierte en un peligro cierto para la política de su país. Según Hannah Arendt: “En el terreno de la política, donde el secreto y el engaño deliberado han desempeñado siempre un papel significativo, el autoengaño constituye el peligro por excelencia; el engañador autoengañado pierde todo contacto, no sólo con su audiencia, sino con el mundo real, que, sin embargo, acabará por atraparle porque de ese modo puede apartar su mente pero no su cuerpo.” (Arendt, 1999:44) No se trata de la fábula del ‘pastor mentiroso’, sino de que, luego de dar el grito de “viene el lobo”, en vez de reír, el pastor corriera con los aldeanos a salvar las ovejas porque cree su propia mentira.

Veamos como ejemplo el caso de la guerra de Vietnam que desarrolla Arendt en su obra “*Crisis de la República*”. Una guerra entre David y Goliat obliga a preguntarnos ¿cómo pudieron vencer a una potencia que disponía de enormes recursos militares? La respuesta: “Tras el cliché constantemente repetido de la <<más poderosa potencia de la Tierra>> ha acechado el peligroso mito de la omnipotencia.” (Arendt, 1999:46) Lo que nos pone en el autoengaño de creer en la ‘superioridad’, sin tener en cuenta que aun una súper potencia es una potencia limitada. La guerra de Vietnam fue teorizada a pedido del Secretario de Defensa, Robert McNamara, en lo que se

dio en llamar los: *Documentos del Pentágono* una colección de cuarenta y siete volúmenes titulados “*Historia del Proceso de Formulación de Decisiones de los Estados Unidos acerca de la Política del Vietnam*”, allí se aprecia el mentiroso manejo de la guerra por parte de los Estados Unidos. Arendt hizo una síntesis que nos exime de todo comentario: “A causa de las extravagantes dimensiones a que llegó la insinceridad política en los más altos niveles de Gobierno y (...) de la mentira en todos los organismos gubernamentales, militares y civiles –falsificación de las cifras de cadáveres en las misiones de búsqueda y destrucción, sesudos informes de las Fuerzas Aéreas tras los bombardeos, informes a Washington acerca de los ‘progresos’ realizados, elaborados << in situ >> por subordinados sabedores de que su tarea sería valorada por lo que ellos mismos escribieran – (...)” (Arendt, 1999:12)

La lectura de la síntesis despierta dudas sobre ¿cuántas guerras sostenidas por los Estados Unidos esconden mentiras? Pero también, ¿existe algún país que esté exento de ello? Si la mentira pasa a ser un instrumento para hacer política concluiremos que los discursos que se producen tienen dos características, son falsos o carecen de un real conocimiento sobre los problemas que pretenden solucionar. Este problema trató Platón en su diálogo *Gorgias*, la ‘persuasión’ basada en la capacidad de hacer ‘discursos’ “un mecanismo de persuasión, de tal manera que ante los que no saben parezcan saber más que los que saben.” (Platón, 1967: 134)

A esta antigua forma de hacer política Arendt le agrega dos tipos nuevos de mentiras recientes, la primera ligada a la inventiva publicitaria. La opinión que la gente tiene sobre los políticos puede ser manipulada, como si de lo que se tratara fuese de comprar, productos alimenticios o adquirir opiniones y puntos de vista políticos. El amplio espectro que va desde el terror a la zanahoria atada al extremo de una pértiga, ejercen una fuerte influencia sobre el ciudadano convirtiéndolo en un aplaudidor de las ideas oficiales o de cualquier otro con capacidad de influir. El segundo tipo de mentira es poco frecuente en la vida diaria, se relaciona con especialistas que provienen de universidades para trabajar en puestos gubernamentales de importancia. Por formación su especialidad es hacer modelos e interpretaciones de lo que ellos creen que es la realidad, pero no siempre es así. El punto de vista de los especialistas está conformado por conceptos, teorías sociales e ideologías en boga, por lo que sus soluciones pueden no tener el efecto esperado. (Cfr. Arendt, 1999:15 – 17) En este segundo caso el autoengaño es lo más común, pues por el compromiso con ideas y un pensamiento más ligado a algún tipo de ideología, consideran a su interpretación de la realidad, ‘la realidad’ y por ello en vez de soluciones se tienen teorías del por qué no se logró solucionar un problema.

Mentira, corrupción y autoengaño vs. libertad y derecho

Puntalicemos algunos problemas y conflictos que devienen de aceptar que el sentido de la política es la libertad. Obviamente que se trata de la libertad del individuo que asociado a sus semejantes debe disfrutar de la libertad tanto como los otros. Lo que nos lleva a otro problema filosófico de pensar la forma de establecer una asociación de ciudadanos libres e iguales con los medios que provee el Derecho Internacional positivo. Las

Naciones Unidas no son una institución que procure la libertad para todos sus miembros y sus decisiones pueden ser vetadas por el grupo de las potencias si consideran que con esas decisiones se están obstaculizando sus intereses. Pero en un mundo globalizado ningún país puede quedar al margen, de ahí que las potencias marcan el ritmo y los demás Estados marchan detrás de acuerdo a sus capacidades económicas, tecnológicas y militares lo que depende del acceso a los recursos energéticos (electricidad, petróleo, gas, incluyendo minerales estratégicos), que son el combustible para mantener el nivel de ‘ser potencia’.

De todo esto se deduce que muchas políticas emanadas de las Naciones Unidas no pueden entenderse dentro del concepto de que el sentido de la política es la Libertad.

El problema es que la corrupción, la mentira y el autoengaño se han constituido en herramientas de la política, por lo que sólo con el derecho se puede dar un giro en procura de la libertad. Esto porque el Derecho exige el reconocimiento fáctico y la dignidad a quien va dirigido.

Se necesita algo más que el Derecho Internacional para poner fin a la política con sus herramientas de corrupción. Así según Bobbio el problema es el fundamento del derecho de manera tal que ningún Estado pueda resistirlo. No abordaremos este problema en nuestro trabajo, pero sí recordaremos que Bobbio afirma que “Kant había reducido con razón los derechos irresistibles (el los llamó innatos) a unos solo: la libertad” (Bobbio, 2000: 120). Por esto es que si la política aún tiene un sentido y según Arendt es ‘la libertad’, entonces ninguna acción política puede atentar contra la libertad, y cualquier gobierno que lo haga debe ser sancionado por sus pares, sin importar la situación de economía, política o militar del Estado infractor.

Ahora bien, el hombre puede ser libre y disfrutar de la libertad y de cualquier otro derecho si está vivo. El derecho a la vida se muestra como la condición necesaria para el disfrute de los derechos, y como el hombre desde su nacimiento no puede valerse por sí mismo, es necesario que nazca en sociedad donde todos se ayudan mutuamente, lo que implica una forma de organización en la que el poder debe tender a garantizar la existencia de la comunidad, lo que no significa que todos los integrantes de esa comunidad sean libres. El derecho a la vida no garantiza la libertad, ésta proviene de la forma de organización política de la comunidad. En definitiva no debemos olvidar que “(...) sin los otros, que son mis iguales, no hay libertad” (Arendt, 1997: 70), por ello la organización política que garantiza la vida debe garantizar la libertad, pues se trata de una igualdad entre los hombres. Garantizar la vida y no la libertad implica una desigualdad entre los hombres y sólo sería un gobierno despótico. Esto no sólo es aplicable al hombre, sino también a los Estados en el conjunto de los Estados del mundo. En efecto, los Estados tienen necesidades que satisfacer y que no lo pueden lograr solos. Cuando afirmamos que la globalización ha generado una interdependencia entre Estados, en realidad esto siempre ocurrió, y el esfuerzo por la construcción de imperios no nos permitió observar mejor. Es evidente la ausencia de una institución que organice a los Estados en una relación simétrica donde sus decisiones sean acatadas por todos los Estados, sin que existan potencias que puedan vetar fallos, y se logre convivir en Paz.

Una posible solución propone Kant a partir de “La constitución republicana, además de la pureza de su origen, que brota de la clara fuente del concepto de derecho, tiene la ventaja de ser la más propicia para llegar al anhelado fin: la paz perpetua. He aquí los motivos de ello. En la constitución republicana no puede por menos de ser necesario el consentimiento de los ciudadanos para declarar la guerra –como son los combates, los gastos, la devastación, el peso abrumador de la deuda pública que trasciende a tiempos de paz–, lo piensen mucho y vacilen antes de decidirse a tan arriesgado juego.” (Kant, 2003: 6) Rescatamos en primer lugar la importancia del derecho, y del hombre como sujeto de derechos. En segundo lugar la necesidad de limitar el poder de los gobernantes, poder que queda en manos de los ciudadanos que prestan o no su consentimiento para la concreción de ciertas y determinadas políticas.

Los ciudadanos deben ejercer su porción de poder en el Estado con libertad, toda política que garantice esto y la igualdad entre los hombres será una política con sentido y solo así podrá pensarse en una paz.

Siguiendo a Kant estableceremos que un Estado en una sociedad de Estados puede entenderse como un ciudadano en una sociedad bien organizada, si los Estados no son libres, se trata de una política que no tiene sentido. Por ello en su segundo artículo definitivo de la paz perpetua afirma que “El derecho de gentes debe fundarse en una federación de Estados libres.” (Kant, 2003: 8) Entendemos que una federación de pueblos en la que, ningún pueblo vea mermada su soberanía por adherir a ella; que tome como base el derecho de gentes que rechaza la guerra como solución de conflictos, por haberse establecido un convenio entre los pueblos, daría sentido a la política. Recordemos que hemos sostenido como obstáculos para una política con sentido a la mentira, el autoengaño, y la corrupción; en especial porque destruyen la libertad, la igualdad y la paz entre los hombres.

Hemos señalado varios problemas que tienen su origen en acciones políticas mentirosas y corruptas. Migraciones producto de guerras fomentadas por las grandes potencias, mentira política en la guerra de Vietnam, con el interrogante de lo justo de las nuevas intervenciones de Estados Unidos, y entendemos que la política debe recuperar el sentido de la libertad, para que tenga sentido.

Referencias

- Arendt, H. 1997. *¿Qué es la política?*, Barcelona, España, Paidós.
Arendt, H. 1999. *Crisis de la República*, Bogotá, Colombia, Taurus.
Bobbio, N. 2000. *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, España, Gedisa.
De Sousa Santos, B. 2003. *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, Colombia, ILSA.
Platón. 1967 *Gorgias*, Buenos Aires, Argentina, Eudeba
Kant, I. 2003. *La paz perpetua*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, para Biblioteca Virtual Universal.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf> (10/08/20)
Platón. 1967 *Gorgias*, Buenos Aires, Argentina, Eudeba

ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICA, ECONOMÍA, ÉTICA Y DELIBERACIÓN EN AMARTYA SEN

María de los Ángeles André

1. Introducción

El economista Amartya Kumar Sen nació el 3 de noviembre de 1933 en Santiniketan, ciudad incorporada en la actualidad a Bolpur en el estado de Bengala Occidental de la Unión India. Amartya Sen ha contribuido de diversas maneras a la ciencia económica y en forma muy importante a la economía del bienestar y obtuvo por ello el premio Nobel de Economía en 1998. Ahora bien, la fundación Nobel además de resumir sus aportaciones más notables, decía en su reconocimiento que Sen ha “recuperado el componente ético en la discusión de problemas económicos vitales”, cuestión que resulta central para comprender la mayor parte de su trabajo. En las palabras finales con las que cerraba su discurso de aceptación de uno de los al menos treinta doctorados honoris causa con los que ha sido homenajeado, el otorgado en 1995 por la Universidad de Valencia (España), plantea Amartya Sen un elemento clave para comprender sus análisis económicos: “Los códigos morales son parte integral del funcionamiento económico, y pertenecen de manera destacada a los recursos sociales de una comunidad.

2. El núcleo del pensamiento de Sen

La economía moderna ha tendido a abandonar totalmente estos aspectos de los sistemas económicos. Hay buenas razones para intentar cambiar ese abandono y reintroducir en la corriente principal de la ciencia económica este componente crucial de la actividad de una economía. Efectivamente, queda mucho por hacer”. En unas conferencias impartidas en mayo de 1999, en un foro del Banco Mundial, explicaba Sen que “el desarrollo económico puede considerarse como un proceso de expansión de las libertades humanas (...) Es preciso que analicemos las instituciones políticas y económicas, las oportunidades sociales, las estructuras legales, la corrupción y el mantenimiento de ciertos modos de conducta”. En sus trabajos Sen utiliza el análisis económico junto con nociones más amplias sobre los valores, la cultura y la libertad para medir la pobreza y el desarrollo humano. Se lo reconoce por sus trabajos empíricos sobre el hambre, la agregación de los valores individuales en el segundo estudio de las decisiones colectivas y por su preocupación sobre los temas de distribución y los “funcionamientos” de los miembros más pobres de la sociedad. Como él mismo ha afirmado, ha empleado la mitad de su vida en el estudio de la teoría de la elección social pero sin olvidar que la cultura determina cómo las personas ganan y gastan su ingreso. “La cultura puede contribuir a nuestra comprensión de los patrones de conducta, el capital social y el éxito económico. Creo que la influencia de la cultura se puede transferir y que podemos aprender de ella (...) La cultura no es algo que está ahí fuera como las Pirámides, sino que es un

proceso, dinámico y constructivo, con actividades de emulación e imitación. Es importante estudiar cómo se forman y se transforman los valores, como cambian e interactúan con otros valores y culturas". Amartya Sen propone entender el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan las personas. Estas libertades son tanto los fines como los medios principales para el desarrollo. Entre ellos están la libertad de participar en la economía, pero también la libertad de expresión y participación política, las oportunidades sociales, incluyendo el derecho a exigir educación y servicios sanitarios; la existencia de mecanismos de protección social, garantizados por redes de seguridad como el seguro de desempleo y ayudas contra el hambre. La Academia Sueca justificaba la concesión del Nobel diciendo que "Amartya Sen ha hecho varias contribuciones claves en la investigación de problemas fundamentales en economía del bienestar. Sus contribuciones van desde la teoría axiomática de la elección social pasando por sus definiciones de índices de bienestar y pobreza hasta estudios empíricos sobre el hambre. Todo ello está fuertemente unido por un interés general en los temas de distribución y por una preocupación específica por los miembros más pobres de la sociedad. Sen ha aclarado las condiciones que permiten la agregación de valores individuales en las decisiones colectivas, y las que permiten la existencia de reglas para la adopción de decisiones colectivas que resulten consistentes con una esfera de derechos para los individuos." La definición de índices más adecuados de pobreza (que incorporan el carácter absoluto y relativo de las medidas de pobreza) y su análisis de la noción de nivel de vida para comparar la distribución de los bienes, son fruto principalmente de su interés por precisar la información pertinente y superar el estricto marco de las consideraciones exclusivamente utilitaristas. Una preocupación por la información que también se encuentra en la base de sus tres revisiones al teorema de "imposibilidad" de Arrow que le lleva a formular una idea más general que la de funciones de bienestar social, proponiendo reglas de elección colectiva que al incorporar más información (no menos como se considera con frecuencia) le permitió hablar más bien de "condiciones de posibilidad" de la decisión colectiva que aparecen tras el teorema de Arrow. En su revisión de las conclusiones de Arrow ya a finales de los años sesenta, había avanzado Sen ciertas críticas al marco estrictamente utilitarista de la teoría económica, y señalaba la interrelación entre economía y ética, mostrándose sorprendido del pretendido objetivismo de la noción de preferencias reveladas. En este período es muy notable la conexión entre los trabajos de John Rawls, K. Arrow y A. Sen, quienes desarrollan conjuntamente un seminario en Harvard que tiene gran influencia en el trabajo de los tres. Es destacable que en la primera edición de una Teoría de la justicia de John Rawls aparezcan en muy diversos lugares referencias a la obra de Sen y, en particular, a su libro "Elección colectiva y bienestar social" donde, además de su importancia como manual, se reúnen buena parte de las contribuciones de Sen a la economía del bienestar, incluyendo sus precisiones al teorema de Arrow y donde aparece formulada la paradoja de Sen o la imposibilidad del liberal paretiano que muestra la debilidad formal, ética y política de los presupuestos utilitaristas de la economía del bienestar, pues resulta muy difícil mantener principios como el de Pareto, insensible a la distribución de

bienestar, y exigencias liberales mínimas (existencia de una mínima esfera privada en la que el individuo resulte decisivo). Como decía Sen en esa época: "¿Cuál es la moraleja? Que en un sentido muy básico, los valores liberales entran en conflicto con el Principio de Pareto. Si alguien toma en serio el Principio de Pareto ... tendrá que afrontar problemas de consistencia en el respeto a los valores liberales ... por el contrario, si alguien tiene ciertos valores liberales, quizá tenga que renunciar a su adhesión al óptimo de Pareto. Se ha considerado el criterio de Pareto como una expresión de la libertad individual, pero en el caso de las elecciones que implican más de dos opciones vemos que tal criterio puede tener consecuencias profundamente antiliberales". Citando una vez más a la fundación Nobel: "Amartya Sen ha realizado contribuciones notables en los ámbitos centrales de la ciencia económica y ha abierto nuevos campos de estudios para las siguientes generaciones de investigadores. Combinando el instrumental de la economía y la filosofía ha recuperado la dimensión ética en la discusión de problemas económicos vitales". Posiblemente la preocupación por los más pobres sea una de las principales constantes en la obra de Sen. Sus estudios históricos y empíricos sobre el hambre, junto a las propuestas de acción para contribuir a resolverla, son parte decisiva de su obra. Como ha dicho Kofi A. Annan, Secretario General de las Naciones Unidas: "Los pobres y desposeídos del mundo puede que no tengan un defensor más penetrante y sistemático entre los economistas que Amartya Sen. Al demostrar que la calidad de nuestras vidas no se debería medir por nuestra riqueza, sino por nuestra libertad, sus escritos han revolucionado la teoría y la práctica del desarrollo. La Naciones Unidas, en su propio trabajo sobre el desarrollo, se han beneficiado inmensamente de la sabiduría y el buen sentido de los puntos de vista del profesor Sen". Ahora bien, dicho esto, hay que añadir inmediatamente algo que plantea el propio Sen, en el prefacio a uno de sus últimos libros, "Development as freedom". Dice allí Sen: «De acuerdo con la importancia que asigno al papel de la discusión pública como un vehículo para el cambio social y el progreso económico (como queda claro en este texto), este trabajo se presenta principalmente para la discusión abierta y la revisión crítica. Durante toda mi vida he evitado hacer advertencias a las "autoridades". Efectivamente, nunca he aconsejado a ningún gobierno, y he preferido situar mis sugerencias y críticas - en lo que éstas puedan valer- en la esfera pública. Puesto que he tenido la fortuna de vivir en tres democracias con medios de comunicación que en gran medida no están sometidos a censura (India, Gran Bretaña y USA) no he tenido razón para quejarme de falta de oportunidad para la presentación pública de mi trabajo. Si mis argumentos provocan algún interés, y ayudan a una mayor discusión pública de estos temas tan vitales, tendré razones suficientes para sentirme bien recompensado». En línea con una evidente disposición a extraer las consecuencias políticas de su elaboración teórica, Sen ha insistido en no restringir la incidencia de sus estudios, incluso los referidos a la pobreza y el hambre, como muchos quizás pretenderían, al exclusivo entorno de los cinco países "pobres". Esto puede sorprender, pero todos los trabajos de Sen sobre elección social y sobre la desigualdad se han referido en general a los modos de acción pública y no son periféricos a la teoría económica ni están referidos exclusivamente a lo que algunos consideran la periferia

del sistema económico mundial. Por el contrario, aparecen en su obra conceptualizaciones muy precisas para reelaborar buena parte de la ciencia económica al tiempo que redefine las relaciones entre dicha ciencia y la práctica política. Así, por ejemplo, en un trabajo suyo que aparece publicado en un homenaje a Eva Colorni, su segunda esposa, que falleció muy joven tras una penosa enfermedad, realiza una reflexión importante sobre lo que llama la moderación presupuestaria o conservadurismo financiero. De sus comentarios se pueden extraer ciertos elementos metodológicos que resultan de primera importancia. Si por conservadurismo financiero entendemos la tendencia a tener un presupuesto equilibrado nada tendría que objetarse ante una tal razonable propuesta por parte de los técnicos. Sin embargo, como señala Sen, hay otras dos ideas muy diferentes que se pretenden justificar políticamente mediante el buen propósito de tratar de reducir el déficit. Se trata del fundamentalismo antidéficit y el fundamentalismo antiinflacionista. Dos al menos son los problemas que aparecen y por los que merece la pena criticar a estos fundamentalismos. Uno procede de la necesidad de comprender mejor los escenarios sobre los que se aplican las políticas, tener en cuenta que nos movemos en situaciones de información imperfecta y que tenemos que comprender mejor los marcos de inestabilidad dinámica. Aparentemente un problema exclusivamente técnico pero que tiene una enorme importancia política a la hora de diseñar proyectos y estrategias que, al tener en cuenta esa situación dinámica, deberían facilitar la libre participación y discusión social sobre los aparentemente abstrusos problemas de gestión económica. El segundo problema aparece porque solamente se atiende a la obtención de un cero en el déficit presupuestario pero sin analizar seriamente los "costos" de la reducción del gasto en los diversos capítulos de la inversión pública.

Consideraciones finales

En un mundo como el actual, en el que la globalización económica pone en crisis la capacidad de los estados nacionales para sostener o propiciar condiciones básicas de bienestar social, mundo en el que las esperanzas en que la democracia era condición necesaria y suficiente para resolver la injusticia en la distribución de los bienes que genera pobreza, se han visto frustradas, resulta necesario repensar no sólo el papel de las democracias en relación con las garantías de los derechos de los ciudadanos (entre los que el derecho a ser protegido del hambre y de la muerte a causa de ella, no es menor), sino, además, el papel que tienen en los modos en que se configura el bienestar de la humanidad.

Sen presenta de esta manera algunos de los elementos que según este fecundo pensador deben ser tenidos en cuenta a la hora de garantizar el bienestar de los seres humanos, para lo cual no sólo deberán ser tenidas en cuenta estrategias económicas sino además cuestiones éticas. El bienestar consiste en el desarrollo de las capacidades de las personas. Tal desarrollo supone diversas posibilidades de acción por parte de los seres humanos, para lo cual la libertad es imprescindible.

Si la libertad es condición de posibilidad del desarrollo de las capacidades, las limitaciones de la misma, al condicionar las elecciones de acciones posibles atentan directamente en contra del bienestar humano. Así por

ejemplo, las diferencias de libertad entre géneros pone en tela de juicio la creencia clásica en que la pobreza afecta a los seres humanos sin distinción de géneros.

Es posible afirmar que Sen considera que la pobreza no es un problema estrictamente económico sino más bien moral.

Bibliografía

- Erazun, F. (2008). Racionalidad en la epistemología social y en la filosofía práctica. Neuquén, Educo.
- Nino, C. S. (1989). Ética y derechos humanos. Buenos Aires, Astrea.
- Nino, C. S. (2007). Derecho, moral y política II. Buenos Aires, Gedisa.
- Sen, A. (1996). "Capacidad y Bienestar" en Nussbaum, Martha y Sen, Amartya; La calidad de vida. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2011). La idea de la justicia. Buenos Aires, Taurus.
- Sen, A. (1994). "The formulation of rational choice" en The American Economic Review, Vol. 84, Nro. 2.

CULTURA, ECONOMÍA Y DERECHO: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

Lucy Pelliza

I. Introducción

El objeto del presente trabajo es analizar desde una perspectiva sociológica, algunas relaciones y tensiones entre los conceptos de Cultura, Economía y Derecho, partiendo de los siguientes interrogantes ¿Es la cultura un derecho inherente de los individuos? ¿Por qué la cultura es un medio necesario para el desarrollo social y económico? Aquí se intenta reflexionar acerca de la importancia de dichas relaciones estratégicas con el fin de comprender mejor las dinámicas y potencialidades en torno a la cultura, la economía y el derecho existente en nuestro país. Sin lugar a dudas, existe una relación de conflicto entre los tres conceptos implicados, como consecuencia de la crisis económica y social, especialmente profundizado por los impactos del Covid-19.

Desde una dimensión evolutiva de la cultura, el concepto debe ser entendido como cualquier comportamiento significativo sea basado en tradiciones o valores representativos, como también preferencias aprendidas de carácter simbólico en las sociedades modernas. Es considerada, un derecho humano y un elemento fundamental en las relaciones internacionales. Es un generador de riquezas con un gran potencial que atraviesa diferentes sectores estratégicos de las políticas públicas, ocasionando fuertes debates en pos de alcanzar determinados recursos o bienes limitados.

El sector cultural en Argentina, que en gran parte se encuentra paralizado, genera 300 mil puestos de trabajo, que equivalen al 1,8% del total de la economía, Estas cifras se desprenden del Sistema de Información de Cultura Argentina (SInCA), que actualmente trabaja en la medición de los impactos del Covid-19 en el sector en los países miembros del Mercosur, señalando la importancia de la interdependencia entre desarrollo económico y desarrollo cultural. Por ello resulta necesario, buscar nuevas formas alternativas, que permitan analizar y articular el capital cultural con otras formas de capital como vectores de una recuperación de la cultura y una dinamización de la economía de modo integrado con la legislación.

II. La cultura como derecho y bien social

La cultura es un concepto polisémico, bastante vago y ambiguo, difícil de medir mediante métodos formales. Es ante todo un bien social, una necesidad y un derecho inherente de la ciudadanía. Los usos del mismo tienden a subsumirse en tres categorías generales: la primera hace referencia a las creencias, valores y tradiciones que las personas tienen en relación con lo que ellas consideran como cultura. La segunda identifica objetos materiales, construcciones o prácticas propias del devenir cotidiano y la tercera alude al lenguaje expresivo y representativo de sus formas de vida: la arquitectura, la música y otras artes, forman parte de la misma.

Desde distintos campos como la Filosofía, la Antropología, la Semiótica, la Historia del arte y la Sociología, se han orientado en la construcción del concepto de cultura. Los antiguos Institucionalistas la consideraban la base de

la economía y los investigadores del desarrollo económico, enfatizan el valor de las tradiciones culturales como medio para mejorar su situación material. Del mismo modo, la Comisión Mundial sobre la Cultura y Desarrollo de Naciones Unidas en el año 1995 enfatizó que los conceptos de cultura y desarrollo, están estrechamente vinculados en toda sociedad. (Espinal Monsalve, 2006:75) Además, las culturas son adaptaciones constantes de los grupos a su entorno circundante. (Monasterio Astobiza, 2017: 3) Estos planteos han contribuido, tanto desde la esfera pública como desde lo privado, a entender que los bienes culturales son elementos primordiales para una economía de lo simbólico, más que principios basados en la oferta y la demanda. La cultura y sus manifestaciones tienen un valor de uso que no se lo otorga ni el mercado, ni la audiencia. (Espinal Monsalve, 2006: 72)

La cultura tiene un amplio espectro de manifestaciones, con costos de creación, mantenimiento y distribución, y debe valorarse como elemento de cohesión social y enriquecimiento y crecimiento simbólico de los ciudadanos. En la base del conflicto entre economía y cultura en Argentina y el mundo, se constata que el capital que producen las industrias culturales generan riquezas, tanto materiales como inmateriales o simbólicas, pero el arte y la cultura no son bienes libres, proporcionan satisfacción a los ciudadanos que los demandan y se necesitan recursos para su producción. Para Throsby (2001): el bien cultural es un "bien social irreductible" cuyos beneficios no pueden ser atribuidos a los individuos concretos. (Prieto de Pedro, 2002: 2)

Por ello resulta necesario insistir en la conveniencia de que los agentes sociales de las nuevas generaciones interioricen su importancia desde las escuelas y desde la legislación que motiven a participar de las distintas expresiones culturales como vía para alcanzar un derecho insoslayable y un bien social. La cultura debe ser ante todo accesible y deben existir medidas de apoyo al tejido cultural local desde el municipio y los gobiernos nacionales.

Entre algunas nuevas formas de promoción de sectores culturales, cuando los recursos públicos la financiación privada escasean, subyacen canales alternativos de promoción que permiten lograr caminos para subsistir. Un ejemplo de ello es el denominado "crowdfundig" o mecenazgo, que se refiere a una red de financiación colectiva online a través de donaciones o pequeñas contribuciones de capital con el apoyo de diferentes plataformas consideradas un boom en crecimiento a partir de la crisis del Covid-19 y posiblemente no finalizarán en la post-pandemia.

En este sentido, es necesario señalar, que el turismo cultural también puede llegar a dinamizar la economía a mediano o largo plazo y contribuir al acercamiento social de los diferentes pueblos. La Organización Mundial del Turismo (OMT) sostiene que tanto la demanda como la oferta, se han incrementado notablemente en las últimas décadas. Se estima que el empleo asociado al turismo cultural, representa cerca del 37% del total del sector turístico y que tendrá un crecimiento anual del 15% (Arrebola Castaño, 2016)

III. El capital cultural como agente económico de desarrollo

Para Pierre Bourdieu, el capital cultural, es un "instrumento de poder al nivel del individuo bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema escolar. Es un capital porque se puede acumular a lo largo del tiempo y también

en cierta medida, la transmisión de este capital en cada generación es una condición de la reproducción social" (Bourdieu, 1986: 243). Para Bourdieu, existen tres formas o variantes del capital cultural:

a) Un estado *incorporado o personificado*, es decir todo hábito o esquema de pensamiento incorporado en la mente y en el cuerpo.

b) Un estado *objetivado*, cuando el capital social se convierte en bienes culturales, por ejemplo: libros, pinturas, obras de arte, etc.

c) Un estado *institucionalizado*, cuando se reconoce en las credenciales académicas o títulos escolares.

Las ideas de Capital cultural se han extendido a una serie de campos linderos y supone entenderlo, como un "capital humano," tal como lo entienden los economistas y que implica interpretarlo de dos formas:

a) como un "activo de capital tangible", por ejemplo: una obra de arte, música o edificio artístico o bien,

b) "intangibles", por ejemplo: tradiciones, creencias, idiomas, costumbres o fenómenos culturales más amplios. (Throsby, 2001: 63)

Cabe destacar que, no necesariamente el valor cultural y el valor económico son equivalentes o idénticos. En cualquier caso, dependerá de otros tipos de valoraciones, los que indudablemente estarán impregnados de los esquemas de hábitos aprehendidos en nuestras trayectorias sociales y que forman parte del capital social, atribuido esencialmente a las relaciones de confianza entre los ciudadanos y que contribuyen a una interacción y formación de redes sociales con influencias en la reproducción de las diversas formas de conocimientos y destrezas del capital social y cultural. (Bourdieu, 1975: 26) Resulta relevante relacionar el concepto de capital cultural con el concepto de capital natural, porque ambos son recursos no renovables y deben protegerse para las generaciones futuras. En ambos casos se encuentran en peligro de extinción y son necesarios para garantizar los principios de sustentabilidad tanto material e inmaterial de los beneficios en la calidad de vida de la población. (Throsby, 2001: 67) En este sentido Throsby resalta la importancia de las nuevas formas de gestión público-privada, y políticas públicas sostenibles en el tiempo.

IV. Sostenibilidad y capital cultural

La dimensión económica de la cultura es innegable. Entender la misma como capital, implica considerar aspectos claves asociados al concepto de sostenibilidad, en este caso hablaremos de desarrollo económico sostenible y de sostenibilidad ecológica como elementos primordiales en la toma de decisiones referentes a los derechos culturales y los principios de equidad en las gestiones tanto públicas como privadas. Para Ello, Throsby, (2001) considera necesarios seis principios o criterios que definen la sostenibilidad aplicada al capital cultural:

1. Bienestar material e inmaterial: Puede observarse, que los bienes y servicios culturales proporcionan utilidades materiales como inmateriales en la calidad de vida de toda sociedad.

2. Equidad intergeneracional y eficacia dinámica: Las cuestiones de justicia o equidad surgen directamente del consumo per cápita del capital cultural y de los ingresos económicos que permitan el mismo.

3. Equidad intrageneracional: Este criterio se basa en el derecho de acceso justo a los recursos culturales y a los beneficios que emergen de ellos.

4. Mantenimiento de la diversidad: es un atributo importante del capital cultural, que contribuye a reinvertir en nuevas formaciones de capital proporcionado por las tradiciones y valores de obras artísticas variadas.

5. Principio de precaución: Implica la cautela en la toma de decisiones que permitan por ejemplo proteger a las especies y los ecosistemas.

6. Mantenimiento de los sistemas culturales y reconocimiento de la interdependencia: Este criterio engloba las medidas de planificación a largo plazo sin descuidar los recursos naturales, es decir evitar el descuido o uso indiscriminado de los ecosistemas naturales.

Es importante señalar aquí que Throsby examina la idea de capital cultural como principio organizador fundamental para conceptualizar las actividades culturales desde distintos ángulos, tanto cultural como económico. La aplicación del concepto de sostenibilidad al capital cultural, impregna los debates actuales sobre el crecimiento, el cambio estructural y el progreso social en las modernas sociedades actuales.

V. El derecho y la economía de la cultura

Sin lugar a dudas el sector económico cultural, tiene un peso relevante en el PBI, tanto mayor cuanto más desarrollado económicamente es un país. En Estados Unidos, el sector cultural que incluye el entretenimiento, es el primer sector de exportación por delante de la industria pesada y de la militar. (Prieto de Pedro: 2002:2) Se puede pensar en la cultura como un sistema de creencias y valores propios de interacciones culturales, pero ello conduce a la inclusión de modelos de intercambios y transacciones de bienes materiales o simbólicos contemplados como bienes culturales y por lo tanto como bienes públicos. Algunos Institucionalistas consideraban a la cultura como la base de toda actividad económica. Mientras que los estudiosos del desarrollo del tercer mundo, sitúan las tradiciones culturales y las aspiraciones de los más marginados como medio para determinar la forma como su situación material puede mejorarse de acuerdo a su integridad cultural. (Espinal Monsalve: 2006:75)

Según Throsby, considera que el bien cultural es un bien social irreductible y por ello un entorno cultural de la Economía que influye en las preferencias y la regulación de los modos de vida social de los individuos. Así la cultura de la comunidad es reconocida como una expresión fundamental que contribuye a la identidad de los grupos. Ello conforma por cierto un capital simbólico, económico, cultural y social que se transmiten generacionalmente. (Throsby: 2001:77)

VI. Las industrias culturales y el patrimonio cultural

Las actividades culturales se diferencian como bienes públicos y privados. Los primeros, usualmente no disponen de precios observables y para los privados se requiere del pago de un precio delimitado. Según esta clasificación aparecen el patrimonio cultural y las industrias culturales. Los bienes del patrimonio cultural no son un producto con valor de uso, sino que pueden tener un valor simbólico difícil de cuantificar en una economía de precios. El valor social e histórico que tienen dichos bienes da lugar a una construcción jurídica específica y sutil. Es decir, son susceptibles de "una propiedad de estatuto especial por cuanto en ella las facultades jurídicas del titular vienen delimitadas por la función social

que dichos bienes están sujetos a cumplir, es decir asegurar la conservación de la memoria cultural colectiva y hacer posible el acceso a la actual generación a dichos valores culturales pretéritos." (Prieto de Pedro: 2002:5)

No obstante, los valores antes mencionados, también se encuentran presentes en las industrias culturales, pero se interpretan de acuerdo a la regla de la oferta y la demanda. La definición de industria de bienes y servicios culturales, posee un cierto grado de propiedad intelectual y genera un significado subjetivo y simbólico.

Esta definición permite delimitar industrias culturales concretas en torno a productos como la música, los libros, teatro, cine, videos, multimedia y otros. Cada una de estas formas artísticas puede ser considerada como industrias culturales hasta algunas expresiones culturales que están por fuera del ámbito cultural. Ejemplo de ellas, se pueden mencionar la publicidad, los servicios arquitectónicos y el turismo. Las fronteras para definir dichos bienes encarnan dificultades propias del mercado cultural. (Espinal Monsalve, 2006:77)

Asimismo, los bienes del patrimonio cultural adquieren una utilidad rentable, ligada al consumo acumulado. Por ejemplo, cuando se visita un museo o edificio histórico o la ópera, no se demanda el bien en sí mismo, sino los valores y servicios vinculados a ellos y que van desde la emoción subjetiva por el arte, hasta la formación y el grado de educación ligados a ellos. Esta situación nos ilustra una gran heterogeneidad cultural que genera tensiones entre la noción de bienes culturales públicos y privados, porque el valor de opción es muy difícil de cuantificar o de transformar. Se trata de la economía de un intangible. Además, el comportamiento de la demanda de un bien cultural constituye un valor asociado a la formación y trayectoria social. El cual ha pasado a ocupar un lugar relevante en la jerarquía de valores de la sociedad moderna y generador de un consumo y fuente de riqueza.

VII. A modo de cierre

En el mundo de la cultura las relaciones de poder reducen las diferentes autonomías de ciertos grupos sociales. La cuestión clave es ¿qué y cómo se debe protegerla y al mismo tiempo motivar la diversidad y la pluralidad cultural en un mundo globalizado? Evidentemente, el desafío consiste en articular políticas culturales autónomas en diferentes campos que puedan lograr un desarrollo económico y social equitativamente distribuido. Mayor justicia e igualdad implica detectar las dificultades para el acceso a la cultura, a los distintos saberes y proponerse enseñar a pescar con nuevas tecnologías. Que todos tengan acceso a los derechos, implica mayor y mejor justicia social y cultural para un desarrollo sólido, democrático, justo e igualitario. Es claro que la cultura tiene que ver fundamentalmente con la igualdad de derechos entre todos los seres humanos.

Boaventura de Souza Santos afirma que los derechos humanos simbolizan el retorno de lo cultural como parte de un proceso contra hegemónico que implica la construcción de una concepción emancipatoria multicultural que concibe el derecho a la cultura como un derecho primordial del ser humano. (De Souza Santos, 2012: 152)

En este orden de ideas resulta necesario establecer el diálogo entre la Cultura, la Economía y el Derecho que contribuya a tener una perspectiva más funcional de la cultura como una disciplina social que aporta importantes

enfoques enriquecedores para comprender la diversidad y la pluralidad de un mundo globalizado. Como así también la política cultural debe encontrar mecanismos no excluyentes de las diferentes culturas nacionales y permitir iniciativas innovadoras para el desarrollo de un pluralismo cultural equitativo.

Bibliografía

- ARREBOLA CASTAÑO, Y. (2016) Cultura y Economía: relación estratégica. Dialnet. Revista digital. Málaga
- BOURDIEU, P. (1990) Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo. México.
- BOURDIEU, P. (1997) Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI. Madrid.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009) Sociología de la Justicia en: Sociología Jurídica Crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho. Editorial Trotta. Madrid.
- ESPINAL MONSALVE, N. (2006) Economía de la cultura. Ensayos de Economía. eXtoikos. Revista digital para la difusión del conocimiento económico. Málaga. España.
- MONASTERIO ASTOBIZA, A. (2017) ¿Qué es la cultura en la "Economía de la cultura"? Definiendo la cultura para crear modelos mensurables en Economía cultural. ARBOR ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 193-783 Universidad del País Vasco
- PRIETO DE PEDRO, J. (2002) Cultura, Economía y Derecho. Tres conceptos implicados. Revista de Cultura: Pensar Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos. Número 1. Madrid.
- THROSBY, D. (2001) Economía y Cultura. Cambridge University Press. Madrid.
- WEBER, M. (1964) Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. México.

**CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA:
INTERPELACIONES EMERGENTES A LA
ACEPCIÓN CLÁSICA DEL CONCEPTO**

Luis Damián Goyhenespe

El Orden Contemporáneo que alumbró bajo los presupuestos del Industrialismo y del Liberalismo, en el Viejo Mundo Europeo, y que acompasó con las Revoluciones Atlánticas en América, halló en las incertidumbres del trágico Siglo XX, los móviles para deconstruir la hegemonía cultural apoyada en los principios de que la Razón y la Ciencia, garantizarían cual axiomas, la paz y la prosperidad a los pueblos del Mundo Occidental. Los procesos que jalonaron esta deconstrucción, sitúan una bipolaridad en tensión, en los distintos planos de la realidad social, sea contraponiendo sagrado/profano, productor/consumidor, erudito/vulgar, pero todas ellas, compartiendo una trama explicativa, en necesarios planteamientos acerca del devenir del individuo en sujeto, y la inherencia de los derechos que constituyen los elementos de definición de una Democracia. La multidimensionalidad de la cuestión, ha sido respaldada en nuevas identidades de corte corporativista, comunitarista, etnicista, entre otras, adonde el núcleo dilemático reposa en cómo la tendencia a la autorreferencialidad podría obturar los procesos comunicacionales de producción de sentido, o bien, configurar discursos legítimos en sus demandas, pero desprovistos de la consideración sobre la otredad (Lechner, 1989) Todo ello conduce inexorablemente, a la erosión progresiva, por acción u omisión, del principio de la tolerancia, derivado como *modus operandi* del imperativo racional – científico establecido. En efecto, la multidimensionalidad referida opera planteando una serie de cuestiones complejas, tales como, quiénes constituyen la comunidad política que detenta los derechos, cuáles son los valores que podrían legitimar dichos derechos y si están, o no, reñidos con la Ética y el Bien Común y, finalmente, cómo se entrelazan con la institucionalidad estatal.

Un nuevo paradigma para la modernidad tardía

Las últimas décadas del Siglo XX no sólo acusaron la denominada Crisis del Petróleo, o de la Deuda Externa, sino para enmarcar significativas transformaciones en el modo de producción material y de desarrollo social, en todos los países del Globo. La afirmación comprende países productores de tecnología, países fabricantes de bienes manufacturados de origen agropecuario o industrial, o países dependientes en el marco de economías extractivistas y con arquitecturas institucionales y financieras endeble. Aún antes del proceso de la llamada Perestroika en la Unión Soviética, el fenómeno de una racionalización tecnocrática anidada en la cibernética, la telemática y tiempo después, en la

robótica, conmovía los cimientos empresariales vigentes, pero también el mundo del trabajo, las sociabilidades y, en general, la fenomenología asociada al poder, en términos de ejercicio hegemónico de relaciones fundadas en la importancia de la información, como instrumento de programación, reproducción y control sociales (Touraine, 1973)

El modo de desarrollo informacional de las sociedades, se ha materializado en dichos dispositivos técnicos, pero enraizando profundamente en condiciones de separación entre el tiempo y el espacio, merced a los flujos yuxtapuestos de una serie de elementos estandarizados, que rebasan su formato clásico, como sucede con el papel moneda y su reemplazo creciente a través de transferencias electrónicas, o con el contraste entre la “conquista espacial” por el campo multimedial, acicateando la edificación de una virtualidad contrastante a la realidad, y propiciando la distinción precisa entre espacio y lugar. El nuevo paradigma torna inexorable el debate acerca de su capacidad intrínseca para reproducir, pero también reestructurar, las relaciones sociales (Giddens, 1993) La pluralidad de sujetos colectivos, ha devenido subyacente a la desestatalización de la Política y a la virulencia mercado-céntrica, fenómenos estrechamente asociados a la Idea de la Globalización, teniendo como principal implicancia, la vacuidad relativa de los medios y de los fines, cuando se trata de convivir en base a la tolerancia. Distintas organizaciones supranacionales, o transnacionales, impulsan sus luchas en los más diversos campos temáticos, que comprenden desde la preocupación por preservar el planeta y observar recursos y energías no renovables, hasta un activismo profético respecto a la significación de universalizar la vigencia de los Derechos Humanos, promediando también las acciones del Terrorismo que con frecuencia se vinculan a las redes de narcotráfico, o a conflictos en la arena religiosa específica. La repolitización en curso esboza dificultades para definir el alcance vinculante de la toma de decisiones, por la misma especificidad de los problemas que nutren la agenda, como por la necesaria licitud ético – valórica, que pueda derivarse de la consideración de dichas organizaciones. El saldo es un Mundo donde imperan crecientemente las interrelaciones para cooperar en el abordaje de los problemas, o alternativamente, un Mundo que no avizora aún, los móviles para combatir flagelos, pero que cuenta en el haber, las contribuciones de las limitaciones éticas sugeridas por los científicos sociales en la actualidad.

Concomitancias socioculturales en la redefinición de la convivencia

Los procesos referidos con antelación, han operado en el decurso histórico, sobre una matriz societal latinoamericana o patrón de reproducción social, con rasgos específicos como la religiosidad popular, los liderazgos mesiánicos, la burocracia administrativa ligada a corpus doctrinarios del Derecho teóricamente sólidos, pero prácticamente desmentidos a menudo por las prácticas sociales, las reivindicaciones del paternalismo autoritario y el faccionalismo militar, todos ellos, elementos de definición de una Modernidad Barroca para la región, cuyo patrón de hibridación consiste en la yuxtaposición de elementos que, cuando desenvuelven las síntesis culturales, lo hacen afirmando una identidad que, necesariamente, requiere el silenciamiento u omisión

del otro, que queda entonces invisibilizado, desde el punto de vista del entramado social y la enunciación discursiva (Larraín, 1996) De manera que la integración por exclusión, se constituye como la clave explicativa en el desarrollo de la cultura latinoamericana, que se remonta a los tiempos de la Colonización, continúa reformulada en el hiato Criollismo / Hispanismo, tanto como Criollismo / Negritud, y va sedimentando hasta expresarse autóctona en épocas recientes, habiendo asimismo, recorrido una peculiar experiencia de alienación europeísta, por parte de las élites que impulsaron la construcción de los Estados Nacionales, a lo largo del Siglo XIX y primeras décadas del Siglo XX.

El desenvolvimiento de una matriz socio-céntrica en el umbral del Siglo XXI, opera como acicate para el relegamiento de la dimensión institucional que antaño, condensaba la resolución o respuesta, a las demandas de actores diversos. En este sentido, la búsqueda de expresividad, y las tensiones acerca de la significación de las luchas de nuevos colectivos sociales, confieren un tenor discursivo y estético que a menudo, no exige estandarización y condición agonal de la Política, sino legitimación a modo de construcciones identitarias dinámicas, situadas en perspectiva histórica. Aquel acervo latinoamericano sucintamente descrito, se halla recorrido por manifestaciones específicas de una pluralidad que exige el rediseño de la agenda pública siendo que, paradójicamente, pueden hallar anclaje en un fenómeno de desequilibrio creciente en la relación Naturaleza / Cultura, que anida en cuestionamientos a patrones establecidos desde convenciones en torno a la vida privada, atingentes a las nociones de familia, sexualidad, género, especialmente. Las hibridaciones que dichas manifestaciones impulsan, no sólo esbozan dilemas abordados por la Bioética, sino que tienen la virtud de situar explicativamente las transformaciones de la Modernidad Tardía, en el espacio cultural latinoamericano, partiendo de una reformulación del problema de la Alteridad, que antropológicamente trasciende la textualidad dicotómica tendiente al continuum dominantes /subalternos o cultos /populares, consagrada en el marco de la consolidación de sociedades capitalistas dependientes, en el transcurso del Siglo XX (García Canclini, 1993) Huelga decir, que prevalece una racionalización de la vida social exponencial, facilitada asimismo por las nuevas condiciones del informacionalismo, y con capacidad para erosionar los criterios clasificatorios y de reconocimiento, de las vanguardias y de las tradiciones, hacia el seno de la dinámica sociocultural.

Un principio organizativo y funcional de la tolerancia, inherente a la filosofía política del Liberalismo, asumió bajo las coordenadas de la Modernidad Latinoamericana, la tendencia a soslayar el problema de la otredad, mediante formas que implicaron tanto la tendencia a una carga valórica negacionista respecto de distintos otros, como la tendencia a normalizar, vía normativización, la existencia de patrones de reproducción sociocultural, enraizados en los mismos subsistemas jurídico – político – institucionales específicos de la estatidad, y que en tal sentido, brindaban respuestas inocuas para su abordaje, además de plasmarse como reminiscencias del cariz autoritario referido. Ambas tendencias, no obstante, ceden progresiva y recientemente, en la medida de reivindicaciones que anclan por luchas acerca de construcciones y reconstrucciones identitarias, las cuales,

ponen de relieve los desequilibrios de corte culturalista en detrimento de las leyes de la Naturaleza, así como los nuevos bríos del debate en busca de la Felicidad del Hombre, en el marco de un relativismo moral que redefine – por las pujas en relación a los sentidos elaborados por los sujetos – las funciones de la tolerancia, frente a disrupciones reñidas con la ética, y con implicancias valóricas de carácter performativo, que no se circunscriben a intercambios académicos, para comportar significación en términos de narrativa y textualidad sociales. Hay en curso una repolitización vinculada a los procesos de hibridación cultural, en las sociedades latinoamericanas, y cuyos derroteros no interpelan la institucionalidad o la agregación de demandas, sino el ser y el estar, de un sujeto colectivo plural.

Alcances del participativismo en torno a los procesos de hibridación

En el contexto de una matriz socio-céntrica en consolidación para la región latinoamericana, la repolitización en curso halló anclaje organizativo en los denominados movimientos sociales, que se fueron nutriendo de los más diversos tópicos, sea el medio ambiente, el abordaje del pacifismo y la desmilitarización, la problemática de género, entre los principales pero no excluyentes. Este flamante sujeto colectivo, ha devenido resultante a la vez, del desencanto intrínseco a la modernidad tardía, como de las tendencias anómicamente que consigo catalizaban los fenómenos de pauperización y desigualdad estimulados por la virulencia mercado-céntrica que alumbró el tercer milenio. Indudablemente, los movimientos sociales, insuflaron expectativas a una institucionalidad jaqueada, aunque también han tenido la virtud de trazar temas de interés público, respecto de los cuales, no se ha saldado el debate en torno a las capacidades de la institucionalidad, a modo de brindar respuestas a los mismos, en formato de políticas públicas y gestión. Cabe destacar de suyo, han tenido una potencialidad transformadora de la acción social, con capacidad para expresarse planteando conceptualmente, la nitidez de un sujeto colectivo plural (de Sousa Santos, 2004) recorrido mediante identidades emergentes, cuyas demandas están lejos de agotarse o resolverse en una decisión de carácter normativo clásico, conforme a los arreglos institucionales vigentes. En este sentido, el desdibujamiento de las fronteras de decisión, o su ampliación redefinida, alumbró la noción de glocalización, fecunda asimismo, para poner de relieve la incidencia del modo de desarrollo informacional, manifiesta tanto en los contrapuntos discursivos alrededor de la convivencia, como en los entramados de la semiótica, de cuyos vasos comunicantes, deriva la necesidad de replantear la relación Ética / Estética, a la hora del análisis de las interpelaciones a una convivencia democrática.

El acentuado fenómeno de diseminación y desterritorialización, en que operan los discursos e identidades emergentes, tales como los atingentes al género y al debate sobre condición sexual y condición sexuada del sujeto, encuentra referencia explicativa en el desarrollo de una institucionalidad transnacional, también supranacional, que acusan semblanza a modo de instancias para abordar o foros para debatir, adonde despunta la pugna por los sentidos de una convivencia democrática, y ésta se apoya fuertemente en la dimensión sustantiva de una dinámica que construye y reconstruye

identidades, desplazando en cierto modo, la dimensión formal de la toma de decisiones. Huelga decir, que tendencias participativistas, han obrado asimismo en materia de asignación de recursos, contralorías ciudadanas, de fundamental importancia para describir la reseñada repolitización, pero seguramente con menos gravitación, que cuando se refiere a temas específicos del campo Bioético, de significación y trascendencia, ya sea la clonación de seres vivos, incluyendo el hombre; el rol de la Ciencia, en los códigos de manipulación genética y sus interrelaciones con el campo de pensamiento religioso; el rol de la Medicina, respecto a las objeciones de conciencia, que pudieran esbozar las tensiones entre condición sexual y condición sexuada, sea desde el interés del paciente, sea desde el interés del profesional; por último, el rol de los filósofos políticos, por cuanto las reflexiones ponen creciente acento en la fenomenología del poder, definido como una relación, en permanente diálogo situacional, enmarcado en retrospectiva o en prospectiva. Advertimos de esta manera, los elementos de una revitalizada agenda pública, paradójicamente desde la misma esfera que la Modernidad, había circunscripto a priori, al ámbito privado.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2004) (Coord.) *Democratizar la Democracia. Los caminos de la Democracia Participativa*, México, FCE.
- García Canlini, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza.
- Larraín, J. (1996) "Razón y construcción del Otro", en: *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.
- Lechner, N. (1989) *Los patios interiores de la Democracia. Subjetividad y Política*, Santiago de Chile, FLACSO – Chile.
- Touraine, A. (1973) *La sociedad posindustrial*, Barcelona, Ariel.

LA VISIBILIDAD DE LA PROTESTA: UNA EXPRESIÓN DEL CONFLICTO SOCIAL

Celia Basconzuelo

Introducción

Una de las categorías que ha recogido diversos aportes y miradas teóricas, por parte tanto de tradiciones académicas del mundo anglosajón como latinoamericano, ha sido la de protesta. (1) Sea desde campos disciplinares específicos, así como a través de enfoques interdisciplinarios, pueden encontrarse en la actualidad una cantidad significativa de autores a través de los cuales se accede al análisis de sus dimensiones teóricas y abordajes empíricos. Una de esas dimensiones es clave para comprender toda acción colectiva de carácter contencioso (Schuster, 2005: 48): la visibilidad pública. Problematicar esta cuestión implica varios aspectos, pero en atención a la cuestión del conflicto, se dará relieve en este breve artículo particularmente a tres de ellos: el espacio de la protesta, los elementos que amplifican la protesta y pueden facilitar las articulaciones y conexiones entre quienes participan de aquella y, finalmente, el papel que pueden jugar las emociones entre quienes se movilizan. En línea con este planteo, cabe preguntarse qué relaciones pueden entretenerse en la ecuación actor colectivo-espacio a partir del momento en que los sujetos decididos a encaminar una acción contenciosa se movilizan en un espacio para dar a conocer sus demandas; qué importancia juegan los diversos mecanismos que apelan los actores colectivos en orden al impacto y la incidencia pública de la protesta y qué relevancia cabe otorgarles a las emociones en la génesis y desenvolvimiento de las protestas. Las preguntas, así como las reflexiones vertidas a lo largo del artículo, se fundamentan en el análisis crítico de una bibliografía específica que las ha orientado.

El espacio

El análisis de Mark Traugott (2002) permite entrever una cualidad del espacio público no solo por constituirse en el ámbito a partir del cual se hacen visibles las movilizaciones, sino como condición asociada a la construcción de las identidades colectivas. Esta idea surge al considerar que el momento en el cual se hace visible un actor y se reconoce a sí mismo como diferente es el momento de expresión pública en la calle. Es decir, la visibilidad pública viene a cumplir una función importante en la construcción identitaria, a la vez que podría ser también instrumental, si se tiene en cuenta que muchas protestas intentan presionar a las autoridades para el logro determinados objetivos mediante su ocupación del espacio público.

Para Sergio Tamayo (2016: 80) el espacio se transforma en las movilizaciones. "El lugar simboliza algo para quien se lo apropia, se asocia a la identidad política de la movilización". Considera que no puede confundirse con el contexto; de allí la importancia de diferenciarlos. (2) El espacio público es para el autor el entorno que ofrece la ciudad, es decir, las calles, plazas y edificios, el espacio físico que acoge a los actores que se movilizan y se "apropian" del mismo. Además, la apropiación puede

implicar una demarcación del espacio como, por ejemplo, la delimitación de bordes, sendas, áreas, cruces.

La amplificación

Manuel Castells (1996) había planteado con su expresión “sociedad red”, el poder de los flujos en las acciones colectivas y particularmente en los movimientos sociales. Aquí es conducente a problematizar cómo una acción contenciosa puede ser reconocida por el resto de la sociedad, así como también por parte de quienes participan en ella.

Scherer-Warren (2006) atribuye a la globalización y a la informatización de la sociedad, la complejidad con la cual se sitúan los movimientos sociales en diferentes países. Si bien esta autora utiliza el análisis en relación con los movimientos sociales, se entiende que puede resultar aplicable a la protesta. En este sentido, califica positivamente el papel de las redes sociales tanto en la acción de aproximar y articular actores y simpatizantes, como en la finalidad de producir la visibilidad a través de los medios. La estrategia de la acción en redes permite aproximar desde los niveles locales a los más globales, así como alcanzar diferentes tipos de organizaciones.

Martí i Puig, S. y E. Silva (2014) destacan la relevancia que han adquirido las redes locales y transnacionales que han favorecido formas de movilización y que se han expandido gracias a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Ellas impulsan estrategias comunicativas. Promueven la acción directa en el espacio público urbano y articulan las interacciones sociales.

Las emociones

Esta dimensión cobró importancia en los estudios sobre acciones colectivas desde inicios de los años noventa, ya que las referencias a las emociones habían sido desplazadas por el paradigma estructural y organizativo que predominó desde los setenta. Referentes anglosajones y luego norteamericanos generaron las contribuciones teóricas y empíricas más interesantes, a la par que avanzaba el giro culturalista en las ciencias sociales.

En esta línea pueden mencionarse las contribuciones de Goodwin, Jasper y Polletta (2004) quienes, desde la psicología social, citaron el componente emocional como elemento crucial en el desencadenamiento directo de la acción colectiva. Para estos autores, las emociones son parte de toda acción social, y por lo tanto tienen poder explicativo sobre las mismas. Recuperan así el valor de los compromisos afectivos, los estados de ánimo, las lealtades, creencias y otras categorías morales compartidas que ayudan a esclarecer cómo inciden las emociones en las manifestaciones. Éstas pueden constituirse desde los procesos a nivel micro, mediante los cuales los espectadores se convierten en participantes, hasta los repertorios emocionales en los que se basan los activistas y pueden llegar a alterar el estado emocional de un gran público como uno de sus principales objetivos estratégicos.

James Jasper (2012) se sitúa en una postura intermedia, es decir, si bien destaca que el proceso emocional no podría caracterizarse como irracional, considera que tampoco debe exagerarse respecto de los efectos positivos, y nunca negativos, en la movilización y la protesta.

Tamayo (2016) entrevistó el papel estratégico que pueden jugar las emociones en la protesta, en el sentido de persuadir para sumar adherentes. Destacan como

expresiones válidas la sorpresa, el enojo, el disgusto, la alegría y la tristeza. Considera también que los lazos afectivos pueden incidir en sentido positivo o negativo en los procesos de movilización acentuando o no la cohesión interna y la organización.

Por su parte, Poma y Gravante (2017) consideran que las emociones son relevantes para explicar todas las fases de la movilización como, por ejemplo, la emergencia, el reclutamiento, la consolidación y declive de un movimiento; así como la formación y consolidación de la identidad colectiva.

Vilas, Alzate y Sabucedo (2016) consideran que los individuos que participan de una protesta no lo hacen simplemente para obtener algún tipo de beneficio, sino que también pueden sentirse moralmente obligados a hacerlo. Más aún, las emociones positivas tales como la esperanza, el orgullo y el optimismo pueden reforzar la motivación. Otro aspecto importante que analizan es el papel del contexto. Las características específicas del contexto político y de movilización pueden activar diferencialmente algunas emociones u otras.

T Hart, Marjolein (2007) estudia otra de las emociones, el humor y su vínculo con la protesta social. En un sentido porque puede constituirse en una poderosa herramienta de comunicación entre quienes se movilizan y además fortalecer el sentido identitario.

El malestar es otra de las emociones que ha sido vinculada con las acciones colectivas. Cerdeira Gutiérrez y Diaz Ricchini (1988) veían la importancia de estudiar los fenómenos del descontento en plena vigencia de las sociedades del bienestar y atribuirlo no solo como un componente estructural de la civilización sino como uno de los límites que presentaban las sociedades del bienestar y el bienestar social, en la medida que expresaban la insatisfacción.

Para Sotomayor López (2019) que aplica el concepto para estudiar la realidad chilena en la primera década del siglo XXI, el malestar debe entenderse un sentimiento de incomodidad con algún aspecto del mundo, una definición que abarca la insatisfacción con la situación económica personal o la desconfianza en las autoridades políticas a través de la percepción de abuso por un actor poderoso.

Cabe acotar que indagar alrededor de estas subdimensiones implica sin duda analizar e interpretar los aspectos metodológicos ya que importan los métodos escogidos para poder evaluarlos en su magnitud cualitativa, sea el etnográfico, la observación participante, entre otros.

A modo de conclusión

Este artículo se ha centrado en un breve análisis de tres subdimensiones asociadas a la visibilidad pública de la protesta: el espacio, la difusión y las emociones, las cuales permiten preguntarse acerca de dónde, cómo y qué se hace visible cuando los actores sociales colectivos se movilizan y protestan. A partir de su abordaje son más las preguntas que se plantean que las respuestas halladas, las cuales en todo caso pueden orientar nuevas exploraciones de carácter empírico.

Por un lado, queda claro que el espacio público acoge la protesta. Pero no siempre es el espacio por antonomasia de esta, ya que muchas de las protestas acontecidas en el siglo XX y, a raíz precisamente de que las entidades organizativas eran los sindicatos, las movilizaciones desarrollaban sus repertorios al interior de sus lugares de trabajo y no necesariamente en el espacio público.

¿Cómo adquirirían entonces visibilidad? Allí jugaban un papel importante los medios de comunicación que colocaban la protesta en la opinión pública. De todos modos, cualquiera sea el espacio desde donde se expresa la movilización, los análisis sugieren colocar la atención en el impacto, en la transformación que puede producirse sobre ese espacio que es disputado y apropiado en el marco de reivindicación de las demandas. Por otro lado, la inclusión del problema del papel articulador de las redes y medios de comunicación contemporáneos permite aproximarse a otros aspectos no solo de la visibilidad de la protesta sino en su lógica organizativa, ya que deja planteado el interrogante: ¿qué papel pueden jugar las redes, y no solo la configuración identitaria, en la constitución de los actores colectivos? ¿Cómo impactan y pueden aplicar en la construcción de los recursos organizativos?

Finalmente, se incluyeron las emociones como otra de las subdimensiones a considerar en la expresión pública de las protestas, lo que lleva a plantear hasta qué punto pueden ser interpretadas como factores simplemente psicológicos o bien como construcciones culturales con peso en la acción contenciosa; qué relación puede existir entre las expectativas que sostienen ciertos actores sociales movilizados y la frustración de las mismas como detonante de la protesta, o bien cómo puede influir el malestar para desencadenar protestas sociales en nuestro tiempo histórico.

Notas

(1) La categoría "protesta" tuvo una notable difusión en la década de 1990 y su campo de aplicación se acentuó hacia fines de ésta. Hay una tradición teórica estadounidense, dentro de la cual pueden citarse los trabajos clásicos de Tilly y Tarrow, así como una tradición latinoamericana donde pueden citarse a Auyero, López Mata, Schuster y Svampa, quienes coincidieron en reservar el concepto para aquellas acciones de carácter contencioso, visibilidad pública y expresión de actores colectivos que manifiestan su descontento respecto de un estado de cosas. En opinión de Quiroga y Magrini (2020) las protestas podrían ser definidas como "catalizadoras de la cuestión social y como modos de expresión de los conflictos sociales en el marco de la democracia" (p. 4).

(2) En este sentido, Sergio Tamayo (2016: 144) distingue entre dos niveles; por un lado, el contexto sistémico y por otro el contexto local. El primero, tiene en cuenta la estructura en su conjunto, las circunstancias generales, los factores externos que pueden determinar el comportamiento de quienes se movilizan. Esa estructura "es estructurante". En este nivel se localiza el contexto socio histórico, donde se tienen en cuenta las características económicas, políticas y sociodemográficas de un país. Respecto del contexto local, el autor remite básicamente al entorno cultural y urbano.

Referencias

- Cerdeira Gutiérrez, I. y Díaz Ricchini, S. (1988), "El malestar social", en *Escuela de trabajo social*, 1, 129-142, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905513> [15-03-2020]
- Jasper, J. (2012), "Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación", en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1, 10, 48-68, disponible en <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/222> [4-04-2020]
- Martí i Puig, S. y Silva, E. (2014), "Introducción: movilización y protesta en el mundo global e interconectado", en *Revista CIDOB D' Afers Internacionals*, 1, 105, 7-18, disponible en <http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/13/1744.pdf> [18-03-2020]
- Quiroga, V. y Magrini, A. (2020), *Hacia un mapa de las protestas sociales en América Latina Contemporánea*. (En prensa)
- Scherer-Warren, I. (2006), "Das mobilizações às redes de movimentos sociais", en *Sociedade e Estado*, 21, 1, 109-130, disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922006000100007&script=sci_abstract&lng=pt [20-06-2020]

- Schuster, F., Naishtat, F., Nardacchione, G y Pereyra, S. (2005), *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo libros
- Sotomayor López, F. (2019), *Malestar, acción colectiva y movimientos sociales en Chile*. (2001-2017), en *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 1, 80, 44-60, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6984570> [15-06-2020]
- Tamayo, S. (2016), *Espacios y repertorios de la protesta*, México: Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales
- T Hart, M. (2007), *Humour and Social Protest: an Introduction*, en *International Review of Social History*, 52, 15, 1-20, disponible en https://www.researchgate.net/publication/231997481_Humour_and_Social_Protest_An_Introduction
- Traugott, M. (2002), *Protesta social*. Barcelona: Hacer

HACIA UN MAPA DE LAS PROTESTAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA CONTEMPORÁNEA

María Virginia Quiroga

Ana Lucía Magrini

Introducción

En este breve artículo se intenta pensar a las protestas sociales (en plural) como no circunscriptas a una disciplina o campo de saber específico. En ese sentido, su permanente dinamismo y heterogeneidad habilitan la necesidad de abordajes múltiples y en diálogo.

Por lo antes dicho, proponemos una mirada de cruce interdisciplinar, fundamentalmente entre la historia, la ciencia política, la comunicación y el trabajo social. A partir de esa lectura, ensayamos un mapa, a modo de sistematización no exhaustiva ni cerrada, que permita visualizar y organizar la extensa diversidad de demandas y repertorios de las protestas sociales en el contexto latinoamericano contemporáneo.

El mapa de precisiones teóricas sobre las protestas sociales en la región

Una de las nociones que ha adquirido renovada notoriedad en las recientes investigaciones latinoamericanas sobre acción colectiva, es la de protesta social. Hablamos de “renovada” centralidad porque esta categoría ya había sido ampliamente trabajada para caracterizar la dinámica de movilización en los países de la región a fines de la década del noventa. Dos rasgos clave se remarcaban en su definición: el carácter contencioso y la visibilidad pública (Auyero, 2000; Schuster, 2005; Svampa, 2009). En ese marco, las protestas sociales se presentaban como expresión de actores colectivos que irrumpían en el espacio público de las democracias para manifestar su descontento respecto de un estado de cosas.

Entre los motivos que permitirían explicar el auge de los estudios sobre protestas vale citar su capacidad para aprehender el carácter segmentario de las diferentes acciones colectivas que se erigían como cuestionamiento y reacción a la profundización neoliberal de los 90'. “Protesta” refería tanto a una iniciativa en un solo lugar y en un único momento, como a varias acciones encadenadas y dispersas en varios espacios simultáneos. No obstante, la noción de protestas sociales resulta portadora de dos ventajas aún más interesantes a la hora de abordar conflictos y procesos sociales, actuales y de largo aliento en la región. En primer lugar, al ser analizadas desde un enfoque histórico y procesual, las protestas sociales pueden pensarse como expresiones de conflictos más profundos, cuyas trayectorias se extienden más allá de lo coyuntural o episódico. De este modo, una mirada sincrónica de los conflictos (esto es, remarcando

sus aspectos puntuales, ya sean encadenados, dispersos o simultáneos) debe complementarse con una lectura diacrónica atenta a las dimensiones histórico-procesuales que involucran.

En segundo lugar, la categoría protesta “no siempre estará guiada por un sentido emancipatorio ni será protagonizada exclusivamente por los sectores subalternos; por el contrario, puede desarrollarse para oponer resistencia a cambios de carácter progresista y/o para recuperar banderas que no implican necesariamente rechazos al sistema o al modelo imperante” (Quiroga y Juncos, 2020: 54-55). Esta precisión es relevante porque advierte que las protestas en sí mismas no se definen por un contenido esencial a priori, ni son exclusivas de actores en resistencia; pues, en efecto, diversos sectores pro *status quo* hacen y han hecho uso de la protesta social para reivindicar sus demandas.

Teniendo en cuenta estas ventajas y advertencias en relación al tema, proponemos una definición amplia de las protestas sociales como catalizadoras de la cuestión social y como modos de expresión de los conflictos sociales en el marco la democracia. En esa línea, las diversas manifestaciones de protesta (los reclamos, movilizaciones, huelgas, cortes de ruta, entre otras) resultan un recurso válido de la vida comunitaria en democracia, y una garantía del derecho a la libertad de expresión (Magrini, 2011). En definitiva, las protestas sociales no son lo otro de la democracia, sino una condición mínima para su funcionamiento efectivo y una garantía del derecho a disentir o a resistir.

El mapa de demandas

En miras a la construcción de un mapa preliminar de la protesta social en la región, en su historia reciente, vale distinguir centralmente dos dimensiones clave: demandas y repertorios de acción. Estas dos cuestiones importantes, pero no suficientes, nos ayudan a dilucidar inicialmente las preguntas sobre quiénes se movilizan, cómo lo hacen, y por qué o para qué llevan a cabo acciones disruptivas.

Podríamos comenzar por distinguir las diversas demandas que articulan el accionar colectivo de las protestas, entendiendo que se trata del reclamo o reivindicación de un tema o problema sobre el que se exigen respuestas. Vale reconocer, al menos, cuatro grupos predominantes de demandas:

El primer grupo refiere a *las eternas deudas de América Latina*, es decir demandas históricas que dieron origen a diversos procesos de lucha y resistencia en el continente y que, a pesar de las experiencias reformistas que se vivieron en varios países de la región, aún continúan pendientes. Estas demandas se configuran en torno al derecho a la tierra, la reivindicación del trabajo, la defensa de los recursos naturales y el mejoramiento en la calidad de vida con acceso a educación, alimentación, salud, vivienda digna, entre otras.

Para ahondar en algunos ejemplos, vale considerar que la demanda por la tierra aparece históricamente ligada a la cuestión indígena, no solo como lucha por el mejoramiento en las condiciones materiales de vida de los pueblos originarios, sino también como reclamos de cambio en la cosmovisión de mundo imperante. Por su parte, las reivindicaciones en torno al trabajo nucleaban tanto a los reclamos por mejoras en las condiciones laborales -principalmente la puja salarial-, como la demanda por empleo formal o simplemente por acceso al

mercado de trabajo. Al mismo tiempo, esas luchas se expresan por vías plurales que articulan a las tradicionales organizaciones sindicales con nuevas formas vinculadas a empresas recuperadas, cooperativas de la economía popular y movimientos de desocupados.

El segundo grupo de demandas remite a *los derechos humanos*. En general las agrupaciones defensoras de esta materia se conforman por familiares de las víctimas de los hechos producidos por gobiernos dictatoriales a inicios de los 70', especialmente en los países del Cono Sur, exigiendo memoria y justicia. Cabe advertir que, en contextos como Colombia o México, estas demandas no están asociadas a un pasado de dictaduras sino a entornos de hostilidad y terror en períodos democráticos, muchas veces vinculados a la problemática del narcotráfico. Es posible también ubicar en este grupo de demandas las reivindicaciones que ponen el foco en el rechazo a las persecuciones ideológicas y a la criminalización creciente de pobreza y de las protestas sociales.

Por su parte, el tercer grupo de demandas apunta a *las luchas de género y la diversidad*. Este conjunto abarca desde las protestas por la violencia doméstica, la desigualdad en cuanto al acceso y las condiciones laborales, hasta los derechos de la comunidad homosexual. Podemos decir que un elemento representativo en estos movimientos es la lucha por la tolerancia y la diversidad, se trata entonces de hacer visibles otros modos de ser personas, de ser ciudadanos y de ser familia. Ésta es quizás una de las demandas que ha puesto en cuestión las bases más profundas de nuestras sociedades, no solo en lo cultural, lo social y lo religioso sino también en lo político y económico.

Finalmente, como cuarto grupo encontramos a *las demandas de tercera generación*. Se alude a un amplio abanico de reivindicaciones ciudadanas como el derecho a la información, la exigencia por la responsabilidad social de las empresas privadas y las demandas de los movimientos ecologistas –principalmente en reacción a la expansión del neoextractivismo-. Muchas de estas demandas se encuentran articuladas con otras luchas descritas anteriormente, sin embargo, a partir de la emergencia de nuevas agrupaciones que no necesariamente se desprenden de movimientos indígenas u obreros o de grupos defensores de los derechos humanos las hemos incluido en esta categoría.

Es importante subrayar que esta sistematización de demandas de las protestas sociales constituye sólo uno de los tantos modos en que podría representarse aquella extensa variedad. Al mismo tiempo, cabe señalar que ninguna de las demandas aludidas es absolutamente independiente, sino que está atravesada por una multiplicidad de clivajes; en definitiva, los conflictos de clase se entrecruzan, por ejemplo, con los de raza y género.

El mapa de repertorios de acción

Una sistematización aún más profunda puede construirse si también se tienen en cuenta los repertorios de la protesta, entendiendo a éstos como los formatos en que se visibiliza la acción colectiva (Tarrow, 1997); esto es, el modo en que se presentan las demandas en la escena pública (pudiendo ser una huelga, corte de ruta, manifestación, entre muchos otros). Estas formas-repertorios impregnan a la protesta de estéticas

particulares y, por lo general, no se presentan aisladamente, sino que aparecen combinadas y articuladas a una diversidad de métodos y contextos. Entre los repertorios más recurrentes podrían destacarse, los siguientes:

El *paro* o la *huelga* continúan siendo las formas más utilizadas y la modalidad más antigua de la protesta social en el Estado moderno; consisten en la abstención de realizar las actividades laborales que regularmente se desarrollan: están fuertemente asociada al primer grupo de demandas y, en especial, a las reivindicaciones en torno al trabajo; además, son una característica de los actores colectivos con un nivel de organización formal o institucionalizado.

Las *movilizaciones* o *manifestaciones*, que se despliegan procurando alcanzar amplia visibilidad en el espacio público, y se utilizan para reivindicar un gran abanico de demandas especialmente en el ámbito urbano: la paz en contextos de hostilidad y terror, los derechos humanos, las demandas de género, la defensa del medio ambiente, el trabajo, entre tantas otras. La manifestación callejera podría entenderse, entonces, como “ocupación momentánea, por varias personas, de un lugar abierto, público o privado, y que directa o indirectamente conlleva la expresión de opiniones políticas” (Fillieule, 1997: 44).

Las *caminatas indígenas*, constituyen un método basado en la articulación entre una narrativa que expresa la continuidad de los atropellos a los derechos de los pueblos originarios desde tiempos de la colonia hasta nuestros días, y una reivindicación puntual por temas como la vivienda, la tierra, el trabajo, contra la represión, entre otros. Acuden a la visibilidad de sus reclamos con caminatas que atraviesan diversas ciudades, localidades y pueblos hasta llegar, en la mayoría de los casos, a la capital de sus respectivos países. Una vez allí suelen concentrarse en la plaza principal y/o frente a las casas de gobierno, para hacer visible su presencia (y sus demandas) ante los ojos de los mandatarios y la sociedad en general.

Los *escraches* permanecen especialmente vinculados con la demanda por los derechos humanos, siendo utilizados por los sectores más jóvenes de los colectivos nucleados en torno a esa temática. La estética de esta forma de protesta está marcada por la concentración en el domicilio o en el lugar de trabajo de una persona que es denunciada por atentar contra los derechos humanos; haciendo visible, a través de pintadas en los muros y expresión de repudios, la condena social a este tipo de actos.

El *corte* o *bloqueo de caminos*, incluye bloqueos de accesos, puentes, rutas y calles para ganar visibilidad pública. A lo largo de la región ha adquirido diversas denominaciones y modalidades, como por ejemplo “piquetes” en Argentina, o “bloqueos hormiga” en Bolivia.

El *cacerolazo*, como un tipo de manifestación que se caracteriza por ser relativamente espontánea, generalmente se configura contra alguna decisión de gobierno. La estética predominante es el ruido, ya que los ciudadanos asisten con cacerolas o cualquier utensilio de metal para producir el mayor ruido posible; el acuerdo previo suele estar en el horario de la concentración, aunque en ocasiones va acompañado de la concentración en sectores claves de las ciudades.

Las *manifestaciones de lo online*, se trata de los modos de protesta más recientes y que han ganado notorio protagonismo en el actual contexto de proliferación del

COVID-19. Se basan en las narrativas multimediales sostenidas en las pantallas (computadora y celular) e internet, con difusión de videos y participación activa en redes sociales.

En definitiva, este listado amplio, pero no exhaustivo, refleja la multiplicidad de formatos y metodologías en que se expresa la protesta social de nuestra región. Muchos de estos repertorios suelen combinarse entre sí, entrelazando sus estéticas y dinámicas. Al mismo tiempo, la elección de uno u otro formato se relaciona con la racionalidad estratégica, pero también con las tradiciones e historias subjetivas de los individuos o grupos que protestan.

Finalmente, cabe señalar que la mayoría de los repertorios aquí mencionados aparecen generalmente asociados a actores situados del lado menos favorecido de la correlación de fuerzas; es decir, a actores que disponen de menos recursos a la hora de protestar y que lo harían con un sentido de cambio social contrahegemónico. No obstante, la protesta y su visibilización en las calles -a través de manifestaciones, bloqueos, cacerolazos, etc.- se ha diseminado e, incluso, recurren a ella quienes no carecen de acceso a los ámbitos empresariales, mediáticos y/o gubernamentales.

Consideraciones finales

Quizás el elemento más contundente de las líneas aquí desplegadas da cuenta de los vínculos y prácticas que se entretienen en la calle, los barrios, las plazas, en el espacio público-político, para visibilizar demandas insatisfechas. Quienes protestan lo hacen en el marco de las reglas de la democracia y generalmente expresan una demanda clara: piden los oídos institucionales, piden mesas de negociación, piden ser vistos y tratan con repertorios más o menos novedosos de hacer visible un sujeto político; al tiempo que traen a escena alternativas a los modos hegemónicos de organización y acción.

En suma, las protestas atañen a *lo político, lo social, lo territorial y lo comunicativo*. En este espacio de tensión-articulación deberían situarse los intentos por comprenderlas. En ese camino, no podríamos perder de vista que su análisis constituye un elemento clave para dar cuenta de los tiempos que vivimos, nutriendo las prácticas de intervención territorial y los mecanismos de participación democrática.

Referencias bibliográficas

- Auyero, J. (2002). *La Protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*, Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Fillieule, O. (1997). *Stratégies de la rue*, Paris. Presses de Sciences Po.
- Magrini, A. L. (2011), "La efervescencia de la protesta social. De luchas, demandas, narrativas y estéticas populares" en Rabinovich et. al. (Eds.) *Vamos a portarnos mal*. Bogotá: C3, Fundación Friedrich Ebert y ADC, Pp. 31-52.
- Quiroga, M. V. y Juncos, L. (2020) "Protestas sociales en Brasil: entre el repliegue del progresismo y el ascenso de las derechas, 2014-2018" en *Estado & comunes*, revista de políticas y problemas públicos, 1, 10, Pp.53-72.
- Schuster, F. (2005), "Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva", en F. Schuster et. al. (comps.) *Tomar la palabra: Estudios sobre protesta social y acción colectiva en Argentina contemporánea*, Buenos Aires: Prometeo, Pp. 43-83.
- Svampa, M. (2009). "Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina". Ponencia presentada en las Jornadas de Homenaje a C. Tilly en Madrid, España. Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo57.pdf> [29-04-2019]
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid: Alianza.

LOS CONFLICTOS SOCIALES

DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA:

EDUCACIÓN Y COVID-19 EN ARGENTINA

Ruth Edith Ramallo

Nuestro sistema educativo ha experimentado un cambio, debiendo mutar de un régimen donde la clase presencial era el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, a un sistema donde la virtualidad es la protagonista. En la Universidad Nacional de Río Cuarto, docentes y alumnos concurren a una plataforma virtual evelia, donde hay un espacio áulico virtual para cada materia, pueden enviarse trabajos prácticos, hay foros de discusión para las distintas temáticas, servicio de correo electrónico y mensajería. También se dotó de la herramienta de videoconferencia para realizar el dictado de clases como en la modalidad presencial y clases de consulta, donde existe una comunicación sincrónica con el alumno en un nuevo espacio físico, el de nuestros hogares.

En este nuevo contexto, en el que los docentes y alumnos dependen de los dispositivos tecnológicos y de tener acceso a buena conectividad para aprender y enseñar, la desigualdad en el acceso y el aumento de la brecha digital son un tema central, que opera como un proceso de cierre social, que utiliza el mecanismo de la exclusión, bien porque en algunos lugares no se ha avanzado lo suficiente en el tendido de fibra óptica, bien porque el servicio está en manos de capitales privados, que además de cobrar por el servicio, no siempre cumplen con lo previsto en los contratos de adhesión, dado que son empresas monopólicas, donde los usuarios son sus rehenes. Además no brindan sus servicios en todo el espacio geográfico, en particular en sectores populares.

Aspectos teóricos de los conflictos

En sus obras, Marx pone el énfasis en que los problemas y conflictos entre las clases sociales son inherentes a la sociedad capitalista (Marescalchi et al., 2018). Como historiador y economista gran parte de su obra se centra en aspectos económicos, pero, a la vez, presenta una interesante cantidad de observaciones sociológicas. La perspectiva sociológica de Marx se centró en el cambio de la época moderna, cambio que se manifestó en las formas de producción y las nuevas estructuras de las clases sociales.

Su hipótesis de trabajo era que las modificaciones más importantes en las estructuras sociales estaban vinculadas al capitalismo. Tenía una visión muy particular del sistema de estratificación social; veía que en este sistema clasista solo existían dos clases bien diferenciadas: los dueños del capital, que denominaba los sectores dominantes y una clase trabajadora, que no poseía los recursos necesarios para producir y, por ello, dependía de los dueños del capital y de quienes les ofrecían su mano de obra a cambio de un salario. Desde la óptica marxista, el capitalismo era un sistema de clases

que se encontraba en permanente conflicto por la opresión que generaba en la clase trabajadora.

Max Weber sostiene que este análisis que realizaba Marx era simplista, y consideraba que los conflictos se daban en las tres dimensiones de las estructuras sociales: la económica, la social y la política. Weber es el autor del modelo burocrático, vigente hasta la actualidad (Marescalchi et al., 2018).

“Frank Parkin habla de cierre social y lo define como “cualquier proceso mediante el cual los grupos tratan de mantener un control exclusivo sobre los recursos limitando el acceso a ellos”, citado en Marescalchi et. al (2018: 128). Este autor británico, cuya teoría descansa más en Weber que en Marx, hace referencia en su obra al concepto weberiano: “por cierre social Weber entiende el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como bases de justificativas de tal exclusión” (Parkin, 1984, p. 69).

Parkin está de acuerdo, al igual que Marx y Weber, en que la posesión de la propiedad y los medios de producción son el fundamento básico de la estructura de clase. La propiedad, según el autor, es solo una forma de cierre social, que, al ser monopolizada por una minoría, es utilizada como una base de poder sobre otros.

Junto con la propiedad o la riqueza (dimensión económica), la mayoría de las características que Weber asociaba con las diferencias de status -como el origen étnico, la educación, el lenguaje o la religión- pueden ser empleadas para crear un cierre social y se manifiestan en la dimensión social y política. (Marescalchi et al., 2018)

En el cierre social tenemos implicados dos procesos, a saber: la *exclusión*, que se refiere a las estrategias adoptadas por los grupos para separarse de los extraños, impidiéndoles el acceso a recursos valiosos, y la *usurpación*, que apunta a los intentos de los grupos menos privilegiados para adquirir recursos monopolizados por los otros.

Estos dos procesos –el de exclusión y el de usurpación– están vigentes actualmente en nuestro país. Los procesos de exclusión se manifiestan en la imposibilidad de acceso de los que menos tienen a determinados niveles de educación (medios y superiores y algunos casos primarios) y a servicios de salud y de nutrición. También la usurpación de los pobres se ha manifestado en saqueos, robos y secuestros por motivos económicos, lo que ha provocado mayores barreras de exclusión social (tal es el caso de los barrios cerrados o *countries*, que limitan y contralan el ingreso de las personas contratando sistemas de vigilancias privados, etc.).

La exclusión consiste en cercenar derechos, quitar o negar posibilidades a alguien. La exclusión puede producirse por condiciones propias o implícitas del sistema, que hacen que la persona no pueda progresar, y por la pobreza, que es una entropía del funcionamiento social que conlleva a la marginación, a no tener acceso a vivienda digna, al sistema de seguridad social y a las demás necesidades que provocan indefectiblemente la exclusión social.

La investigadora Gabriela Wyczykier, en 2015, afirmó que Parkin toma el concepto de exclusión de Weber y lo amplía para referirse a las estrategias que incluyen prácticas excluyentes por parte de un conjunto de personas, como también las prácticas adoptadas por los

excluidos en respuesta a su posición de extraños. El concepto de cierre social que propone Wyczykier (2015, p. 149) menciona que: “En primer lugar, el rasgo distintivo es la pretensión de un grupo de asegurarse una posición privilegiada a expensas de otros grupos mediante un proceso de subordinación. Ello constituye una forma de acción colectiva que da lugar a la categoría de rechazados o de extraños”.

En segundo lugar, la distinción habitual entre burguesía y proletariado puede analizarse entonces como una expresión del conflicto entre clases definidas no ya en relación al lugar que ocupan en el proceso productivo, sino en relación a sus respectivos modos de cierre social: exclusión y usurpación. “En la sociedad capitalista moderna la burguesía emplea dos formas fundamentales de cierre social excluyente para mantenerse y formarse como clase: las instituciones que rodean a la propiedad, y las credenciales y calificaciones profesionales” (Wyczykier, 2015, p. 149).

En algunos países, las leyes aseguran la transmisión de la propiedad entre generaciones de una misma dinastía familiar. En las sociedades postmodernas impera un sistema de estratificación social donde un nivel ocupacional alto está dado por las credenciales que la persona posea; por ello coincide con que la calificación profesional asegura una posición con acceso a mejores ingresos o retribuciones. Parafraseando a la autora, por oposición, el cierre social como usurpación es aquel puesto en práctica por un grupo en respuesta a su estatus de excluido, y a las experiencias colectivas que lleva la exclusión, donde el objetivo es apoderarse de una parte de los beneficios y recursos propios de los grupos dominantes en la sociedad.

Mientras la exclusión es el uso del poder en forma descendente, la usurpación es el uso del poder en forma ascendente. El cierre social usurpador tiende así a apoyarse fundamentalmente en la movilización pública, huelgas, marchas, piquetes, buscando legitimar de esta manera su accionar. (Wyczykier, 2015).

Giddens, autor al que principalmente hemos seguido en la cátedra Sociología de Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, nos dice que hoy en día las diferencias de clase no son muy marcadas y las clases obreras pueden acceder a las ventajas de la superior, porque no necesariamente nos referimos a ser poseedores de determinados bienes, sino que hablamos en términos de derechos de uso de los objetos materiales o acceso a los mismos. Además, este autor argumenta que con los impuestos que recauda el Estado Nación se logra transferir recursos de unas clases a otras, por ejemplo cuando se paga educación y salud pública. Pero debemos reconocer que se refiere a países con distintas posibilidades económicas, con distinto nivel de desarrollo tecnológico y social y con otra cultura y valores compartidos. En nuestro país, y más en estos momentos, las diferencias entre la clase alta y baja son muy marcadas; la polarización entre clases es cada vez mayor, con un aumento creciente de la subclase y la extinción de las clases medias, en detrimento de los nuevos pobres por ingreso.

El aumento de la brecha Digital: nueva forma de exclusión social

En este marco de pandemia nuestro sistema educativo en los niveles primario, secundario y universitario se ha

reconvertido de manera obligada para poder sostener actividades diarias para el alumnado, conforme a los contenidos de cada materia. Profesores y alumnos dependen de los dispositivos tecnológicos (computadoras personales, notebooks, tablets o teléfonos celulares) para comunicarse, necesitan también de buena conectividad para aprender y enseñar (tener acceso a internet fijo). Pero se presentan dos inconvenientes: por un lado, la desigualdad en el acceso a la tecnología, y, por otro, el aumento de la brecha digital. (Molina, 2020) La situación actual en el ámbito educativo es la siguiente:

- en nuestro país 37 de cada 100 hogares no tienen acceso a internet fijo
- en el nivel primario 1 de cada 5 alumnos no cuenta con acceso a internet
- en el nivel secundario el 15,9 % de los alumnos que están en condiciones de finalizar el ciclo no tiene acceso a internet.
- En nuestro caso, tuvimos en plataforma Evelia una participación del 30 % de los alumnos inscriptos (Cátedra Sociología, Facultad de Ciencias Económicas, UNRC)
- En algunos hogares la única herramienta para acceder es el teléfono celular.
- En los portales educativos de libre acceso no se pueden realizar videollamadas gratuitas, por ello se deben utilizar aplicaciones que requieren el pago de internet como por ejemplo, Skype, Zoom o WhatssApp y consumen datos del servicio de telefonía.
- El tendido de fibra óptica actual es insuficiente en el territorio argentino, y no llega a todos los puntos del país.
- La prestación del servicio de internet está en manos de empresas privadas monopólicas.

Estos datos fueron obtenidos del Informe del Observatorio Argentinos por la Educación y plataforma Evelia de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El contacto del docente con los alumnos es esencial y primordial para lograr continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el puntapié inicial debiera ser el acceso a la tecnología, vía programas de entregas de computadores y luego garantizar la gratuidad en la navegación en los portales educativos, convirtiéndose o reconvirtiéndose en un servicio público y gratuito. Para las páginas de educación de la nación, de las provincias y de las 57 universidades nacionales se llegó a un acuerdo con las empresas de internet para liberar la navegación en dichas páginas, es decir, la utilización es gratuita, pero si se accede desde un teléfono celular se consumen datos.

Por la información expuesta, decimos que en virtud del proceso transformador de la globalización, caracterizado por la nueva revolución digital, se ha generado un nuevo proceso de exclusión que denominamos la brecha digital. En este escenario impensado e inesperado en el ámbito educativo, su reconversión a la virtualidad, a la vez que ha permitido la comunicación entre docentes y alumnos, ha negado el derecho a una educación de calidad para los alumnos pertenecientes a sectores de clase media y baja, porque en algunos casos el grado de penetración de la computadora personal es muy bajo y, en consecuencia, tampoco puede pagarse un servicio de internet fijo, por la condición de pobreza en la que se encuentran estas categorías sociales.

También han sido excluidos, hablando de nuestra región y seguramente en otros lugares de nuestro país, aquellos

que -encontrándose en contextos rurales o no urbanizados y teniendo poder de compra- no cuentan con el tendido de fibra óptica y- en consecuencia, el servicio no está disponible; en este caso la exclusión se produce por condiciones propias del sistema o disfunciones.

Además, el Ente Nacional de Comunicaciones Argentino (Enacom) no permite por reglamento que el servicio en lugares sin cobertura sea prestado por cooperativas o entidades de la economía social, lo cual también se aplica a barrios populares de algunas provincias.

El COVID-19 puso en evidencia que la nueva sociedad informacional a la cual pertenecemos, caracterizada por la democratización y la defensa de los derechos humanos, todavía permite que se implementen estrategias que incluyen prácticas excluyentes por parte de un agrupamiento de personas, donde las empresas que venden servicios de internet se aseguran una posición privilegiada en el mercado a expensas de otros grupos mediante un proceso de subordinación, porque al ser verdaderos monopolios privados brindan un servicio de media calidad y alto costo, generando una acción colectiva que da lugar a la categoría de rechazados o excluidos del sistema educativo virtual.

Debemos tener en cuenta que la exclusión social es una agresión, porque cuando se margina a una persona se provoca el mismo dolor que una herida física y las posibilidades de inserción en el sistema social son menores.

Referencias bibliográficas

- Marescalchi, M., LasHeras D., De Yong, A., Martínez de Pérez, N. y Ramallo, R., "Sociología: aspectos significativos de estudio del siglo XXI : producción escrita de sociología con orientación a los estudiantes de Ciencias Económicas". (2018) 1a ed. Río Cuarto. UniRío Editora. 2018. Libro digital, PDF/A. (Pasatextos) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-688-263.
- Molina, M. (2020, Mayo 17). Educación: La brecha digital profundiza las desigualdades en la pandemia. Página 12, disp. en <https://www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en-> (23/07/20)
- Observatorio Argentinos por la Educación (2020), "Educación a distancia ¿sin internet?" disponible en <https://argentinosporlaeducacion.org/informes>. (20/07/20).
- Parkin, Frank (1984), "Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa". Espasacalpe. Madrid.
- Wyczykier, G. (2015), "Pensar las clases sociales: reflexiones contemporáneas" en Revista Lavboratorio, 15, 26, 141-164.

VIOLENCIA POLICIAL EN SOCIEDADES CONFLICTIVAS

¿Cómo se despliega y hacia quién va dirigida?

Mariana Jesica Lerchundi

1. Introducción

La presente ponencia se ubica en la línea de investigación ocupada por desentrañar diferentes dimensiones de la *violencia policial*, entendidas como un efecto de las políticas de seguridad de América Latina. En el presente texto se comprende esa violencia desplegada sobre los jóvenes como un *mensaje*, y se leerá desde dos ciudades latinoamericanas: Río Cuarto (Argentina) y Barranquilla (Colombia).

La investigación se inscribe en la trayectoria constructivista y cualitativa (Guba y Lincoln, 1994). Se tomarán como corpus de análisis las entrevistas realizadas, a jóvenes, varones y mujeres, de sectores populares de Río Cuarto y Barranquilla. Asimismo, se añade el resultado de unos talleres sobre violencia policial desarrollados en una institución educativa riocuartense. El trabajo de campo reunido en esta comunicación es desarrollado en 2019, en la Ciudad de Río Cuarto; mientras que en 2018, en Barranquilla.¹ En este caso, *no* se prioriza analizar las trayectorias biográficas de los entrevistados, por el contrario, se toman los relatos como texto y se da centralidad en la estructura más que al sujeto.

En lo que respecta a la técnica de análisis se utilizó del análisis de documentos propuesto por Vallés (1999), el cual ha permitido hallar denominadores comunes evidenciando las prácticas policiales, en ambas territorialidades. De este modo, la búsqueda de regularidades habilitó la problematización de la violencia policial como mensaje, cuestionando el texto, el contexto y, especialmente, el destinatario del mensaje.

Para hablar de violencia policial es necesario retomar la noción de monopolio de la fuerza que el Estado detenta y ejerce a través de sus fuerzas de seguridad. Para Jobard (2018) el uso legítimo de la violencia es su uso legal. Así, violencia policial abarca aquellas situaciones definidas por ley como uso policial de la fuerza, casos no siempre claros que trasuntan en la ambigüedad e interpretación de cada agente policial. El autor describe tres: la primera es el uso de la fuerza cuando el policía estuviera bajo amenaza de una violencia real e inmediata, donde debe aplicarse el principio jurídico de razonabilidad, es decir, la proporcionalidad del daño. La segunda, cuando el agente de policía debe aprehender o arrestar a una persona, donde hace mención a la limitación del uso letal de la fuerza; en este caso también operan la razonabilidad y proporcionalidad. La tercera supone una orden de mayor jerarquía, ajustada a la Declaración Internacional de los Derechos Humanos.

Si bien las actuaciones de las fuerzas de seguridad están -deberían estar- reguladas por leyes, los agentes también adoptan recursos no contractuales (Monjardet, 2010). Por ejemplo, las escuchas secretas o el tráfico de información son propias de la policía de información; sin embargo, otras actuaciones como la presencia de policías de civil y operatorias encubiertas también son adoptadas por la policía de seguridad, configurándose de ese modo un espacio opaco donde sus prácticas se despliegan; por tanto, no son claramente distinguibles como legales o ilegales (Brodeur, 2011). La fuerza pública termina materializándose en la figura del policía (Manning, 2011) y su monopolio dice Brodeur (2011) es una ficción.

Jobard (2018) enuncia una serie de características que deberían hallarse en una práctica policial para comprender que es ilegítima, y por tanto, *violenta*. El autor entiende que, el primer elemento, es el uso excesivo de la fuerza, es decir, tiene que ser notable y gravemente desproporcional al motivo de la intervención policial. El segundo elemento es el contexto del uso de la fuerza lo cual implicaría que el policía actuó sin estar bajo peligro o amenazado. El tercer elemento es la evidencia, el autor propone, que la víctima de abuso policial debe tener pruebas técnicas que sostengan sus declaraciones, como informes médicos o videos.

Desde la postura asumida se entiende que el tercer elemento reviste de dos vicios que impide ser cumplimentado. Si bien resulta más favorable aportar pruebas materiales y no sólo el testimonio de la víctima, no resulta sencillo cuando los abusos ocurren sin testigos o, por ejemplo, las golpizas no dejan rastros en el cuerpo, como mostraremos en el apartado tres. Además, la violencia policial no puede ni debe ser registrada sólo desde las marcas físicas, por el contrario, como se ha escrito en otros textos la violencia subjetiva es igualmente grave (Lerchundi, 2018).

El cuarto elemento, refiere a la nulidad de antecedentes en el expediente de la víctima, es decir, sería "más válida" una experiencia de alguien que es violentado por primera vez por la policía; sin embargo, se coincide con el autor cuando habla de las víctimas de violencia policial como parte de una suerte de "*clientèle penal*" (Jobard, 2018, p. 4), es decir, grupo de sujetos seleccionados por la cadena punitiva que son detenidos una y otra vez, que afecta no sólo a las víctimas comprendidas por el autor como poblaciones manchadas, sino también a sus familias, amigos y entorno social.

Ahora bien ¿a qué se llama violencia policial? algunos autores (Tiscornia, 2000; Garriga Zucal, 2016) entienden que aquello que se comprende como violencia no es más que el resultado de un conjunto de relaciones sociales, ubicadas en un espacio y tiempo determinados; por tanto, un acto entendido como violento es siempre una disputa por su sentido. Propone Seguezzo (2010, p. 8) "la "violencia" es presentada como una práctica, un mecanismo, cuyo carácter y efecto es únicamente represivo (cercena y reprime la vida) y no productivo, un modo de constitución de las subjetividades." Esta noción, que complementa la propuesta de Jobard (2018), sirve de herramientas para el análisis del corpus de entrevistas, como se verá en el próximo apartado.

2. Jóvenes y el mensaje de la violencia

¿Cuál es el *mensaje* que se construye y se transmite en el ejercicio de la violencia policial? ¿A quiénes va dirigido

ese *mensaje*? ¿Cuál es el código? ¿Dónde se escribe ese *mensaje*? ¿Qué ocurre en Río Cuarto y Barranquilla? A continuación, se configuran algunos destinatarios del mensaje, estrategia organizadora de este apartado, que expone experiencias de detención y relatos en torno a la violencia policial de los jóvenes de ambas ciudades. Por cuestiones de espacio se elige el mensaje para la institución policial y para otros jóvenes.

Mensaje para la institución

En este caso, se prioriza la mirada activa de los *colegas* que forman parte de la *institución policial*. Dada la verticalidad que la atraviesa, la violencia desplegada por un policía recibe la evaluación de sus pares, y sobre todo, de sus superiores, quienes a partir del cumplimiento de cierta normativa formal e informal se asignan adicionales, bonificaciones o días de descanso. Veamos los casos que siguen, se retoman tres fragmentos de entrevistas, el primero de ellos describe ejemplos de violencia física, el joven dice:

“Lo que más se ve es la violencia física de parte de ellos, no sé, porque parece que estuviese mal- si no maltratan a alguien, porque siempre quieren estar maltratando, maltratando, maltratando.” (Joven de Barranquilla, Barrio Lemu).

El joven advierte que la forma regular de relacionamiento de un policía con los jóvenes es de maltrato, que si no existiera un trato violento que medie el vínculo policía-joven pareciera que no obrara con las reglas propias de la institución. ¿Por qué el maltrato? ¿Para quién es relevante ese maltrato? Para los observadores externos del uso de esa violencia.

Otro fragmento de entrevista, retrata una demora en la vía pública, a un joven riocuartense, donde describe cómo el policía hace uso de la tecnología para registrar su imagen. El diálogo procede del siguiente modo:

E: ¿Y cuándo a vos te frenaron, qué te dijeron?

B: nada. Me sacaron fotos y me pidieron nombre.

E: ¿te sacaron fotos, con los teléfonos?

B: sí, y me dice: “dame todo”. Le di el DNI, 17 años, adónde vivía, todo.

E: ¿te pidió permiso para sacarte la foto?

B: la sacaron así. Ponele que estás ahí frenada, así y uno te habla y el otro viene y te saca. Así te hacen.

(Joven, varón, de Río Cuarto, Barrio Amancay)

En esta ocasión se evidencia la ilegalidad del procedimiento. Las fotos tomadas ingresan a un grupo de whatsapp de la Policía de la Provincia de Córdoba, que si bien puede ser el almacenamiento de información laboral, el dispositivo que lo recibe es del ámbito privado del policía y por tanto, ilegal el almacenamiento de dicha información. Esto se encuentra amparado jurídicamente por la Constitución de la Nación Argentina, a través de su art. 43 y por la Ley 25326 de Protección de Datos Personales. En este ejemplo, el mensaje es para la propia institución es tangible en tanto que se registran datos; sin embargo, también existe un mensaje para el entorno que comienza a comprender que el registro policial ya no es una suerte de fichaje visual para aquel policía que trabaja en la zona (o cuadrante), sino además la imagen personal pasa a estar al alcance del resto de los policías de la ciudad.

En el último caso que se retoma en este acápite se advierte una recurrencia como el anterior. Ahora no es un registro fotográfico, sino fílmico y el joven argentino lo explica de la siguiente manera:

“Filmaron el procedimiento, violento, (...) Y después entre ellos se miraban y uno le explicaba, como que estaban como que habían salido a practicar un procedimiento y te decía que le enseñaba, le enseñaba cómo agarrarlo... Todo delante nuestro, acá en la calle.” (Joven, de Río Cuarto, Barrio Amancay)

El desarrollo del procedimiento que se describe en el fragmento anterior, además de explicitar que se registraba con el celular a través de audio video, da cuenta de que esa demora policial -requisita en la vía pública- era una suerte de práctica, un entrenamiento acerca del conocimiento que la propia institución provee al policía para una detención. Este fragmento ejemplifica que el mensaje era para la propia institución.

Mensaje para otros jóvenes

“El mismo día que mi mamá me vio de la palera que yo recibí, o sea, de la golpiza que recibí de los policías ese día. Mi mamá se asombró; mi mamá casi se desmaya al verme, lloró y todo de cómo estaba yo todo golpeado, y partido y lleno de sangre por todos lados. Por culpa de ellos, y mi mamá me decía: “¿pero quién fue?” (Joven de Barranquilla, Barrio Lemu).

El fragmento anterior, puede identificarse con un mensaje destinado a los otros jóvenes, sobre todo menores de edad, como es el caso del joven, una suerte de ejercicio ejemplificador, frente a otros jóvenes no presentes. Dice un joven barranquillense, respecto del *código* del mensaje, es decir, los modos en que el emisor (policía) emite el mensaje de la violencia:

“Conocemos casos de jóvenes que les han roto las costillas, jóvenes que les han maltratado, les han lacerado la cara, les han partido la cabeza, los han maltratado de una manera inhumana”. (Joven de Barranquilla, Barrio Lemu).

El entrevistado describe la violencia física desplegada sobre los cuerpos, jóvenes, de los sectores populares, de su comunidad. Menciona las formas que asume esa violencia “cuerpos lacerados”, es decir, el cuerpo abierto producto de las prácticas violentas; el texto escrito en el cuerpo, el mensaje registrado en la carne viva, como camino prefigurado para otros jóvenes. Esa violencia aparece a temprana edad, emerge para comunicar el mensaje de actuación policial, un encadenamiento que escala hasta llegar a los extremos.

En los fragmentos que siguen se retoman dos indicadores de interceptaciones policiales, cuando los jóvenes eran menores de edad:

“Me frenaron, era menor de edad (*la policía*) puede frenar, pueden requisar, pueden pedir tus datos... y uno nada” (Joven, de Río Cuarto, Barrio Amancay)

“Hace una semana acá (...) hay un parque por acá, hay un CAI, en la noche, pusieron unas barandas así. Hicieron un círculo en baranda, y todo el que pasara por ahí, ahí lo metían. Ahí lo metían. Todo el que pasara. Todo el que

pasara ¡fum! Lo metían para allá dentro. O sea, todo el que- “entre aquí un momentico”, y llamaban a la autoridad y se llevaban al grupo. Ese día llevaron un poco de gente para la UPJ. Hicieron el corralito ahí y van, todo el que llegara se lo llevaban. Se lo llevaban para abajo, un grupo grande (...) puros pelaos jóvenes, desde 14 a 18 son los que más se llevan.” (Joven de Barranquilla, Barrio Lemu). En las entrevistas a los jóvenes, al consultar cuándo comenzaron a ser detenidos, la respuesta siempre es “cuando era menor”. No es casual que un joven de sector popular pueda situar estos episodios de su vida con una categoría jurídica en torno a la mayoría de edad. Pues, ese hito burocrático, como indica Filardo (2018) configura un escenario de nuevos derechos y obligaciones. Las leyes de protección de los derechos de los jóvenes menores de 18 años edad de estos países son coincidentes en las garantías que portan. Por ejemplo, deben ser retirados de la dependencia policial por un familiar o por su tutor/curador cuando fueran detenidos, tal queda de manifiesto en uno de los testimonios sobre “mensaje para los familiares”. En esta oportunidad, en el último fragmento se identifica la figura de “corralito” para nombrar una suerte de perímetro o recinto vallado dentro del cual todas las personas que transitaran la zona, pero en particular jóvenes entre 14 y 18 años, eran privados de su libertad de manera arbitraria. Aquí se entiende, en principio, que la detención masiva envía un mensaje rápidamente a quien podría ser un potencial detenido “no salgas de tu casa”, una alarma que suena para avisar algo que está sucediendo en el cuadrante. En el caso de esta subcategoría las voces que se recuperan son de jóvenes, varones, de sectores populares. Por tanto, no hay que perder de vista que la selección inicial de la policía, la “clientèle penal” (Jobard, 2018), que comienza cuando son menores de edad, también encubre dimensiones atinentes a un tipo de masculinidad hegemónica, donde resistir, activar, enfrentarse a la policía, configura prestigios territoriales.

3. Conclusiones

En el presente texto se comprendió la *violencia policial* desplegada sobre los jóvenes latinoamericanos como un *mensaje*, y fue abordada desde dos ciudades latinoamericanas: Río Cuarto (Argentina) y Barranquilla (Colombia), a través de los relatos de los jóvenes, víctimas de esas violencias.

El emisor de la violencia policial, el agente de seguridad, despliega acciones de distintos niveles de intensidad que tienen como destinatarios del mensaje a la propia institución policial, otros jóvenes, (pero también y no reportados aquí los vecinos, los familiares, y militantes/activistas sociales y políticos), hasta llegar al punto que funda la pregunta ¿Hacia quiénes va destinado el mensaje? ¿Por qué la crueldad de ese código, de este texto escrito con violencia arterial? Lo cierto, lo que aparece como necesario y urgente es la necesidad de revisión de esas prácticas, junto el diseño e implementación de las políticas de seguridad que le dan sustento.

Tal se indicara a través de Jobard el uso policial de la fuerza tiene que ajustarse al ordenamiento jurídico, a la protección y al respeto de los derechos humanos. Resulta urgente repensar la “seguridad” en tanto protección de todas las personas y de las condiciones para la garantía del ejercicio de sus derechos. Y para ello es necesario el

cese de la violencia que se advierte durante el trabajo de campo. Los Estados deben atravesar procesos de liderazgo de formas de relacionamiento no violentos para avanzar hacia la reducción de la violencia en el orden familiar, escolar o comunitario. Sin embargo, mientras los Estados ejercen las tradicionales funciones de control y represión del delito, a través de la persecución de los jóvenes de sectores populares, cuyas vidas se proyectan en condiciones precariedad material, será sumamente complejo reducir las conflictividades en la región.

Nota

Los trabajos de campo se ubican en el marco de una Beca Postdoctoral de CONICET (2017-2020), para Río Cuarto, y una Beca de Integración Regional del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018), para Barranquilla

Referencias bibliográficas

- Brodeur, J. (2011). *Las caras de la policía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Filardo, V. (2018). “Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras”. En: Última Década, vol.26 no.50 Santiago dic. 2018. Pp. 109-123.
- Garriga Zucal, J. (2016). “Los sinsabores del verdadero policía. Representaciones laborales y legitimidad de la violencia policial”, en: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 93 | Abril – Junio 2016
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, Handbook of Qualitative Research (pp. 105-117). London: Sage.
- Jobard, F. (2018). “Violencia policial. Entre soberanía y contingencia. Felix Trautmann. Os protegemos de vosotros mismos. La política policial”. Brumaria, pp.129-135.
- 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.
- Manning, M. (2011). *Contingencias Policiales*. Buenos Aires: Prometeo.
- Monjardet, D. (2010.). *Lo que hace la policía. Sociología de la fuerza pública*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seguezzo, G. (2010). “La construcción de la ‘violencia policial’ en las ciencias sociales: entre los derechos humanos y la inseguridad”. En: V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-096/615.pdf>
- Tiscornia, S. (2000), “Seguridad y cultura de la violencia: El teatro de la furia”. Encrucijadas, Año 1, no 1, pp. 49-59.
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis. Madrid.

“ESTAR JUNTOS” EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Pistas comunicacionales para pensar las acciones colectivas en el espacio público

Claudia Kenbel, María Eugenia Isidro

Reflexiones posibles con el distanciamiento social

Esta presentación forma parte de un estudio sobre la protesta social en Río Cuarto y Villa María, dos ciudades intermedias de la provincia de Córdoba, durante el período 1989-2003 (1). Buscamos reconocer los ciclos de protesta junto con los actores colectivos que participaron en el marco de una coyuntura de la historia social reciente, signada por álgidos conflictos. El trabajo, que se encuentra aún en proceso, nos ha llevado a reflexionar sobre distintas dimensiones del estudio de la acción colectiva, de la cual la protesta es una de sus manifestaciones (Schuster, 2005: 43).

Entendemos a la protesta social como una forma de acción colectiva situada que tiene carácter contencioso, deliberado, con visibilidad pública; protagonizada por actores sociales con demandas específicas que expresan un malestar o descontento, en general, directa o indirectamente, hacia el Estado en sus diferentes niveles (2). Para su abordaje el equipo estableció cuatro dimensiones que resumen las discusiones conceptuales más sobresalientes sobre la temática. A saber, a) la dimensión situada, la cual hace referencia al entorno (micro y macro) en el que se suceden, b) la que corresponde a los actores protagonistas, en el sentido de quienes reclaman, si cuentan con experiencias previas, las alianzas que se establecen, los procesos de identificación, c) la dimensión de la movilización que hace referencia a la acción en sí misma en términos de las modalidades que adquiere el reclamo en la esfera pública, qué demandas se sostienen y cuáles son los recursos que se posibilitan a la protesta. Por último, la dimensión d) de la alteridad referida a las relaciones de oposición que se establecen en el acto de demandar.

A partir de estas dimensiones, hemos decidido centrarnos en las que versan sobre los actores y la movilización. Lo haremos desde el eje *ciudadanía, política y comunicación* para esbozar apenas unas reflexiones vinculadas al eje que convoca el congreso acerca de la democracia y los conflictos sociales. En tal sentido nos preguntamos: si la ampliación o institucionalización de la ciudadanía es un proceso de disputas que está en el corazón de la protesta (Schuster, 2005), ¿cómo puede comprenderse en el marco de las acciones de distanciamiento social? ¿Qué cambios nos está mostrando este tiempo de pandemia en términos de movilización?

Los actores, la ciudadanía y la incidencia

Comenzamos por lo más obvio. No hay acción colectiva sin actores. Esta “obviedad” articula, sin embargo, un conjunto de reflexiones en torno a quiénes accionan en cada ciclo de protesta, cómo construyen las demandas o reclamos que toman estado público, qué estrategias van desarrollando para legitimar estos pedidos, si tienen proposiciones, si hay alianzas o actuaciones sectoriales. En definitiva, quien/es se movilizan y a través de qué argumentaciones y relaciones generalizan sus

pretensiones iniciales. Cómo tentar a otros acerca de los reclamos propios. Proponemos abordar entonces a la dimensión de los actores desde la problemática de la ciudadanía, “un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público, caracterizado por su capacidad de constituirse como sujetos de demanda y proposición en diversos ámbitos vinculados con su experiencia” (Mata, 2002: 67). Se asocia al “reconocimiento recíproco”, es decir, “al derecho a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad” (Martín Barbero, 2010: 47). La protesta es quizás, en los últimos tiempos, la acción directa más popular y eficaz con la que cuentan los ciudadanos para hacer visibles sus demandas y reclamos, de hacer escuchar su voz, de ejercer la ciudadanía.

La comunicación se reconoce como “fundante de la ciudadanía en tanto interacción que hace posible la colectivización de intereses, necesidades y propuestas” (Mata, 2002: 66). Además, porque “dota de existencia pública a los individuos visibilizándonos ante los demás y permitiendo verse-representarse a sí mismos” (p. 68). Ese reconocimiento del carácter fundante de la comunicación para ejercer la ciudadanía es también condición de posibilidad para la política, entendida como “la puesta en común de significaciones socialmente reconocibles” (Caletti, 1998/2002 citado en Mata, 2002: 68).

Un aporte contemporáneo lo constituye la comunicación para la incidencia (Cicalese, 2013; Carlosena, 2017) en tanto marco conceptual que permite abordar las modalidades de acción política de los movimientos sociales. Se trata de un tipo de comunicación que pone el énfasis en el proceso que siempre comienza de abajo hacia arriba, va unido a demandas provenientes de organizaciones y movimientos sociales, con un sentido de enunciación que propicia acciones políticas y participación en las agendas públicas sin perder autonomía (Carlosena, Kenbel, Yañez, Pugliese, 2020). Su horizonte es llegar a las esferas políticas de decisión, con propuestas y medidas ligadas a sus intereses y con clara vocación o intencionalidad de cambio socio cultural, comunicacional o político en el espacio público. En términos de la dimensión relacionada a los actores para el estudio de la protesta social, la comunicación para la incidencia contribuye en el reconocimiento de organizaciones y colectivos que tienen una activa participación a escala local, aunque también con proyecciones diversas, en el tratamiento de los temas, reclamos y propuestas que realizan. Trabajan y responden a intereses colectivos, se constituyen como espacios de militancia, participación y/o lucha política, y, fundamentalmente, persiguen la resolución de problemas y demandas sociales que superan las necesidades del grupo que se constituye en torno a ellas. Como ejemplos citamos a organizaciones que trabajan el derecho a la alimentación vía la soberanía alimentaria, otras ligadas a movimientos estudiantiles que bregan por las condiciones de inclusión para el acceso a la educación formal, también movimientos identificados con la identidad de género, el derecho a la igualdad por parte de las mujeres, así como otras dedicadas a las luchas ambientales (3).

El estar con otros, “estar juntos” es fundamental para movilizarse. A partir de esa experiencia compartida, es que los colectivos organizados demandan más que ser representados, ser reconocidos: “hacerse visibles socialmente en su diferencia. Lo que da lugar a un nuevo modo de ejercer políticamente sus derechos” (Martín-Barbero, 2010: 47). Ahora bien, esa posibilidad del encuentro con

los otros queda en suspenso en el marco de una crisis sanitaria como la que vivimos, incluso hasta puede ser sancionado por el Estado. En ese marco y discutiendo el rol de la virtualidad en la pandemia, Follari (2020) reflexiona acerca de aquello que “facilita, pero también aquello a lo que no puede dársele lugar, aun cuando fuera ‘funcional’ a cierta eficacia momentánea”. Y prosigue en que una “sociedad sin encuentro y sin agregación de la vivencia de cada uno de sus miembros, sería una sociedad sin experiencia de lo colectivo”, acontecimientos que “aún mucho por aportar en la historia” (p. 14). Si es en el encuentro con los otros que se producen las relaciones, el intercambio, la posibilidad de escuchar y de expresarse, de construir argumentaciones que se alimentan de distintas perspectivas y se legitiman justamente en la “muchedumbre”, ¿estaremos ante nuevas modalidades de protesta social, de hacer conocer reclamos y demandas, de ser escuchados y poder expresarnos? ¿Se apagará esa experiencia de lo colectivo o se encenderá con otros modos? ¿En qué ámbitos del ejercicio de la ciudadanía colabora la virtualidad y en cuáles los entorpece, desintegra o simplemente aún queda experiencia para recorrer a los fines de tener algunas respuestas?

La movilización, el espacio público y el enfoque de derechos

Otra de las dimensiones del estudio de la protesta la constituye la movilización que refiere a la acción contenida en sí misma, es decir, la dinámica concreta de la protesta a través de la irrupción en un tiempo determinado y explicitando una demanda que se manifiesta por un/os canal/es específico/s. Para su abordaje interesan el estudio de las demandas (el para qué de la protesta), los repertorios de acción (las formas en que se visibilizan las protestas), los recursos organizativos a los cuales recurren los actores colectivos para concretar las demandas y la cronología de las protestas (surgimiento y duración). Mientras que la dimensión del actor refiere a *quiénes* protestan y *con quienes*; la movilización hace referencia al *porqué* o *para qué*, al *cómo*, *con qué* y *cuándo* esos actores se movilizan. En tal sentido, toda acción colectiva tiene que cumplir con la condición necesaria de la *visibilidad*, es decir ser visibles no sólo por aquellos que ocasionalmente pasan por el lugar de la protesta sino también por los demandados y la sociedad en general (Schuster y Pereyra, 2001). Se trata de una condición existencial que deben cumplir las acciones colectivas para ser escuchadas y lograr instalarse en la agenda mediática y pública. En este sentido, el *espacio público* es fundamental para hacer valer la ciudadanía pues es allí donde “los ciudadanos pueden expresarse, peticionar, deliberar, exigir el cumplimiento de sus derechos y garantías básicas”, en definitiva, “alcanzar el reconocimiento como sujetos de una construcción social” (Schuster, 2005: 74). Espacio público y ciudadanía son, para el autor, dos conceptos que se necesitan mutuamente por sus implicancias en términos de derechos. Actualmente esa articulación se da en forma “problemática y conflictiva, en tanto los derechos no son necesariamente garantizados de modo universal por todos los estados a todos los ciudadanos y, por otra parte, las necesidades y demandas se extienden y transforman al punto de que el espacio público es el lugar de redefinición de derechos y garantías (p. 72). En este escenario y, siguiendo a Carlosena (2017), la comunicación puede ser entendida como “un derecho ciuda-

dano, como proceso de interacción que favorece los intercambios de experiencias y proyectos, como constructora de vínculos y propulsora de acciones colectivas transformadoras, facilitadora de los diálogos para conocer lo que pasa en la sociedad, visibilizadora de las demandas, de los sueños y propuestas” (p. 80). Allí, en el espacio público la comunicación es el “ámbito de debate sociopolítico-cultural, también económico y tecnológico donde los sujetos organizan sus vincularidades en función de objetivos y propósitos” (Uranga y Thompson, 2016: 39). Asumida de este modo, es la puerta para la asunción de otros derechos civiles, políticos, sociales y económicos. Permite además argumentar y dotar de sentido a la movilización colectiva ya no solo en términos de demandas y reclamos, sino de propuestas surgidas de las experiencias y las utopías de los movimientos sociales.

A modo de cierre... como para abrir el debate

En el final nos parece oportuno puntear algunas ideas a modo de disparadores a partir de lo presentado y en torno a enriquecer el abordaje de las protestas sociales y las nuevas maneras de ejercer la ciudadanía en el contexto de pandemia en el que, lejos de acallarse, los ciudadanos encontraron nuevas formas de manifestarse.

Se resignifica el espacio público. Sin la posibilidad de salir a la calle a expresar sus demandas, los ciudadanos protestaron desde sus casas. El espacio privado se torna público al *estar con otros* al mismo tiempo, ejercer el derecho a protestar, sin infringir la instancia de distanciamiento aplicada por el gobierno como forma de prevenir la propagación del Covid-19. Así, por ejemplo, los docentes de la provincia de Córdoba se movilizaron en contra de la reforma jubilatoria con un “apagón virtual” (4) que consistió en no dar clases ni responder inquietudes de los estudiantes por un día. Este acontecimiento ilustrativo abre toda una serie de interrogantes para el abordaje de la movilización, es decir los modos en que los ciudadanos se organizan y dan a conocer sus reclamos y propuestas.

El contexto desafía la creatividad. Considerando la restricción de circulación ya sea en tiempos de aislamiento como de distanciamiento, los ciudadanos tuvieron que buscar repertorios de acción que les permitieran hacer visibles sus demandas. En la ciudad de Río Cuarto, por ejemplo, los comerciantes reclamaron por las excesivas tarifas de EPEC mediante el encendido de velas en las puertas de los locales comerciales (5). También usaron repertorios más clásicos que permitían cumplir con el aislamiento correspondiente como las caravanas y los bocinazos. En este caso, y para el estudio de las protestas, las consecuencias de la pandemia y post pandemia serán marcos referenciales “obligados” para comprender las acciones colectivas de estos tiempos.

Las redes sociales digitales como escenarios de las protestas

En tiempos de aislamiento, no sólo fueron fundamentales para la convocatoria a las protestas (función que hace tiempo venían cumpliendo con notable efectividad) sino que se convirtieron en uno de sus escenarios predilectos. Los hashtag expresan de manera sintética y contundente las consignas que antes se exponían en carteles, pancartas y cánticos. Se trata de palabras clave que permite agrupar diversos contenidos sobre un tema determinado, facilitando la búsqueda de todo aquello que es compartido sobre el tema en cuestión y, al mismo tiem-

po, encontrar a personas que están hablando sobre eso en diferentes lugares. Se trata en definitiva de. Así, las y los docentes de la provincia de Córdoba se unían a la protesta convocada por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en contra de la reforma jubilatoria haciendo publicaciones en las redes sociales con los hashtag #NoalAjusteJubilatorio, #ApagónDigital, consignas que se replicaron y que se convirtieron en otra manera de “estar juntos” sin salir a la calle. Como sostiene Jesús MartínBarbero (2010: 50) las redes sociales son “parte de las nuevas condiciones de entrelazamiento de lo social y lo político, de la formación de opinión pública y del ejercicio de nuevas formas de ciudadanía”. Este punto es central para los estudios contemporáneos y futuros dedicados a la protesta social, sobre todo porque existen opiniones divididas acerca de las bondades o limitaciones de la virtualidad para la participación ciudadana, cuestión que debe seguir siendo discutida.

Lejos de responder a las preguntas iniciales, surgieron interrogantes que nos invitan a repasar y dudar de nuestros conceptos y perspectivas, sobre todo porque dialogan con hechos, actores y procesos que están ocurriendo “en vivo y en directo”. La comunicación entendida como derecho y posibilitadora del diálogo público tiene su oportunidad para aportar puentes de entendimiento o de conflictividad que enriquezcan a nuestras democracias.

Notas

(1) Proyecto “Hacia un mapeo de la protesta social en ciudades intermedias y agro-universitarias de la provincia de Córdoba. Río Cuarto y Villa María en coyunturas históricas recientes y conflictivas (1989-2003). Directora: Dra. Celia Basconzuelo, Co-directora: Dra. María Virginia Quiroga. Investigadores integrantes: Dr. Iván Baggini, Mgter. Marcela Brizzio, Dra. Claudia Kenbel, Lic. Aimé Aminahuel, Lic. María Eugenia Isidro (CEGRA-ISTE-CONICET-UNRC). Res. 144/2018. MINCYT-CBA.

(2) La definición de protesta social ha sido producto de los intercambios del grupo de investigación.

(3) Las reflexiones mencionadas sobre la comunicación para la incidencia son ámbito de estudio, discusión y conceptualización por docentes investigadoras de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Río Cuarto. A propósito, consultar el trabajo “Acciones comunicacionales con voluntad de incidencia pública (ACVIP): fundamentos y avances metodológicos” (Carlosena, Kenbel, Yañez, 2018 en Actas de Congreso REDCOM). Una versión actualizada con participación de Pugliese es de este año y se encuentra en prensa.

(4) Fuente: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/reforma-jubilatoria-docentes-de-cordoba-protestan-con-un-apagon-virtual>

(5) Fuente: <https://www.puntal.com.ar/rio-cuarto/los-comercios-rio-cuarto-prendieron-velas-contra-las-tarifas-epec-n104636>

Bibliografía

- Carlosena, M (2017) “Organizaciones sociales, comunicación y aportes al desarrollo local. Un recorrido histórico” en Revista Perspectivas, Año VII, Volumen I. Río Cuarto: Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, UNRC. 67-84.
- Cicalese, G (2013) Comunicación para la incidencia. Buenos Aires: Cuadernos del equipo del centro de Comunicación La Crujía.
- Martín-Barbero, J. (2015). “¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy?” en Revista Chasquí, N°128, pp. 6-21.
- Martín-Barbero, J. (2010). “Comunicación, espacio público y ciudadanía” en Revista Folios, N° 23B Edición especial, pp. 37-51
- Mata, M (2002), “Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación” en Revista Diálogos N° 64, 64-76.
- Schuster, F (2005). “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva” en Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea. Schuster, F, Naishtat, F, Nardacchione, G y Pereyra, S (Compiladores). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones “Gino Germani”. UBA.
- Schuster, F. y S. Pereyra (2001) “La Protesta Social en la Argentina democrática: Balance y perspectivas de una forma de acción política”. En Giarracca, N. (comp.) *La Protesta Social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior*. Alianza, Bs. Aires.
- Uranga, W, Thompson, H (2016) *La incidencia como camino para la construcción de ciudadanía*, Buenos Aires: Editorial Patria Grande.

LOS OTROS GRAN VULNERABLES DE LA COVID-19: MIGRANTES Y REFUGIADOS

Ana María Sánchez

Introducción

La Covid- 19 hizo su aparición ya hace seis meses, más exactamente en enero 2020, a pesar de que los países han clausurado sus fronteras y limitado la libertad de movimiento dentro de sus territorios, sigue perturbando a gran parte del mundo. El impacto es tremendo para millones de personas y sociedades, pero para los migrantes y refugiados; el riesgo que deben afrontar es aún mayor. En este informe analizaremos como la pandemia ha erosionado aún más los derechos de las personas en movimiento, incluido el derecho de solicitar asilo y el principio de no devolución. Por ello nos preguntamos ¿Para los migrantes y refugiados que ya están en situación vulnerable cuales son los efectos directos? ¿Las personas que cruzan fronteras internacionales, solicitan asilo y transitan las peligrosas rutas de migración a través de diferentes regiones, continentes y mares que significa para ellos toda esta situación? Y ¿cómo les afectan las políticas adoptadas por los Gobiernos?

Militarización y externalización de las fronteras

Antes del Covid la militarización de las fronteras era un fenómeno visible, no solo en Europa sino también en las fronteras de Estados Unidos. Ellos habían logrado enmarcar la “inmigración ilegal” como una amenaza a la seguridad que se debe combatir con medios para_ militares sin tener en cuenta las necesidades humanitarias y el derecho de solicitar asilo. Los destinatarios de estas políticas suelen ser extremadamente vulnerables, a menudo están huyendo de la devastación provocada por la guerra y la violencia o de otras formas de persecución en sus países de origen.

Un aspecto fundamental de estas políticas es la externalización de las fronteras a terceros países para que los migrantes, sin importar su motivación o destino final, nunca lleguen a las fronteras de los Estados Unidos o la Unión Europea (UE). Los Estados miembros europeos, la UE y los Estados Unidos envían grandes sumas de dinero a terceros países para impedir el paso de migrantes, ya sea en países de África, Oriente Medio, Asia o en la frontera entre México y Guatemala.

Sucede que se ha ido creando un mercado en expansión para las compañías del sector de la seguridad fronteriza – edificación de barricadas, abastecimiento de equipamiento, instalación de sistemas de vigilancia y desarrollo de aplicaciones de identificación biométrica, cómo consecuencias de estas políticas mencionadas más arriba. Grandes empresas militares y de seguridad, empresas de informática, instituciones de investigación, contratistas de cárceles privadas y aerolíneas, son utilizadas para llevar a cabo deportaciones, obteniendo

así; enormes ganancias por expulsar a migrantes y refugiados o impedir su llegada.

Refugiados y migrantes: decisiones políticas restrictivas surgidas como consecuencia del COVID-19.

Todos los países del mundo han adoptado medidas de confinamiento más o menos estrictas, los gobiernos han aconsejado a la población que se lave las manos, practique distanciamiento social y se quede en sus casas. Este consejo supone que todas las personas tienen acceso a agua corriente en sus hogares y espacio suficiente para mantener una distancia de uno o dos metros de otras personas fuera de sus hogares. Muchos migrantes y refugiados viven en campamentos hacinados con muy poco o ningún acceso a agua corriente, saneamiento adecuado, atención de salud o pruebas de COVID-19, de modo que no pueden seguir el consejo de los Gobiernos para limitar la propagación de este virus extremadamente contagioso. Quienes viven en campamentos densamente poblados corren el gran riesgo de contraer el virus. La mayoría de los Gobiernos europeos han suspendido o disminuido temporalmente los vuelos de deportación para frenar la propagación de la COVID-19. Sin embargo, Estados Unidos, sigue deportando personas. Este país instituyó un control sanitario adicional apenas después del 17 de abril.

El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos emitió una orden el 20 de marzo, para denegar el ingreso de no ciudadanos sin documentación válida y alentar a que se los deporta de inmediato. El organismo citó una ley de cuarentena desconocida para justificar que la medida se basaba en consideraciones de salud pública. Cuando el presidente Trump anunció la orden durante una conferencia de prensa, dejó en claro que esto cumple su viejo deseo de poner fin a la inmigración. Al 1 de mayo, 20.000 personas habían sido expulsadas un par de horas después de haber llegado al país. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) condenó la orden. Los trabajadores migrantes que, en muchos casos, han perdido el empleo debido a la pandemia, no han podido regresar a sus países debido al cierre de fronteras.

Según el Pew Research Center, al 1 de abril, el 91 % de la población mundial vivía en países con restricciones a todos los arribos internacionales y el 39 % de los países había cerrado completamente sus fronteras a no ciudadanos y no residentes. Ahora bien ya antes de la pandemia, migrantes y refugiados eran enviados a terceros países no seguros, hoy la situación es extremadamente angustiante porque los puertos de Italia y Malta están cerrados y no hay ayuda para las lanchas y los botes de rescate de las ONG, que están a la deriva en el Mediterráneo. De modo similar, Malasia impidió la llegada de embarcaciones con refugiados rohinyás que huían de Myanmar o de campamentos en Bangladesh, por temor a que estuvieran infectados. Una embarcación con 400 refugiados quedó abandonada en el mar durante 58 días. Cuando la guardia costera de COVID-19 y políticas fronterizas; rescataron la embarcación a mediados de abril, 32 de los refugiados habían muerto y los sobrevivientes estaban desnutridos.

Los retornos forzados y las expulsiones a zonas de guerra y otras zonas peligrosas violan el principio de no devolución prohibido en virtud de la Convención de las Naciones Unidas contra la Tortura y otros instrumentos jurídicos. Muchos países infringen sistemáticamente su obligación, negando efectivamente el derecho de solicitar asilo. Esta situación se ha exacerbado a raíz de la pandemia de COVID-19. Los puertos de Italia y Malta permanecen cerrados y los botes de refugiados en peligro o bien no son rescatados o son devueltos a Libia. La labor de búsqueda y rescate de las ONG se ha vuelto prácticamente imposible.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) informa "que hay niveles cada vez mayores de discriminación y xenofobia contra los migrantes y, en algunos casos, inseguridad alimentaria, despidos, empeoramiento de las condiciones de trabajo (incluida la reducción o el impago de los salarios), situaciones de vida precarias o inadecuadas, aumento de las restricciones a la circulación o de los retornos forzados (a lugares en que los trabajadores pueden ser estigmatizados como portadores del virus)". Además los migrantes indocumentados tienden a evitar contactar a los servicios de salud y otros servicios sociales por temor a ser deportados. En definitiva lo que se teme; es que probablemente en las fronteras se vuelva a la situación anterior a la pandemia y en muchas fronteras que ya están militarizadas haya más patrullas, controles o se utilice más tecnología de vigilancia, seguimiento y detección. Si bien esto es parte de un proceso a largo plazo iniciado mucho antes de la COVID-19, los Gobiernos han seguido adquiriendo equipamiento durante la pandemia para asegurar sus fronteras.

Secuelas de extenso plazo

Es difícil prever cuánto durará la crisis de la COVID-19, durante cuánto tiempo se seguirán aplicando las medidas de restricción y cuáles serán los efectos a largo plazo, pero las consecuencias directas e indirectas, incluido el aumento de la xenofobia, podrían complicar la situación de los migrantes y otras poblaciones desplazadas durante un buen tiempo. También es probable que algunas de las nuevas políticas y restricciones continúen en vigor, junto con las políticas y tecnología fronterizas y de migraciones vigentes, y que estas se apliquen a la sociedad en general.

Lo que vamos observando es que La COVID-19 en ocasiones se ha utilizado como pretexto para introducir políticas más restrictivas que podrían convertirse en (semi) permanentes. Naomi Klein destacó la "táctica brutal de utilizar la desorientación pública después de un shock colectivo -guerras, golpes de Estado, ataques terroristas, la caída de la bolsa o los desastres naturales- para imponer medidas drásticas que favorezcan a las empresas, a menudo denominadas "terapia del shock" para caracterizar los planes del Gobierno de los Estados Unidos. Esta misma autora nos sigue manifestando: "Sabemos cuál es el plan de Trump, una doctrina del shock pandémica, que incluye todas las ideas más peligrosas que existen, desde la privatización de la seguridad social, pasando por el cierre de fronteras, hasta el encarcelamiento de más migrantes". Y esto lo podemos ver efectivamente cuando en junio, el Gobierno de los Estados Unidos propuso que se permita a jueces de inmigración fallar respecto de casos de solicitud de asilo sin celebrar audiencias, negando de hecho el asilo a los

refugiados que no reunían los requisitos necesarios en la primera solicitud”. (Noami Klein, 2020:23)

No debemos perder de vista; que el cierre de fronteras y otras restricciones están provocando más desplazamientos internos y problemas en países de tránsito. Como consecuencia de ello, muchos refugiados detenidos en las fronteras quedan varados en refugios oficiales o improvisados. Entre febrero y marzo, cuando los países europeos cerraron sus fronteras exteriores, las solicitudes de asilo en la Unión Europea disminuyeron un 43 %. Según Frontex, en marzo el “número de detecciones de cruces ilegales de fronteras en las principales rutas migratorias de Europa disminuyó a casi la mitad” con respecto a febrero y un 85 % entre marzo y abril a alrededor de 900, el número más bajo desde que se comenzaron a recopilar estos datos en 2009. Esto no significa que muchos menos inmigrantes se dirigieron a Europa, sino que muchos siguen varados en países de tránsito.

Una de las consecuencias es lo que manifiesta la Oficina Europea de Apoyo al Asilo (EASO) que provee un aumento de las solicitudes de asilo en la UE como consecuencia indirecta de la COVID-también la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) pronostica que el impacto económico de la pandemia podría dar lugar a un aumento del tráfico ilícito de migrantes y de la trata de personas de los países más afectados a los destinos más prósperos. Durante años se ha advertido que aumentar la seguridad de las fronteras obliga a los migrantes a optar por rutas más peligrosas y los pone en manos de redes criminales de tráfico ilícito.

La militarización de las fronteras para impedir el ingreso de inmigrantes ocurre desde hace muchos años, no es algo nuevo. La crisis de la COVID-19 ha provocado un aumento de la seguridad en las fronteras, sin mayor oposición pública. Este aumento dificulta el cruce de las mismas como así también la solicitud de asilo de los migrantes y los expone a la violencia.

Las empresas tecnológicas ahora promueven el uso de aplicaciones para servicios de salud y de vigilancia policial, difuminando la distinción entre el uso militar, civil y para seguridad, y atentando contra el derecho de privacidad y otros derechos humanos. Los efectos a gran escala de vigilar, controlar y prevenir la propagación de la COVID-19 ahora están acompañados por estas nuevas tecnologías para la recopilación y el análisis de datos, la vigilancia y la supervisión –digitales, electrónicas y “en la calle”– que ya se están utilizando en el control policial de las fronteras y la migración. La velocidad con la cual se aplican estas tecnologías se pone de manifiesto en su uso en la localización de contactos para tener una idea general de las afiliaciones y redes de las personas detenidas. Diego Naranjo (2020:145) de European Digital Rights observa que los refugiados “a menudo se vuelven los conejillos de Indias para probar nuevas herramientas de vigilancia antes de utilizarlas en el resto de la población”, lo que será más factible durante y después de la crisis de la COVID-19. Los refugiados probablemente serán los blancos principales para su uso generalizado en el futuro.

Las autoridades fronterizas y de migración pueden acelerar el paso de las huellas dactilares a la identificación biométrica sin contacto, como los escáneres de rostro. Este sistema de reconocimiento facial que se puso a prueba en el 2018, se está promoviendo como un método más higiénico que otro tipo de reconocimiento.

Según Electronic Frontier Foundation (EEF): “Es muy probable que la nueva utilización de la vigilancia facial para contener la propagación de la COVID-19 durará mucho más que la emergencia de salud pública”. Los Gobiernos podrían fácilmente utilizar el reconocimiento facial para identificar a personas que desean controlar o silenciar, y las autoridades de migración podrían utilizarlo para detectar, seguir y vigilar a migrantes antes y después de que ingresen al país.

En medio de todo este contexto desolador hay quienes se ven enormemente beneficiados, las empresas armamentistas son las que se favorecerán más con la creciente militarización de la seguridad de las fronteras; éstas intensificaron el cabildeo para obtener más financiamiento militar y de seguridad durante la crisis de la COVID-. Muchas de las empresas con grandes contratos de supervisión, vigilancia y seguimiento de migrantes ampliaron su cartera para utilizar estas tecnologías para la salud y la vigilancia policial relacionadas con la COVID-19. En particular, desde la denominada “crisis de refugiados” en 2015, “las empresas tecnológicas y los consorcios de investigación presionaron para desarrollar proyectos que utilizan nuevas fuentes de datos para predecir los movimientos de migrantes hacia Europa”, que van de “amplios esfuerzos para extraer manualmente información de perfiles públicos de las redes sociales, a la manipulación más compleja y automatizada de conjuntos de metadatos a través del reconocimiento de imágenes y el aprendizaje automático”. Como consecuencia de la pandemia, estas empresas tienen nuevas oportunidades de vender las mismas tecnologías. El 11 de marzo, el polémico asesor del Gobierno del Reino Unido Dominic Cummings se reunió con empresas tecnológicas con experiencia en el ámbito de control de fronteras, como Amazon, Google, Microsoft y Palantir, para hablar sobre “lo que podían hacer para ayudar a modelar y dar seguimiento a la enfermedad y el impacto de las intervenciones del Gobierno”. Como resultado de esta reunión; Palantir firmó contratos con fuerzas armadas y organismos de seguridad, entre ellos un contrato con el ICE para seleccionar migrantes [indocumentados] que serán detenidos, encarcelados y deportados sobre la base de la creación y análisis de perfiles con información personal. (Cummings, 2020)

Algunas empresas adaptaron rápidamente versiones de aparatos biométricos, como la empresa alemana DERMALOG, que desarrolló un sistema biométrico de control fronterizo con capacidad para medir la fiebre. Todos estos datos en conjunto han tenido consecuencias desastrosas para refugiados y migrantes, por un lado las diversas formas en que esta población es afectada directamente por el virus, y por otro; las políticas y medidas de los Gobiernos sumada a la ausencia general de atención de salud y bienestar. Se han cerrado fronteras, se ha suspendido la recepción de solicitudes de asilo, la detención y las deportaciones han provocado una propagación aún mayor de la COVID-19, ha habido redadas y detenciones de migrantes indocumentados, los trabajadores y las comunidades migrantes han perdido el empleo o enfrentan condiciones de trabajo y de vida insalubres, y carecen de acceso a ayuda médica y de otro tipo. En muchos casos, los migrantes y las comunidades establecidas han sido vilipendiadas y se las ha culpado de propagar el virus, han sufrido ataques xenófobos por parte de Gobiernos, partidos de extrema derecha y sectores de la población y las redes sociales. Únicamente cuando se

los necesita como trabajadores mal remunerados e infravalorados para mantener en funcionamiento a las economías y los servicios de salud se les ofrece permanecer en forma temporal.

A Manera de cierre

Las medidas para limitar la migración, y las restricciones a los viajes transfronterizos que se implantaron en respuesta a la pandemia del COVID_19, se seguirán aplicando y se aumentará el aparato de seguridad para apuntalarlas. Se realizarán dispensas para admitir el ingreso de turistas, ricos y otros viajeros “deseables”, para quienes el cruce de fronteras resultará tan fácil como antes. Mientras tanto, los Gobiernos de todo el mundo, seguirán gastando sumas siderales en equipamiento y servicios de seguridad y control fronterizo, y proyectan seguir acrecentando los presupuestos en los próximos años. Esta es una excelente noticia para las empresas militares y de seguridad, que prestan servicios en diferentes sectores vinculados con las fronteras y la migración. Probablemente sean uno de los pocos ganadores de las políticas cada vez más restrictivas contra las personas vulnerables en movimiento.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, M. (2016) “Guerras de frontera los fabricantes y vendedores de armas que se benefician de la tragedia de los refugiados en Europa”, Amsterdam: TNI y Stop Wapenhandel
- Comisión Europea (8 de mayo de 2020) “Coronavirus: la Comisión invita a los Estados miembros a prorrogar la restricción de los viajes no esenciales a la UE hasta el 15 de junio”, comunicado de prensa. En: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20823.
- Klein, N. (2012), la Doctrina del Shock, Barcelona, editorial: Planeta.
- Miller, T. (2019) “Más que un muro: Enriquecimiento empresarial y militarización de las fronteras estadounidenses”, Amsterdam: TNI y Stop Wapenhandel
- Naranjo, D. (2020: 145) “Protección de los derechos fundamentales y libertades en Internet”, en Revista la Toga, volumen 5, 1, 35-40.
- Organización Internacional del Trabajo (mayo de 2020) “Proteger a los trabajadores migrantes durante la pandemia del COVID-19 Recomendaciones para los responsables de la formulación de políticas y los mandantes”, Reseña de políticas. En https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/ documents/publication/wcms_745540.pdf

LA COMUNICACIÓN

DE INFORMACIÓN VOLUNTARIA.

Un reflejo de responsabilidad social hacia el otro

Rosana Irene Zanini

Introducción

Construir una sociedad humanamente segura y viable es una condición para el éxito de toda organización, que no sólo necesita de consumidores, sino contextos pacíficos, escenarios confiables y entornos viables en el mediano y largo plazo.

Si pensamos en el momento que estamos viviendo actualmente, siglo XXI, tal vez podría estar reflejando los problemas que estamos viviendo, ya que estamos presenciando una erosión progresiva de los mecanismos sociales que aseguran los lazos sociales; ese desgaste asume distintas dimensiones, el confinamiento de lo privado, la anomia, la exclusión, el desempleo, la vulnerabilidad, la declinación de hombres políticos-sociales; observamos atónitos y perplejos cómo el tejido social se desmorona y se debilita. Esta situación de precariedad social se traduce en vulnerabilidad social. Castel expresa: “integrados, vulnerables y desafiliados pertenecen a un mismo conjunto, aunque de unidad problemática. Son las condiciones de constitución y mantenimiento de esta unidad problemática lo que habrá que examinar” (Castel, 1997: 23).

La dimensión política de la responsabilidad social de las organizaciones supone una opción por su contribución decidida, consciente, intencional, a la construcción de un proyecto de país que sea viable a largo plazo, que permita una buena calidad de vida de las personas en un entorno sostenible. Las organizaciones han comenzado a asumir la visión de la responsabilidad social corporativa (RSC), por tomar conciencia que el llevar adelante acciones y valores de una gestión ética afecta la rentabilidad y competitividad de su negocio. Por ello, es necesario replantearse constantemente su razón de ser, es decir cuáles son sus principios, su misión, su visión, y revisar su conducta organizacional día a día. La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) es parte de este nuevo enfoque y perspectiva donde las organizaciones constituyen un ente integral y complejo cuyas acciones tienen impacto económico, social y ambiental, deben atender las necesidades de todos los grupos de interés que contribuyen al logro de sus objetivos, –stakeholders– directivos, accionistas, colaboradores, trabajadores, clientes, proveedores, consumidores, comunidades (local, nacional e internacional). La investigación en el ámbito de la RSC, según Parker (2005), ha mostrado un considerable cambio en las dos últimas décadas, dejando de ser una cuestión tratada residualmente y convirtiéndose en el centro de muchos de los estudios recientes. Cada vez son más numerosos los académicos de todo el mundo que prestan atención a este tipo de

cuestiones (Mathews, 1997; Gray, 2002), proporcionando un nuevo ámbito de investigación (Moneva, et al., 2007). La forma de conocer si una empresa aplica responsabilidad social viene dada, en gran medida, por la información que la compañía elabora y divulga en relación con los aspectos económicos, sociales y ambientales. Al respecto, García y Sánchez (2005) señalan que “en los últimos años asistimos a demandas crecientes de mejora y ampliación de la información suministrada por las empresas de forma adicional a los estados financieros. Esta demanda ha estado acompañada de una proliferación de estudios que han tratado de buscar explicaciones a las diferencias de comportamiento en la revelación de información, fundamentalmente, de aquella divulgada en forma voluntaria” y, agrega Rodríguez (2004), “la divulgación voluntaria de información por parte de las empresas no sólo reduce posibles conflictos de intereses, sino también señalan al mercado la mejor posición relativa de la compañía frente a las demás”. Es por ello que ya nadie discute que la información juega un papel muy importante en el funcionamiento adecuado de los mercados y en la toma de decisiones en dichos mercados, y en la organización en particular.

Una nueva visión social

Uno de los interrogantes que uno puede plantearse en estos momentos es ¿qué es posible hacer para reintroducir en el juego social a las poblaciones invalidadas por la coyuntura que amenaza con dejar exangüe a todo el cuerpo social?

Valiéndome del pensamiento de Robert Castel, esta fragilidad social es el resultado de una creciente yuxtaposición de situaciones, entre la precariedad económica y la inestabilidad social, produciéndose no sólo una degradación en la relación laboral sino en el capital relacional. Castel, en su escrito, observa que la cuestión social versa en torno al problema de la exclusión generando una vulnerabilidad social, “de modo que el problema actual no es sólo el que plantea la constitución de una periferia precaria sino también el de la desestabilización de los estables” (Castel, 1997: 413). Cabe preguntarnos, ante estas preguntas de Castel: si el trabajo pierde su centralidad, ¿qué sucede con el principio de ciudadanía social? El trabajador que había logrado un reconocimiento social, el ser ciudadano con derechos, políticos, civiles, sociales en la presencia de estado bienestar hoy se convierte en un ciudadano precario, al vivir en una situación de incertidumbre y de inseguridad. Estas condiciones de precariedad impactan en la ciudadanía, generando: aumento de la desigualdad en términos de la distribución de los ingresos; ausencia de oportunidades que no permiten un desarrollo integral y de participación de los individuos; presenciamos un proceso de profundización de la pobreza, conformando una vulnerabilidad económicas y social creciente; en el ámbito de trabajo, la ausencia de políticas orientadas a garantizar una seguridad ciudadana ante los riesgos de desempleo provoca un proceso de precarización del empleo, de desocupación y subocupación, deteriorándose el mercado laboral; la falta de políticas sociales ante los riesgos de enfermedad y vejez provoca, unido al punto anterior, una desintegración social amparándose en una desigualdad social, todo ello acompañado de una falta de solidaridad social. Osvaldo Lazzeta (2001: 71) manifiesta: “Sin

embargo, el desafío es recrear un espacio cívico común para lo cual se requiere no sólo de la *solidaridad intra* que distingue a la nueva sociabilidad tribal, sino también promover *solidaridades inter*, capaces de ‘producir sociedad’, darle densidad a la interacción social y espesor simbólico a la vida en común”. Ante la actual situación que estamos viviendo, puedo afirmar que sólo con la solidaridad individual y colectiva frente al otro es que vamos a salir adelante.

Aspectos de una gestión ética en las organizaciones

El poder de cada organización está en su propia dimensión de responsabilidad política, en el sentido más amplio del término radica en su capacidad de contribuir, desde su propio ámbito, a consolidar la inclusión social, la democracia o el autoritarismo. Hacer viable la vida de todas las personas de una sociedad no es sólo responsabilidad exclusiva del Estado, sino que depende también del concurso incluyente y democrático que ocurre en el ámbito de influencia de las organizaciones. Se trata, entonces, de una decisión sobre la orientación hacia el futuro de la organización, que afecta al proyecto común de nuestra sociedad.

Entonces, la noción de responsabilidad social que fundamenta la gestión ética de toda organización implica considerar y evaluar los efectos de sus acciones, como actor social que incide en la construcción del proyecto de nación. Ante la compleja situación social y económica que enfrenta el mundo entero, incluyendo Argentina, los proyectos empresariales han de estar encaminados a promover el desarrollo humano en toda sociedad.

Existe una clara y creciente tendencia mundial que se está imponiendo a la par del proceso globalizador de intercambio comercial, la cual consiste en exigir cada vez más a las empresas el respeto a unos principios mínimos en relación con el Estado, el medio ambiente, el entorno laboral y el devenir social de las comunidades.

La realidad impone a las empresas una serie de condiciones para poder participar activamente en los nuevos mercados, como por ejemplo, las certificaciones de calidad, medio ambiente y seguridad industrial, así como el cumplimiento de los acuerdos laborales de la Organización Internacional del Trabajo, que no son barreras arancelarias, sino la materialización de acuerdos sobre los mínimos aceptables por la sociedad en los países desarrollados, y que también comienzan a considerarse exigibles en nuestra sociedad.

Se trata de lograr que la gestión gerencial integre un marco de respeto por los principios éticos, las personas, la comunidad y el medioambiente, actitudes que redundarán positivamente en el propio desarrollo económico de la empresa y, por ende, de la sociedad.

Por tanto, la empresa que decide tener una gestión ética integral asumiendo una RSC adopta una nueva cultura organizacional, centrada en valores o principios compartidos para generar valor, a partir de los cuales se fortalece su funcionamiento en términos de supervivencia y productividad, donde los esfuerzos de cada integrante del equipo de trabajo hacen parte de un proyecto común que se considera legítimo y valioso para ellos y ellas.

Las empresas que optan por construir un proyecto común han comprendido que su mayor valor lo constituyen las relaciones, no sólo internas, sino también externas.

En el ámbito interno, los propietarios o accionistas, su junta directiva, sus administradores y demás

colaboradores son parte de un engranaje universal que debe funcionar en perfecta sincronía y compartir íntegramente los mismos principios.

Asimismo, en el ámbito externo, los proveedores y contratistas, distribuidores, competidores, consumidores y, por supuesto, la comunidad, así como el medio ambiente y las instituciones del Estado hacen parte integral de su entorno y son fundamento del escenario de lo público.

El escenario de lo público no es otra cosa que el punto de encuentro de todas las relaciones humanas, sociales y económicas. Un escenario que pertenece a todos por igual y que se fortalece o debilita en la medida que se construye o destruye con-fianza entre cada uno de sus integrantes y entre éstos y las instituciones del Estado.

Cuando la empresa decide asumir cada una de estas relaciones de manera ética, buscará identificar el impacto que tiene en ella, identificando a su vez el impacto que tiene cada una de esas relaciones en el desempeño de la empresa, ya que se trata siempre de relaciones de doble vía (Volpentesta, 2011).

Cuándo una empresa es socialmente responsable

Moneva (2005) indica que existen dos elementos fundamentales en una organización para ser considerada socialmente responsable: actuaciones basadas en el desarrollo social y ambiental, y transparencia hacia los grupos de interés o stakeholders de la organización. De esta manera, la información sobre RSC adquiere un papel relevante orientándose a proporcionar datos a los participantes sobre el desempeño económico, social y ambiental de la organización.

En la medida en que este enfoque contemple la capacidad de la organización para continuar la actividad desde una perspectiva de desarrollo sostenible, los documentos que recogen esos impactos se denominan Informes o Memorias de Sostenibilidad (AECA, 2004, pfo. 136).

La adopción de la filosofía de RSC comienza, según Lafuente, Viñuales, Pueyo y Llaría (2003: 5) por el “establecimiento de políticas formales y sistemas de gestión en los ámbitos económico, social y ambiental, la transparencia informativa” respecto de los resultados alcanzados en tales ámbitos y la revelación de los factores que inciden en dicha información. Según el especialista brasileño Léo Voigt (2004), “las empresas ganan muchas cosas: mayor y mejor imagen, valoración positiva por parte de los consumidores, recordación de marca. También ganan porque forman y retienen recursos humanos especializados y con mayor calificación productiva. La empresa socialmente responsable verá crecer su sustentabilidad a largo plazo”.

El empresario que asume la RSC como una inversión y no como un gasto, tiene posibilidades de mayor reconocimiento, posicionando externamente a la empresa como aquella en la que se asegura el respeto, la institucionalidad y la calidad de vida, fortaleciéndose la imagen de la organización, creando y comunicando legitimidad, proporcionando visión de compromiso con la sociedad, mejora la percepción de la marca, el nivel de preferencia en el mercado aumenta, todo ello permite posicionar socialmente a la organización.

Según el Documento N° 13 de AECA (2006), el progreso económico, social, cultural, político y ambiental de las comunidades humanas (desarrollo sostenible y

sostenibilidad) será alcanzable a través del comportamiento socialmente responsable, capaz de reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente, relativo o relevante para la sociedad. “La gestión responsable de la empresa implica que ésta actúe conciliando los intereses del negocio con las expectativas que de ella tiene la sociedad. Para ello, las principales responsabilidades éticas de la empresa se manifiestan a través de diferentes políticas de servicio a la sociedad: con productos útiles y condiciones justas, respeto a los derechos humanos, continuidad de la empresa con un crecimiento razonable, respeto del medio ambiente, respeto de las leyes y compromisos adquiridos, y con una distribución equitativa de la riqueza generada” (Parra, 2011: 138-139).

La incorporación de prácticas socialmente responsables en la estrategia organizacional no debe constituirse en un fin en sí mismo, ni mucho menos en una carga para la gestión cotidiana que termine reduciendo la rentabilidad de la misma. La organización debe asumir, en primer lugar, que se enfrenta ante una nueva manera de hacer negocios, situación ésta que le demandará adaptarse al cambio si desea mantenerse en el mercado. Una vez asumida la necesidad de cambiar, la empresa debe afrontar este nuevo paradigma visualizando las oportunidades que ofrece y trabajando para redefinir sus sistemas de gestión y su cultura organizacional. Todos estos esfuerzos deben estar dirigidos a capitalizar las nuevas oportunidades que ofrece la RSC.

Reflexiones finales

A lo largo de las últimas décadas, conceptos tales como Responsabilidad Social, Desarrollo Sostenible, Sostenibilidad, entre otros, están teniendo gran importancia, hasta tal punto que cada vez son más las empresas y organizaciones que dedican parte de sus esfuerzos a estas temáticas. Es precisamente en este sentido que podemos afirmar que la preocupación por la RSC es relativamente reciente dentro del pensamiento y la RSC es, quizás, entre los grandes temas de la empresa, uno de los que tiene, de forma directa, mayor alcance. Atañe al conjunto de la sociedad que, considerando el proceso de globalización, se debe entender a nivel planetario (AECA, 2006).

Cuando una empresa posee un proyecto de gestión que involucra a sus miembros y éstos desarrollan la capacidad de gestionarlo, estamos en las puertas del empowerment. La otra parte consiste en desarrollar modelos e instrumentos de gestión estratégica a efectos de lograr un modelo de acción adecuado.

Las distintas organizaciones deben cumplir con una serie de compromisos para con la sociedad tendiente al cuidado de la misma, como consecuencia de los impactos que provocan con sus distintas actividades. Tales compromisos, como son la sostenibilidad, la rendición de cuentas, la responsabilidad, la transparencia y la solidaridad, entre otros, no pueden pasar inadvertidos en estos tiempos para las organizaciones.

Bibliografía

- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA) (2004), Marco Conceptual de la Responsabilidad Social Corporativa, Comisión de Responsabilidad Social Corporativa. Documento Nº 1, Madrid: AECA.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA) (2006), Contabilidad de gestión ambiental, Comisión de Responsabilidad Social Corporativa. Madrid: AECA.
- Castel, R. (1997), Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado, Buenos Aires: Paidós.
- García, E. y Sánchez, J. (2006), Un estudio meta-analítico de los factores determinantes de la revelación de información, en Revista Española de Financiación y Contabilidad, 35, 132, 761-788.
- Gray, R. (2002), The Social Accounting project and accounting organizations and society, privileging engagement, imaginings, new accounting and pragmatism over critique?, en: Accounting, Organizations and Society, 27, 7, 687-708.
- Lazzetta, O. (2001), Individualismo, solidaridad y estado a un siglo de *La división del trabajo social*, en: Anuario de Sociología, 1, Rosario: Departamento de Sociología, Facultad de ciencia Política y RR.II. de la UNR, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Lafuente, A., Viñuales, V., Pueyo, R. y Llaría, J. (2003), Responsabilidad Social Corporativa y políticas públicas. Documento de Trabajo Nº 3, Madrid: Fundación Alternativas.
- Mathews, N. (1997), Twenty-five years of social and environmental accounting research: is there a silver jubilee to celebrate?, en: Accounting, Auditing & Accountability Journal, 10, 4, 481-531.
- Moneva, J. (2005), Información sobre Responsabilidad Social Corporativa: Situación y Tendencias, en: Revista Asturiana de Economía, 34, 43-67.
- Moneva, J., Acero, I. y Llana, F. (2007), Evaluación de la Información de Sostenibilidad en las Cajas de Ahorros Españolas, en: Cuadernos Aragoneses de Economía, 17, 1, 99-126.
- Parker, L. (2005), Social and environmental accountability research. A view from the commentary box. en: Accounting, Auditing & Accountability Journal, 18, 6, 842-860.
- Parra, C. (2010), Empresas con conciencia, Barcelona: Viceversa.
- Rodríguez, G. (2004), Factores explicativos de la revelación voluntaria de información sobre fuentes de ventaja competitiva empresarial, en: Revista Española de Financiación y Contabilidad, 122, 33, 705-739.
- Voigt, L. (2004), El rostro latino del tercer sector: liberalismo, democracia, altruismo: cómplices para el progreso, en: Nueva revista de política, cultura y arte, 92, 145-150.
- Volpentesta, J. (2011), Gestión de la responsabilidad social empresarial, Buenos Aires: Buyatti.

LAS HERRAMIENTAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA DAR A CONOCER INFORMACIÓN VOLUNTARIA PERMITIENDO EL CUIDADO DEL OTRO

Rosana Irene Zanini

Introducción

Las organizaciones han ido evolucionando en función de sus objetivos y obligaciones, como también en función de las responsabilidades asumidas por ella, de las exigencias del mercado y las variables internacionales. Entre los cambios producidos en la sociedad, se destacan la creciente importancia adquirida por los valores sociales y el compromiso de los individuos manifestado en diferentes impulsos y principios, reflejados también en las organizaciones; lo que ha ocurrido es que se ha generado un cambio de paradigma en las organizaciones, del ámbito tradicional en la relación capital-trabajo, donde el beneficio económico era la única razón de ser y la medida de eficiencia, a un grado elevado de responsabilidades muy distintas, donde debe existir una significativa interrelación entre las actividades empresariales y el entorno social en que éstas se desarrollan. Las organizaciones actuales y muy especialmente las empresas saben que necesitan la legitimación por parte de la sociedad. Esto implica que, además de responder a los requerimientos del mercado, se debe comprender al medio donde actúa y se desenvuelve y estar atentos ante las nuevas demandas sociales. Para ello, es necesario replantearse constantemente su razón de ser, sus principios y su misión y revisar su conducta empresarial día a día. La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) "es el conjunto de operaciones y compromisos legales y éticos, tanto nacionales como internacionales, que se derivan de los impactos que las actividades de las organizaciones producen en el entorno social, medioambiental y de los derechos humanos" (Parra, 2010: 137). La RSC es parte de este nuevo enfoque y perspectiva, donde las organizaciones constituyen un ente integral y complejo, cuyas acciones tienen impacto social y ambiental, deben atender las necesidades de todos los grupos de personas que contribuyan al logro de sus objetivos –stakeholders– directivos, accionistas, colaboradores, trabajadores, clientes, proveedores, consumidores, comunidades (local, nacional e internacional) y medioambiente. Se trata de un objetivo múltiple, que comprende lo económico, lo social y la conservación del medioambiente (Volpentesta, 2017). "Este concepto se ha ido asentando en la sociedad civil, impulsado por los ciudadanos, que cada vez más exigen que las empresas sigan prácticas políticas o económicas éticamente correctas. La responsabilidad social corporativa no es un mito. Es un concepto que engloba todas las acciones que los empresarios con conciencia ejercen para modificar este mundo que a veces es tan injusto" (Parra, 2010: 138). La transparencia informativa implica rendir cuentas de las acciones que llevan adelante las organizaciones por medio de distintos mecanismos que posibilitan visibilizar las mismas por medio de herramientas de RSC.

Herramientas de RSC que permiten la transparencia informativa

Las herramientas de la RSC son pautas de gestión que establecen un conjunto de pautas con el propósito de fomentar la responsabilidad cívica de las empresas comprometidas con el desarrollo humano, incluyendo la responsabilidad social en sus estrategias y actividades cotidianas, con el fin de lograr un crecimiento económico sustentable. Algunos de estos instrumentos intentan resolver los inconvenientes que se presentan en el desarrollo de la sociedad; otros relejan las acciones que desarrollan, mediante indicadores cuantitativos o cualitativos, colaborando en la construcción de una comunidad democrática, solidaria y sostenible. Entre estas herramientas, se puede mencionar, sin ser una enunciación taxativa, las siguientes:

Balance Social Anual: Es una herramienta de evaluación, gestión y planificación estratégica, cuantitativa anual de las acciones sociales de la entidad. Pretende reflejar los resultados de acciones concretas de la RSC y la filantropía empresarial.

Códigos de Conducta: Éstos complementan las normas, políticas y leyes, establecen pautas con el propósito de clarificar la misión, los valores y principios de una organización.

Declaración tripartita de principios de la OIT (Organización Internacional del Trabajo): Esta declaración intenta resolver o disminuir las dificultades que las empresas multinacionales enfrentan al tratar de contribuir al progreso económico y social, alentando su contribución positiva hacia ella.

Comercio justo: El propósito de este movimiento internacional es lograr que los productores de los países en desarrollo obtengan un “trato justo” en sus relaciones comerciales.

Consejo de Administración de Bosques: Las normas FSC (Forest Stewardship Council) están dirigidas a un conjunto de aspectos sociales y ambientales de forestación sostenible. Las auditorías que llevan a cabo tienen el propósito de evaluar los bosques para aprobar la certificación FSC.

Convenciones de la OIT: Estas pautas internacionales son normas mínimas que cubren los “derechos laborales básicos” y que regulan las condiciones de temas relativos al trabajo, a través de un amplio espectro; éstas son guías para el diseño e implementación de la política laboral y social a nivel internacional.

Iniciativa de Legislación para el Desarrollo Internacional de Saber: El propósito de esta iniciativa fue conformar una Coalición Internacional del Derecho del Saber (IRTK) con el objetivo de solicitar que las instituciones den a conocer públicamente las medidas de seguridad, prácticas de derechos humanos, normas laborales, políticas ambientales, escapes tóxicos y la localización de las operaciones.

Pacto Global de las Naciones Unidas: Esta iniciativa provee un marco general para fomentar la RSC; es voluntario; promueve un conjunto de nueve principios que representan valores universales en las áreas de derechos humanos, trabajo y medio ambiente. El Pacto Global

incluye a otras normativas de la RSC, tales como los indicadores GRI (Global Reporting Initiative) para demostrar la implementación de estos diez principios. Es una iniciativa lanzada en 1999 por el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan. Tiene como misión expandir los beneficios de la globalización y evitar sus efectos negativos mediante acciones de difusión y la convocatoria a los empresarios a adoptar nuevos principios. El Global Compact está dirigido por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos. La propuesta consistía en crear un pacto global entre las Naciones Unidas y el empresariado mundial, con el propósito de construir una economía global más sustentable e inclusiva, mediante la promoción de un conjunto de nueve principios iniciales a los que luego se les añadió uno más, que representan valores universales. Estos valores están vinculados a los derechos humanos, a las prácticas laborales, la sostenibilidad ambiental y anticorrupción.

Los que están relacionados con los derechos humanos son: a) Apoyar y respetar la protección de los derechos humanos; b) No ser cómplice de abusos de los derechos. Los vinculados con las prácticas laborales: a) Apoyar los principios de la libertad de asociación y sindical y el derecho a la negociación colectiva; b) Eliminar el trabajo forzoso y obligatorio; c) Abolir cualquier forma de trabajo infantil; d) Eliminar la discriminación en materia de empleo y ocupación. Los vinculados a la sostenibilidad ambiental: a) Apoyar el enfoque preventivo frente a los retos medioambientales; b) Promover mayor responsabilidad medioambiental; c) Alentar el desarrollo y la difusión de tecnologías respetuosas del medio ambiente y, por último, el principio de anticorrupción. Estos objetivos comprenden terminar con el hambre y la pobreza extrema, las enfermedades más graves para toda la humanidad, poner fin al analfabetismo, reducir drásticamente la mortalidad infantil, alcanzar la igualdad de género y proteger el medio ambiente, entre otros objetivos, pero para poder alcanzarlos es necesario establecer nuevas relaciones basadas en el respeto a los derechos humanos, la confianza, la ética y el compromiso compartido entre Estado, sociedad civil y empresas.

Esta iniciativa provee un marco general para fomentar la responsabilidad cívica de las empresas comprometidas con el desarrollo humano, incluyendo la responsabilidad social en sus estrategias y actividades cotidianas con el propósito de lograr un crecimiento económico mundial responsable.

***El Pacto Global en la Argentina:** El Pacto Global considera poner en juego un conjunto de valores universales con el objeto de generar un profundo cambio cultural que se manifieste en nuevas prácticas basadas en la ética y la responsabilidad social, tanto en el interior de la empresa como en su relación con el medio o entorno.*

Formando parte de este Programa, el 16 de septiembre de 2003 se presentó el pacto global en la ciudad de Córdoba. En esa oportunidad, fue presentado el documento denominado “Documento de adhesión del sector privado argentino”. Dicha presentación estuvo efectuada por un grupo compuesto por más de treinta entidades del sector privado, del mundo académico y de la sociedad civil, respondiendo a la iniciativa del PNUD, la CEPAL y la OIT. Dichas entidades constituyen el Grupo Promotor del

Pacto Global, con el objetivo de difundir sus principios y de asumir un compromiso de responsabilidad social

La participación activa del grupo Promotor dio como resultado que más de 500 entidades de todo el país fueran invitadas a suscribir el compromiso público de adoptar los nueve principios del Pacto Global; del total de empresas invitadas, sólo 230 organizaciones firmaron públicamente el Pacto Global en la Argentina el 23 de abril del 2004, evento que se llevó a cabo en la sede de la Biblioteca Nacional. Los informes de sostenibilidad que emiten quienes están adheridos al Pacto Global se denominan Comunicaciones de Progreso.

Social Accountability 8000 (SA 8000). Es una norma internacional voluntaria que puede aplicarse a cualquier organización o empresa en el campo industrial, con el propósito de asegurar las normas para la producción ética de bienes y servicios. Esta norma internacional para la RSC fue iniciada por CEPAA (Consejo de la Agencia para la Prioridad Económica).

Inversión Socialmente Responsable (SRI). Esta norma fue desarrollada por Social Accountability Internacional (SAI), una organización sin fines de lucro, fundada en 1997 en Estados Unidos y dedicada a mejorar el ambiente de trabajo y evitar la explotación laboral, a través de la aplicación voluntaria de estándares de trabajo en las empresas, combinados con verificaciones independientes e informes públicos. Está referido a prácticas de inversiones que consideran no sólo los aspectos financieros de una inversión sino también los sociales y ambientales. SRI puede ser un medio efectivo para la promoción de la RSC; es una aproximación metodológica y un conocimiento de la buena práctica inversora tradicional. El proceso de certificación de esta norma se basa en los modelos ISO, pero con la adición de elementos nuevos sobre auditoría social, como entrevistas a trabajadores, clientes, proveedores y otros. Social Accountability genera también una red de empresas virtuosas, pues exige a las compañías participantes que se inclinen por proveedores que cumplan con los requisitos de SA 8000. De esa forma, SA 8000 se convierte en un certificado que asegura condiciones de trabajo justas y decentes en las empresas y sus proveedores. Esta norma se está convirtiendo en un elemento diferenciador, debido especialmente a que la certificación es acreditada durante tres años y requiere una auditoría de mantenimiento anual. Con ello, la empresa queda comprometida a mantener las condiciones con el paso del tiempo. SA 8000 provee estándares para certificar el desempeño de las compañías en nueve áreas: Trabajo infantil, Trabajo forzoso, Salud y seguridad, Libertad de asociación, Prácticas de disciplina, Discriminación, Horas de trabajo, Compensación y Administración.

Directrices de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) para Empresas Multinacionales. Es un código de conducta corporativo creado en 1976 y revisado en el año 2000. Busca mejorar la relación entre los negocios y la sociedad, dejando en claro los derechos y responsabilidades de las empresas transnacionales. Estas directrices son voluntarias, promueven la transparencia corporativa y responsabilidad por todo el mundo y cubren el campo de los derechos humanos, trabajo, medio ambiente, impuestos y corrupción: es posible aplicarlas a todos los emprendimientos

multinacionales y a todas sus entidades, sin considerar dónde llevan a cabo sus negocios, incluidos los países que no adhieran a las directrices. El objetivo de los OCDE es establecer políticas voluntarias que promuevan la transparencia empresaria, de modo específico en las relaciones laborales, la administración del medio ambiente, sobornos, competencia, intereses de los consumidores y difusión de ciencia y tecnología.

Libro Verde (Green Paper). Este libro presenta la visión de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre RSC; fue emitido en el año 2001 y revisado en el año 2002. Su finalidad es fomentar la responsabilidad social empresaria voluntaria en valores éticos, gestión de medio ambiente y recursos humanos, compromiso con la comunidad, etc., interactuando junto a ONGs, miembros de la sociedad y organismos gubernamentales. El propósito es aumentar la transparencia y fomentar prácticas innovadoras, aprovechando las experiencias para hacer más competitiva e innovadora la actividad económica.

Principles for Business (Principios para la realización de los negocios). Es una iniciativa mundial cuyo objetivo es medir la conducta de las empresas; mediante un procedimiento, se trata de identificar valores tendientes al desarrollo de una conducta empresarial aceptada por la sociedad.

Norma Internacional para la Administración Ambiental ISO 14000. Es una norma internacional que refleja el compromiso de las empresas con la protección del medio ambiente; comprende objetivos, programas, auditorías, acciones correctivas, revisión administrativa y mejora continua, compromiso y política ambiental, a través de un sistema de administración ambiental.

World Business Council for Sustainable Development (WBCSD). El objetivo es promover el equilibrio entre negocios y sociedad, por medio de un cambio hacia un desarrollo sustentable, a través de la innovación, la ecoeficiencia y la RSC.

Corporates Social Responsibility Europe (CSR). Estas pautas surgen con el objetivo de consolidar la RSC; plantearon en el año 2000 un sistema basado en un permanente diálogo con los grupos de interés.

AA 1000. Es una norma emitida a fines de 1999 por el Institute of Social and Ethical Accountability. Su misión es mejorar e incrementar la contabilidad social y ética, así como la realización de auditorías e informes relacionados con estos aspectos dentro de las empresas. Por lo tanto, es una norma de procedimiento, cuyo propósito es garantizar la calidad de las rendiciones de cuentas, evaluación y divulgaciones sobre aspectos sociales y éticos de la actividad empresarial, describe un conjunto de procesos que una organización puede seguir para contabilizar, administrar y comunicar su desenvolvimiento social y ético, sin precisar o especificar cuál debería ser ese desenvolvimiento.

Corporate Responsibility Index: El propósito de esta herramienta es medir e informar el comportamiento social de una entidad, posibilitando la comparación de la RSC con otras organizaciones. Es un índice de carácter voluntario, debidamente auditado, verificado y certificado por entidades externas independientes; este índice evalúa la estrategia corporativa, la integración de los valores

corporativos en la conducción de un negocio, la administración de la RSC y su nivel de cumplimiento.

Libro Blanco: Es una iniciativa voluntaria que busca homogeneizar criterios de comportamiento a distintos niveles entre hacedores de política, entidades regulatorias, actores que interactúan en el mercado financiero, empleados, proveedores, clientes y sociedad civil. Implica una definición más amplia e innovadora de la RSC.

Normas ISO: La organización internacional para la estandarización (ISO), emitida por el International Organization for Standardization (Suiza), es la organización global preeminente responsable de desarrollar procedimientos y sistemas internacionales aplicables a la gerencia. Este organismo ha desarrollado los procedimientos ampliamente utilizados para la gerencia ambiental conocida como ISO 14000 series. La ISO ha emprendido un proceso de estándar-setting con el propósito de crear las pautas que contempla la ISO 26000 para la Responsabilidad Social. Este trabajo se ha iniciado en 2005. El propósito es encontrar pautas que determinen que la responsabilidad social agrega valor, mediante estándares, herramientas y de iniciativas en este campo, tratando de no duplicar los trabajos existentes y estándares existentes como el GRI.

Series 14000 y 14063: Fueron creadas por el International Organization for Standardization (Suiza) en 1996 y 2001. La norma ISO 14000 provee guías de estándares para dotar a las empresas de herramientas adecuadas para manejar y evaluar el impacto y los riesgos medioambientales. Por su parte, la norma ISO 14063 desarrolla una guía estándar sobre principios básicos para la realización de reportes sobre medio ambiente.

Dow Jones Sustainable Index World Investment Stock Universe (DJSI): Esta iniciativa se basa en la aplicación de criterios para valorar las oportunidades y riesgos derivados de las dimensiones económica, social y ambiental. Se basa en criterios generales aplicados a todas las industrias específicas para compañías representativas de ciertas ramas económicas. Estos criterios permiten calificar el desempeño ambiental basado en un listado de criterios estratégicos de gestión, financieros, clientes productos, gobernabilidad corporativa, recursos humanos, gestión de riesgo y de crisis y sostenibilidad corporativa.

FTSE 4 Good: Es similar a la iniciativa del DJSI; el propósito es medir el desempeño de las compañías que buscan facilitar sus inversiones a través del reconocimiento de estándares de RSC. Dentro de estos estándares podemos mencionar relaciones con los stakeholders, el respeto por los derechos humanos y laborales, y sostenibilidad ambiental. En el año 2002 se crea el índice de RSC. Este índice busca unificar criterios sobre las distintas mediciones de desempeño empresarial existentes en las áreas de responsabilidad social y medioambiental.

Equators principles: Es una iniciativa que data del año 2003; trata de un conjunto de directrices voluntarias basadas en los principios del International Finance Corporation (Banco Mundial). Estas directrices son adoptadas por un conjunto de grandes bancos internacionales.

Iniciativa Financiera del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente: Esta iniciativa es de antigua data, 1992; fue creada con el propósito de introducir el tema ambiental en la gestión de los bancos.

El objetivo es aumentar la competitividad del sector financiero, fomentando buenas prácticas de las empresas desde el sector financiero.

Global Reporting Initiative (GRI). Estas normas son de uso voluntario por parte de las organizaciones. Fueron creadas en el año 1997 por iniciativa de Coalition Environmentally Responsible Economies (CERES) y el Programa de Medio Ambiente de las Naciones Unidas, con la participación de empresarios, auditores, inversores, investigadores y expertos en medio ambiente y derechos humanos y laborales de todo el mundo; el propósito es difundir el impacto de sus actividades, productos y servicios, mejorar la calidad, el rigor y la utilidad de los reportes corporativos de sustentabilidad, para que alcancen un nivel equivalente al de los informes financieros. Estas directivas emanadas del GRI son una iniciativa multi-stakeholder; como fruto surge la Guía para la Elaboración de los Informes de Sostenibilidad que ha seguido siendo desarrollada desde que se lanzó la primera en el año 2000 –G1–. El objetivo que pretende el GRI es el de confeccionar y divulgar o transmitir un conjunto de pautas para la realización de Memorias de Sostenibilidad, este conjunto de pautas contempla tres elementos de sostenibilidad: el económico, el social y el ambiental, cada una de estas pautas comprende una serie de indicadores. El GRI permite descubrir los resultados de la adopción de los tres elementos de sostenibilidad como también de la aplicación de políticas y sistemas de gestión mediante sus memorias. En mayo de 2013, GRI lanzó la cuarta generación de Directrices, el G4, el conjunto de pautas que incluye son: económicas, ambientales, sociales, prácticas laborales, derechos humanos y responsabilidad por el producto.

Reflexiones finales

Las organizaciones ya no son el centro del universo sino que forman parte de una red integrada por diferentes organizaciones y actores, tales como instituciones públicas, organizaciones civiles, empresas, ciudadanos que tienen una dinámica propia y reglas cambiantes. En este sentido, se está desarrollando un nuevo concepto que contempla no sólo las necesidades propias de un producto o la calidad de prestación de un servicio sino el nivel de compromiso de la organización con la sociedad, siendo ponderado cada vez con mayor incidencia en las expectativas de las distintas partes interesadas – stakeholders–. Las distintas herramientas de RSC permiten a cada uno de los stakeholders conocer las acciones y estrategias que desarrollan éstas en pos de los intereses de cada uno de los mismos.

Bibliografía

- De Michele, R. (1998), Los códigos de ética de las empresas, Buenos Aires: Granica.
- Parra, C. (2010), Empresas con conciencia, Barcelona: Viceversa.
- Red Puentes (2020), Herramientas sobre RSE, disp. en: www.redpuentes.org [03-07-20].
- Torres, C. (2014), El balance social en las normas profesionales argentinas, Buenos Aires: Buyatti.
- Volpentesta, J. (2017), Responsabilidad social empresarial, sostenibilidad y stakeholders, Buenos Aires: Buyatti.
- Zicari, A. (2007), Responsabilidad social empresarial: una visión financiera, Buenos Aires: EDICON.

MIGRACIONES CONTEMPORÁNEAS DE NO HISPANOHABLANTES EN ARGENTINA

Sofía Yamili Serafini

Introducción

A partir de la existencia de procesos migratorios en el país en general, y en la ciudad de Río Cuarto en particular, se propone *analizar los mecanismos sociopolíticos que están implicados en la incorporación de las personas migrantes no hispanohablantes en los lugares de destino*. Para ello, debemos *identificar* cuáles son los condicionamientos políticos, sociales y económicos que generan una estructura de oportunidades para esa incorporación, para luego *reflexionar* acerca de ciertas formas de *violencia hacia los y las migrantes*. Dentro de las “nuevas formas de conflictos en las sociedades democráticas”, están incluidos los hechos e intereses contrapuestos entre los migrantes y los Estados; éstos últimos, presumiéndose homogéneos y estáticos. La ponencia en cuestión está enmarcada en un proyecto de investigación sobre las prácticas y trayectorias migrantes de chinos y senegaleses en la ciudad de Río Cuarto y la estructura de oportunidades con la cual se vinculan y en el cual se plantea que no podemos dar cuenta de dicha problemática sin atender a la lógica política-económica imperante. Para alcanzar los objetivos, se hará un recorrido sobre los datos e información que arrojan investigaciones recientes relativas a la temática y estudios sobre el desempeño del Estado y sus instituciones.

Migraciones y Estado

Las diversas olas migratorias han sido temáticas de investigaciones en el campo de las ciencias sociales y humanas en el transcurso de los siglos XX y XXI. La perspectiva de un sistema mundial permite concebir los desplazamientos humanos a partir de estructuras históricas y desequilibrios de diferente índole en áreas globales, que condicionan dichos movimientos (Portes y Walton, 1981; 2009). La lógica de globalización que prevalece en la actualidad permite la fluidez del capital y en menor medida de las personas, poniendo en contacto permanente Estados nacionales desiguales, que controlan y/o restringen a los y las migrantes (Domenech, 2013). En este contexto, las migraciones también se tornan desiguales, en cuanto están conformadas por diferentes posibilidades de movilidad (de elite, laboral, etc.; Sassen, 2007) y por diversas subjetividades (Mera y Halpern, 2011). Consideramos interesante la propuesta de algunos autores, como Glick Schiller (2008) para el abordaje de las migraciones internacionales. La autora sostiene la necesidad de ponderación del concepto de *localidad* en los estudios, planteando la cuestión de las *ciudades* como contextos determinados en relación a los ámbitos más generales del poder financiero, político y cultural y las trayectorias de salida y asentamiento de los migrantes. Se asume que, si bien los municipios no siempre cuentan con los recursos necesarios, constituyen el nivel del Estado más próximo a la población y son los principales receptores de sus demandas (Nicolao, 2020).

Los movimientos migratorios contemporáneos están vinculados y condicionados permanentemente por diversos niveles de Estado, gobiernos e instituciones, es decir, por *mecanismos sociopolíticos formales*; y también *no formales*, como organizaciones sociales, redes de ayuda y redes comerciales, entre otros (Alba y Nee, 2005). El *Estado-Nación* es el actor que impone condiciones y moldea las prácticas migrantes a través de las decisiones estatales, en consonancia con las transformaciones del capital económico global (Jessop, 1980; Sassen, 2007; Glick Schiller, 2008). Estas decisiones son necesariamente políticas, ya que libran luchas por la hegemonía y se implementan mediante una compleja red de instituciones en el seno de la sociedad civil (Thwaites Rey, 2007). Sus intervenciones más comunes en la gestión de las migraciones son en relación al control de entradas al territorio, el establecimiento de políticas de integración y condiciones de acceso a los servicios sociales, la adquisición de ciudadanía, etc. (Mezzadra, 2012). La idea de comunidad nacional está configurada por esas decisiones políticas, donde la lengua oficial adquiere fuerte valor simbólico, asociada a una idealización de unidad homogénea, valores de pureza y estabilidad (Oszlak, 1982; Del Valle y Zentella, 2014; Narvaña y Del Valle, 2016). En ese sentido, la posesión o no de conocimientos lingüísticos específicos puede generar la exclusión o incorporación de las personas en las sociedades (Del Percio y otros, 2017). Por esta razón los términos *migración*, *lengua* y *políticas* no pueden analizarse por separado. La articulación entre las dimensiones mencionadas ha sido recuperada por autores que, además, tienen en cuenta la colonialidad y la etnicidad en la construcción histórica de las naciones (Brubaker 2009; Ennis, 2018).

Las prácticas de construcción de homogeneidad estatal y control a lo *diferente* se ha vuelto evidente, como sostiene Domenech (2017) con el “giro punitivo” de los últimos años en la región, acompañado por la intensificación de la violencia sobre los migrantes. En ese proceso, la discusión por qué es la *integración* (o incorporación) de las personas migrantes a las sociedades de recepción, se torna relevante. Sin dejar de reconocer que es un concepto complejo, dinámico y multifocal, aquí tomaremos como referencia Alba y Nee (2005), Portes (2001) y Waldinger (2011). A pesar de las diferencias entre sus desarrollos teóricos, estos autores plantean una re-significación del concepto de integración, la cual permite entenderla como la posibilidad de acceso a los bienes y servicios en el país receptor por parte de los migrantes, teniendo en cuenta que las trayectorias e intenciones individuales son inseparables de las posiciones que las personas tienen en las sociedades, es decir, de la estructura de clases sociales (Jimenez Zunino, 2011). La condición social configura las oportunidades que los migrantes tienen y/o a las que aspiran. La estructura de oportunidades es afectada por las políticas gubernamentales, ya que éstas definen el acceso al trabajo e ingresos, a la educación, etc. (Torche y Wormald, 2004).

Migrantes no hispanohablantes en Argentina

Existe una amplia trayectoria de estudios sobre las dinámicas migratorias en el país, que trabajan parcialmente los temas que se plantean aquí (Zuzek, 2004; Maffia, 2010; Denardi, 2015; Zubrzycki, 2016; Espiro y Rodríguez Rocha, 2019). Según el Censo de

población 2010, las y los migrantes representaban un 4,5% de la población total argentina. En el año 2017, la ONU registraba alrededor de 2.200.000 extranjeros en el país, que representan el 4,9% de la población nacional. En cuanto a las provincias, el 82,7% de las radicaciones de 2017 fueron en Buenos Aires, con concentración en CABA, siendo Córdoba la tercera provincia, con el 2,6% (CAC, 2018). Los autores de referencia mencionados sostienen que, entre las causas de migración en la región, se encuentran el endurecimiento de las políticas migratorias en Europa y América del Norte, las oportunidades para la inserción laboral dentro de Sudamérica, la porosidad de las fronteras y el establecimiento de redes migratorias más o menos afianzadas. El programa Patria Grande, en el marco del Mercosur, es uno de los mecanismos gubernamentales que moldea estas prácticas (Domenech, 2013).

Como se ha destacado, la población migrante no constituye un colectivo homogéneo, aunque se pueden hacer algunas aproximaciones estadísticas de acuerdo al lugar de procedencia. Los estudios de Maffia (2010) y Kleidermacher (2016), que abordan a los migrantes senegaleses en particular, dan cuenta que esta migración data de la década de los noventa en el país, profundizándose entre los años 2004 y 2008, sin sufrir interrupciones hasta la actualidad. Sus trabajos de campo han develado que mientras el Censo 2010 registra 459 senegaleses, lo que declaran las comunidades es una cifra muy superior. Además, según consta en las estadísticas de la Comisión Nacional para el Refugiado, entre 1991 y 2010 se iniciaron 936 solicitudes de refugio por parte de senegaleses (fueron reconocidos 71) y entre los meses de enero y junio de 2013 fueron iniciados 1697 trámites (Zubrzycki, 2016). Las investigaciones de Maffia (2010) y Zubrzycki (2016) aportan también información sobre las lenguas que hablan los migrantes, su escolarización, sus recorridos territoriales previos a llegar al país y sus prácticas laborales más comunes.

En relación a las migraciones chinas, hay estimaciones del número que ha habitado en Argentina, contabilizándose alrededor de 200000 chinos para el año 2016 (Zuzek, 2004; Zamponi, 2010; Grimson, Ng y Denardi, 2016). Desde 1980, China tiene políticas administrativas vinculadas a la migración con el objetivo de posicionar el país en la economía mundial (Bogado Bordazar, 2015). La investigación de Denardi (2015) da cuenta de que los chinos, tanto provenientes de la República Popular China como de Taiwán, se dedican a la instalación de supermercados, creando asociaciones según el grupo comercial, estudian el idioma español y, al mismo tiempo, desarrollan colegios propios a donde concurren para mantener su cultura. El autor también se refiere a una característica propia de este grupo: mientras que a edades tempranas los migrantes e hijos de migrantes sufren las burlas de sus pares por sus rasgos fenotípicos, lo que implica su rechazo a hablar en chino, cuando crecen los jóvenes bilingües son muy solicitados como traductores e intérpretes por empresas multinacionales o nacionales que quieren abrir mercados en China, o empresas chinas que se radican en Argentina.

Migraciones en Río Cuarto

En la ciudad de Río Cuarto, la localidad donde nos situamos, hay presencia de dos colectivos no hispanohablantes: los migrantes senegaleses y los

migrantes chinos. Si bien un estudio exploratorio realizado por Sánchez y Jiménez (2017) permitió saber que en 2009 llegó el primer senegalés a la ciudad, aún se presenta un amplio campo por explorar, ya que no se cuenta con datos estadísticos oficiales ni de migrantes senegaleses ni chinos. La comunidad senegalesa contabilizaba 14 personas en el año 2017, número que ascendió a 27 en el año 2020 (Información obtenida en contacto con Latif Péne, senegalés referente en la ciudad, mayo 2020). Respecto a la comunidad china, solo se tienen datos por conteo de supermercados desde el Ente Descentralizado de Control Municipal (EDECUM): para 2008 eran alrededor de 5 supermercados chinos, ascendiendo a 28 en abril de 2020. Además, en el año 2018 se creó el Observatorio Permanente de Migrantes en la ciudad, con objetivos de: “implementar espacios de asesoramiento gratuito a inmigrantes, promover la protección integral de sus derechos en la ciudad y región, promoviendo la interculturalidad y el respeto a la diversidad, entre otros” (Resolución N° 619/18, p.12-13), pero tampoco tiene datos oficiales a partir de los cuales analizar la situación de dichos migrantes, ni ha llevado a la práctica acciones concretas respecto a los objetivos que enuncia.

Reflexiones finales

En conclusión, luego de haber relevado bibliografía de la relación entre migraciones y mecanismos sociopolíticos implicados en su incorporación, además de una exploración sobre la situación de migrantes en Río Cuarto, podemos reflexionar acerca de ciertas formas de *violencia*. En ese sentido, el derecho humano de migrar se encuentra muchas veces vulnerado y contrapuesto a la presunción de un Estado homogéneo que continúa respondiendo a lógicas económicas; la supuesta *perspectiva de derechos humanos* sigue siendo acompañada por una selección de a quienes reconocer derechos y a quienes perseguir desde las figuras de legalidad/ilegalidad. Asimismo, la persecución a las y los migrantes que trabajan en la venta ambulante, los hechos de violencia institucional, particularmente en relación a la policía y control urbano municipal, son noticias conocidas en los medios nacionales y locales. De igual modo, el abordaje de la problemática por los medios de comunicación desde una lógica *nacionalista*, contribuye a crear estereotipos, diferenciando a las personas migrantes de *lo argentino*. La falta de políticas en relación al reconocimiento a las diversas identidades en general, y las identidades migrantes en particular, con todo lo que eso conlleva, continúa perjudicando la inserción de las y los migrantes en la sociedad de recepción. Por ello la perspectiva multiescalar entre lo local, lo nacional, lo regional y lo global adquiere centralidad.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite pensar nuevas interrogantes para seguir abordando la problemática, sobre todo, en nuestra localidad: ¿Cuáles son las motivaciones y estrategias que despliegan los migrantes para incorporarse a la sociedad receptora? ¿Mediante cuáles prácticas y estrategias de organización colectiva consiguen tener acceso a derechos?

Referencias Bibliográficas

Alba, R. y Nee, V (2005) *Remaking the American Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
Bogado Bordazar, L (2015) *Migración China en Argentina. Principales flujos y proyecciones*. Onaha (Coord.), Asia en Argentina.

- Reconociendo historias y culturas propias. Buenos Aires: CARI/Estudios Internacionales
- Brubaker, R (2009) Ethnicity, Race and Nationalism. The Annual Review of Sociology. Department of Sociology, University of California, Los Angeles, California
- Cámara Argentina de Comercio y Servicios (CAC) (2018). Informe UEPE sobre migraciones. Unidad de Estudios y Proyectos Especiales (UEPE)
- Del Percio, A., Flubacher M.C and Duchêne, A (2017) Language and Political Economy Chapter 3. The Oxford Handbook of Language and Society, Edited by Ofelia García, Nelson Flores, and Massimiliano Spotti
- Del Valle, J. y Zentella, A.C (2014) Lengua y política: el espanglish y las deformaciones de la RAE. Revista Cronopio. Ed. 55
- Denardi, L (2015) Ser chino en Buenos Aires: historia, moralidades y cambios en la diáspora china en Argentina. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 21, No.43: 79-103.
- Domenech, E (2013) Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de "control con rostro humano", Polis. 35. Disp. en [http://journals.openedition.org/polis/9280] (15/08/2020)
- Domenech, E (2017) Las políticas de migración en Sudamérica: elementos para el análisis crítico del control migratorio y fronterizo; Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro". Programa de Sociologia Política; Terceiro Milênio; 8; 1; 19-48
- Ennis, J. A (2018) Language, Capitalism, Colonialism: Towards a Critical History. Circula, Revue d'idéologies linguistiques
- Espiro, L. y Rodríguez Rocha, E (2019) Conversatorio: reflexiones en torno a la migración senegalesa en Argentina y el estado de la cuestión en el campo académico. Astrolabio, (22), 132-156
- Glick Schiller, N (2008) Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal. Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones. Coord. Solé, Parella, Cavalcanti. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Grafo S.A.
- Grimson, A, Ng, G. y Denardi, L (2016) Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina. Migración y desarrollo. Vol. 14, No.26, Zacatecas. Versión impresa
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Buenos Aires. Disp. en [http://www.censo2010.indec.gov.ar/] (15/08/2020)
- Jessop, R (1980) Teorías recientes sobre el estado capitalista. Críticas de la Economía política, Ed. El Caballito, México
- Jiménez Zunino, C. I (2011) Transformar a los inmigrantes en nacionales: el caso de Estados Unidos. Presentación. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. EMPIRIA. No.22: 173-190
- Kleidermacher, G (2016) De la ilusión al desencanto. Senegaleses en Buenos Aires y la construcción de representaciones respecto a su migración. MT Runa /37.1, p. 89-104
- Maffia, M (2010) Una contribución al estudio de la nueva inmigración africana subsahariana en la Argentina. Cuadernos de Antropología Social No 31: 7-32. FFyL, UBA
- Mera, C. y Halpern, G (2011) Migraciones internacionales: repensando las ciudades y sus políticas, Revista Latina de Sociología, No 1: 98-125
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J (2016) Introducción a la construcción del español: perspectivas latinoamericanas y transatlánticas. Aluvión editorial
- Nicolao, J (2020). El rol de los gobiernos locales en las investigaciones migratorias en Argentina. Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, 20(1), 152-175. Oszlak, O (1982) Reflexiones sobre la formación Del Estado y la construcción de la sociedad argentina. Desarrollo Económico, revista de Ciencias Sociales, Vol. XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Portes, A (2001) The Debates and Significance of Immigrant Transnationalism. Introduction. Global Networks vol.1, No.3: 181-193 (2009) Migration and social change: some conceptual reflections. Princeton University, Estados Unidos p.9-37
- Portes, A. y Walton, J (1981) Labor, Class and the International System, New York: Academic
- Concejo Deliberante de Río Cuarto N° 619/18 (2018) Acta Acuerdo de creación del Observatorio Permanente de Migrantes
- Sánchez, A. M. y Jiménez, F (2017) Poder público y comunidad afro en Río Cuarto. Territorio y Prácticas Socioculturales en debate: Aportes desde América Latina. Ariadna Ediciones.
- Sassen, S (2007) Una sociología de la globalización. Buenos Aires. Editorial Katz.
- Torche, F y Wormald, G (2004) Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Naciones Unidas, Santiago de Chile
- Waldinger, R (2011) Transformar a los inmigrantes en nacionales: el caso de Estados Unidos. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. EMPIRIA. N°22, p.173-190
- Zubrzycki, B (2016) La migración de los senegaleses "Modou-Modou" en Argentina. Contra Relatos desde el Sur, N°13, p.4-12
- Zuzek, C (2004) Identidad y aculturación: el caso de los inmigrantes taiwaneses jóvenes Buenos Aires. IDICSO, Universidad del Salvador

INDÍGENAS AFINCADOS EN RÍO CUARTO: COLOCACIÓN Y SERVIDUMBRE

Graciana Pérez Zavala

En oposición a lo observado en Villa María, poblado naciente fuertemente ligado a la migración italiana, Biale Massé apuntó que al llegar a Río Cuarto encontró: "un mundo completamente diferente. Se notan desde luego, cuatro grupos: los criollos mestizos de quichúa, los mestizos de ranquel y de otras tribus pampas, los mestizos de europeo y los extranjeros, casi todos italianos. A simple vista se distinguen por su estatura, su fisonomía y sus andares" (Biale Massé, 1904: 5).

En la sección destinada a la provincia de San Luis calificó a la población como "raza espléndida" (para el trabajo), ratificando su parecido con "los habitantes de Río IV y sur de Córdoba" y, al igual que aquella, era "el resultado de la mezcla principalmente ranquel y quichua con español, y apenas si hay muy poco de sangre negra, pues esta tan diluida que no se percibe sino en raros individuos" (Biale Massé, 1904: 139-140).

En este trabajo nos centramos en la ciudad de Río Cuarto y su área de influencia porque desde su fundación en tiempos del marqués Sobremonte hasta el avance de la frontera al río Negro ésta se constituyó en un nodo de la política militar y diplomática interétnica. Sostenemos que la ciudad de Río Cuarto actuó como un centro receptor y redistribuidor de indígenas prisioneros durante todo el siglo XIX, y en especial en los años '70 y '80 (Pérez Zavala, 2010). Las familias vinculadas al poder político, económico y militar local impulsaron su llegada y permanencia a través de las prácticas de colocación, crianza e inserción laboral subordinada. En forma esquemática, diferenciamos 3 momentos ligados a la instalación de indígenas: el primero corresponde a la etapa de la frontera propiamente dicha (fines del siglo XVIII-1870); el segundo se vincula con el momento en que las fortificaciones de avanzada estaban situadas en el río Quinto y se aplicaban políticas de desgaste y sometimiento de las poblaciones ranquelinas (1871-1882) y, el último, con los indígenas nacidos en el sur cordobés en las últimas décadas del siglo XIX. Por cuestiones de espacio presentamos la problemática de modo sintético y a partir de la reconstrucción de algunas trayectorias biográficas que contrastan distintos tipos de documentos (Pérez Zavala, 2018).

Indígenas "adentro"

La Villa de la Concepción de Río Cuarto nació de la mano del establecimiento de la frontera militar para con los indígenas de la pampa central. A lo largo del siglo XIX fue simultáneamente sede de negociaciones de paz con los ranqueles, punto de partida de expediciones a las tolderías y foco de ataques indígenas. A su vez, numerosos indígenas apresados en las tolderías fueron destinados a la frontera del río Cuarto.

Las campañas punitivas de los gobernadores Rosas y López sobre los ranqueles que apresaron a gran cantidad de mujeres y niños. En consonancia con ellas, entre 1836 y 1837 los sacerdotes anotaron el bautismo de 33 "indios pampas" menores de 7 años (21 en La Carlota, 9 en Río Cuarto, 1 en Reducción y 1 en Tegua). El detalle, que se repite en los repartos de la década de 1870, es que, mayoritariamente, los gestores del dominio indígena oficiaron de padrinos, en este caso Manuel "Quebracho" López y su esposa.¹ Al decir de Cabrera Pérez y Barreto Messano (2006:10-11) para el caso de los charrúas distribuidos en Montevideo en ese mismo período, los archivos parroquiales nos muestran el modo en que se buscó incorporar, lentamente, la fe católica entre los indígenas bajo un mecanismo en el cual los padrinos y los amos se vinculaban entre sí.

Si bien no conocemos las condiciones de vida de estos indígenas, sabemos que sus parientes los buscaron durante mucho tiempo. Una carta de Páiné a Manuel López (1844), apunta el padrado de varias indígenas mientras exige su devolución: "le pido unas dos chinas q^e se paran en casa de la mujer del finado Coronel Sosa una se llama Mercedes, y la otra Petrona, otra q^e me disen se alla en su poder que ya quiere ser mosita llamada Manola, otra llamada Mariquita, y otra llamada María otra [...] qe se alla en la punta del Sause q^e la tiene una señora llamada Juliana la china se llama Maria. Otra llamada en este pais Maitui a las q^e estan en casa de Sosa les preguntara de la muger qe era de Mayolaó q^e fue de los yndios que murieron en el Sause [...] otra chinita que se tiene en el Rio 4° Dⁿ Antonio Balle llamada Benita otra q^e tiene la muger del finado Dⁿ Lorenzo Cabral.²

Más allá de las trayectorias de estas mujeres, nos interesa marcar la naturalización de su condición laboral subordinada. La voz quechua "*chino/a*", de uso recurrente en la documentación de frontera del siglo XIX como también en los dichos contemporáneos del sur cordobés, explicita la concepción de servidumbre asignada a estas poblaciones. Al decir de Quijano (2014), la misma se inscribe en la división de trabajo construida por los Estados coloniales a partir del justificativo racial, reproducida posteriormente con nuevas modalidades por los Estados nacionales.

Durante el siglo XVIII los indígenas forasteros que llegaban a Buenos Aires se conchababan en chacras, en oficios mecánicos o en tareas de defensa mientras que las mujeres se dedicaban a la costura, el lavado, el planchado y la cocina (Aguirre, 2009: 5). Esta práctica asentaba en el uso de la fuerza laboral de la población de "castas" a partir de los mecanismos de "colocación", "crianza" y "cristianización". Las disposiciones de 1860 del presidente de la Municipalidad de Río Cuarto Manuel José Irusta a los jueces de 1° instancia Indalecio López y José Manuel Ortiz dan cuenta de la institucionalización de esta política al instruir la formación de una comisión dedicada a decidir la ubicación entre familias "respetables" de niños huérfanos o hijos de padres carentes de medios para su subsistencia y educación ("vagos y malentrenidos").³ En la década siguiente, los responsables de estos repartos apelaron al mismo justificativo para obtener indígenas.

La documentación intercambiada por los franciscanos también nos ofrece indicios del estrecho vínculo entre servidumbre y población de "color" o alejada de las costumbres de la sociedad "civilizada". En ocasión de las distribuciones masivas de indígenas prisioneros y cautivos cristinos rescatados, Álvarez le decía a su par Donati que "Doña Angelita Lopez" se haría "cargo de alguna cautivita

que no tuviera deudos". El misionero añadía que la señora "tuvo años pasados una negrita que se le murió de viruela, me consta que la trataba bien".⁴ En la misma tónica, Álvarez sostenía que la cautiva Máxima (que estaba en Sarmiento) quería regresar con su madre Narsisa Iriarte, que vivía en Río Cuarto "en casa de un Dn. José Toledo". Y agregaba, "D^a Pepa Irusta conoce mui bien á la vieja, y me dice que no sirve de nada, de malas costumbres, etc.". Por tanto, Álvarez le sugería a Donati que solicitara la muchacha al coronel Racedo para luego "depositarla en alguna casa buena, entre los indios se hade perder".⁵

Estos ejemplos, por un lado, nos advierten sobre la correlación entre las políticas estatales contra los indígenas y los cristianos pobres de la frontera. Y, por otro, nos ratifican que el proceso de asignación de indígenas/cristianos pobres a "vecinos decentes" durante las décadas de 1870 y 1880 más que dar cuenta de una novedad testimonia la profundización de una política de distribución compulsiva de la población subalterna, legitimada a partir de criterios socio-raciales.

Debemos tener presente también que durante el siglo XIX fueron constantes las comitivas de indígenas soberanos que llegaron la frontera por comercio, por gestiones diplomáticas o a buscar raciones. Esta socialización, que tensaba entre el conflicto interétnico y las trayectorias particulares, estructuró en la larga duración gran parte de las relaciones entre ranqueles y cristianos. A su vez, este proceso no puede ser desligado de la importante presencia de cautivos y refugiados en las tolderías ni del de los lazos comerciales y parentales gestados entre éstos. Posiblemente, algunos indígenas se instalaron en Río Cuarto como consecuencia de estos vínculos.

Un pasado étnico de varias generaciones

En el período 1858-1870 localizamos 11 bautismos de indígenas en la iglesia catedral de Río Cuarto, junto a la mención de sus progenitores (19).⁶ A continuación recuperaremos algunos de estos casos para caracterizar la socialización interétnica en la frontera sur cordobesa.

Seguimos entonces las huellas de Carmen Teo y su familia, residente en el poblado de Río Cuarto durante la década de 1860. Accedimos a su devenir por su registro de defunción que afirma que murió de tisis luego de recibir los sacramentos y ser sepultada "gratis" en el cementerio público de Río Cuarto (22/01/1879). Se deja constancia que tenía 39 años, era "natural de tierra adentro bautizada en San Luis y vecina de esta ciudad, soltera, jornalera, hija natural de Manuela Teo".

A partir de este dato recuperamos otras referencias en los documentos que inicialmente no habíamos valorizado al desconocer su adscripción indígena. Así, discernimos que, según el Primer Censo de la República Argentina (1869), Carmen Teo y sus hijos residían como "sirvientes" en la vivienda de Pascuala Baigorria de Río Cuarto (área urbana, sección oeste). Carmen tenía 28 años, era soltera, analfabeta, de nacionalidad "Argentina", pero oriunda de "Pampa", en tanto que Adelaida (4) y Zeferino (2) habían nacido respectivamente en "San Luis" y "Córdoba". Seferino fue bautizado en 1866 a los 8 días como "hijo nat. de Carmen Teo del Río 4°", siendo su madrina Feliza Domínguez. Un año después fue enterrado (gratis) en el "Panteón de Río 4°". En ninguno de los registros se menciona a su padre y lo constante es la omisión étnica de su madre. Similar situación se

presenta con los bautismos de José (1871) y Manuel (1876), otros hijos de Carmen nacidos en Río Cuarto. El primero fue apadrinado por Benito Domínguez y Benita Garay y el segundo por Tomas Castro y Cruz Gordillo.

Paralelamente, supimos que Manuela Teo (la madre de Carmen) también vivió en Río Cuarto. Su bautismo ocurrió en simultáneo a su defunción, allá por octubre de 1884. El primer sacramento le fue otorgado de manera privada, por encontrarse en el lecho de muerte, “en la casa de D. Pascua Baigorria” (donde residían sus hijos y nietos en 1869). Un mes después se apuntó su deceso a causa “peritífilitis” (inflamación por ceguera), indicándose que era “soltera, mendiga, se ignora sus padres”. Al igual que sus parientes difuntos su sepultura fue gratuita. En ambos casos se anotó que era “india” de “Tierra Adentro”, pero se advierten variaciones en la edad (80 u 88 años).

Adelaida Teo (hija de Carmen) continuó en la región del río Cuarto. En el Segundo Censo de la República Argentina (1895) fue registrada entre la población rural de Reducción (departamento Juárez Celman) junto a su esposo Eduardo Andrada (32 años, cordobés, puestero, con propiedad raíz y alfabetizado) y 3 hijos (Filemon, 4 años, Carmen, 2 años, Juana, de menos de un año). Se indica que Adelaida tenía 30 años, provenía de San Luis, leía y escribía y era “planchadora”.

Estos registros nos permiten sugerir que los indígenas mencionados permanecieron ligados a Pascuala Baigorria (desconocemos sus vínculos con el coronel Manuel Baigorria) por lo menos por 20 años. Es de notar que mientras los recién nacidos son bautizados a los pocos días, Manuela Teo lo hizo en momentos cercanos a su muerte. A su vez, se hacen explícitas las limitaciones de la información provista por las anotaciones parroquiales: las de la década de 1860 poco reflejan la pertenencia étnica, en cambio, las generadas en los contextos de repartos masivos de indígenas en la frontera puntano-cordobesa (defunción de Carmen Teo en 1879 y de Manuela Teo en 1884) ponen el acento en el origen nativo, para nuevamente omitirse durante la década de 1890. Una constante en el caso analizado (y en muchos otros más) es la ausencia de referencias sobre las parejas y/o padres de los hijos de las indígenas. Situación que, no podemos evidenciar, pero que daría cuenta de la dimensión de género de la condición de servidumbre que afectaba a estas mujeres.

A modo de cierre

A lo largo de nuestra investigación sobre el reparto de ranqueles en el sur cordobés en el marco de las expediciones punitivas de la mal llamada Conquista del Desierto (1879), varios narradores mencionaron su ascendencia étnica, situando a la “india” en la frontera del Río Cuarto antes de la década de 1870. Inicialmente dejamos de lado estos registros al asumir que poco contribuían al estudio propuesto. Sin embargo, al pensar en conjunto el proceso histórico, las trayectorias, genealogías y biografías, estos relatos/registros nos permiten explicar contextualizar las colocaciones de indígenas ocurridas con el final de la frontera.

Por lo dicho, postulamos que no existieron variaciones de importancia en la percepción y trato hacia los indígenas colocados en el sur cordobés antes o después de 1870. La cotidianeidad de los indígenas en la frontera del Río Cuarto, sus costumbres, su habla y su inserción subordinada en las viviendas de particulares habría sido

parte intrínseca del proceso que, profundizado con los repartos masivos, naturalizó la sujeción de los recién llegados a partir de la construcción de un otro racializado. Pero también, desde la mirada de las trayectorias individuales, los vínculos sociales y parentales previos habrían matizado la condición de otro lejano.

Notas

¹ Archivo Histórico de la Catedral de Río Cuarto, Libro de Bautismos, Matrimonios y Defunciones, N° 22, curato de Río Cuarto, 1833-1854.

² Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Fondo de Gobierno, Tomo 192. Caja B, Leg. 2, f. 103: carta de Payne a Manuel López, Lebuco, 06/1844 (Tamagnini, 2015:82)

³ Archivo Histórico de la Municipalidad de Río Cuarto, Departamento Ejecutivo, 1860. Juzgado de 1^{era} Instancia, Correspondencia recibida, Sumarios: carta de Manuel José Irueta a Juan Manuel Ortiz, Concepción del Río Cuarto, 8/02/1860; carta de Manuel José Irueta a Indalecio López, Concepción del Río Cuarto, 21/04/1860.

⁴ Archivo Histórico del Convento de San Francisco, Río Cuarto, Doc. N° 985: carta de Moisés Álvarez a Marcos Donati, Sarmiento, 25/01/1879 (Tamagnini, 2011).

⁵ AHCSF, Doc. N° 963a: carta de Moisés Álvarez a Marcos Donati, Sarmiento, 30/11/1878 (Tamagnini, 2011).

⁶ AHCRC, curato de Río Cuarto, libros N° 13: 6/08/1858 -30/9/1865; N° 14: 4/10/1865 -19/06/1870.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, S. (2009), “Entre lo propio y lo ajeno. Los migrantes indios en Buenos Aires a fines del período colonial”. Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social. La Falda
- Bialet Massé, J. (1904), Informe sobre el estado de las Clases Obreras Argentinas, Buenos Aires: Hyspamérica, Tomo III
- Cabrera Pérez, L. e I. Barreto Messano (2006) “El ocaso del mundo indígena y las formas de integración a la sociedad urbana montevideana”, en Revista Tefros, Vol. 4, N° 2, 1-20.
- Pérez Zavala, G. (2012), “Reparto de Indígenas en Río Cuarto (1870-1890): Consideraciones Preliminares”, en Revista Tefros, Vol. 10, N° 1 y 2, 1-25.
- Pérez Zavala, G. (2018), “Indígenas en Argentina (provincia de Córdoba): registro e identificación en la documentación de la segunda mitad del siglo XIX”, en *Revista Cunfluencias Culturais*, Vol. 7, N° 1, 79-93
- Quijano, A. (2014), “El trabajo al final del siglo XX”, en Founou-Tchuigoua, B. et al. (eds.). *Pensée sociale critique pour le XXie siècle / critical social thought for the XXIst century. Mélanges en l'honneur de/ Essais in honour of Sami Amin*, Paris: L'Harmattan. Recuperado en Antología esencial de A. Quijano, Buenos Aires: Clacso, 263-284
- Tamagnini, M. (2011), *Cartas de frontera. Los documentos del conflicto interétnico*, Río Cuarto: Unirio
- Tamagnini, M. (2015), *Los ranqueles y la palabra*, Buenos Aires: Editorial Aspha

EL LUGAR POLÍTICO DE LA CULTURA:

ESTADO, SOCIEDAD Y CULTURA

EN BOLIVIA

Ana Rocchietti

Introducción

El 13 de noviembre de 2019, Evo Morales, desde México, denunció un “golpe artero y nefasto” que le quitó la presidencia de Bolivia. Podría tratarse de un asalto al poder característico de la historia del país. Pero con él culmina una experiencia (para muchos, pero no para todos, revolucionaria) de poder campesino-indígena, particularmente aymara. Uno de los tópicos que emergen en ella es el de la identidad. Intento enfocar la problemática desde la perspectiva del difuso y debatible tema de cómo se enlazan lo social y el *sí mismo* o la sede de la identidad. Genéricamente puede denominarse la *cuestión boliviana*.

El proceso podría sintetizarse como un conjunto de circunstancias, tendencias y reivindicaciones protagonizados por un campesinado que ha logrado poder político y movilización inéditos y por un sindicalismo rural que en el pasado ha pactado con gobiernos militares y con gobiernos civiles hasta llegar a consagrar a su primer presidente indígena: Morales. Ese proceso lleva el nombre de *Estado Plurinacional* y su significante ideológico es *el indio* reivindicado, liberado y gobernante. Bolivia ha logrado dar juridicidad constitucional a una convergencia de nacionalidades múltiples a partir de la identidad indígena -combinación entre una configuración de tradiciones ancestrales en el altiplano y en las tierras bajas- con la interculturalidad como pacto social fundador. En ese sentido, la identificación aymara es predominante a expensas de otras nacionalidades como la de los pueblos del Oriente boliviano, menos numerosos demográficamente, y de la mayoría quechua de la región de Cochabamba. Pero Bolivia no es solamente indígena sino también mestiza.

Bahbha (2002), sostiene que las culturas comprenden intervenciones complejas de distintos lugares, distintas temporalidades históricas y posiciones íntimas de los sujetos. Puede aplicarse a la cuestión boliviana teniendo en cuenta que la productividad del poder colonial y neo-colonial sobre esas tradiciones actuó coaccionándolas y obligándolas a servir al modelo cultural hispánico católico impuesto.

Reseñaré brevemente un artículo de Frank Poupeau (2014) y un libro de Liborio Justo (2007) porque me parecen una buena base para intentar conceptualizar el papel político de la cultura en la historia boliviana contemporánea.

La Tesis Poupeau

Poupeau sostiene lo siguiente: 1. Intelectuales y militantes bolivianos se refieren, en general, a una cultura

precolonial que habría sobrevivido a las capas sucesivas de la conquista española, a la evangelización, a la normalización republicana y al mestizaje liberal. Pero no se trata ni de lo “originario” ni de lo colonial. Se trata de una construcción política sobre la etnicidad; 2. La historia del indianismo boliviano se inscribe dentro de la globalización internacional neoliberal de los años 90 del siglo XX, que instaló el multiculturalismo cuya intención fue la integración de la población originaria a una ciudadanía “plural y abierta”. Su antecedente fueron las políticas de asimilación e integración por el Estado glorificando el mestizaje; 3. Las crisis sociales han confluído en un experimento de dominación carismática (Evo) y la refundación del Estado. Luego desarrolla la conocida historia de la Guerra del Agua, la del Gas, el ascenso del MAS, la llegada al poder y la Constitución del 2009, idealizada como nueva clase de Estado.

Según estas tesis, el lugar de la cultura se volvió central y el combate, cultural.

De las tesis de Poupeau se pueden deducir algunas consecuencias y hacer un análisis sobre qué sucede cuando la cultura es su instrumento político. Su análisis menciona el Manifiesto de Tiawanaku (1973), la Crisis Katarista, la Masacre de Tolata (enero 1974) y la Asamblea de los Pueblos Originarios (1992) en el marco de una reconstrucción sintética que deja de lado la influencia de la Iglesia Católica en el advenimiento del Estado Plurinacional. Yo agregaría el Congreso Indígena Boliviano de 1945 porque allí se produjo un giro notable: la manifestación de la voluntad de obtener poder político y ocupar el aparato de Estado. Las clases subalternas también aspiran al poder político real y no ser únicamente bulto de masas.

Una consecuencia es la sostenida dirección secular hacia el quiebre de una nación unificada pero sin alcanzar el horizonte socialista o comunitarista¹. Otra, es el concreto predominio aymara y el resquemor que produce en los otros colectivos étnicos o mestizos así la tensión fundadora por acabar con la vieja sociedad y renovar radicalmente la vida social inspirándose en la ideología comunitarista *originaria*. Finalmente, está el *reconocimiento* de la identidad para 36 pueblos.

¿Campesinos o Indígenas? El sí mismo

El *reconocimiento*, en términos hegelianos, consiste en darse cuenta de la *humanidad de los otros*. La historia habría de avanzar incluyendo como humanidad los colectivos antes despreciados (Manent 2003: 257). También incluye la *experiencia de sí mismo*. En Bolivia: implica verse a sí mismo como *indio*, *cholo*, *blanco*, *mestizo* en una escala jerárquica, pigmentocrática y racista. Es decir, haberse encarnado en un disvalor heredado, incrustado y perdurable.

El *sí mismo* gira alrededor de la lengua y las costumbres. Como en toda historia social, las gentes cambian aun cuando sus transformaciones sean morosas y el Estado se empeñe en que el resultado se advierta en el transcurso de una generación o dos. En Bolivia, esa acción estuvo dirigida a destruir la identidad indígena intentando edificar una ciudadanía, fracasando, especialmente entre los aymara. Las masas bolivianas subordinadas, aspirando al poder político, se apoyaron en *la verdad* de la cultura (Rocchietti 2000) aunque ésta se encontrara en disputa.

El campesinado aymara logró concretamente ese poder y gobernó el país pero lo perdió en el mismo transcurso del gobierno de Morales. No utiliza el lenguaje de la clase obrera sino el de un sindicalismo campesino que aspira a tener en jaque a la burocracia estatal e intelectual (mestiza) y a reemplazarla. La crisis katarista que menciona Poupeau (a la que califica como organizacional y estratégica porque su sector más combativo perdió todas las elecciones nacionales como partido) es un estadio en esa intencionalidad.

Las Tesis Liborio Justo

Justo² está prácticamente olvidado en la Argentina, dedicó un libro al proceso boliviano de mitad del siglo XX. Su título es *Bolivia: la revolución derrotada* (2007), publicado en Cochabamba en 1967. Está centrado en la crisis de 1952 que llevaría el Movimiento Nacionalista Revolucionario al gobierno ejercido sucesivamente por Víctor Paz Estenssoro y Hernán Siles Zuazo. Transcribo esquemáticamente los enunciados sintéticos que preceden a capítulos con detalle en la descripción de los hechos.

1. A mediados de siglo, las castas privilegiadas consideraban a Bolivia un país degradado y enfermo y la causa era el indio.
2. La guerra contra el Paraguay (1932 – 1935) fue la tercera derrota internacional con pérdida de territorio y esto tuvo amplia repercusión en el pueblo, especialmente entre los que volvieron del frente de batalla poniendo en foco necesidad de la liberación nacional y social.
3. Las masas bolivianas se desplazaban de uno a otro de los partidos que prometían conducir las hacia su liberación pero en esa desesperada búsqueda eran manipuladas.
4. La caída de Gualberto Villarroel (con quien co-gobernaba el MNR) por un movimiento popular urbano impulsado por el Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) fue aprovechado por la vieja “rosca” para encaramarse nuevamente en el gobierno. La agitación siguió buscando una salida revolucionaria que parecía dársele ahora el Partido Obrero Revolucionario (POR) pero las masas volvieron al MNR. Ocurrió la insurrección del 21 de junio de 1946 y sucedió un violento sexenio de lucha social.
5. En la insurrección del 9 de abril de 1952 el pueblo de Bolivia, acaudillado por el proletariado transformó un nuevo golpe palaciego en una victoria con las armas sobre el ejército burgués y encontró en sus manos las riendas del poder.
6. Pero el proletariado no lo conservó: volvió al MNR al mismo tiempo que se organizaba la Central Obrera Boliviana en la que prácticamente residía tal poder. Como el proletariado no tenía partido revolucionario permitió que el MNR iniciara la contrarrevolución
7. El MNR debió socializar las minas por presión popular mientras hacía tratativas con la gran minería y realizaba una reforma agraria que el campesinado ya había empezado -de hecho- por afuera del control gubernamental.
8. El MNR empezó a entregar al imperialismo yanqui el petróleo mientras se sometía económicamente a él. Se pasó así de la Revolución Social a la Revolución Restauradora mediante un golpe militar.

La razón de la derrota de esta revolución, según Justo, fue no tener partido revolucionario.

El peso ideológico del MNR representó la partición entre la Revolución Nacional y la Revolución Proletaria.

Congreso Indigenal de Bolivia (1945)

Este Congreso fue convocado por el gobierno de Villarroel, estuvo centrado en la explotación del trabajo campesino en Bolivia y tuvo como resultado un decreto que abolió el pongaje (no asalariado y obligatorio en las haciendas), eliminó la prohibición de que los indios circularan por las calles de las ciudades y reglamentó la policía rural (arma de los hacendados para la represión social). Klein (205: 240) describe esta sociedad, en esa circunstancia histórica, como estructura de “consenso racista y organización oligárquica de su política y su economía”. La izquierda radical proponía una alianza entre trabajadores e indios con la consigna “tierras al indio y minas al Estado”.

El Movimiento Nacional Revolucionario habría de surgir con un programa de alianza de clases después de diversos cursos de ideología política influenciados por el marxismo, el socialismo y el social – nacionalismo contra los partidos tradicionales (*La Concordancia*). La sindicalización fue el emergente del período comprendido entre guerra del Chaco y la llegada parcial del MNR al gobierno (con Paz Estenssoro como Ministro de Hacienda en 1943), especialmente la de los mineros después de la matanza de Catavi.³ Las bases trabajadoras estaban radicalizadas cuando ese golpe militar y civil de Estado colocó a Villarroel en una conducción orientada hacia el fascismo. En 1944, los hombres del MNR fueron obligados a salir pero su impronta ideológica reformista quedó. La más importante fue la que impregnó el indigenismo de Villarroel quien, no obstante, reprimió luchas de trabajadores con asesinatos y ejecuciones. Una huelga magisterial inició una revuelta que lo colgó en la Plaza Murillo frente al Palacio Presidencial.

La sociedad boliviana exhibía las fortunas más grandes del mundo junto a masas muy pobres; numerosa y calificada cultura universitaria y analfabetismo generalizado (Justo 2007: 173).

El Congreso Indigenal reunió más de mil líderes indígenas campesinos quechuas y aymaras.

Manifiesto de Tiawanaku

Firmado el 30 de julio de 1973 por el Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink'a, Centro Campesino Tupac Katari, Asociación de Estudiantes campesinos de Bolivia y la Asociación Nacional de los Profesores Campesinos, asumía que todo campesino es indio, que su historia ancestral es milenaria, que la conquista española y la República los explotó económicamente y los dominó cultural y políticamente; que el país tiene una superposición de culturas, que el fracaso se explica porque se trató de convertir al indio en mestizo, que *el poder político y económico es la base de la liberación cultural*.

El MNR, el Barrientismo y los partidos de izquierda eran rechazados por este manifiesto porque el campesinado debía tener un partido propio. También impugnaba al sindicalismo por ser cómplice en la instrumentación del indio y pedía ayuda a la Iglesia Católica (mayoritaria entre los campesinos) y a la evangélica.

La posición subjetiva de este documento une a quechuas y aymaras (en ese orden); no toma en cuenta los pueblos del Oriente (probablemente por no considerarlos campesinos) y define a mineros, fabriles, obreros en la construcción y a las clases medias empobrecidas como “hermanos”. Esboza también una crítica radical a la escuela rural que enseñaba una cultura que no partía de las bases lingüísticas y culturales indígenas.

Asamblea de los Pueblos Originarios (1992)

Esta convergencia de pueblos, en el aniversario 500 de la invasión española, manifestó tres posturas colectivas: anticolonial, anti imperialista y anti mercantilista. A partir de este punto de inflexión, los campesinos son “originarios” y empiezan a sensibilizarse hacia la educación intercultural y la interculturalidad tomando a la lengua y al bilingüismo como *signo originario* y fuente de derecho. Se advierte la influencia de los antropólogos, especialmente del antropólogo – jesuita Xavier Albó (Cf. Mignolo 2001). Las categorías de originario y de intercultural va separando al campesinado de la masa proletaria en la medida en que éste se fue colocando más cerca del centro del poder y de la posibilidad de obtenerlo a través de la lucha cultural libertaria, reclamando una *Democracia Autóctona* contra el mercantilismo, el elitismo y la situación neo-colonial.

Una consecuencia de este campo discursivo y político es que produce una secesión del *sí mismo* proletario porque la identidad se desliza hacia el campo originario (*indio*) en desmedro de una ontología contraria y contradictoria en el campo obrero de perfil nacionalista. No en vano los mineros perdieron la COB a manos de los campesinos. El campesino altiplánico indianizado, sin embargo, no regresó al katarismo sino que avanzó hacia una coalición más amplia: *todos los originarios* incluyendo a los anteriormente tribales y actualmente integrados al diseño del agro ganadero, maderero y cocalero de Oriente, en un curso de acción que los pueblos originarios de las tierras bajas consideran una invasión aymara.

La década terrible

Según la CEPAL, la década de los años 80 del siglo XX fue *perdida*. Hubo un gran retroceso económico en todos los países latinoamericanos, especialmente en Argentina, Venezuela y Bolivia como efecto del descenso del precio del petróleo y de otros recursos naturales, de la obra pública y de la industrialización (siempre financiada por las exportaciones y los empréstitos) con la consiguiente caída del empleo y ascenso de la economía informal. La pobreza fue correlativa del peso de la deuda externa.⁵ La década siguiente implicó un gran ajuste estructural y la aplicación de una economía de mercado irrestricta. Los costos sociales fueron, por supuesto, enormes. Abrió las puertas a una democracia de mercado que transitaría en varios países hacia una democracia populista. Según Dabène (1999) la historia continental se articula en torno al despotismo y su tipología de liderazgo (el déspota ilustrado, el déspota liberal, el déspota dictador). Bolivia ilustraría bien ese devenir.

¿Qué conceptos discutir?

Los actores sociales e intelectuales destacan que hubo avance en las reivindicaciones y ascenso social durante el

gobierno de Morales (2005 – 2019) pero también indican contradicciones que lo llevaron a la caída (por ejemplo, haber expandido el mercantilismo, no haber superado a la revolución nacionalista, tener voluntad personal de perpetuidad).

Puede que lo incompleto sean las implicaciones de la existencia de un proletariado étnico y la conversión mercantil-étnico de capas medias de la población asumida en lo étnico, fundamentalmente aymaras así como la progresiva asimilación de ellas a la burocracia estatal y su cultura.

Notas

¹ En Bolivia tuvo lugar el foco guerrillero de Ernesto Guevara abortado por René Barrientos.

² Liborio Justo fue hijo del presidente argentino Agustín P. Justo, participó en la reforma universitaria de Córdoba (1918) y se asumió troskista.

³ Ataque a manifestantes mineros en la mina de ese nombre, por el Ejército que ejecutó a trabajadores desarmados.

⁴ Por René Barrientos, dictador con quien los sindicatos campesinos firmaron un pacto.

⁵ La Declaración de Cartagena (1984) postuló subordinar la deuda externa al crecimiento económico.

Referencias bibliográficas

- Bahbha, N. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Dabène, O. (1999). *América Latina en el siglo XX*. Madrid: Síntesis.
- Justo, L. ([1967] 2007). *Bolivia: la Revolución derrotada*. Buenos Aires: Ediciones Razón y Revolución.
- Klein, H. S. (2015). *Historia mínima de Bolivia*. México: El Colegio de México.
- Manent, P. (2003). *Curso de Filosofía Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mignolo, W. (2001). Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la re-estructuración de las Ciencias Sociales. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, volumen 7, número 3: 175 – 195.
- Poupeau, F. (2014). La identidad aimara. Herencias y ambivalencias de una construcción política. En G. Lomné (compilador). *De la política indígena. Perú y Bolivia*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos: 41 – 71.
- Rocchietti, A. M. (2000) La verdad de la cultura. *Pobreza latinoamericana. Herramienta*, 13: 105 – 118.

ALGUNAS ARGUMENTACIONES EN CONSTRUCCIÓN SOBRE DESARROLLO TERRITORIAL URBANO EN RÍO CUARTO

Mónica Analí Re

Introducción

Es por ello que para impulsar un desarrollo económico territorial y urbano sustentable y socialmente igualitario, con generación de empleo, ingreso y oportunidades equitativas para todos los sectores de la población, es imperativo un diseño de proyectos de estudio e investigación de los procesos territoriales y urbanos que permitan conocer y diagnosticar las aceleradas dinámicas de transformación, así como sus bases y configuraciones socio-económicas que les dan sostén (Peiro Manjacas, E; Franco, C y Mardone, N 2016). Estas investigaciones, además de aportar un rico bagaje de conocimientos y debates existentes en el mundo académico actual, podrán ser un insustituible insumo que, junto a las medidas encaminadas al logro de los principales equilibrios macroeconómicos y el fomento de la diversidad productiva, puedan impulsar políticas de carácter territorial destinadas a identificar y fomentar las potencialidades espaciales y las adecuaciones sustentables entre población, economía y territorio.

La inversión en infraestructura cumple un rol fundamental como motor del desarrollo territorial por medio del Plan Estratégico Territorial propuesto por el Ministerio de Infraestructura e Inversión desde 2005, 2008, 2011, 2016, 2018, ya que acompaña políticas económicas, sociales y ambientales en vinculación directa con el capital social.

Es un componente básico para que los diferentes territorios y que se pueda: garantizar buenas condiciones de vida a toda la población mediante el acceso a servicios básicos, vivienda y equipamiento sanitario y educativo, fortaleciendo así el arraigo promover la producción mediante la provisión de energía, agua y transporte mejorar la conectividad permitiendo la comunicación en las ciudades, la integración de territorios vecinos, el acceso a los mercados de diferentes escalas y la disminución de los costos de transporte.

Asimismo, es necesario fomentar la inversión privada elevando las ventajas comparativas de una región a la hora de decidir la localización de inversiones productivas construir territorios más seguros para la promoción de la integración internacional, tanto en el plano físico como económico, cultural y social entre ellas, las que producen sinergias o compensaciones porque resultan indispensables para contribuir a dar soluciones al bienestar humano. La definición de "territorio" ha sido tradicionalmente interpretada de manera distinta, según las perspectivas específicas de geógrafos, sociólogos, economistas, antropólogos. Existe consenso, sin embargo, sobre el tema territorial como una perspectiva "holística" que concibe el territorio como un ambiente de integración de relaciones sociales y económicas que forman el capital social (Vásquez Barquero, A. 2010).

La dimensión geográfica con características homogéneas desde el punto de vista físico, económico y social que puede o no coincidir con los límites administrativos y es, sobre todo, una representación mental colectiva, fruto de una historia y de una identidad común con características particulares que se reflejan en sus habitantes y proyectan una imagen bien definida en los intercambios con el mundo exterior.

Las características típicas de cada territorio, constituyen su "capital social" y sirven como instrumento para el proceso de identificación de las ventajas comparativas y para definir el grado de competitividad de cada territorio valorizando los elementos de especificidad para diferenciar los productos y crear oportunidades de mercado (Escudero, C 2014).

El desarrollo territorial es multisectorial inclusivo y neutral está vinculado a un conjunto de capacidades locales como la innovación, creatividad y aptitud empresarial de los agentes locales, la capacidad técnica y de gestión de los recursos humanos, la capacidad organizativa y de relación de las personas y organizaciones públicas y privadas, la capacidad de articulación con el entorno institucional y los mercados, la capacidad de liderazgo y de concertación entre actores económicos. Tiene que ser coherente con la política nacional y se apoya en la planificación a nivel regional/local para identificar las prioridades, y evitar la dispersión de esfuerzos en micro iniciativas carentes de sostenibilidad.

Existen posiciones teóricas que ayudan a definir el proceso actual de los territorios, la cual considera la vinculación entre territorio y sistema productivos que utilizan la innovación como el principal elemento que se dan dentro del aprendizaje colectivo y no individuales, que tienen lugar dentro de una determinada trayectoria institucional aplicando, de esta manera, el concepto del "desarrollo endógeno" teniendo en cuenta: las culturas informales, las convenciones y la interdependencia de los sistemas productivos locales, las instituciones y las regulaciones sociales y su efecto sobre la economía global y local, y la dinámica de aprendizaje y los procesos de innovación como motores del cambio y de desarrollo regional.

Algunas argumentaciones para la discusión del marco teórico

Una primera aproximación se orientó la indagación hacia aportes teóricos que abordan la noción de «espacio urbano» desde aproximaciones alternativas a los enfoques dualistas: Crawford (2014), Soja (2010), Newman (2005). El segundo concepto clave giró en torno a la noción contemporánea de «movilidad», donde se superponen transportes, infraestructuras y flujos. Por un lado, se retomaron aquellos aportes que analizan la relación entre transporte, ciudad y territorio: Offner (2014), Miralles-Gausch (2002), Blanco (2016), Vidal-Koppman (2007); por otro, trabajos de investigación que se enmarcan dentro de los estudios culturales asociados a la emergencia del nuevo paradigma de la movilidad, o *mobility turn*: Sheller & Urry (2006), Zunino, Singh (2015), Ballent (2005, 2008). Por último, se exploraron trabajos centrados en la conformación de «espacios urbanos, regionales y/o territoriales» en distintos ámbitos geográficos. Se trata de indagaciones empíricas que operativizan la noción de espacio vinculada a procesos lineales de urbanización y a la generación de nuevas centralidades, destacando la relevancia del eje vial en la

estructuración de la trama regional: Álvarez Mora, De La Rivas y Paris (2013), Collado (2012), y Escudero (2014).

De la selección y el análisis de estos antecedentes, y a partir de su sistematización en función de los conceptos clave que orientaron la indagación (espacio, movilidad, agente), se derivaron las siguientes proposiciones teóricas iniciales:

a) Las unidades espaciales de un *continuum* urbano-rural. Los enfoques de clasificación dualista, tales como: urbano-rural, público-privado, primer espacio (percibido)-segundo espacio (concebido), ciudad compacta-ciudad difusa, ofrecen categorías un tanto obsoletas para el estudio de los urbanos y locales. Por el contrario, de acuerdo a los antecedentes arriba señalados, los Espacios Urbanos han sido interpretados como una realidad autónoma e independiente de la red estatal de transporte centralizada, con personalidad territorial propia y potencialidad evidente (Álvarez Mora, De La Rivas y Paris, 2013); en tanto construcción de base territorial que trasciende la aparente linealidad de sus expresiones como una «red de localidades» (Collado, C 2012); como espacios de nueva centralidad en el «espesor de la carretera» (Escudero, 2014); como una «Encuentro de la Carretera» que se convierte en un espacio de reflexión sobre lo que cambia, como un rizoma que organiza la urbanización extensiva). Más allá de los diversos contextos geográficos y de los distintos enfoques disciplinares, estas definiciones confirman la emergencia de abordajes renovados en el modo de entender el crecimiento de las ciudades.

Por otra parte, con el propósito de superar aproximaciones dicotómicas y taxonomías excluyentes, el espacio urbano es entendido como un «espacio público cotidiano», en donde la movilidad es el elemento definitorio (Crawford, 2014); como la superposición de los espacios percibidos, concebidos y vividos, es decir, ya no solo como un espacio material y de representación, sino también como un espacio con posibilidades de nuevos significados activados por medio de la acción y la imaginación social (Soja, 2010); como un resultado procesual de la urbanización y no como una forma acabada, estrictamente compacta o difusa (Neuman, 2005). En este marco alternativo, puede afirmarse que emergen como unidades espaciales de un *continuum* rural-urbano, en tanto que objetos de estudio para la investigación histórica y prospectiva en el amplio campo de los estudios urbanos, desde la historia y geografía urbana, hasta el urbanismo y la planificación urbana y territorial.

b) Las unidades espaciales/locales asumen como entramados de movilidades diversas.

Si la proposición anterior presentó un modo de abordaje alternativo a los enfoques dicotómicos, dualistas o binarios, esta segunda proposición teórica apuesta a la superación de perspectivas reduccionistas, basadas en esquemas de causalidad-determinista. Siguiendo este paradigma, las unidades espaciales no serían más que formas urbanas resultantes de la extensión de infraestructuras ferroviarias, o un resultado de los «efectos estructurantes del transporte» (Offner, 2016), en el marco de relaciones a las que podría definirse como «dialécticas-asociativas». En una palabra, se trata de relaciones de mutua dependencia funcional y estructural, cuyo análisis dependerá de una profunda comprensión de las dinámicas territoriales en las que se insertan los medios de transporte (Miralles Guasch, 2002). Asimismo,

esta interacción compleja y dialéctica entre los elementos constitutivos, implicó un giro teórico-metodológico desde los estudios tradicionales del transporte hacia los estudios de la movilidad. Este giro, denominado *mobility turn* (Urry, 2006), alienta a entender a la movilidad como una práctica socio-espacial donde los objetos de estudio son abordados como un ensamble de movimiento, tecnologías y significados (Zunino Singh, 2015).

Por lo tanto, con el objetivo de examinar los procesos que dieron lugar a la conformación de unidades espaciales, se asumió una aproximación historiográfica asociada a este nuevo paradigma de la movilidad, así como también a estudios vinculados con la historia cultural y social. Este posicionamiento supone analizar, no solo desde su conformación técnica y política, sino también desde otras miradas de la sociedad que operaron en la construcción de sus significados (Ballent, 2005). Asimismo, permite comprenderlos como entramados de materialidades y movilidades, donde el paso a través de lugares aparentemente singulares se convierte en una interacción compleja.

c) El espacio urbano como escenarios de la interacción entre la técnica, el Estado y el territorio.

Definido el posicionamiento teórico y epistemológico respecto del objeto de estudio, la tercera proposición teórica reivindica como escenarios de interacción entre la técnica y el Estado, a través de la planificación urbana y las políticas de desarrollo vial; y el espacio urbano. En tal sentido, siguiendo la perspectiva desarrollada por Ballent (2005), se trata de analizar el espacio urbano, no solo desde sus aspectos técnicos y políticos, sino incorporando también la dimensión cultural a través de representaciones urbanas. En este caso, representaciones de la movilidad que varían de acuerdo al modo en el que las infraestructuras viales se insertan, transforman e interactúan en el espacio de las expansiones urbanas.

A modo de conclusiones

Este posicionamiento metodológico intentó ofrecer un análisis alternativo al de aquellas aproximaciones basadas en categorías de análisis dicotómicas y causales; por caso, la del «efecto estructurante» son las que se llevan en esta propuesta de investigación en curso. En este sentido, la propia construcción del objeto de estudio pretendió dar cuenta de cómo las unidades espaciales, en tanto un nuevo modo de habitar lo urbano, pueden ser comprendidos que emergen de la interacción compleja entre factores mediatos e inmediatos. En otras palabras, que una explicación más o menos acabada de estos fenómenos no puede ser realizada solo a partir del trazado de una ruta o de la simple conformación de un loteo, sino que también debe involucrar el universo político, económico y cultural en el que se desarrollan.

Se propuso una metodología mixta que incluye aproximaciones de tipo cuantitativo y cualitativo. En términos cuantitativos, vinculados a aquellos elementos más inmediatos y tangibles, la infraestructura de movilidad y la expansión del tejido urbano, y se ha recurrido, fundamentalmente, al análisis estadístico de los censos de población y hogares realizados por diversos organismos públicos y empresas privadas. En términos cualitativos, vinculados a aquellos elementos más mediatos (contextos y representaciones), se ha recurrido a herramientas de abordaje provenientes de la historia

urbana y de los estudios urbanos y culturales; en particular, de la geografía urbana crítica y de la historia cultural. Finalmente, en cuanto al recorte temporal, cabe señalar que se propone un análisis de «larga duración» propuesta braudeliana de la temporalidad, dado que dicho modo de abordaje es capaz de dar cuenta del proceso por el cual llegaron a conformarse como unidades espaciales de un *continuum* urbano-rural y como entramados de movi­lidades diversas, desde la temporalidad ejemplo del camino hasta la actualidad. En definitiva, se trata de reconstruir la genealogía, intentando advertir las continuidades y las rupturas, las pervivencias y mutaciones, desde su génesis más remota, como medios suplementarios de exploración del territorio, atravesando el período de su institucionalización y definición, hasta llegar a su configuración y consolidación actual, como escenarios de un nuevo modo de habitar lo urbano donde las altas dinámicas de la movilidad regional, nacional e internacional que la actualidad conlleva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Mora, A.; De Las Rivas, J.L. & Paris, M. (2013). El corredor industrial Valladolid-Palencia. Conurbación emergente entre dos polos urbanos consolidados. *Ciudad y territorio: Estudios territoriales*, 363-378.
- Ballent, A. (2005). Kilómetro cero: la construcción del universo simbólico del camino en la Argentina de los años treinta. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»*, 107-137.
- Blanco, J. (2016). De la noción de impacto a la de procesos asociados. Reflexiones a partir de la relación autopistas-urbanización en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *VI Jornadas Nacionales de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Collado, A. (2007). *Modernización urbana en ciudades provincianas de Argentina. Teorías, modelos y prácticas, 1887-1944* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España.
- Crawford, M. (2014). «Difuminando los límites: espacio público y vida privada». En A. Martín Ramos (Ed.), *La calle moderna en 30 autores contemporáneos y un pionero* (pp. 123-130). Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Escudero, C (2014). Métodos y aplicaciones de la planificación regional y local en América Latina. Investigación del Área de Gestión del Desarrollo Local y Regional del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas ISSN:1994-7364. Santiago de Chile.
- Miralles-Guasch, C. (2002). *Ciudad y transporte. El binomio imperfecto*. Barcelona, España: Ariel.
- Neuman, M. (2005). The Compact City Fallacy. *Journal of Planning Education and Research*, 11-26.
- Peiró MAanjas, E y otros (2016): "La planificación territorial de carácter sectorial en España. Diagnósticos y propuestas de clasificación regional" en Revista Ciudad y Territorio estudios territoriales CyTET Gobierno de España Ministerio de Fomento.
- Offner, J. M. (2014). Les «effets structurants» du transport: mythe politique, mystification scientifique. *L'Espace géographique*, 233-242.
- Soja, E. (2010). «Tercer Espacio: extendiendo el alcance de la imaginación geográfica». En N. Benach & A. Albet, *Edward W. Soja. La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical* (pp. 181-209). Barcelona, España: Icaria editorial.
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 207-226.
- Vázquez Barquero, A (2010) Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial Investigaciones Regionales, núm. 11, Asociación Española de Ciencia Regional Madrid.España.
- Vidal Koppmann, S. (2010). *Transformaciones socio-territoriales de la región metropolitana de Buenos Aires en la última década del siglo XX. La incidencia de las urbanizaciones privadas en la fragmentación de la periferia* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Sociales, Sede Académica Argentina.
- Zunino Singhd, D. (2015). Historia de la movilidad en América Latina: espacios, artefactos, prácticas y sentido. Dossier. *Programa Interuniversitario de Historia Política*.

DIMENSIONES Y MÓVILES DEL ESTUDIO PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL URBANO EN RIO CUARTO

Javier Brusasca, Fabián Estrella

Introducción

El estudio hace referencia al ámbito urbano y barrial de la ciudad de Río Cuarto, y responde a las especificidades territoriales y de los recursos naturales involucrados, así como a las distintas inserciones productivas de las de la población urbana. Asimismo, es importante caracterizar los ecosistemas a partir de la topografía, situación climática, hidrología y suelos que condicionan tanto los problemas ambientales como los sistemas productivos preponderantes.

La cobertura y la calidad de los servicios y de la infraestructura física, entre la que se destaca la dotación de viviendas, presentes en los distintos asentamientos humanos urbanos se encuentran directamente asociados a distintos problemas ambientales y a la calidad de vida de la población. Asimismo, la deficiencia de estos recursos se relaciona con impactos negativos en la salud y con costos en tiempo para la realización de las tareas reproductivas. Esto conduce a determinar en cada caso en estudio los déficits existentes y su asociación con enfermedades con etiología ambiental, así como con los niveles de pobreza y exclusión de ciertos segmentos sociales. Las poblaciones un agente fundamental del mismo y es, indudablemente, un importante factor en la producción de los cambios ambientales. Esta dimensión se plantea la necesidad de: desagregar todos los datos por sexo; roles sociales, el acceso a los recursos y la participación en el poder de mujeres y varones, que permitan determinar el grado de equidad existente; y especificar la construcción social de las relaciones y las identidades de género. La relación socioeconómica de los distintos segmentos sociales con el medio ambiente y los recursos naturales, los sitúa en actividades productivas concretas.

La consideración de la variable étnica y las particulares cosmovisiones y apropiaciones del espacio y la naturaleza de los diferentes grupos y proporciona elementos que hacen posible identificar algunas características particulares de los actores sociales, tales como las representaciones y simbolizaciones que como grupo o individuos hacen de la naturaleza y sus recursos, las formas de acceso, el uso que le dan y las técnicas para extraerlos, los patrones de ocupación y de asentamiento en los territorios y la lógica de distribución de tareas de acuerdo con patrones asociados al sexo, la edad y la especialización en el trabajo.

La formación integral de los recursos humanos es un factor central para iniciar cualquier proceso de sustentabilidad del desarrollo. El tipo y la orientación de la socialización que reciben las niñas y los niños, así como el nivel de educación y capacitación que posee la población, pueden dar señales tanto de las posibilidades que tienen las personas de minimizar o resistir al impacto negativo de los problemas ambientales sobre sus vidas como de potenciar prácticas de uso y manejo de los recursos que conduzcan a su protección y una gestión sostenible.

Los procesos de democratización, de sustentabilidad social y política del desarrollo requieren, para su construcción, de la participación equitativa y responsable de todos los actores sociales en los distintos niveles de adopción de decisiones y en su control, así como en el poder en todas sus esferas. El lugar que ocupan en la estructura social y las limitaciones que enfrentan distintos sectores de la población para acceder a las fuentes del poder económico, político y social, y específicamente a la dirección de las políticas ambientales de carácter local y global, que influyen directamente sobre su calidad de vida, indican el grado de responsabilidad que les compete como agentes pasivos o activos de los cambios ambientales y/o de las prácticas sostenibles.

Dimensiones de análisis de desarrollo territorial Urbano

El capital social

Se lo define como el proceso de apoyo a organizaciones de productores con capacidad para contribuir al desarrollo a través de su participación en el proceso de toma de decisiones sobre las prioridades de las inversiones productivas. Esta característica ya se ha materializado con efectos prácticos y para crear sinergias en la elaboración y comercialización de un producto

Mediante su componente de gestión de desarrollo local, se promueve la formación de capital social apoyando la planificación del desarrollo a nivel de la comunidad; lo mismo que la ejecución de iniciativas productivas a través de la organización, capacitación y participación de productores en organizaciones que a medida que se relacionan con otros actores se vayan integrando a los mercados y se manejen con reglas propias. Se ha puesto énfasis en la promoción y el fortalecimiento de redes que aglutinen a personas e instituciones capacitadas para proveer servicios y mejorar la calidad de las acciones de los mismos prestadores de servicios.

La manera en que las interacciones masculinas-femeninas afectan y son afectadas por el cambio ambiental. Para esto, se centra la discusión en torno a la relación género-medio ambiente no sólo en aquellos aspectos asociados con el comportamiento reproductivo de las mujeres o la situación de pobreza en la que se encuentran sino también en el papel clave que cumplen en la producción, o sea, en su participación económica, y en su accionar dentro de iniciativas grupales que buscan satisfacer necesidades de la población en el ámbito local (Aguilar, C 2006 p 180).

La construcción de las identidades de género de los distintos grupos de mujeres y de varones, en el sentido de los papeles, las subjetividades y las percepciones socialmente construidas y culturalmente validadas que sitúan a los individuos frente a los cambios ambientales y los procesos de transformación social, política y económica de los países, y los consecuentes obstáculos que esto/as deben enfrentar para el acceso al control de los recursos ambientales, así como para ejercer poder en los procesos de adopción de decisiones sobre la dirección del desarrollo sustentable.

Institucional

Los mecanismos institucionales se apoyan esencialmente en la "concertación" y en el "partenariado" entre el sector público y el sector privado definido teórica y metodológicamente por Antonio Vásquez Barquero (2007). La

planificación participativa favorece la emergencia de las ventajas comparativas de cada territorio en el respecto de normas ambientales y de los bienes comunes y contribuye a evitar que los recursos disponibles se dispersen en una multiplicidad de iniciativas; estas pueden ser prioritarias en el microcosmo local pero no tener ninguna viabilidad en el contexto nacional o internacional.

Desde el punto de vista operacional el desarrollo territorial puede traducirse en una serie de programas y proyectos con diferentes modalidades de ejecución ¿Cuál es el mecanismo institucional más apropiado para establecer una base legal de los acuerdos entre el sector público y el sector privado?

Reside principalmente en las posibilidades de realizar y financiar alianzas locales entre el sector público y el privado, apoyar a procesos de transferencia de funciones del ámbito nacional al local, desarrollar de manera coherente las ventajas comparativas de los participantes y facilitar el proceso de toma de decisiones y la realización de proyectos que implican la participación de varias entidades públicas y privadas. La utilidad de instrumentos como los "Vínculos Territoriales" es mayor cuando hay una multiplicidad de instituciones públicas y privadas actuando en un determinado territorio, y principalmente cuando se requiere realizar proyectos con base en el territorio que implican una gran diversidad de intereses sectoriales (Franco Sanchez, C 2016 p 322).

Definiendo su actuación en los límites de un territorio, puede realizar sus objetivos en áreas geográficas que pueden sobrepasar los límites administrativos y reflejar de manera más adecuada las exigencias del aprovechamiento económico de las ventajas comparativas de una determinada región. Dentro de este contexto la asociación de intereses económicos y sociales destinada a realizar objetivos de desarrollo coincidentes con las prioridades fijadas por el plan de desarrollo regional y estatal, facilita la emergencia de ventajas comparativas a nivel de territorio y la cohesión social. Sin duda no pueden sustituir o compensar estas características si no existen políticas aptas e incentivos para la descentralización, o en presencia de conflictos institucionales entre administración pública, industriales, sindicatos, bancos, agricultores, comerciantes. Los Vínculos serán reales y sostenibles si hay un consenso sobre su utilidad por parte de los habitantes del territorio y para ello es necesario invertir en el proceso de construcción y apropiación del territorio, comprensión de sus relaciones sistémicas endógenas y de sus vínculos con el entorno.

Planificación

La importancia de planificación regional es una estrategia coherente con las exigencias de asegurar las complementariedades entre el campo y la ciudad tiene que abordar: i) una perspectiva regional como prioritaria para diseñar las diferentes intervenciones, ii) una lógica basada sobre la diversificación de las economías micro regionales en lugar de apoyar las actividades primarias, iii) la capacitación de los recursos humanos y el fomento de las habilidades locales para la inserción social y económica, y iv) la creación de una nueva institucionalidad, según la opinión de Antonio Vásquez Barquero y otros (2017).

Se propone una concertación público-privado con proyectos basados en estrategias ascendentes, difícilmente pueden evitar la pulverización de las demandas de intervención, superiores a la capacidad de ejecución de los agentes locales. También raramente

logran combinar las inversiones productivas destinadas a la diversificación económica con las inversiones en infraestructura básica, lo cual determina pérdidas de sinergias y dificultades para el desarrollo sostenible a nivel regional. Es necesario analizar detalladamente la dinámica territorial, por ejemplo, la estructura del consumo de las familias para comprender el rol de las diferentes actividades económicas y la participación de la economía informal en la generación de ingresos a nivel local.

Integración social

El desarrollo territorial favorece la integración social, se trata de viabilizar la concertación público/privado para genera las bases de la participación ciudadana a través de grupos organizados instalando el principio de la participación en las acciones de ingreso en las tareas de planificación e implementación del proceso de desarrollo. Los actores económicos de la micro región valoran positivamente que las organizaciones que representen a los productores, sino que integren también a otros grupos alrededor de un plan común. Este elemento de cohesión debe fortalecerse partiendo desde la unidad más simple, en este caso la vecinal hasta llegar a los niveles superiores y eventualmente a todo el territorio según opina Carlos Escudero (2014).

Los actores externos advierten la necesidad de atender los problemas de competitividad productividad, manejo gerencial, cumplimiento de las entregas, conexión directa con los grandes compradores, escala del producto para el procesamiento) y están dispuestos colaborar directamente en la construcción de programas territoriales para alcanzar una masa crítica suficiente.

Los gobiernos locales también expresan acuerdos para integrarse en un territorio y consensuar un plan de desarrollo territorial que alcance la presión política necesaria para obtener asignaciones presupuestarias. Hay interés y se han llevado a cabo esfuerzos específicos para tratar de que el manejo de los recursos naturales y el cuidado de las aguas sean un aglutinante para la conformación de un ente de mayor envergadura cuyos objetivos coincidan con el desarrollo del territorio sin descartar actividades económicas nuevas como el pago por servicios ambientales.

El mecanismo de integración territorial, concertación, planificación conjunta, auto asistencia y capacitación horizontal desarrolla relaciones funcionales entre organizaciones comunales y de productores que presentan las mismas o muy parecidas limitaciones en su entorno y en sus capacidades. Esta relación favorece la construcción de una identidad local, dinámicas de intercambio de experiencias y redes de solidaridad que abonan en la construcción territorial.

Consideraciones metodológicas

Para la realización de la lectura sobre las dinámicas territoriales se usaron los siguientes principios teórico-metodológicos según MARDONE, R y NUÑO, A (2016, p 88)

1. Análisis de Dinámicas Macro y su Expresión Territorial: ello permite entender cómo las fuerzas de la globalización articuladas con los poderes económicos presentes en los Estados, definen las direcciones del cambio económico y social (declinación del agro, auge de los servicios y la economía urbana, migración interna y externa, urbanización, etc.). Esta lectura se complementa con las lecturas macroeconómicas enfocadas en la evolución de las variables macroeconómicas o sectoriales.

2. Análisis de respuestas territoriales: comprender los tipos de acción colectiva desde los ámbitos económico, social y cultural; y los arreglos institucionales que inciden en la dinámica del territorio, los cuales pueden incluir las formas de negociación, generación de acuerdos, resistencia o defensa del territorio y manejo de conflictos. De las dimensiones, se advierten las siguientes móviles de análisis sobre RIO CUARTO URBANO:

| |
|---|
| JURIDICA-ADMINISTRATIVA |
| División política administrativa Planta urbana con su ejido municipal, con su parcelario (construido o no), periurbano y rural. |
| FISICA |
| Estructura urbana Delimitación de la mancha urbana actual, marcando la evolución del tejido, con las áreas de crecimiento recientes sean éstas espontaneas o planificadas. |
| Centro consolidado. Estado edilicio. Predios urbanos disponibles subutilizados |
| Redes de infraestructura de transporte y movilidad Rutas nacionales, provinciales, ferrocarriles, caminos rurales, avenidas, calles asfaltadas y de tierra Nodos de transporte público, aeropuerto y playas logísticas. |
| SOCIAL |
| <i>Población</i> Densidad Hogares con NBI Estrato socioeconómico alto - medio - bajo Condiciones de la vivienda. Hacinamiento. Conjuntos de vivienda construida por el Estado y Presencia de urbanizaciones cerradas. Villas y Asentamientos. Régimen de tenencia de la vivienda (propietario, inquilino) |
| <i>Saneamiento</i> básico Cobertura de agua Cobertura de cloacas. Puentes Redes energéticas y grandes equipamientos. Cobertura eléctrica. Cobertura de gas. Gasoductos. |
| <i>Redes de telecomunicación</i> Acceso y cobertura de internet Acceso y cobertura de celular Cobertura de TV digital Telefonía Zonificación reglamentada (uso del suelo) y usos permitidos (código de planeamiento urbano) |
| AMBIENTAL |
| <i>Restricciones ambientales</i> Potencialidades ambientales. Áreas protegidas. Paisajes singulares Parques Arbolado. Ríos y Lagos. |
| <i>Vulnerabilidad social</i> Población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). |
| <i>Salud</i> Establecimientos sanitarios y camas por establecimientos. Nivel de complejidad. Tasa de mortalidad y tasa de mortalidad infantil. Cobertura social |
| <i>Educación</i> Establecimientos educativos Universidades, terciarios, escuelas secundarias, primarias y jardines de infantes Nivel de estudios alcanzados y escolarización primaria |
| ECONOMICA |
| <i>Tipo de economía</i> (niveles de primarización / industrialización) Uso del suelo (localización de industrias, área comercial, área productiva rural, etc.) |
| <i>Empleo</i> Tasa de actividad/PEA Ocupación por rama de actividad Desocupación Nivel de instrucción superior Población entre 12 y 18 en condiciones educativas críticas Cantidad de empresas por rama de actividad Cantidad de empresas por tamaño |

Elaboración propia

Referencias bibliográficas

- Aguilar, R. (2006): "Centroamérica: el reto del desarrollo sostenible con equidad", Género y ambiente en Latinoamérica, M. Velázquez (comp.), Cuernavaca, Centro Regional de Informática de la Mujer/Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM/UNAM).
- Busso, G. y Carniglia, E. (2013). Políticas de Desarrollo para los municipios del Gran Río Cuarto. Diagnósticos, agendas y proyectos. Río Cuarto, Argentina: UniRío.
- Escudero, C (2014) Métodos y aplicaciones de la planificación regional y local en América Latina. Investigación del Área de Gestión del Desarrollo Local y Regional del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas ISSN:1994-7364. Santiago de Chile
- Franco Sanchez, C (2016): "La evaluación ambiental de los planes generales municipales" en Revista Ciudad y Territorio estudios territoriales CyTET Gobierno de España Ministerio de Fomento.
- Mardone, R y Nuño, A (2016): "Incidencia de los Informes sectoriales estatales en el planeamiento territorial. Estudios comparados" en Revista Ciudad y Territorio estudios territoriales CyTET Gobierno de España Ministerio de Fomento.
- Vázquez Barquero, A (2007) Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial Investigaciones Regionales, núm. 11, Asociación Española de Ciencia Regional Madrid, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28901109>
- Vázquez Barquero, A y otros (2017): Desarrollo y Territorio http://www.conectadel.org/wpcontent/uploads/downloads/2017/10/REDETE_Nro_2.pdf

BRECHA SALARIAL Y DESIGUALDAD EN EL AGLOMERADO RÍO CUARTO

Ana E. Cocco

Rita E. Maldonado

Introducción

La mayoría de los países del mundo reconocen formalmente la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, esa legalidad no es suficiente para la igualdad en términos de acceso a puestos de trabajo ni para la igualdad en términos de salario. Esa discriminación salarial hacia las mujeres, constituye una forma de violencia de género, que está tan naturalizada que termina siendo poco visible.

La inequidad salarial constituye, junto con el acoso sexual y el mobbing o acoso moral, uno de los actos de violencia laboral que sufren en mayor medida las mujeres. Es el segundo factor de discriminación más identificado por los europeos. Al respecto, Sahuquillo, M. (2012), menciona que las mujeres están percibiendo un salario promedio de un 17% menos que el de sus compañeros varones, según datos de la UE. Sin embargo, todavía para el 28% de los ciudadanos esta discriminación no es importante.

"En América Latina y el Caribe, si bien ha crecido la tasa de participación laboral de las mujeres, sigue habiendo una diferencia de 25% respecto a los hombres. En relación al desempleo, las tasas de las mujeres son más elevadas que la de los hombres (10,4% frente a 7,6%), agravándose la situación en el caso de las mujeres jóvenes que en 2016 tenían una tasa de desempleo del 22,2% frente al 15,5% de los hombres. En la región, los datos confirman la intensidad de la segregación horizontal: el 63% de las mujeres se desempeña en los sectores de servicios sociales, comunales y personales, y de comercio, generalmente asociados a menores niveles educativos, bajos salarios, escasa cobertura de seguridad social, más inseguridad en el trabajo y ausencia de contrato" (Poltorak, 2018).

Género y mundo del trabajo

La corriente de pensamiento género, medio ambiente y desarrollo sustentable, se entronca con el enfoque conocido como "género en el desarrollo" (GED) que se ha consolidado en la década de los noventa. En éste se sostiene que la discriminación que afecta a las mujeres se expresa principalmente en nuestras sociedades a través de: por un lado, la división por género del trabajo y la consecuente asignación casi exclusiva de la responsabilidad de la crianza de los hijos y del trabajo doméstico a las mujeres. La formación tiene una correlación directa con la tasa de actividad. Hombres y mujeres siguen estudiando ramas y especialidades diferentes. Desde esta perspectiva, podemos decir que, desde la educación comienza la segregación.

Por otro lado, cabe destacar el acceso desigual de varones y mujeres a los recursos productivos y a sus beneficios, así como también las limitaciones a la participación en los procesos de adopción de decisiones y al acceso al poder público en sus diversas expresiones.

A partir del concepto de género se produce un profundo cambio en la delimitación del objeto, ya no se habla sólo de las mujeres sino de las relaciones sociales que éstas establecen y del sistema de poder en el que están insertas, y se renuncia al esencialismo dominante en las líneas de pensamiento anteriormente presentadas (Rico, María Nieves: 1996a).

La definición y delimitación del concepto de trabajo es de carácter complejo por su multidimensionalidad. Puede ser considerado como actividad, situación, instrumento, valor, fenómeno sociológico, entre otras.

El empleo se ha convertido no sólo en una condición de trabajo, sino en la más importante. El hecho de trabajar es definido en las sociedades modernas como empleo. Según Bouffartigue (1997), el trabajo corresponde a un empleo remunerado, normalmente asalariado. La remuneración traduce el reconocimiento social y económico de su utilidad. En consecuencia, un conjunto de actividades útiles, aunque no reconocidas como tales desde un punto de vista social, se encuentra excluido de esta definición.

Según, De la Garza (2000), la sociedad capitalista y en particular la economía neoclásica nos acostumbró a entender por trabajo al asalariado, dándole un carácter universal y no histórico: "No cabe por tanto la definición abstracta de lo que es trabajo (frente a lo que no lo es), sino que sus significaciones son construcciones sociales que implican determinadas relaciones de poder y dominación, relaciones de fuerzas que pueden hacer variar los significados de los conceptos".

Una definición más específica del concepto del trabajo, desde una perspectiva feminista, siempre estuvo asociado al trabajo asalariado, englobando el trabajo doméstico, promoviendo un aumento de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo y de su visibilidad (Borderías, Carrasco y Alemany, 1984:57).

El dominio de los hombres sobre las mujeres se desarrolla históricamente por la necesidad de controlar la reproducción y sus varios aspectos. La presencia o ausencia de la mujer en el mercado de trabajo es fruto del control de la fuerza de trabajo femenina por los hombres en la familia. Para las sociedades patriarcales, la remuneración de la mujer es complementaria y su presencia es más importante en la reproducción. Pero la división sexual del trabajo es dinámica y construida histórica, social y culturalmente a lo largo del tiempo; por lo tanto, los análisis de los trabajos de las mujeres deben contener algunos aspectos centrales que suponen cambios relacionados con las estructuras y modos de producción, la comercialización, la disponibilidad de la fuerza del trabajo y el desarrollo de los mercados de trabajo asalariado. "La segregación empieza en la educación [...] porque evidentemente la formación tiene una correlación directa con la tasa de actividad. Mujeres y hombres siguen estudiando ramas y especialidades diferentes.

Educación para el desarrollo sostenible y violencia de género

La violencia de género en la escuela (SRGBV, por sus siglas en inglés), es un fenómeno mundial que trasciende las fronteras geográficas, culturales, sociales, económicas, étnicas o de otro tipo, y que afecta profundamente a unos 246 millones de niñas y niños. Es uno de los principales obstáculos para la consecución de la igualdad de género y tiene consecuencias de largo

alcance que afectan a la capacidad de aprendizaje del alumno y su permanencia en la escuela.

Mediante la Declaración de Incheon, los Estados Miembros y toda la comunidad educativa, se comprometieron "a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas". Esta idea fue reforzada en el Marco de Acción Educación 2030 (FFA) a fin de brindar orientación para llevar a la práctica ese compromiso (Unesco, 2016).

El marco de Acción de Educación 2030, que ofrece un enfoque estratégico basado en "insistir en la equidad, la inclusión y la igualdad de género", recomienda que los sistemas educativos actúen de manera explícita con miras a erradicar los prejuicios de género y la discriminación.

La educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) promueve la adquisición de competencias tales como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro y la adopción colectiva de decisiones. Exigen cambios de gran calado en los métodos pedagógicos que se aplican actualmente, sobre todo aquellas más ligadas a la realidad cotidiana de los estudiantes.

Se encuentra la oportunidad de enseñar y resignificar contenidos tradicionales de algunas asignaturas en un mejor clima de trabajo, y se abre la posibilidad de integrar saberes provenientes de distintas áreas o disciplinas y al mismo tiempo generar las condiciones para la participación y el compromiso con la comunidad a través del desarrollo de proyectos que atiendan problemas locales. Exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible.

La escuela es un espacio privilegiado para llevar adelante acciones que, partiendo de realidades (socio) ambientales complejas y vinculadas directamente con las condiciones de vida locales, tengan como horizonte un desarrollo económicamente viable, socialmente justo y ecológicamente equilibrado.

Los tres niveles de las instituciones educativas garantizan el mayor nivel de inclusión, a la vez que conservan un prestigio y un poder de convocatoria de fuerte impacto en la comunidad. Por las aulas -en sus diferentes niveles y ciclos- transita casi la totalidad de los niños y jóvenes de todos los estratos sociales, que se forman para asumir, en el corto y mediano plazo, un papel central como actores relevantes en relación con la problemática de género, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un mundo equitativo.

Métodos – Fuente de datos

En relación a la metodología utilizada, se realizó un análisis univariado, a los efectos de observar el comportamiento individual de cada uno de los indicadores considerados y la homogeneidad o no, implícita en cada uno de ellos. Posteriormente se realiza un análisis bivariado para establecer asociaciones entre los indicadores correspondientes a la ocupación, sexo y máximo nivel educativo alcanzado. Los datos surgen de la información estadística publicada por el INDEC, Encuesta Permanente de Hogares (EPH) Continua, para el segundo trimestre del año 2019 de del aglomerado Río Cuarto.

Las variables consideradas, corresponden a tres tipos de indicadores agrupados respectivamente como: Indicadores de Trabajo, Sexo y Educación (Nivel de educación alcanzado).

Resultados

Esquivel (2007) señala que las mujeres participan menos en el mercado de trabajo, tienen una mayor tasa de desempleo, trabajan involuntariamente menos horas para el mercado y generan menores ingresos laborales mensuales que los varones.

Cuadro 1. Asalariados según sexo – Río Cuarto

| % Asalariados según sexo y según estén en blanco o Negro | | | |
|--|-------|-------|---------------|
| Río Cuarto | Sexo | | Total general |
| | Varón | Mujer | |
| Blanco | 33,4 | 29,5 | 62,9 |
| Negro | 19,1 | 17,9 | 37,1 |
| Total general | 52,5 | 47,5 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia INDEC – 2° Trimestre de 2019

Si observamos el cuadro precedente, referido a los asalariados, entendiendo por tales, según la definición del INDEC, a toda persona que trabaja en relación de dependencia, el porcentaje de varones es mayor respecto de las mujeres, ya sea el caso de aquellos a los cuales se les practica descuento jubilatorio como así también en el caso en que los mismos se encuentren “en negro”.

Sin embargo, en los últimos años, los datos del mercado de trabajo muestran que la participación de las mujeres en el mundo laboral ha aumentado significativamente, e indican que desde los años sesenta las mujeres se incorporan voluntariamente al mercado de trabajo y al sistema educativo. Pero más allá del incremento en las tasas de participación, el sector de servicios y las actividades no reguladas siguen concentrando el empleo femenino.

No obstante, a pesar de que el aumento de la participación femenina en el mercado laboral, ha ido acompañado de un incremento en su nivel de escolaridad, la inserción en el mercado de trabajo no se produce en un marco de igualdad de condiciones con los varones, ya que las mujeres se insertan con ciertas desventajas que dificultan su acceso y permanencia.

El proceso por el cual el rol de la mujer como sostén del hogar ha ido en aumento podría deberse, entre otros factores, a las crisis de los matrimonios o al aumento de la expectativa de vida, que hace que la mujer sea jefa por vejez.

Cuadro 2. Asalariados según sexo – Río Cuarto

| Ingreso Asalariados ocupación principal según sexo y condición en blanco o negro | | | |
|--|--------|--------|--------|
| Río Cuarto | Varón | Mujer | Total |
| En Blanco | 27.769 | 21.809 | 24.990 |
| En Negro | 14.498 | 9.479 | 12.074 |
| Total | 22.945 | 17.136 | 20.201 |

Fuente: elaboración propia INDEC – 2° Trimestre de 2019

Otro aspecto a tener en cuenta, a la hora de analizar desigualdades, es la retribución que percibe el trabajador. Para el trimestre analizado, 2° Trimestre de 2019, el ingreso promedio en la ocupación principal de los hombres es superior al de las mujeres aún, cuando revisten la condición de trabajadores “en negro”.

Cuadro 3. Población ocupada según Nivel educativo y Sexo – Río Cuarto

| Porcentaje población ocupada según nivel educativo y sexo | | | | | | | | |
|---|------------------|----------------|----------------|--------------|------------------|----------------|-------------|---------------|
| Río Cuarto | Primario Incompl | Primario Compl | Secund Incompl | Secund Compl | Superior Incompl | Superior Compl | Sin Instruk | Total general |
| Varón | 7,794 | 14,680 | 17,664 | 25,911 | 11,199 | 22,207 | 0,542 | 100 |
| Mujer | 6,567 | 9,071 | 8,403 | 24,412 | 14,064 | 36,507 | 0,972 | 100 |
| Total | 7,253 | 12,203 | 13,575 | 25,249 | 12,464 | 28,522 | 0,732 | 100 |

Fuente: elaboración propia INDEC – 2° Trimestre de 2019

Si consideramos el nivel de instrucción alcanzado, en cuanto a la población ocupada, donde según el INDEC, se incluye a quienes trabajaron, aunque sea una hora en la semana inmediata anterior al relevamiento, percibiendo un pago en dinero o en especie por la tarea que realizaron. También a quienes realizan tareas regulares de ayuda en la actividad de un familiar, reciban o no una remuneración por ello, y a quienes se hallan en uso de licencia por cualquier motivo, vemos que los hombres alcanzan un mayor porcentaje de ocupación, en los niveles más bajos de instrucción, lo que se revierte para los niveles superiores, en donde las mujeres registran un porcentaje superior de ocupación.

Cuadro 4. Ingreso promedio de la Población ocupada según Nivel educativo y Sexo – Río Cuarto

| Ingreso promedio población ocupada según nivel educativo y sexo | | | | | | | | |
|---|------------------|----------------|----------------|--------------|------------------|----------------|-------------|---------------|
| Río Cuarto | Primario Incompl | Primario Compl | Secund Incompl | Secund Compl | Superior Incompl | Superior Compl | Sin Instruk | Total general |
| Varón | 10.536 | 18.428 | 18.700 | 22.095 | 22.612 | 35.994 | 8.775 | 23.056 |
| Mujer | 9.605 | 10.282 | 8.463 | 13.894 | 15.594 | 27.719 | 4.644 | 18.168 |
| Total | 10.184 | 15.806 | 15.904 | 18.593 | 19.083 | 31.231 | 6.301 | 20.889 |

Fuente: elaboración propia INDEC – 2° Trimestre de 2019

Si analizamos el ingreso promedio de la población ocupada, teniendo en cuenta nivel educativo, los hombres, siempre perciben un ingreso superior al de las mujeres, aún en los mayores niveles educativos, en este caso de casi un 30%.

Conclusiones

La solución que puede dar un giro positivo para acortar la brecha salarial, consiste en tomar medidas de concientización para poder conciliar la vida personal y familiar, además de cómo ensamblar el tiempo de vida laboral y personal.

La flexibilización horaria y el teletrabajo permitirían a muchas mujeres trabajadoras continuar con sus carreras profesionales en los primeros años de crianza de sus hijos. Las mujeres que abandonan sus trabajos, al retornar al mercado laboral, evidencian pérdida de experiencia y capacitación, lo cual impacta inmediatamente en sus remuneraciones.

Es necesario seguir impulsando políticas públicas con perspectiva de género que permitan acelerar la incorporación y permanencia de las mujeres en los puestos de trabajo, lo que permitirá eliminar estas brechas

no sólo en beneficio de las mujeres, sino de las familias y de la sociedad en su conjunto. Estas políticas públicas deben estar acompañadas de una participación científica, no política, abocada a la prevención de los problemas de violencia de género y con asignación presupuestaria para poder ejecutarse.

Referencias bibliográficas

- BORDERÍAS, CARRASCO y ALEMANY (1984). "Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales". España. Ed. Icarina.
- BOUFFARTIGUE P. (1997). "Fin del trabajo o crisis del trabajo asalariado" en Revista Sociología del Trabajo n° 29, Madrid.
- De La Garza Toledo, E. (coord.) (2000): Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana. Fondo de Cultura Económica. México.
- ESQUIVEL, V. (2007). "Género y diferenciales de salarios en la Argentina", en Novick, M. y H. Palomino (comp.), Estructura productiva y empleo. Un enfoque transversal. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social: Buenos Aires.
- Poltorak, M. (2018). "Brecha laboral por motivos de género: diagnóstico y desafíos". Universidad de Buenos Aires Revista Derechos en Acción Año 3/Nº 9 Primavera 2018, 505-524 DOI: <https://doi.org/10.24215/25251678e238> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-9543>
- RICO, M. (1996a), "Género, ambiente y pobreza. Un estudio exploratorio en el medio urbano popular de Santiago de Chile", Género y ambiente en Latinoamérica, M. Velázquez (comp.), Cuernavaca, Centro Regional de Informática de la Mujer/Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM/UNAM).
- SAHUQUILLO, M. (2012). "La violencia machista y la brecha salarial lastran la igualdad en la UE". Bruselas. Diario el País. 8 de marzo 2012. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2012/03/07/actualidad/1331149822_330910.html
- SAMPIERI R. y col. (1998), "Metodología de la Investigación". Segunda Edición. Mc Graw Hill. Colombia
- UNESCO (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

FRONTERA MILITAR EN EL SUR DE CÓRDOBA A FINES DEL SIGLO XVIII.

La materialidad del control y defensa territorial

Ernesto Olmedo, Marcela Tamagnini

Introducción

Las disputas con las diferentes sociedades indígenas "insumisas" que habitaban el continente requirieron de la implementación de diferentes estrategias defensivas. El trabajo se ocupa de las acciones defensivas planificadas y ejecutadas que, a través de la instalación de fuertes y fortines y el destacamento de tropas, derivaron en el surgimiento de una frontera militar. Para ello, indaga en la materialidad bélica puesta en práctica por los españoles en el territorio de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán contra los indígenas que habitaban en la llanura pampeana. Parte del supuesto de que la política militar de los Borbones en la región tuvo una impronta tanto defensiva como ofensiva. En ese marco, los fuertes y fortines alineados que aseguraron la paulatina ocupación territorial dieron entidad a una frontera interétnica que estuvo atravesada por una serie de prácticas vistas como necesarias para solidificar la débil presencia hispánica y fortalecer el control de tierras, caminos y recursos.

Defensa y frontera: conceptos

Frontera y defensa son conceptos íntimamente asociados, siendo el segundo de ellos inherente a la condición humana. En efecto, la necesidad de defenderse de los ataques de otros ha formado parte de las preocupaciones de los hombres desde los primeros tiempos de la humanidad. Sin embargo, no hay acuerdo respecto a su profundidad histórica, básicamente porque los autores que abrevan en el materialismo histórico vinculan el surgimiento de las fronteras con la propiedad, sea privada o estatal. En términos territoriales, la problematización de la defensa requiere también tener en cuenta a la guerra como institución fundante de las relaciones sociales, interétnicas, pacíficas o conflictivas. En esa línea, Alejandro Rabinovich sostiene que la militarización de la sociedad y la "experiencia de la guerra" llevadas más allá de cierta duración e intensidad, generan efectos muy profundos y duraderos en los modos de sociabilidad, atinentes a la vivencia personal en combate, el recurso sistemático a la violencia, la desarticulación progresiva de los medios pacíficos de subsistencia, la concepción extremadamente jerárquica del poder y de la autoridad (Rabinovich, 2013). En el Cono Sur americano, las disputas con las diferentes sociedades indígenas "insumisas" (Nacuzzi, 2018) que resistían el avance español se materializaron en una línea de fuertes y fortines. Se trataba de obras de carácter rudimentario, destinadas a resistir los embates de corta duración de una caballería irregular que no contaba con armas de fuego. A ello se agrega que, especialmente en la región pampeana, los materiales disponibles para la construcción eran cañas, ramas y adobes caracterizados por su precariedad y escasa durabilidad. Por otra parte, el propósito de adelantar la frontera debió incidir en el carácter provisorio de estas construcciones defensivas, pensadas para ser abandonadas en el corto plazo.

El segundo aspecto de la defensa que es necesario tener en cuenta remite al mantenimiento del orden como estrategia de control en el marco de un proceso de dominación. De allí que una de las preocupaciones fuera la contención de los levantamientos y sublevaciones contra el orden colonial instituido. Las mismas revistieron al menos dos niveles de escala. El primero es de índole más general aunque con incidencia regional. Su ejemplo más cercano fue el proceso de resistencia liderado por Túpac Amaru hacia 1780 que sacudió las estructuras coloniales, incidiendo sobre la población criolla, mestiza e indígena. El segundo, que tiene una correspondencia más local, fueron los levantamientos y desertiones a veces masivas de las milicias de sus puestos de control, con retiradas en las que se llevaban armas y caballos.

Política militar y materialidad: conjunción de lo defensivo y ofensivo

La historiografía militar de frontera de corte más tradicional sostiene que en el período colonial las políticas fronterizas de la monarquía borbónica tuvieron una impronta eminentemente defensiva (Beverina, 1992; Marfany, 1940; Walther, 1964). Para estos autores, los fuertes y fortines actuaron como base de las partidas que diariamente recorrían y procuraban la defensa de un territorio abierto y dilatado. Por el contrario, las campañas ofensivas habrían sido infructuosas y excepcionales.

En contraposición, entendemos que en la frontera indígena de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán, los Borbones habrían apelado a la combinación de ambas estrategias, siendo de utilidad aquella que, de acuerdo al momento, revestía mayor factibilidad (Olmedo, 2009 y 2014). En sus aspectos generales, aun cuando el avance rápido sobre las tierras indígenas a los efectos de su corrimiento, desalojo y eliminación o, en su defecto, las campañas para recuperar ganado o población cautiva fueron prácticas un tanto esporádicas, su aplicación dejó marcas en la memoria de las sociedades indígenas de la región, posibles de rastrear tanto en el registro documental (cartas indígenas) como en los relatos orales contemporáneos (Pérez Zavala *et al*, 2011).

En términos de la materialidad defensiva, ambos principios se tornan relevantes en tanto se conectan con las estrategias de la guerra en sí misma. Al respecto, Clausewitz, uno de los principales teóricos de la guerra sostiene que si bien *“la defensa es más sencilla que el ataque [...] el desarrollo lógico de la guerra es, por lo tanto, comenzar defensivamente y terminar atacando”* (Clausewitz, 2006:170-171). Las condiciones en las que se desarrolló la “guerra contra el indio” -que era la denominación empleada por los funcionarios y militares para referirse al conflicto con las sociedades indígenas que habitaban en el territorio pampeano- distaban bastante de lo que el autor antes indicado quiere significar al referirse a la confrontación entre Estados. No obstante, ello no quita que los indios hayan sido considerados enemigos peligrosos a vencer por intermedio de las armas. Por ello, se trata de una guerra particular, diferente a la que enfrentaba a dos ejércitos de Estados imperiales o reinos de la época (Olmedo y Tamagnini, 2019).

La materialidad defensiva: delimitación y demarcación de la Frontera Sur de Córdoba

En su lucha contra los indígenas, los españoles construyeron defensas para frenar los ataques de éstos sobre

áreas de interés minero o bien para asegurar el tránsito por los caminos que garantizaban el abastecimiento de los poblados españoles. Los ejemplos más tempranos - que datan del siglo XVI- son la frontera chichimeca con la dupla presidio/misión (Cisneros Guerrero, 1997) y los fuertes que fijaron la frontera con los mapuches en el Biobío, en la Capitanía General de Chile. En el S. XVIII esta última frontera se extendió por el territorio pampeano, dando origen a una línea militarizada de más de 1.000 kilómetros que arrancaba en proximidades del Atlántico, atravesaba todo el oeste de la actual provincia de Buenos Aires, se deslizaba por el sur de Santa Fe, sur de Córdoba y San Luis para rematar en la entrada al valle de Uco en Mendoza.

El trazado de cualquier frontera reconoce dos etapas: la delimitación y la demarcación (Benadava, 1993). La primera, consiste en planificar y trazar sobre el papel. Se trata de un saber específico que, en términos militares, podría traducirse en la inteligencia necesaria para la instalación de hitos territoriales. Prueba de ello son todos los proyectos, concretados o frustrados, que generalmente se plasmaron en los planos de distintas fortificaciones. Los ingenieros que trazaron dichos planos no lo hicieron en abstracto sino teniendo en cuenta las condiciones del terreno, los materiales constructivos disponibles y resistentes al paso del tiempo, la altura de los muros, la superficie apropiada para cada dependencia ya sea para albergar determinada cantidad de hombres o el almacenamiento de víveres, las reservas de agua necesarias para soportar un sitio o corte de suministro, el acceso a los flujos de alimentos, la ubicación de pabellones y otras dependencias, como calabozos, capillas, cocinas, sacristías, “casas de pólvora”, etc.

En este punto, vale la pena señalar que aun cuando la delimitación no debiera ser estrictamente encuadrada en la “materialidad” en tanto se corresponde con un conocimiento de carácter más bien teórico, consideramos que se trata de un saber que no puede prescindir de ella ni de las condiciones geográficas que posibilitan la erección constructiva. Incluso, algunos accidentes geográficos eran reconocidos como indispensables para el sostenimiento de aquella materialidad. A manera de ejemplo, podemos mencionar los ríos pampeanos como un factor asociado al resguardo territorial, la precariedad en la construcción de los fuertes y la necesidad de reconstruirlos, a veces trasladándolos a terrenos más seguros: *“[...] translación del Fuerte y establecim^o de la Carlota al sitio q^o llaman el puesto del Rey no solo lo halla necesario sino también muy ventajoso para la seguridad de los Edificios p^o la mejor calidad del terreno para las siembras del vecindario, comodidad de la Leña y la mejor calidad del agua q^o aunq^e es el mismo Rio q^e pasa por donde esta el actual, en este, es el agua salitrosa y (...) nosiva para las plantas, lo q^e tal vez lo ocasiona el terreno ó venera por donde corre como sucede en otros muchos Rios”*.¹

En el período tardo colonial hubo dos proyectos de delimitación de la Frontera Sur de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán. Ambos fueron obra del eficiente y pragmático funcionario borbónico Rafael Núñez, Marqués de Sobremonte, aunque solo el primero derivó en la demarcación de la frontera, es decir en el levantamiento de marcas y mojones visibles sobre el terreno para ir apropiándose del espacio. El propósito de este proyecto -que se inició en 1784 ni bien se hizo cargo de la Gobernación Intendencia- era consolidar la defensa y posibilitar un mejor control territorial, permitiendo a su vez

que las autoridades vigilaran a la población allí establecida. Previamente, Sobremonte elaboró un diagnóstico basado en las observaciones efectuadas en una visita por todo el territorio de su jurisdicción. En su informe del 6 de enero de 1785 consignó que las principales dificultades registradas eran la excesiva permeabilidad de la línea de frontera, la dispersión de la población cristiana y la inseguridad de los establecimientos agropecuarios por obra de los “*vagos y malentretenidos*”. A su juicio, ello generaba graves dificultades para el comercio, la producción, la recaudación impositiva, la estabilidad de la jerarquía colonial y la vida civilizada. Por esta razón, era necesario atacar en todos sus frentes.

Las comunicaciones de la época nos permiten acceder no sólo al listado de materiales (maderas de algarrobo, tejas, adobes, paja, cañas, tirantes, umbrales)² que demandó una de las reconstrucciones del citado fuerte sino también entrever la lógica militar organizada para la defensa intramuros. Estos fuertes militares en el área pampeana debían enfrentar los desafíos de una entrada sorpresiva de los malones y las inclemencias climáticas (inundaciones causadas por el desborde de los ríos, lluvias torrenciales y vientos fuertes) que calaban muy hondo en estas estructuras, por cierto de materiales sumamente frágiles. En esa dirección, y tal como lo pergeñara el Gobernador Intendente, la utilidad de estas construcciones residía especialmente en la efectividad de las partidas destinadas a vigilar, comunicar, interceptar la circulación de indios, ganados y cautivos, al tiempo que debían procurar una fluida comunicación entre cada uno de ellos de manera de prestar colaboración recíproca. Desde nuestra perspectiva, la puesta en acto de la defensa consistía en otorgar centralidad a la dinámica de las fuerzas antes que la perdurabilidad de la estructura constructiva, definida por el carácter estático del armazón arquitectónico y su emplazamiento.

En 1804, ya en calidad de virrey, Sobremonte esboza un segundo proyecto que preveía el corrimiento de la línea de frontera hasta la laguna Cabeza de Buey, a 80 leguas de Buenos Aires. Para concretarlo, era necesario trasladar en forma conjunta otros fuertes como “el de la Asunción de las Tunas y Fortín de Loreto colocando el Fuerte de Sⁿ Carlos de Mendoza, en la confluencia del Diamante con el Atue”.³ En ese marco, Sobremonte pidió la opinión de los Comandantes de Frontera y los Cabildos de La Carlota, Río Cuarto y San Luis sobre los terrenos más apropiados para ello, en función de la disponibilidad de pasto, leña y agua. Los informes realizados por los prácticos contienen información precisa sobre las condiciones geográficas que hacían factible o no el adelantamiento de la línea militar. Este proyecto no pasó más allá de la delimitación debido entre otras razones al estallido de las invasiones inglesas. No obstante, resulta relevante en tanto permite ponderar la fuerte vinculación entre la materialidad defensiva y la disponibilidad local de recursos necesarios para la vida humana (Pérez Zavala y Tamagnini, 2012: 217).

Conclusiones

El trabajo propone el tratamiento de la materialidad a partir del plan que, en el último cuarto del siglo XVIII, dio existencia a la frontera militar del río Cuarto. Para ello, abordamos el problema de la instalación de fuertes y fortines dispuestos en una línea y las fuerzas que los resguardaron a partir de dos claves analíticas, la estática y la dinámica. Ambas permiten entender que los asenta-

mientos militares fueron configuraciones centrales de la defensa y de la territorialidad en una frontera interétnica.

En el marco de la guerra de posiciones, la frontera militar guardó una estrecha relación con los puntos fortificados. Esta forma de la guerra procuró el avance paulatino sobre las tierras de los indios a partir de la preocupación que tenían los Borbones de resguardar poblados, caminos (además de las eventuales mercancías que circulaban allí) y tierras con un potencial para el pastoreo de ganado vacuno, mular, caballar.

La variable que hemos denominado estática nos ha permitido interpretar la existencia y sentido de estos precarios asentamientos de paja, madera y adobe levantados en el vasto territorio pampeano. Estos puntos fortificados albergaron tanto a las magras tropas fronterizas como a viajeros, pobladores y sus familias. Frente a las contingencias generadas por la presencia de indios, todos ellos podían ofrecer sus servicios.

Notas

¹. AHPC. Gobierno, Tomo 20. 1798 a 1800. Caja N° 20, Carpeta 2. Legajo 16. Estado en que se halla la Front^a de Cordova sacado por el Segundo Comand^{te} de ella Dⁿ José Ignacio de Irizar

². AHPC, Gobierno, Año 1787, Tomo 9, Carpeta 1, Legajo 3, folios 12 a 14. Cálculo de construcción del fuerte Punta del Sauce.

³. AHPC, Gobierno, Año 1804, Tomo 26, Carpeta 3, Legajo 10, f. 286. Expediente sobre establecimiento de fuertes en la Frontera.

Referencias bibliográficas

- Benadava, S. (1993), *Historia de las fronteras de Chile*. Santiago: Editorial universitaria.
- Beverina, J. (1992), *El Virreinato de las provincias del Río de la Plata. Su organización militar. Contribución Historia del Ejército Argentino*. Buenos Aires: Círculo Militar.
- Cisneros Guerrero, G. (1998), “Cambios en la frontera Chichimeca en la región centro-norte de la Nueva España durante el siglo XVI”, en: *Investigaciones Geográficas* N° 36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46111998000200006
- Clausewitz, C. (2006), *De la guerra. Naturaleza, teoría, estrategia, combate, defensa y ataque*. Distal, Buenos Aires
- Marfany, R. (1940), “Fronteras con los indios en el sud y fundación de pueblos”, en: Academia Nacional de la Historia, *Historia de la Nación Argentina* (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862), Volumen IV, Cap. VI. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 307-333.
- Nacuzzi, L. (coord.) (2018), *Entre los datos y los formatos. Indicios para la historia indígena de las fronteras en los archivos coloniales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDES. <http://ides.org.ar/publicaciones/libros-del-ides>
- Olmedo, E. (2009), *Militares de frontera. Fuertes, ejércitos y milicias en la Frontera Sur de Córdoba (1852-1869)*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Río Cuarto.
- Olmedo, E. (2014), *Los militares y el desarrollo social. Frontera sur de Córdoba (1869-1885)*. Buenos Aires: Aspha Ediciones.
- Olmedo, E. y M. Tamagnini (2019), “La Frontera Sur de Córdoba a fines de la colonia (1780-1809). Guerra, saber geográfico y ordenamiento territorial”, en *Revista Fronteras de la Historia*. Vol. 24. N° 1. P. 36-72. En doi: <https://doi.org/10.22380/20274688.526>
- Pérez Zavala, G., M. Tamagnini y E. Olmedo (2011), “Memoria histórica y conflicto interétnico: indígenas y cristianos en la Frontera Sur (siglo XIX)”, en: Pérez Zavala, C. M. Villa y P. Altamirano (comp). *La interculturalidad en cuestión. Actas del simposio Políticas de Interculturalidad puestas en cuestión en ocasión de las nuevas situaciones educativas en América Latina*. Río Cuarto: Unirio editora, pp. 265-287.
- Pérez Zavala, G. y M. Tamagnini (2012), “Indígenas y cristianos en la Frontera Sur de la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán, 1779-1804”, en *Revista Fronteras de la Historia*, volumen 17-1, pp. 195-225. http://www.icanh.gov.co/nuestra_entidad/grupos_investigacion/historia_colonial/revista_fronteras_historia/12691
- Rabinovich, A. (2013), *Ser soldado en las Guerras de Independencia. La experiencia cotidiana de la tropa en el Río de la Plata, 1810-1824*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Walther, J. (1964), *La conquista del desierto*. Buenos Aires: Círculo Militar.

SISTEMA JURIDICO DE FOMENTO

Y PROTECCION DEL PRODUCTOR AGRARIO

Juan P. Segovia Greco

En el ámbito del derecho provincial argentino, la provincia de Río Negro ha sancionado un complejo de Leyes¹, que en el marco de facultades compartidas con el Estado Nacional, tienen como objetivo “la defensa de la producción, industrialización y comercialización de productos rionegrinos”² en el marco de los fines de la política agraria de dicha carta magna³: Ello ha sido declarado expresamente en su texto al resaltar: “el Interés provincial en la actividad exportadora de los productos básicos de la economía rionegrina, el logro de una adecuada rentabilidad en la colocación de esos productos y una equitativa distribución de los resultados entre los sectores intervinientes” (art. 91, Carta Magna de la provincia de Río Negro, 1988). La voluntad del poder constituyente provincial ha sido encaminada al respeto de la función social de la propiedad, como motor de desarrollo para Nación, Región y Provincia, destacando expresamente (en el marco de la política económica provincial) el disvalor de las conductas de especulación, usura, eliminación de la competencia y dominación de mercados.

La sanción y operatividad de dicha legislación protectoria, regulando cuestiones específicas de derecho privado y con clara protección a la producción de frutas como actividad creadora del hombre, ha motivado numerosos conflictos jurídicos y pronunciamientos judiciales. A su vez la puesta en marcha de dicho complejo normativo a puesto en cuestión diversos temas jurídicos que hacen a lo agroalimentario, a saber: los fines de política agraria (en el marco de la Soberanía alimentaria⁴), la regulación de contratos agroindustriales o agroalimentarios y su interpretación, la ausencia de un tratamiento sistemático de contratos agrarios, la existencia de un orden público inderogable y el papel del ser humano como protagonista de la actividad agraria (Derecho Humano al Trabajo, art. 23 DUDH).

Dichas cuestiones guardan relación con el dialogo o interconexión de fuentes jurídicas que enlazan al derecho agrario contemporáneo con principios normativos emergentes de tratados Internacionales que resguardan derechos fundamentales y con la doctrina agrarista que ha ingresado al mundo jurídico como “ius comunis”.

La práctica comercial que opera en los valles irrigados de las provincias de Río Negro y Neuquén y que ha vinculado desde mucho tiempo a productores primarios de fruta con empresas exportadoras, consiste en la obligación de “entregar” las materias primas a clasificar por calidad y al pago de una suma de dinero que se determinara “a resultado” de las ventas operadas en el mercado internacional (“temporada de ultramar”) y mercado interno (en menor medida). Dicho pago se hace “a cuenta” y sujeto a liquidación final al terminar la temporada de ultramar. Se trata de un sistema que se originó y practicó, basado en la confianza de las partes, encaminado al cumplimiento de entregas y prestaciones

de tracto sucesivo que hacen a la continuidad y desarrollo de toda la cadena agroindustrial. Comprenden, por una parte, la provisión de insumos, crédito para mejoras, inclusión en programas de certificación de calidad, asesoramiento técnico, desarrollo de nuevas variedades, etc. Y por otra, a la sujeción a las órdenes de producción (tiempo, residuos, calidades), facturación y “espera” en el pago del precio de la fruta “entregada”, participando del eventual resultado que se obtenga de las ventas.

Durante mucho tiempo, todo el sistema frutícola, ha funcionado así, sobre bases de buena fe y confianza, muchas veces sin contratos escritos, aunque con la intención de mantener y continuar la relación comercial temporada a temporada. Sin embargo, en las últimas décadas, dichas contrataciones han desdibujado las obligaciones a cargo de cada parte, transformándose en contratos de adhesión a cláusulas predispuestas, donde la igualdad y libertad económicas se encuentran desequilibradas, máxime si se considera que “el comprador” es ahora un “Trader” o empresa satélite de un “Holding” Internacional” que poco o nada participa en las etapas de producción de frutas o desconoce las necesidades, tiempos y cultura de dicha actividad agraria.⁵

Como respuesta a esta realidad negocial, la provincia de Río Negro ha dictado un complejo de leyes que, con fin tuitivo, establecen un régimen de transparencia y vinculación de todas las partes de la cadena frutícola, para dar certeza jurídica a sus operaciones y eliminar asimetrías existentes en los instrumentos de contratación. Para ello han creado registros obligatorios para todos los integrantes de la cadena (Productores, empaques, frigoríficos, Industrias y comercializadoras), condiciones “mínimas” que deben observar los contratos (solamente en forma escrita), documentos obligatorios, facultades de supervisión del proceso de clasificación, precios mínimos según costos de producción a designar por un organismo creado al efecto (“mesa de contractualización frutícola”) y desgravamientos fiscales para las partes que cumplan con los requisitos de contratación y registración emergentes ese complejo legal. Por su parte y como contrapartida fueron creados mecanismos de solución de controversias y normas procesales que dan celeridad y protección a la parte débil que persigue en procura del cobro de los productos entregados. Para ello y para el caso que el productor primario deba demandar judicialmente se otorgó la posibilidad de optar, por un proceso sumarísimo y como regla de competencia el fuero del “domicilio”, siendo este punto de conexión personal, el más próximo a la protección y defensa en juicio de la persona (y garantía constitucional de “Juez Natural”) y sus derechos. También esta regla de competencia será más eficaz a al momento de dictarse sentencia pues será donde eventualmente puedan encontrarse bienes que garanticen el cumplimiento.

Por otra parte, el complejo normativo en cuestión, pone un límite la autonomía de la voluntad de las partes en cuanto a considera nula toda convención o renuncia a dicha facultad o regla de competencia. A su vez contempla como novedades, la existencia del beneficio de litigar sin gastos para el productor-litigante, sin necesidad de trámite alguno y la posibilidad de obtener embargos preventivos antes de la interposición de la demanda (ampliando los supuestos de la ley procesal) y toda otra medida cautelar, ya iniciado el mismo, bastando solo fianza personal.⁶

En el plano del derecho judicial, el complejo normativo en cuestión ha recibido numerosos planteos de Inconstitucionalidad⁷ por regular materias vedadas a las provincias, en cuanto regula cuestiones de contratación que resultarían derecho federal solo reglada por los códigos de fondo (art. 75 inc 12 CN) dictados por el congreso de la Nación y vedado esto a las legislaturas provinciales. Por ello se cuestiona la validez de un contenido mínimo (Por ej. precio mínimo) y obligaciones impuestas a la contratación privada que, en forma imperativa, se establece para mantener la equivalencia de las prestaciones (que fue la razón del contrato) del contrato productor-exportador. Dicha contratación, que lejos está de ser paritaria, tiene como protagonista una parte débil que queda sujeta a los avatares del comercio y la voluntad del exportador, trasladándose a aquel los riesgos de la actividad. Situación está, que violenta todos los fines de política agraria.⁸

Si bien las bases constitucionales del derecho agrario argentino se fundaron sobre los principios de propiedad, libertad, igualdad y seguridad, Alberdi consideró que dichos principios debían ser guiados por el destino de bienestar general.⁹ Aunque la Constitución Federal establece la división de competencias, éstas deben contemporizar derechos individuales y colectivos con los fines de política agraria de las cartas magnas provinciales¹⁰ y de la doctrina iusagrarista que le da sustento, ya que el derecho agrario no es una isla dentro del derecho sino que está conectado con otras ramas del derecho y con la génesis misma del derecho constitucional provincial.¹¹ Este resulta es una construcción científica, cuyo contenido no puede ser dejado de lado por el intérprete a la hora de construir derecho.

En el marco de su política económica y agraria, la constitución de Río Negro considera en su preámbulo y como eje de toda política, el respeto a los Derechos Humanos y la función social de la propiedad, estableciendo el federalismo de concertación en las políticas públicas, en el marco de facultades compartidas con la Nación en virtud de las cláusulas desarrollo (art. 75 inc 19 CN) y progreso (art 75 inc. 18 CN). En virtud de dichos principios establece políticas de defensa de la producción, fomento de la actividad exportadora de productos básicos, distribución equitativa de resultados y desalienta toda actividad monopólica, de eliminación de la competencia, de especulación y usura. Situaciones, éstas, que no pueden ser dejadas de lado bajo el simple argumento de la falta de competencia provincial para regular individual la contratación individual, máxime al tratándose de recursos naturales cuyo dominio resulta originario (art. 124 CN). Dicho argumento excluye todo análisis del derecho constitucional provincial y doctrinal de derecho agrario. Sobre todo si se trata de contratos agrarios o “contratos Agroalimentarios”¹².

Desde la óptica del derecho agrario contemporáneo (Zeledón Zeledón, R. 2008) la contratación sobre materias primas agrarias resulta relevante, en cuanto contempla una nueva forma asociativa, que en los hechos persigue que el sector primario evolucione desde una actividad productiva cerrada y basada en autoconsumo, a un sistema de relaciones económicas dinámico, en donde el sector primario se oriente al mercado, adaptando sus producciones a la demanda. Todo ello ocurre entre sectores interdependientes, que interactúan en un conjunto de operaciones y relaciones (producción,

transformación y comercialización) que conforman el sistema agroalimentario. En el marco de dichas relaciones resulta difícil conocer las transacciones que los distintos sectores realizan, generando anomalías como la falta de transparencia dentro de la cadena agroalimentaria, lo cual impide la adecuada competencia¹³ y eventualmente perjudica al actor más débil de la misma: el productor agrario, único responsable de renovar el ciclo natural-biológico en beneficio de toda la cadena.

Consideraciones finales. Una mirada desde el derecho agrario contemporáneo y la teoría sistemática de los contratos agrarios

Las normas de derecho agrario, contienen fines de política, que en forma transversal vinculan la agricultura, el ambiente y la alimentación. Desde un concepto de economía con función social, está llamado a regular la producción de alimentos, la generación de riqueza y el comercio exterior. Priorizando la “actividad agraria” (como actividad humana) encaminada, no ya a una concepción estática individualista de derecho civil, sino a un derecho agroalimentario y agroindustrial que vincule a todos los sectores de la cadena de producción.

A la hora de crear derecho, el operador jurídico deberá considerar y merituar distintos institutos jurídicos, normas generales y específicas y tener una visión global del ciclo económico al que destinan los productos derivados de la agricultura, incluyendo fases de comercialización, transformación en alimentos y otros bienes, fiscalización u otros aspectos, aunque no necesariamente agrarios en sentido técnico jurídico. La interpretación jurídica debe servir como instrumento para darle organicidad y completitud al derecho agrario a través de sus principios, la axiología y la cultura, permitiendo al juzgador en su caso construir derecho, para concebir una jurisprudencia acorde a una actividad en constante evolución y cambio.

Frente a ello resulta necesario un tratamiento sistemático de estructuras y funciones, con base en fuentes normativas, meta jurídicas y principios generales emergentes de la cultura jurídica de las grandes obras del derecho agrario (construcciones doctrinarias admitidas en forma mayoritaria por la doctrina ius agrarista). Es allí donde el operador jurídico de derecho agrario debe buscar la solución particular para un problema concreto ya sea al crear normas preventivas (legislando) generales o a la hora de decidir un conflicto en sentido individual (sentencia)

En cuanto a la interpretación y ejecución de los contratos agrarios, la teoría sistemática de contratos agrarios (Duque Corredor, R. 2015), desarrolla la materia en función de los Derechos Humanos¹⁴, abogando por un estudio íntegro del contrato agroindustrial, a través del pluralismo metodológico, redimensionando sus fuentes. Donde, la agricultura pierde protagonismo y se abordan otras dimensiones jurídicas¹⁵, como “la comercialización de productos agrarios

El sistema económico constitucional de un Estado, busca el equilibrio entre Estado y mercado, pero dejando de lado la discusión de si trata de más Estado o más mercado, sino de satisfacción de necesidades colectivas, es importante considerar en dicho sistema el equilibrio entre productividad y solidaridad, y entre eficiencia económica y justicia social. De esta manera debe interpretarse la garantía constitucional de libre iniciativa y ejercicio de

industria lícita teniendo en cuenta la finalidad de bien común de nuestro preámbulo y a la hora de construir derecho.

Notas

1. Sistema de Transparencia Frutícola: Ley N° 3460 "Sistema Básico de Información Orientativa del Complejo Frutícola.", Ley N° 3611 "Régimen de transparencia frutícola" y Ley N° 3993 "creación de la Mesa de contractualización frutícola".
2. Arts. 87 y 91 Constitución de Río Negro.
3. Art. 91 CRN.
4. FAO.
5. Desde el punto de vista del sistema de Derechos Humanos, se ubica al ser humano como centro del sistema, teniendo en cuenta sus actividades agrarias y no las cosas. Desde una moderna visión de Derecho agrario, consideramos importante, además de la producción, del sujeto a tutelar, no solo por la función en la producción, sino por el desarrollo de otros intereses que hacen al bien común.
6. La verosimilitud del derecho invocado se probará por el contrato de fruta, los comprobantes de entrega y/o declaración jurada del productor.
7. "SAHORA S.A C/ UNIVEG EXPOFRUT S.A s/ ORDINARIO (Expte. N° 297-I-11)" "RAMIREZ NORMA ELIZABETH C/ECOFRUT S.A s/ SUMARISIMO s/ CASACION (Expte. N° 26673/12 STJ)".
8. Desde una moderna concepción de los contratos agrarios, se pone acento en la finalidad productiva y no en la titularidad de bienes.
9. Alberdi, Juan B. Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina, según su constitución de 1853.
10. Art 86 Const. RN - función Social, art. 91 - defensa de la producción rionegrina.
11. Recordemos que las provincias son preexistentes a la Nación y el preámbulo así lo declara poniendo a resguardo sus derechos.
12. Contemplan una forma de integración dentro de los sistemas agroalimentarios, del conjunto de los sectores productivos, transformación y comercialización de los productos agroalimentarios.
13. La actividad productiva es un proceso biológico y la producción es estacional y los productos son perecederos, por lo que su oferta presenta rigidez y falta de adaptación a la demanda. Por otro lado, la industria transformadora de los productos agrarios y alimentarios está condicionada por las oscilaciones de la oferta que se dan en los sectores primarios de los que reciben suministros, lo cual influye negativamente, en la adecuada utilización de su capacidad productiva.
14. "El Derecho Agrario, se asienta en dos fuertes pilares, uno de carácter económico y otro de carácter social, sobre esas bases se ha venido desarrollando su normativa. Por su parte los derechos humanos podrán encontrar en el agrario, el cuerpo normativo en virtud del cual sus postulados dejan de ser enunciados programáticos, sin elementos de obligatoriedad o cumplimiento inmediato, para cobrar vida dentro de complejas realidades, no sólo como mecanismos para normativizar una normalidad determinada, sino, además, como estandarte portador de libertades en los ámbitos económico y social, para construir una sociedad basada en el respeto a la dignidad humana y la justicia social.". (Zeledón Zeledón, R. 2008:148)
15. La seguridad alimentaria, la protección del medio ambiente, el desarrollo, la paz social y el derecho Agrario comunitario-supranacional.

Bibliografía

- Brebbia, F. y Malanos, N. (2011), "Derecho Agrario". Editorial Astrea.
- Duque Corredor, R. (2015), "La nueva teoría sistemática de los contratos agrarios para el Derecho Agrario Venezolano", Revista Iberoamericana de Derecho Agrario IJ-LXXVI-788
- Pastorino, L (2011) "Derecho Agrario Argentino". 2° Ed. Editorial. Abeledo Perrot.
- Zeledón Zeledón, R. (2008) "Derecho Agrario contemporáneo y Derecho Agrario AAA (agricultura, ambiente y alimentación)" ponencia presentada al X Congreso de la Unión Mundial de Agraristas Universitarios (UMAU), celebrado en Rosario, Argentina, disp. en URL: http://www.pa.gob.mx/publica/rev_40/AN%C3%81LISIS/Ricardo%20Zeled%C3%B3n%20Zeled%C3%B3n.pdf [13-07-2020]
- Zeledón Zeledón, R. (2013) "Derecho Agrario Contemporáneo". 2° Edición, ISBN v. digital 978853628123-0, Curitiba Brasil, Editora Juruá.

DEBATE EN TORNO AL SISTEMA

AGROALIMENTARIO:

TENSIONES Y PROPUESTAS

Mailén A. Topa, Luis D. Wett

Agricultura tradicional. Panorama actual

Desde mediados de la década del 90', Argentina incorporó semillas genéticamente modificadas y sustancias químicas patentadas a la producción agrícola de soja, trigo, maíz, algodón, entre otros., bajo la promesa de un incremento exponencial de las cosechas. Indudablemente, este fenómeno ocurrió en forma progresiva. Las estadísticas relevadas ofrecen como muestra una evolución de la superficie agrícola destinada a la producción de cultivos industriales, frutas y hortalizas; se observa un incremento que ronda el 68% en la comparativa anual de hectáreas sembradas entre 1970 y 2011. Por otra parte, la producción mostró un incremento del 189%, pasando de 36 a 104 millones de toneladas (MAGNASCO y DI PAOLA, 2015).

Según las estadísticas ofrecidas, la producción agropecuaria representa aproximadamente el 32% del PBI argentino, el 60% de las exportaciones, y el 90% de los alimentos que se consumen en el país (PÓRFIDO, 2014: 15).

Estas estadísticas se traducen en otras del mercado fitosanitario, que muestran una tendencia creciente respecto a su uso, pasándose de 151,3 millones de litros de productos comercializados en el año 2002, a 225 millones en 2008 (PÓRFIDO, 2014: 22). y 317 millones en 2013 [1]. Como vemos, Argentina se caracteriza por tener un importante consumo anual de plaguicidas.

A partir de este estado de cosas, nos formulamos los siguientes interrogantes: ¿el modelo de producción agrícola descripto afecta derechos fundamentales? Si es así, ¿en qué sentido lo entendemos como un problema social?

Para comenzar, podemos mencionar que la agricultura tradicional se enmarca en un escenario mundial donde la producción industrial de alimentos no funciona del todo bien, puesto que, si bien genera suficiente alimento para todos, no es menos cierto que un 30 % del producido es desperdiciado, que casi mil millones de personas padecen hambre, y otros mil millones sufren sobrepeso u obesidad. [2] Al mismo tiempo, la agricultura convencional degrada el suelo, el agua y los recursos genéticos y altera los procesos ecológicos globales. El actual sistema productivo satisface, principalmente, las necesidades del capital y se encuentra dominado por unas pocas empresas que determinan no sólo qué tipo de alimentos se producen, sino también cómo se producen y distribuyen.

En este marco, signado por la posición dominante que detentan estos holding en el mercado agropecuario, los pequeños agricultores no tienen chances de competir si no se adhieren al modelo vigente: los consumidores ven

con desconfianza los alimentos que ingieren y además se ve mermada su derecho de elegir en mercados alternativos que ofrezcan variedad de productos alimenticios; por su parte, los ecosistemas registran una permanente degradación en contacto con los plaguicidas que se utilizan para incrementar el rendimiento de la explotación.

Frente a esta situación, por demás compleja, la solución consiste en dejar de poner énfasis únicamente en el volumen de producción con el único objetivo de maximizar beneficios para unos pocos, y empezar a pensar en producir los alimentos que hacen falta, donde hacen falta, y mediante métodos y técnicas que aseguren la salud de la tierra, los recursos y ecosistemas.

El nudo de la problemática

Un punto central en la lógica de funcionamiento de este modo de producción, gira en torno al uso masivo de agroquímicos o plaguicidas.

Los plaguicidas constituyen una amplia gama de productos químicos: insecticidas, fungicidas, herbicidas, reguladores de crecimiento, agentes para evitar la caída prematura de la fruta, sustancias aplicadas para proteger el producto contra el deterioro durante el almacenamiento y transporte, etc. Además, poseen diferente grado de peligrosidad, que van desde sumamente peligrosos hasta levemente peligrosos. Un informe publicado por el Dr. Javier Souza Casadinho, ingeniero agrónomo de la UBA y presidente de Red de Acción en Plaguicidas de América Latina, indica que 107 productos que se usan en nuestro país están prohibidos o no autorizados en otros países.

De entre los más usados en nuestro país, podemos mencionar: atrazina, paraquat, diazinón, malatión, glifosato, tetraclorvinfos, paratión, entre otros. Un estudio publicado en 2015 por la Agencia Internacional para la Investigación sobre el Cáncer (IARC), dependiente de la OMS, determinó que el herbicida glifosato (sustancia activa del Roundup, uno de los agrotóxicos más vendidos en todo el mundo) y los insecticidas diazinón y malatión han sido clasificados como «probablemente cancerígenos para los humanos». Por su parte, los insecticidas tetraclorvinfos y paratión también fueron designados como «posiblemente cancerígenos para el ser humano». [3]

En concreto, las consecuencias del uso desmedido de los agroquímicos pueden manifestarse en dos dimensiones:

1) En cuanto a los recursos naturales: se advierte una degradación del suelo como recurso, por la aplicación sistemática de agroquímicos que inhiben la capacidad para cumplir su función biológica como reactor físico natural, es decir, depuradora del agua y de la materia orgánica. Al mismo tiempo, el esparcido aéreo con glifosato provoca una contaminación del aire y, cualquiera sea la modalidad de aplicación, repercute inexorablemente sobre los cursos de agua, sea debido a que su cauce se encuentra próximo a las zonas de aplicación aérea, o porque drena a través de las capas freáticas y se deposita principalmente como sedimento. [4] Finalmente, se ha advertido la incidencia que posee en la biodiversidad ocasionando mutaciones genéticas de las especies (peces, anfibios, cangrejos) que habitan en cursos de aguas contaminadas.

2) En cuanto a la salud: la comunidad científica se encuentra dividida acerca de los riesgos y daños potenciales y concretos que, en el mediano y largo plazo, pueden producir los plaguicidas y fertilizantes. Un

obstáculo más se suma a ello, la mayoría de los estudios analizan los efectos del principio activo principal, dejando de lado las interacciones que pueden causar los coadyuvantes. No obstante, hay una cantidad de estudios e investigaciones científicas fundada en argumentos sólidos que dan cuenta de los riesgos para la salud y el ambiente. Más aún, no se puede soslayar que estos químicos sintéticos son bioacumulativos, es decir, el organismo no es capaz de desecharlos. De esta manera, las poblaciones afectadas inmediatamente por los agroquímicos (comunidades campesinas, zonas urbanas linderas con los campos) registran un índice generalizado y mayormente atomizado de las siguientes afecciones: abortos espontáneos; nacimientos con malformaciones congénitas; diversos tipos de cáncer, principalmente, leucemia.

Marco legal e institucional existente

En virtud de la realidad descrita nos preguntamos, ¿cómo interviene el Estado en la regulación de las biotecnologías implementadas en la agricultura convencional?

La trama regulatoria en que se encuadra el uso, comercialización, tratamiento agroquímicos y sus envases, se integra por las siguientes normas (solo destacaremos las que consideramos más relevante):

- La Constitución Nacional, que en su art.41 garantiza el derecho a gozar de un ambiente sano, a generaciones presentes y futuras, y el deber de preservarlo. En el mismo sentido, el art.28 de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires.

- El Convenio sobre la Diversidad Biológica, que busca asegurar un lugar destacado para la agricultura que garantice una relación positiva y protectora de la biodiversidad y los ecosistemas.

- La Ley general del Ambiente (L. 25.675), que entre sus pilares medulares consagra el principio preventivo, el principio precautorio y el principio de sustentabilidad, como aquellos a los cuales debe ajustarse el desarrollo y progreso económico-social de los pueblos.

- Leyes que regulan el aire, el agua y el suelo: L.20.284, L. 25.688 y L. 22.428, respectivamente. Hasta aquí, el marco general en materia ambiental.

En cuanto a un tratamiento legal más concreto, en torno a los agroquímicos, encontramos:

En el orden nacional: a partir de la premisa constitucional, y de la LGA, surgen una serie de normas nacionales (leyes, decretos, resoluciones y disposiciones) relacionadas con las áreas temáticas de Salud, Trabajo, Ambiente, Comercio y Transporte que tienden a regular la gestión de los plaguicidas. Entre las más destacadas:

-- Res. SENASA 500/2003. Crea el Sistema Federal de fiscalización de agroquímicos y biológicos por el cual se procura lograr un control eficaz tanto de los productos como de los aplicadores, velando por la salud poblacional y el cuidado del ambiente. Todos los productos fitosanitarios que se usan y comercializan en el país deben inscribirse en el Registro Nacional de Terapéutica Vegetal. Una vez inscriptos, se otorga a los productos un certificado que los habilita a ser utilizados y vendidos en todo el territorio nacional para el control de plagas en los cultivos para los que se encuentran autorizados.

-- Res. 302/2012 SENASA: establece la clasificación toxicológica de productos formulados establecida por la OMS en 2009.

-- Ley 20.418, regula la tolerancia y límites admitidos de residuos de plaguicidas en productos y subproductos de la agricultura y la ganadería.

-- No existe legislación a nivel nacional que contemple una concepción del manejo integral de los agroquímicos. No obstante, contamos con la Ley Nacional de presupuestos mínimos de gestión de envases de fitosanitarios N°27.279. La misma, busca garantizar la gestión adecuada de los envases, de modo de evitar la afectación de la salud y el ambiente, y asegurar el material recuperado.

Como se ve hasta aquí, el Estado Nacional tiene competencia para regular el registro y comercio interjurisdiccional e internacional de plaguicidas, y lo hace mediante SENASA.

*En el orden federal, los Estados provinciales: son los que se reservan el ejercicio del poder de policía sobre el comercio, uso y aplicación de los plaguicidas en su territorio. Por caso, la provincia de Buenos Aires cuenta con la ley N° 10.699. Esta norma, intenta proteger la salud humana, los recursos naturales y la producción agrícola, mediante un uso correcto y racional de fitosanitarios. Para ello, regula desde la elaboración hasta la aplicación de los fitosanitarios, sin establecer la prohibición de su uso ni distancias mínimas a su respecto. Asimismo, cada municipio cuenta con normas propias relativas al uso de agroquímicos. En este contexto, bien puede observarse que cada provincia y cada municipio, posee leyes vinculadas a la restricción en la aplicación de fitosanitarios como a la disposición final de sus envases. A partir de esta proliferación normativa se suscitan divergencias entre ellas, pues no existen estándares mínimos de protección. Por ello, resulta menester que, con prontitud, se dicte una ley nacional de presupuestos mínimos que establezca buenas prácticas para la gestión integral de su uso, que permitan evitar o minimizar los impactos ambientales de estos productos.

Alternativas posibles frente a esta problemática

Cada vez más investigaciones arrojan pruebas de que la Agricultura Ecológica es la alternativa más realista, más protectora del ambiente y más económicamente viable para mejorar el modelo vigente. Esta presentación dual que se pretende desarrollar de la agricultura orgánica se identifica con las dos clases de objetivos que delimitan las políticas económicas en el sector: 1) Preservación del medio ambiente; y 2) Mejoramiento de la rentabilidad de pequeñas explotaciones, y promoción del desarrollo económico-social de distintas regiones y sectores, con especial interés en países en vías de desarrollo. Así delineado el panorama, pasamos a analizar cada uno de estos aspectos.

1) Por un lado, la agricultura orgánica se presenta como una actividad benéfica y sostenible con el medioambiente, tanto por los principios que aplica como por los servicios ambientales que ofrece.

En cuanto a los primeros, tenemos: a) el principio de salud, pues promueve la salud del suelo, plantas, animales, personas y planeta como una sola e indivisible; b) el principio de ecología, pues está sujeta a procesos, ciclos y equilibrios de los sistemas, y al trabajar con ellos, busca emularlos y ayuda a sostenerlos; c) el principio de precaución, que buscan asegurar el bienestar de generaciones presentes y futuras, incrementando la eficiencia sin comprometer la diversidad biológica;

Asimismo, en cuanto a los servicios ambientales que ofrece, señalamos:

- + Trabaja con el comportamiento natural de los ecosistemas y su conservación.
- + Potencia la fertilidad de plantas y nutrición del suelo.
- + Evita la contaminación de agua con fertilizantes químicos, mejorando los acuíferos.
- + Contribuye a la subsistencia de los polinizadores.
- + Reutiliza los desechos.
- + Permite la autosuficiencia económica de productores y comunidades rurales, reduciendo costos.
- + Brinda al consumidor de los productos un alimento de mejor calidad; y en los casos de productos con certificación, dan una garantía real.

2) Desde el punto de vista económico, informes internacionales dan cuenta que la actividad económica en torno a la agricultura orgánica viene creciendo exponencialmente. [5]

Se ha demostrado que la agricultura orgánica suele exhibir pérdidas en el corto plazo en la etapa de transición de un modelo a otro; luego, se verifican mejoras paulatinas en el mediano plazo en las etapas conversión y explotación por sustitución de insumos. Y finalmente, en la etapa de consolidación los rendimientos se incrementan considerablemente. No obstante, la rentabilidad dependerá de distintos factores tales como: el costo de insumos y de la mano de obra, los costos reales de producción, las condiciones del mercado orgánico frente a las de la agricultura convencional, el apoyo financiero, precios de incentivo, y la calidad de certificada de los productos que generalmente importan un sobreprecio frente a su sustituto de la agricultura convencional.

Por último, la agricultura orgánica es una propuesta interesante como herramienta para la generación de oportunidades y disminución de la pobreza, sobre todo en la revalorización del medio rural:

- Genera mayores oportunidades de empleo ya que se suplanta el uso de agroquímicos por el control manual de malezas y plagas, y el uso de fertilizantes sintéticos por orgánicos.
- La diversidad de cultivos permite a los productores acceder y seleccionar alimentos, como así también lograr el autoabastecimiento, fortaleciendo el rol del productor.
- Promueve una mejor distribución de recursos en la cadena agroalimentaria.
- Genera ventajas comparativas. En muchos de los casos estudiados en América Latina y Central, los pequeños productores tuvieron una participación dominante en la producción orgánica.

Palabras finales

Más allá de las ideas esbozadas, este análisis pone sobre la mesa importantes interrogantes que nos quedarán por resolver. La ciencia aplicada al desarrollo agrícola-ganadero, y todos sus avances, ¿tiene límites? o ¿en nombre del progreso debemos aceptar cualquier aplicación tecnológica productiva? ¿Hasta cuándo se sustentará un sistema agrícola-ganadero de producción tradicional que se apoya en el uso indiscriminado de agroquímicos? ¿Es correcto hablar de progreso en un esquema productivo altamente nocivo para el ambiente? ¿Cómo debemos comportarnos como ciudadanos y como reguladores del derecho, frente a las consecuencias previsibles e imprevisibles de esos avances? ¿Cuáles son los caminos a seguir? ¿Qué modificaciones podemos

hacer para mejorar las leyes existentes? Estas son algunas de las preguntas que se nos ocurren. Para nosotros, la respuesta debe desandarse en un único sentido. El sistema alimentario mundial requiere cambiar sus rumbos hacia una forma orgánica más sustentable y basada en bioinsumos.

Notas

[1] Argentina: mal uso de los agroquímicos provoca problemas de salud (2013, 22 de octubre). *Tiempo Sur*, Recuperado de: <https://www.tiemposur.com.ar/nota/60718-argentina-mal-uso-de-los-agroqu%C3%ADmicos-provoca-problemas-de-salud>

[2] El Informe de la FAO "El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2017" brinda información detallada sobre el sistema alimentario mundial y ofrece ciertos índices. Entre ellos, establece que el hambre en el mundo afecta a un 11% de la población mundial, y la obesidad al 12,8% de la población mundial. Más información, en el sitio web: <http://www.fao.org/state-of-food-security-nutrition/es/>

[3] Véase en la página oficial de la OMS: "IARC Monographs Volume 112: evaluation of five organophosphate insecticides and herbicides", 20 March 2015, Lyon, France. Ver online en el siguiente enlace: <http://www.iarc.fr/en/media-centre/iarcnews/pdf/MonographVolume112.pdf>

[4] Véase para ampliar en: MARINO, D. RONCO_A., ABELANDO, M., ALMADA P., APARTIN, C. (2016). Water quality of the main tributaries of the Paraná Basin: glyphosate and AMPA in surface water and bottom sediments en ENVIRONMENTAL MONITORING AND ASSESSMENT. V. 188 pp. 1-13. Berlín. Ed. SPRINGER.

[5] Más información sobre datos globales, en el siguiente sitio web: <http://www.fibl.org/en/media/media-archive/media-release/article/bio-waechst-weltweit-weiter-509-millionen-hektar-bioflaeche-biomarkt-ueber-80-milliarden-us-dollar.html>

Bibliografía

- CAMPOS, M. Agrotóxicos: en Argentina se usan 107 plaguicidas prohibidos en el mundo. (2019, 17 de Mayo). *La Nueva Mañana*, Recuperado de: <https://lmdiaro.com.ar/contenido/148595/en-argentina-se-usan-107-plaguicidas-prohibidos-en-el-mundo>
- FAO. (2003). *Agricultura orgánica, ambiente y seguridad alimentaria*. Roma, Ed. Nadia El-Hage Scialabba y Caroline Hattman, (259 páginas). Libro digital disponible en: <https://books.google.com.ar/books?id=HIQhvUKrhxMC&pg=PR3&dq=agricultura%20organica&pg=PA155#v=onepage&q=agricultura%20organica&f=false>
- MAGNASCO, E. y DI PAOLA, M. AGROQUÍMICOS EN ARGENTINA ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos?, en Informe ambiental anual 2015 FARN, pp.147-163. Documento digital disponible en <https://docplayer.es/69722583-Agroquimicos-en-argentina-donde-estamos-a-donde-vamos.html>
- PÓRFIDO, O. (2014) Los plaguicidas en la República Argentina. Buenos Aires: Argentina. Ed. Ministerio de Salud de la Nación. Documento digital disponible en: http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/000000341cnt-14-Plaguicidas_Argentina.pdf

IRRUPCIÓN DE LA MARCA DE DISTRIBUIDOR Y ESTRATEGIAS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS

Juan Manuel Benegas Prado Loyo,
María Beatriz Ricci, María Laura David

Introducción

Desde hace más de 20 años, el desarrollo de las Marcas de Distribuidor (MDD), se acentuó en los diferentes mercados y acompañó el desarrollo de la globalización e internalización de las grandes superficies comerciales. Este fenómeno de MDD, adquirió cada vez más dinamismo, lo que se evidencia en la tendencia generalizada de mayor participación de las mismas tanto en los mercados de las economías consolidadas como en las economías emergentes (Medina Valencia, 2013)

El auge de las MDD se da en períodos de crisis económica y recesión, donde el consumidor se sensibiliza al precio de los productos y que generalmente se corresponde con categorías que tienen un alto volumen de ventas (Rubio y Yagüe, 2011). Sin embargo, también hay que considerar que su incremento se debe al importante crecimiento de las cadenas comerciales, que ocupan grandes superficies y concentran un sustancial número de compradores. Esta característica aumenta el poder negociador del distribuidor, ya que el fabricante necesita estar en ese punto de venta, para llegar a un gran volumen de compradores. El distribuidor, encontró una oportunidad de negocio para llegar al segmento de consumidores sensibles al precio. Es así, que comienza con el desarrollo de MDD para mejorar su rentabilidad. Las MDD y las Marcas del Fabricante (MDF) conviven en el mismo lineal y el éxito del distribuidor depende de la relación calidad-precio que percibe el consumidor (Durán Tascón, 2014)

Lo que en un comienzo fue un desarrollo de productos que apuntaba a un segmento diferente de las MDF, con el tiempo, esta diferenciación, se torna más compleja y desata una fuerte lucha por ocupar un mayor espacio en la línea de góndola. Quien tiene el control sobre estos espacios, es el distribuidor y, por lo tanto, los roles dentro de la cadena de comercialización se vieron modificados, beneficiando la posición de los distribuidores y su poder negociador (Méndez García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002).

El impacto de esta estrategia sobre los fabricantes es diferente para las marcas líderes y los pequeños y medianos fabricantes. El distribuidor requiere la presencia de las marcas líderes en las grandes superficies para atraer a los clientes, lo que permite moderar el poder negociador del distribuidor. Sin embargo, el poder que ostenta sobre el fabricante PYME es mucho mayor, porque ambos apuntan al mismo segmento de mercado y comparten ubicación en el lineal (González Mieres, 1998). En general, el desarrollo de MDD impactó de manera negativa en el poder negociador de los fabricantes, porque se incrementó el control que el distribuidor tiene en relación a la exposición de sus productos en las grandes superficies. Es importante remarcar que, en el proceso de compra de consumo masivo, la decisión final de compra, muchas veces está definida por esta

ubicación. El consumidor ingresa a las grandes superficies con la idea de comprar un tipo de producto, pero la marca que selecciona e incorpora en su compra, estará definida, en última instancia, por la disponibilidad y exposición que tenga en la góndola.

Hay que recordar que la creación de MDD se orienta a imitar marcas ya existentes y esto implica, competir en el mismo segmento que su fabricante. Por lo tanto, los fabricantes líderes, que tienen capacidad para innovar y atender particularidades específicas de diferentes segmentos, ponen un límite al poder negociador del distribuidor. Sin embargo, esto exige al fabricante, fuertes inversiones en publicidad e innovación de producto y proceso, para mantener su posición de liderazgo. Estas inversiones, no son requeridas al distribuidor, ya que apunta a un segmento que no requiere innovación y que son altamente sensibles al precio. Además, la cercanía existente entre los consumidores y el distribuidor, le facilita la disminución de inversión en publicidad, ya que puede manejar este aspecto, desde la ubicación de los productos en el lineal. De este modo, las inversiones que deben hacer los fabricantes para mantener una ventaja competitiva frente al distribuidor, les permite mejorar su poder negociador en el corto plazo, pero difícilmente pueda mantenerlo en el largo plazo (Méndez García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002).

El objetivo del presente artículo es analizar los conflictos que se generan en la cadena de comercialización de productos de consumo masivo, a partir de la incorporación de MDD y tratar de sugerir acciones adecuadas para la solución de los mismos. Para ello, se inicia el recorrido especificando quiénes son los actores en este conflicto, cuál es el papel que juegan el fabricante, el distribuidor y el consumidor en estas nuevas relaciones de poder, para luego plantear las implicancias que esto tiene en el corto y largo plazo. Finalmente se delinearán consideraciones generales sobre cómo la Responsabilidad social Empresaria (RSE) puede ayudar a mitigar y solucionar las asimetrías de poder en las configuraciones de mercado.

Actores y conflictos en la cadena de comercialización

El cambio de concepción y tratamiento de la cadena de comercialización, a partir de la incorporación de MDD, generó fuertes conflictos. Se torna cada vez más complejo lograr una diferenciación entre los productos y esto genera que la posición en el lineal y la mayor ocupación del mismo, se vuelva crucial para el logro de la venta. De este modo, se comienza a reducir la cantidad de marcas por categoría, sacando del mercado aquellas que tienen poca cuota (Méndez García de Paredes, Medina Orta y Rubio Benito, 2002).

El distribuidor comienza a ostentar un rol de mayor representatividad porque son sus decisiones las que han permitido que las MDD evolucionen y alcancen posiciones relevantes del mercado. Con este desarrollo, el distribuidor obtiene una doble ganancia. Por un lado, la generación de MDD le permite diferenciarse de otros competidores (distribuidores) y aplicar planes de lealtad y fidelización de clientes. Por otro lado, se convierten en un competidor de las MDF y el poder que tiene para determinar el lugar y la cantidad de lineal que ocupará el fabricante, mejora sustancialmente su poder de negociación y le permite imponer las reglas que mejoran la rentabilidad de sus marcas.

Se puede pensar entonces, que el consumidor se ve beneficiado en este cambio de roles de poder en la cadena, porque obtiene iguales o mejores productos a precios más competitivos, mejorando la relación precio-calidad. Sin embargo, las estrategias impuestas por los distribuidores, ponen en jaque la veracidad de esta relación. El hecho de que el distribuidor sea el propietario del lineal, le permite ubicar sus propias marcas en los mejores espacios de góndola, igualando la posición de las marcas líderes. Ubicar estos productos a la altura de los ojos del consumidor, aumenta sus posibilidades de compra y, además, favorece la confusión de atributos respecto a las primeras marcas. El consumidor entiende que son productos de calidad similar, pero a precios diferentes y empieza a desarrollar una preferencia de compra por las MDD (Durán Tascón, 2014)

Si las acciones emprendidas por las grandes superficies, no logran un equilibrio adecuado entre MDD y MDF, los conflictos y riesgos que se generan en la cadena son varios y profundos. El consumidor empieza a recibir una menor variedad de productos, lo que limita sus opciones de compra y posibilidades de mejorar dicho proceso. El fabricante corre riesgo de dejar de tener presencia en las grandes superficies, que le aseguran un nivel de ventas adecuado para su permanencia en las economías domésticas. El distribuidor corre riesgo de afectar la lealtad de sus clientes, producto de no encontrar en sus establecimientos, todo lo que busca en su proceso de compra, reduciendo el libre acceso a la variedad de productores existentes en una economía.

Por lo tanto, es muy importante que cada una de las partes de esta cadena (fabricante, distribuidor y consumidor) cumplan con sus funciones relevantes para mantener un equilibrio entre la cantidad de exposición de MDF y MDD. Esto permite una mayor cantidad de afluencia de consumidores en las grandes superficies y mejora las posiciones competitivas del distribuidor y el fabricante contribuyendo a su supervivencia en el largo plazo y asegurando la libertad de elección de productos al consumidor.

Estrategia de resolución de conflictos entre MDD y MDF

Es importante lograr un equilibrio y adecuada relación en la convivencia de las MDD y MDF, existiendo diversas posturas y recomendaciones que sugieren a los fabricantes desarrollar estrategias de *Trade* y *Shopper Marketing* (Durán Tascón, 2014; Sieira Valpuesta, 2017; Labajo y Cuesta, 2004). Al fabricante, le resulta muy complejo llegar a todos los consumidores prescindiendo del distribuidor. “La concentración de la distribución minorista unida a la exigente demanda de los consumidores obliga al fabricante a desarrollar una alianza estratégica con el distribuidor, supuesto sobre el que subyace el concepto de *Trade Marketing*” (Durán Tascón, 2014, p. 28). Es importante que el fabricante desarrolle estrategias encaminadas a la cooperación con el distribuidor, que genere alianzas estratégicas que posibiliten estrechar las relaciones entre fabricante y distribuidor. “El objetivo es conseguir mejorar la posición competitiva de fabricantes y distribuidores a través del incremento de productividad de inventarios y de la realización más eficiente de las operaciones” (Labajo y Cuesta, 2004, p.14).

Las acciones conjuntas que emprendan, deben estar basadas en acuerdos de ganar-ganar y para que puedan perdurar en el tiempo, se recomienda hacerlo a través del *Trade* y *Shopper Marketing*. De este modo, tanto el fabricante como el distribuidor, acuerdan los formatos comerciales que cada canal requiere y los estímulos de *merchandising* más adecuados para el tipo de establecimiento y características del consumidor (Durán Tascón, 2014). El trabajo conjunto de distribuidor y fabricante debe contemplar, además, las consideraciones particulares para gestionar cada categoría de producto. Esto significa tener en cuenta el ciclo de vida del producto y la información que el cliente y los consumidores ofrecen, sobre la importancia o peso relativo que cada uno le otorga a los diferentes atributos. De esta manera, fabricante y distribuidor podrían diseñar estrategias que permitan una mejor satisfacción de las necesidades del consumidor y mejores rendimientos de la gestión del fabricante y distribuidor.

Estrategia de sustentabilidad de los actores del mercado

En trabajo publicado (Benegas, David, Ricci, 2019) se especificó que resulta indispensable disminuir las asimetrías de poder que existen entre el fabricante y el distribuidor, a fin de mantener un equilibrio entre las capacidades de negociación de ambos. Si se rompe este equilibrio y las asimetrías de poder se hacen cada vez más amplias, pensar en la sustentabilidad del sector, sería casi imposible. Lograr la construcción de cadenas de valor sustentables del sector, representa un objetivo común para los diferentes actores de la cadena de comercialización.

Bajo este parámetro, la Responsabilidad Social Empresaria (RSE) se erige como el camino más apropiado en búsqueda de estrategias que permitan mejorar las relaciones entre fabricante y distribuidor, para equilibrar sus capacidades de negociación. López Jiménez (2014) advierte de la importancia de que el distribuidor otorgue iguales oportunidades a las marcas del fabricante. Se trata de asegurar que el consumidor tenga realmente la diversidad de opciones entre MDD y MDF y que, por lo tanto, la decisión del consumidor sea la que determina la rentabilidad y éxito de una marca. Pero para que las decisiones del consumidor, el fabricante y el distribuidor, sean realmente libres, es muy importante que se involucren con las prácticas de RSE.

Este involucramiento, tendrá realmente solidez, si penetra en la cultura de los actores del sector. Esto implica, que el consumidor debe estar bien informado y conocer sobre las prácticas de RSE, para juzgar las acciones de los diferentes actores. De esta manera, propiciar un mercado competitivo, implica no solo eficiencia operativa, sino que supone beneficios adicionales (López Jiménez, 2014). La educación se torna crucial para la sustentabilidad. Es necesario que los diferentes actores de la cadena, conozcan, comprendan y acuerden cuáles son las prácticas enmarcadas en la RSE del sector que garanticen la lealtad competitiva. "Cuando la empresa trabaja en equipo con todos los agentes involucrados, alcanza un nuevo nivel de competitividad logrando aumentar las probabilidades de realizar proyectos viables y exitosos" (Duque Orozco, Cardona Acevedo, Rendón Acevedo, 2013, p. 200).

Conclusiones

La estrategia de MDD se conformó en un fenómeno de gran expansión, fundamentalmente en el mercado de consumo masivo, que distorsionó y modificó la estructura de poder en el mercado. Es claro y necesario, que exista un equilibrio entre las MDD y MDF. El distribuidor necesita al fabricante en sus lineales, para asegurar la afluencia del consumidor que es atraído por las marcas líderes. El consumidor requiere de una certera comunicación por parte del distribuidor y fabricante para poder tomar decisiones de compra libres y adecuadas a sus necesidades. Para que estas relaciones funcionen adecuadamente y no existan abusos de poder en la cadena de comercialización, se sugiere a los fabricantes plantear estrategias de *Trade Marketing*. La idea fundamental que subyace a esta estrategia, es que el fabricante vea al distribuidor como un cliente más de su cartera, con sus características y particularidades. Se trata de conseguir acuerdos de colaboración que beneficien al fabricante, distribuidor y consumidor. Sin embargo, estos acuerdos de colaboración pueden ser muy adecuados para fabricantes líderes que han decidido no elaborar MDD. Por lo tanto, se considera que es muy importante replantearse las estrategias a seguir desde la RSE, para asegurar la sostenibilidad de todas las empresas en el mercado. Las actuales prácticas no aseguran la sustentabilidad, por ello es indispensable el desarrollo de reglas de actuación más claras para asegurar la competitividad en el largo plazo y la formación de consumidores altamente educados e informados.

Referencias

- Benegas, J.M., David, M.L., Ricci, M.B. (2019). "Marcas de Distribuidor: Perspectiva del Fabricante e implicancias sobre la Responsabilidad Social Empresaria". Publicado en, "Conflictos Sociales y Convivencia Democrática", Río Cuarto: Ed. ICALA.
- Duque Orozco, Y., & Cardona Acevedo, M., & Rendón Acevedo, J. (2013). "Responsabilidad Social Empresarial: Teorías, índices, estándares y certificaciones". Cuadernos de Administración, 29 (50), 196-206.
- Durán Tascón, M. (2014). "Estrategias de respuesta de los fabricantes de productos de gran consumo frente a la MDD desde el trade y el shopper marketing. El caso de la categoría cereales" (Trabajo final de Grado). Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ICADE). Madrid.
- González Mieres, C. (1998). "La marca de la distribución: Un fenómeno que afecta a distribuidor, fabricante y consumidor". Documentos de trabajo (Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias Económicas).
- Labajo, V. y Cuesta, P. (2004). El Trade marketing: búsqueda de un modelo de colaboración eficiente entre fabricantes y distribuidores. El punto de vista del fabricante. In: Anais del Encuentro de profesores universitarios de marketing, Alicante, España.
- López Jiménez, D. (2014). "La sugerente figura de las marcas blancas: notas desde el ordenamiento jurídico español". Revista chilena de derecho, 41(1), 89-119, disp. en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372014000100005>.
- Medina Valencia, J. y Duque Oliva, E. (2013). "Marcas del distribuidor: evolución y caracterización del concepto". Criterio Libre, 11 (18), 229-248 ISSN 1900-0642.
- Méndez García de Paredes y Oubiña Barbolla (2002). "Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas", ISSN 1132-175X, Nº 28, págs. 174-182.
- Rubio, N. y Yagüe, M. (2011). "Las marcas de la distribución desarrollo de un marco de análisis desde la perspectiva de la oferta y de un modelo explicativo de su demanda". Universidad Autónoma de Madrid - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Madrid, España.
- Sieira Valpuesta, M. (2017). "MDD Marcas Del Distribuidor". ESIC, disp. en https://books.google.com.ar/books?id=Rq04DwAAQBAJ&pg=PA195&lp_g=PA195&dq=se+puede+aplicar+trade+marketing+a+MDD&source=bl&ots=Qz5Z6UQSc9&sig=ACfU3U1OM9jt2cva19qeqmeOUAsKOqAVvw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjripquncXqAhVgHbkGHZ4W4A98Q6AEwCxECAoQAQ#v=onepage&q=se%20puede%20aplicar%20trade%20marketing%20a%20MDD&f=false.

ACERCA DEL CONTEXTO SOCIOSANITARIO REAL Y CONCEPTUAL DE UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN Y SALUD CON COMUNIDADES EN SITUACIÓN DE POBREZA

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

Este trabajo parte de la pretensión de reflexionar sobre la realidad que estamos viviendo como escenario en el que se sitúa un proyecto de investigación. Puntualmente interesa analizar y caracterizar el contexto actual en el que se dinamiza la pandemia por covid-19 en el sistema mundo impactando directamente en la vida humana y en las posibilidades de desarrollo de las distintas prácticas sociales y de vida cotidiana, así como en aquellas prácticas de estudio e indagación. Atendiendo a ello, en marzo de 2020 fue aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) el proyecto denominado: *“Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”* en el marco del programa: *“Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana”* (Resol. Rectoral N° 083/20)

Del tiempo en que se escribió el proyecto y su aprobación, a esta parte, mucha agua ha corrido bajo el puente y el escenario social y sanitario fue modificado intempestivamente por la presencia de la pandemia de Coronavirus. Lo planteado modifica rotundamente nuestro escenario de estudio, no sólo en un plano concreto sino también en uno conceptual, dado que nuevas categorías analíticas emergen, interpellando nuestro estudio tal y como fue concebido desde sus inicios.

En este trabajo nos preguntamos: *¿Cómo se caracteriza el actual contexto socio-sanitario en el que se sitúa el estudio?; ¿Qué nuevas categorías conceptuales proponen algunos autores para comprender este contexto? ¿Por qué? ¿Qué aportes es posible hallar en el contexto conceptual emergente a nuestro estudio?*

1. Caracterizando el estudio

Nuestro proyecto parte del supuesto que plantea: los entramados o desencuentros entre educación y salud (concretados en las comunidades mediante relaciones entre escuelas y Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS)), permitirían reconocer procesos de inclusión o de exclusión que incidirían en las condiciones de existencia de niños, niñas y sus familias en situación de pobreza. El estudio se orienta por los objetivos de: a) Conocer los entramados o desencuentros entre educación y salud (relaciones que se generan -o no- entre escuelas y CAPS)

en comunidades en situación de pobreza, identificando procesos de inclusión o exclusión en relación a las poblaciones de niños, niñas y sus familias; b) Analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas activarían procesos de inclusión o de exclusión en la vida de niños, niñas y sus familias.

2. Contexto sociosanitario actual en el que se sitúa el estudio

La dimensión social y sanitaria considerada escenario en que se situaba el presente estudio fue modificada intempestivamente desde inicios del 2020 por la presencia de la pandemia de Covid-19, ello nos exige repensar y caracterizar este contexto. Para acceder a su comprensión, Ramonet (2020) reconoce que son siete los tipos de coronavirus conocidos que pueden infectar a humanos. Cuatro causan variedades del resfriado común y otros tres recientes producen trastornos más letales como el síndrome respiratorio y la enfermedad covid-19, causada por el SARS-CoV-2, detectada en China, en diciembre de 2019. La magnitud de la pandemia se da por la irrefrenable diseminación del virus por los continentes, gracias a la velocidad de las comunicaciones, la hipermovilidad y la intensidad de los intercambios en la era de la globalización. Para el autor (2020) la pandemia refiere a aquello que las ciencias sociales califican como “hecho social total”, al convulsionar el conjunto de las relaciones sociales, los actores, instituciones y valores de una sociedad. Reconoce que, la crisis encuentra una dimensión central en los sistemas públicos de salud, atravesados en muchos países, (como en Argentina en los últimos años -agregamos-), por políticas devastadoras de privatización, que condujeron a los gobiernos a recortar gastos en salud (llegando en nuestro país a la total desaparición del Ministerio de Salud -agregamos-). No obstante, con el gobierno electo en diciembre de 2019, la pandemia encontró a las y los argentinos con la restitución del Ministerio, que interpelado por la crisis sanitaria, comenzó a trabajar en estrategias desde el asesoramiento de un Comité de Expertos y la articulación entre distintos ministerios. En este escenario, la medida del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) fue clave para la detención de la propagación del virus aplanando la curva de contagio, permitiendo avanzar en el fortalecimiento en las unidades de cuidados y así evitando el colapso del sistema.

Pero la crisis, además de sanitaria es social. Para Ramonet (2020) la enfermedad no distingue padecientes, pero las sociedades desiguales sí, ya que los grupos sociales pobres, discriminados, marginalizados, explotados quedan más expuestos a la infección. Por su condición social, los pobres han tenido que continuar en sus tareas a pesar del peligro de infectarse, y, han tenido que hacer frente a la misma en sus habituales condiciones habitacionales de precariedad y hacinamiento. De esta manera para el autor el coronavirus reveló las desigualdades ocultas de la sociedad.

En línea con ello, De Sousa Santos (2020a) expresa que en una sociedad atravesada por la colonialidad del poder y del saber, hay grupos sociales que se ven más afectados que otros, a los que la cuarentena resulta difícil, dada una vulnerabilidad especial que la precede y se agrava con ella. Estos grupos que el autor denomina *los del sur*, designando un espacio-tiempo político, social y

cultural, lo componen mujeres, trabajadores precarizados, informales, autónomos, personas que viven en la calle, inmigrantes, entre otros. Para el autor el virus no es democrático, sino que está agravando, profundizando y subrayando las desigualdades sociales ya existentes tal como puede reconocerse en los ámbitos educativos y de salud.

Por su parte, Walsh (2020a) reflexiona que, con la pandemia la matriz colonial del poder está tomando nuevas formas de violencia, vigilancia, control, militarización y neoevangelización. Esto siembra otros modos de asegurar el individualismo, la indiferencia, el miedo, el silencio, el silenciamiento y la exclusión de los “otros”, es decir, de aquellos sujetos y grupos que históricamente han sufrido y sufren procesos de invisibilización, subalternización y racialización.

3. Categorías emergentes en tiempos de pandemia resitúan nuestro estudio

En este período pedagogos y educadores reflexionan en torno a las nuevas gramáticas educativas surgidas (Puiggrós, 2020; Southwell, 2020; Dussel, 2020; Tiramonti, 2020; Tonucci, 2020; Chomsky, 2020; entre otros). Reconocen cómo la escuela, la familia y el trabajo confluyen dentro del hogar, siendo el escenario donde hay que aprender, escuchar, trabajar y relacionarse, todo mediado -o no- por la tecnología.

Se devela un escenario en el que no todas las familias, niños y jóvenes tienen iguales posibilidades, surgiendo una categoría que se intensifica en este tiempo y es la de la desigualdad y la exclusión. Al respecto, Macchiarola, Muñoz, Pizzolitto y Pugliese Solivellas (2020) advierten que el fenómeno actual nos revela la presencia de la coimplicación de desigualdades múltiples y persistentes entre la “brecha digital” las desigualdades socio-económicas y las desigualdades de género, identificando que la modalidad de enseñanza virtual hace visible e intensifica las desigualdades previas y crea otras nuevas. En este escenario de desigualdades intensificadas en todos sus planos, es posible hallar un anclaje para su comprensión conceptual en los planteos de Walsh (2020b) quien caracteriza a la “deshumanización” como un proyecto y efecto de racismo sistémico y estructural de la colonialidad del poder, de “des-existencia” que tienden a eliminar, despojar, denigrar la vida, la memoria colectiva, los derechos ancestrales y la pertenencia territorial. A partir de reconocer esa realidad, la autora identifica en la pedagogía decolonial la pregunta por los cómo, los procesos y prácticas de hacer, llevando a concebirlas como metodologías, prácticas situadas, contextualizadas y colectivamente subjetivadas, visibilizando y analizando patrones del poder dominante para así poder desarrollar “maneras otras” de ser, pensar, sentir, estar, existir y actuar.

Por su parte, De Sousa Santos (2020b) reconoce en este contexto de pandemia al virus como un pedagogo que intenta decirnos algo. Al referir a una “pedagogía del virus” menciona lecciones que la pandemia trae aparejadas, entre ellas señala principalmente la idea del neoliberalismo como la versión más antisocial del capitalismo que deja de lado cualquier lógica de servicio público e ignora los principios de ciudadanía y derechos humanos y que, el gasto en la salud pública, no es un costo sino una inversión. Se advierte así cómo el conflicto sociosanitario interpela al campo de la educación y la

pedagogía, pero no sólo en su arista de lo educativo virtual sino, en lo que refiere a aquello que la educación debe acompañar, promover e interpelar en un plano socialcomunitario, fundamentalmente en su dimensión de la salud, la promoción de hábitos saludables y la construcción de ciudadanía para el cuidado de uno mismo y los otros.

4. Últimas reflexiones

El trabajo nos ha permitido reconocer cómo distintos referentes del campo de las ciencias sociales y educativas proponen conceptos que se entraman en línea con interpelar el fenómeno de la pandemia en contexto. Sus aportes nos llevan a leer la situacionalidad de nuestras comunidades locales en situaciones de pobreza para analizarlas y comprenderlas. Decodificar lo que sucede en los cruces o desencuentros entre salud y educación en los barrios y territorios marginados y excluidos, con sujetos empobrecidos y vulnerados en sus derechos, con un Estado que, con o sin políticas, no siempre llega a tiempo y a todos.... se constituirá en el eje de la praxis como construcción colectiva y conjunta de nuestra propuesta indagadora con los actores de la comunidad, familias, escuelas y CAPS.

Construir espacios de emergencia y visibilización de la realidad y de los propios posicionamientos de estos actores en esta realidad para interpelarlos es nuestra intención, al tiempo que avanzar en la reconfiguración de nuestras propias matrices de conocimientos previos y cómo la indagación situada en el contexto actual nos redefine exigiéndonos nuevos saberes, nuevas comprensiones, nuevas interpelaciones.

Coincidimos con De Sousa Santos (2020a) en que la pandemia y la cuarentena muestran y enseñan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a las nuevas formas de vida cuando es necesario y, más aún, si se trata del bien común. Por eso, tal como él expresa esta situación resulta oportuna para pensar y repensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir de los primeros años del Siglo XXI. Nuestra apuesta va en sintonía con el autor:

“(...) estoy seguro de que en un futuro cercano esta pandemia nos dará más lecciones y que siempre lo hará de manera cruel. Si queremos ser capaces de aprender es pregunta por ahora abierta”
(De Sousa Santos, 2020a, p. 75).

Referencias Bibliográfica

- Ayuso, M. (2020). Entrevista a Francesco Tonucci: Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227> [12-08-2020]
- Chomsky, N. (2020) EL PAIS E. Sección Pensadores ante la crisis. Noam Chomsky “La prevención no da beneficios. Ahí está el origen de la pandemia”. El país España. 17 de mayo 2020. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=C9tw09IzQdM&t=105s> [15-08-2020]
- De Sousa Santos, B. (2020a), La cruel pedagogía del virus, Buenos Aires: CLACSO, disponible en https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1977 [15-08-2020]
- De Sousa Santos, B. y Gentili, P, (2020b), Conferencia: La cruel pedagogía del virus, 15-05-2020, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3SEducajT3s> [15-08-2020]
- Dussel, I. (2020). Entrevista: La educación ante una escuela en suspenso. Cielo, El mundo sigue. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=z6awRCLyFBo> [12-08-2020]

- Macchiarola, V; Muñoz, D; Pizzolitto, L y Pugliese Solivellas, V. (2020). Enseñanza en contextos de desigualdades emergentes. Área de Evaluación de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de Rectorado de la UNRC. En prensa.
- Puiggrós, A. (2020). Entrevista. Ciclo: Diálogos en Cuarentena. #3 UNIPE. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=xV7LcUV3W5E&feature=youtu.be>
 [14-08-2020]
- Ramonet, I. (2020). 29 de abril de 2020 Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. Disponible en: [https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo_\[15-08-2020](https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo_[15-08-2020)
- Southwell, M. (2020). Entrevista. Ciclo: Diálogos en Cuarentena #7. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=ifzSI7TX_c8_\[14-08-2020](https://www.youtube.com/watch?v=ifzSI7TX_c8_[14-08-2020)
- Tiramonti, G. (2020). La pandemia dejó en evidencia la escasa autonomía de los estudiantes. I Salud. Covid-19 La reinención de la enseñanza. Vol 15. Nº 72. Pp. 38-42.
- Walsh, C. (2020a), Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial, en Revista Educación, Política y Sociedad, 5, 2, 171-194
- Walsh, C. (2020b), Conferencia Pedagogías decoloniales e Derechos Humanos: La Des-existencia ya en camino, 3-07-2020, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=a5ya1JdBAns> [15-08-2020]

INFANCIAS, COVID Y AISLAMIENTO

Marta Isabel Crabay

“Las crisis son oportunidades para resolver conflictos”
 Albert Einstein

“Los problemas y conflictos pueden ser la fuente de una derrota una limitación para nuestra potencialidad, pero también pueden dar lugar a una mayor comprensión de la vida y el nacimiento de una unidad más fuerte en el tiempo”
 Karl Theodor Jaspers.

Introducción

El año 2020 presenta con gran sorpresa para la humanidad, un inesperado acontecimiento: la pandemia por el Corona virus COVID-19. En marzo de 2020, la OMS declara pandemia, en virtud del virus que contagia a cientos de personas en el día y produce muerte en millones de casos. “La pandemia COVID-19 ha provocado una crisis en salud pública mundial, que podrá conllevar una recesión económica y social sin precedentes desde la segunda guerra mundial”, según señala Naciones Unidas. Ante esta seria dificultad mundial, que implica una gran velocidad en la transmisibilidad del virus, sumado al desconocimiento y poca información de esta enfermedad, la que fundamentalmente constituye una seria amenaza para la humanidad, se implementó en casi todos los países del mundo el aislamiento social preventivo y obligatorio con la consecuente reducción de la movilidad social como la estrategia principal, a los efectos de reducir los daños. Una cuarentena inesperada nos mantiene alejados, acorralados, exiliados, en nuestras casas con un aislamiento que conmina a mantenernos a distancia unos de otros.

Consideraciones acerca del contexto

La pandemia conmociona nuestras vidas, el impacto se siente en todos los ámbitos: laborales, familiares, escolares, asistenciales, de transporte, etc.; sus efectos serán seguramente inconmensurables a lo largo del tiempo.

El desánimo, el miedo y la desconfianza se apoderan de nosotros. Inexplicable para niños/as, la pandemia avanza mundialmente.

Al no existir vacuna, ni terapéutica adecuada para mitigar o limitar sus efectos, y siendo que el virus (de altísima transmisibilidad) continúa en este proceso creemos que los efectos se sentirán en todas las esferas: físicas, psíquicas, sociales y culturales, entre otras. La limitación en la movilidad, ha impactado en todos los grupos etarios: adultos mayores, adultos, jóvenes y niños/as implicando modalidades distintas para poder afrontar esta gran dificultad.

Podemos decir que, si bien hay una clara afectación física, también se producen y/o se agravan los desórdenes mentales. Pasa el tiempo, el virus se extiende, se globaliza y no hay una disminución de los casos, y no se encuentra una terapéutica adecuada, no hay medicación que pueda curar, tampoco la posibilidad

de una vacuna que pueda cortar la evolución de esta afección. La única profilaxis es el aislamiento social preventivo. Podemos asociar que, como se estilaba antiguamente en las poblaciones europeas, se han levantado murallas para protegerse de inminentes ataques externos y mantener un aislamiento de posibles enemigos. Ciudades amuralladas para protegerse de los enemigos, con entradas y salidas claras, así se presentaba la antigua Europa. El tiempo pasó y actualmente recibimos la amenaza del COVID-19, un enemigo invisible, que amenaza nuestra salud. Progresivamente, los investigadores incrementan sus esfuerzos a los fines de estudiar el virus y así poder desactivar sus efectos. Decisiones políticas y gobiernos en todos los países se sienten interpelados en la búsqueda de soluciones posibles y, pese al empeño, no se encuentran soluciones efectivas. Indudablemente, los esfuerzos en vano van generando una pérdida de confianza en la ciencia y en las autoridades, y se estima que si las mismas no dan respuestas satisfactorias ante la pandemia, el sentimiento de desconfianza aumentará. Como en las viejas pandemias que han afectado a la humanidad, en este caso también se promueve la xenofobia y el racismo frente al mal. Atacar al afectado, supuestamente víctima del mal, comienza a ser moneda corriente, se incrementa el desprecio, las actitudes despectivas, el destrato y se muestra más que nunca que las afecciones desnudan las alma y exponen a las personas a la más tremenda soledad y aislamiento. ¿Y qué podría ser peor?, ¿el terror a la vigilancia?, ¿el exilio?, ¿la separación? ¿O que las víctimas se conviertan en victimarios?

El Informe de CEPAL de fecha 2020-04-03 señala que la economía mundial sufre una importante crisis sanitaria humana y económica sin precedentes, cuya evolución es continua, impactando en todos los sectores de la sociedad, especialmente los sectores vulnerables.

El sector salud, sumamente castigado, cobra víctimas entre sus colaboradores inmediatos, enfermeros, médicos, terapeutas, personal sanitario en general, ubicados en la primera línea de afrontamiento a la crisis sanitaria. El virus, altamente transmisible, colapsa los sistemas sanitarios produciendo un angustiante número de muertes.

Los sectores vulnerables, pauperizados, precarizados en toda gama de posibilidades, imposibilitados de cumplir con el distanciamiento y las medidas de higiene, se ven progresivamente más afectados.

El sector educativo, alumnos, se ven impedidos de la presencialidad, los padres sobrecargados, con tele trabajo o con las preocupaciones de la falta o disminución del trabajo, más las tareas de los hijos/as, los equipos que a veces no son los adecuados, la conexión que puede ser accesible o no y la incerteza de no saber qué está pasando.

El sector salud acusa recibo y extrema los cuidados. La telemedicina y la tele consulta permiten un uso eficaz de los recursos sanitarios, al tiempo que alivian la red asistencial. Se hace notar la necesidad de desarrollar servicios médicos a distancia. El Informe de CEPAL indica la ausencia de mano de obra calificada y la disminución de los suministros médicos. La amenaza de colapso del sistema sanitario se erige como espada de Damocles sobre el personal de salud.

Unicef (2020) señala a los niños/as como posibles víctimas ocultas de la pandemia. Los estudios realizados

permiten visualizar distintos factores, tales como el alejamiento de cuidadores, la pérdida de clases presenciales, una nueva modalidad de estudio, niños/as sin acceso a internet, niños/as viviendo maltrato o abuso en sus propias casas, niños/as viviendo la separación de sus padres, estrés en el contexto familiar, riesgos por estar continuamente conectados, adicciones etc.

Del mismo modo, y no menos importante, se ven afectados aquellos niños/as que contaban con la seguridad alimentaria y de cuidados que se les brindaba en los centros educativos, por dificultades económicas o para posibilitar que sus padres trabajen; la suspensión de las clases no sólo se manifestó en las clases presenciales, sino en el cuidado y nutrición, en la economía de la casa y, por supuesto, en la vida laboral de los padres.

Los niños han ido adaptándose al confinamiento durante esta larga cuarentena. En todos los casos, dependiendo del entorno y del clima que se vaya generando por parte de quienes los cuidan, se torna cada vez más importante interactuar continuamente con ellos en juegos o actividades distintas, como así también en actividades físicas. El efecto se siente, especialmente, sobre una población tan sensible como niños/as.

Jeff Huarcaya Victoria (2020:328) sostiene: "Debido a la alta contagiosidad del virus y al número cada vez mayor de casos confirmados y muertes en el mundo, las emociones y los pensamientos negativos se extienden amenazando la salud mental de la población. Según las experiencias de epidemias y pandemias pasadas, se conoce que los pacientes y el personal de salud pueden padecer situaciones de miedo a la muerte y presentar sentimientos de soledad, tristeza e irritabilidad".

La suspensión de clases presenciales, y la consecuente virtualidad, impacta a adultos y niños/as en el escenario educativo. La escuela como lugar de encuentro, de compartir miradas, de socializar, se transformó en la fría comunicación virtual. Indudablemente, afecta de manera muy distinta, pero siempre con alto impacto. Están los que sí tienen conectividad y buen equipamiento y quienes no lo tienen, o cuentan con un móvil para todo el grupo familiar, debiendo administrar los tiempos y dejando librado a la suerte el poder o no comunicarse. A través de redes, computadoras y whatsapp, se invadieron los espacios en las casas de docentes y alumnos, comenzamos a vivir sin privacidad alguna, y los docentes, como en todos los tiempos y una vez más, apostaron al cambio. Se instaló el zoom, el google meet, se estudiaron las modalidades en plataforma virtual, y en una velocidad insospechada, los docentes nos convertimos en trabajadores de lunes a lunes, las veinticuatro horas del día.

La consigna de trabajar sometió a todos en una agobiante tarea. Poner en marcha la escuela en las casas fue el desafío. Y con pocas herramientas, con escasa capacitación, sin experiencia digital, comenzaron las clases. Las actividades, las lecturas de trabajos, los envíos de los trabajos no resultaron ser del mismo modo. Casas, celulares y computadoras comenzaron a colapsarse, algunos trabajos pueden ser enviados por plataforma, otros por correo electrónico, otros por celular, algunos mecanografiados, otros manuscritos en los cuadernos rayados de antaño, con foto de cada una de sus páginas al celular del docente; con problemas de conectividad algunos, en otros casos sin problemas, con

escasa o nula capacitación y sin experiencia al respecto, en su gran mayoría.

Laura Kiel (2020) afirma: "...pasado el primer momento de estupor, los docentes se pusieron a trabajar a destajo. Como suele decirse ahora, debieron deconstruirse, animarse a salir de la comodidad de lo ya conocido y en lugar de esperar a sus alumnos en las aulas, salieron a su encuentro: se abrieron classrooms, se mandaron tareas por email, por whatsapp, se acercaron cuadernillos. A medida que se iba entendiendo que el aislamiento iría para largo, se sumaron plataformas para clases grupales virtuales, recuperándose en parte la escena áulica perdida, pero ahora diseminada en los hogares".

Mientras transcurre el tiempo, niños/as y adolescentes hacen lo que pueden con la pesada demanda cotidiana, están muy lejos de encontrarse en una atmósfera reconfortante, muy lejos de desear.

Laura Kiel (2020) continúa: "...se conectan sin cámara, se desconectan, se quedan dormidos en clase y lo muestran, aunque sea al modo de un fallido, no suben las tareas, se pasan entre ellos los ejercicios ya resueltos, no se enganchan con los zooms, no hay modo de que se sienten a hacer los deberes. Los gestos de sustracción de esta escuela que se les viene encima dependerán de las edades y las desigualdades de sus condiciones de vida. En la mayoría de los casos, de una u otra manera, muestran a quien quiera oírlos, la débil percepción del vínculo educativo; condición para que cualquier tarea devenga en un acto de entrega a quien se supone expectante de recibirla".

¿Qué nos pasó? ¿Un tsunami acaso? ¡¡Cómo cambió todo tan rápido!! ¡Los tiempos cambiaron! Y hay que trabajar más. Hay que quintuplicar esfuerzos, en tanto las familias aseveran que no se puede, que no se llega, que es imposible cumplir con todo, que falta imprimir, subir, copiar, bajar, etc., en una realidad que abrumba, y exige a docentes, alumnos y familias.

Se abre así una brecha digital, ya que la conectividad es desigual, depende de los lugares, de que exista red en las distintas zonas de residencia, como así también de las posibilidades de cada uno.

Las infancias y el aislamiento

El contexto de la pandemia irrumpe en las Infancias actuales, sin posibilidades de comprensión por parte de los niños/as. Si bien es difícil generalizar en relación con las Infancias, podemos presumir que la situación de niños/as se ha ido progresivamente deteriorando. La pobreza infantil aumenta en Latinoamérica según Unicef y las desigualdades se cristalizan en nuevos sufrimientos.

Según Pérez Navero (2020: 9), "...aunque la pandemia de COVID-19 no está afectando tanto como a los adultos a la salud de los niños y adolescentes, estamos observando que puede tener un grave impacto en su entorno y su desarrollo, debido a la interrupción de la educación, la alteración de las estructuras de protección y las cargas económicas y de salud de las familias. Tras el cierre de los centros educativos, muchos niños, niñas y adolescentes vulnerables no tienen igual acceso a la formación on line a distancia, ni tampoco a servicios básicos que recibirían en el ámbito escolar. Influye mucho el distanciamiento social, las medidas de confinamiento, el empeoramiento en las condiciones de vida, las previsibles consecuencias económicas que auguran un futuro laboral más difícil, el mayor estrés al que están sometidas las

familias preocupadas por cuestiones económicas o por los familiares enfermos".

Infancias actuales se presentan como etapas de profundos cambios, períodos de crisis, de pérdidas, de rupturas, de encuentros y desencuentros de culturas generacionales. Las familias han tenido fuertes impactos, por las transformaciones operadas tanto en estructura como en dinámica familiar. Las dificultades laborales se acompañan también de lazos sociales o soportes sociales relacionales en conflicto. En el inicio del siglo XXI, nos hallamos con que las subjetividades se encuentran afectadas desde la lógica de la inclusión-exclusión y conmocionan la vida cotidiana. Actualmente con pandemia, podemos pensar que las lógicas de exclusión e inclusión han evidenciado mucho más las desigualdades sociales. Buena conectividad, buenos equipos, versus mala conectividad y equipos deficitarios, como también presencia o ausencia de red. Asimismo, padres reemplazando las tareas docentes, también implican cambios importantes en las rutinas cotidianas. Nuevos horarios, nuevas configuraciones del tiempo, niños /as imposibilitados de juntarse con amigos, de poder compartir juegos o de correr al aire libre, junto a nuevas configuraciones del tiempo van estructurando la vida diaria.

Castel (2012) señala una primera constelación de riesgos que se organiza alrededor de la noción de riesgo social, a los que podrían añadirse hoy el riesgo precariedad y el riesgo de desocupación; actualmente hay que sumar también el riesgo de aislamiento.

Lo subjetivo pertenece al mundo de lo singular, pero se estructura en un marco relacional y social. Preguntarnos por lo subjetivo consiste de este modo en interrogar los sentidos y las significaciones, como así también los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, junto a las distintas modalidades de apropiación. Esta apropiación será entonces heterogénea, diversa y singular. ¿Y cómo se realizarán estas apropiaciones en el contexto de pandemia? siendo este un tiempo de aislamiento, soledad y miedo.

Aunque los espacios comunitarios se desarrollen en contextos de dificultad, aportan la riqueza de lo colectivo, incrementando los sentimientos de pertenencia y consecuente integración social, aspecto que actualmente se dificulta.

Parafraseando a Janin (2013), sabemos que ser niño/a hoy no es tarea fácil; subjetivamente, el mundo de fantasía y realidad se confunden y superponen, mientras que objetivamente la realidad ofrecida por los distintos contextos de crianza está constantemente permeada por la vertiginosidad actual. El psiquismo es una estructura abierta al mundo. Y el mundo no es otra cosa que los otros que lo rodean, marcados por una sociedad y una cultura determinada. Los otros configuran fuentes de placer y de sostenimiento, pero también de dolores, angustias y temores. Así, la realidad se va estructurando por el investimento libidinal de quienes lo alimentan, cuidan y lo erotizan. Janin (2013: 62) explica que "...cuando el contexto está en crisis, el niño debe organizar su yo, cualificar sus sensaciones, traducir sus deseos, en medio de un terremoto". Pensamos, así, que las situaciones sociales ofrecen un marco en el que pueden prevalecer tanto la contención como el terror, y que los lazos sociales, la solidaridad, los ideales compartidos posibilitan a los adultos la metabolización de las situaciones dolorosas, cumpliendo el papel que tiene en la infancia la capacidad

de contención materno-paterna. Pero si lo que predomina es el sálvese quien pueda, la capacidad ligadora se ve atacada y Tánatos aparece”.

En estas relaciones con el mundo familiar y social, las amenazas son muy fuertes sobre las emociones que se estructuran, como así también sobre la capacidad de pensar. Se trata actualmente de un estímulo sostenido en el tiempo y frecuentemente muy desesperanzador.

Las características sociales actuales, con marcada inestabilidad, inciden en la estructuración subjetiva.

Al respecto, Bauman (2007: 20) sostiene: “el terreno sobre el que se presume que descansan nuestras perspectivas vitales es, sin lugar a dudas, inestable, como lo son nuestros empleos y las empresas que los ofrecen, nuestros colegas y nuestras redes de amistades, la posición de la que disfrutamos en la sociedad, la autoestima y la confianza en nosotros mismos que se derivan de aquella”.

La consecuencia inevitable de esta realidad social es la exclusión, con el temor al futuro y la inevitable incidencia en el desarrollo y la crianza.

El adulto de hoy, inestable e inseguro, no puede ofrecer el marco de sostenimiento y contención necesario. Asimismo, si pensamos en las exigencias sociales puestas en las formas o imágenes, más que en sus contenidos, junto a la rapidez contemporánea, es muy difícil que este contexto pueda respetar los tiempos infantiles y sus reacciones.

Muy probablemente, por la constante excitación que promueven estos modelos, los niños/as desarrollen más psicopatologías y menos buenos aprendizajes y sana adaptación.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2004), La modernidad líquida, Buenos Aires: FCE.
- Castel, R. (2010), El ascenso de las incertidumbres, Buenos Aires: FCE.
- CEPAL (3 de abril de 2020), América Latina y el Caribe frente a la pandemia del Covid-19
- Huarcaya Victoria, J. (2020), “Consideraciones sobre salud mental en la pandemia de Covid 19”, en Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 37, 2, 327-334, disp. en <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>.
- Janin, B. (2011), El sufrimiento psíquico de los niños. Buenos Aires: Noveduc.
- Kiel, L. (2020), “Sin recreo”, en De inconscientes, disp. en <https://deinconscientes.com/sin-recreo-por-laura-kiel/>
- Pérez Navero, J.L (2020), “Repercusión en la infancia y adolescencia de la pandemia Covid 19 en nuestro medio”, en revista Vox Paediatrica, 27, 1, 7-11, disp. en <http://www.spaovex.es/articulo/repercusi-n-en-la-infancia-y-adolescencia-de-la-pandemia-covid-19-en-nuestro-medio>.
- UNICEF (10 de abril de 2020), Víctimas Ocultas: Unicef alerta sobre el aumento de la violencia hacia niños y niñas durante el aislamiento preventivo de COVID-19.
- UNICEF (junio de 2020), La participación de niños, niñas y adolescentes debe continuar.

REALIDAD SOCIOSANITARIA ACTUAL. **El encuentro interpersonal y las condiciones de accesibilidad al sistema de salud mental de mujeres adultas jóvenes de sectores populares**

María Rosario Magallanes

1. Generalidades

El presente trabajo emerge con la intención de reflexionar acerca de las condiciones de accesibilidad en salud mental de mujeres adultas jóvenes de sectores populares usuarias de nuestra localidad, en el escenario de las atenciones por guardia del Nuevo Hospital San Antonio de Padua, a partir de la presentación de un plan de trabajo de investigación. El mismo inicia su recorrido, desde la posibilidad de reconocer la relevancia que tiene la indagación de la temática que se presenta, dada la escasez de conocimiento construido, sistematizado y situado en la realidad local, que permita comprender la complejidad del encuentro interpersonal por guardia entre mujeres-efectores de salud, así como las aristas psicosocioculturales y contextuales que en ella se despliegan; y cómo de ella dependen poder acceder o no a la Atención en el Sistema de Salud Mental; en un escenario que, en materia de salud mental pública de la Ciudad de Río Cuarto, permita promover enfoques y desarrollos teórico-prácticos enmarcados en la perspectiva de protección y promoción de la salud.

Se expresan como intencionalidades del proyecto:

-Identificar y analizar características psicosocioculturales, interpersonales y comunicacionales que favorecen y/u obstaculizan los encuentros entre mujeres adultas jóvenes de sectores populares y el equipo de profesionales de la guardia del Servicio de Salud Mental.

-Comprender cómo dichas mujeres logran acceder -o no- al Sistema de Atención en Salud Mental a partir de las características psicosocioculturales de los encuentros con el equipo de profesionales de la guardia del Servicio de Salud mental.

Se busca, analizar también la trayectoria de vida de dichas mujeres, en relación a su salud mental y los vínculos establecidos con equipos de salud mental; y describir y valorar los aportes de la formación universitaria recibida por los/las profesionales para el establecimiento de estas relaciones, desde la perspectiva de los/las profesionales.

En este escenario, se parte del supuesto: *Es posible reconocer la existencia de condicionantes, características interpersonales y barreras psicosocioculturales y comunicacionales que se dinamizan en los encuentros interpersonales de la guardia de salud mental entre profesionales efectores y mujeres jóvenes usuarias de sectores populares, que obstaculizarían y/o favorecerían las condiciones de accesibilidad al sistema de salud, la eficacia de las intervenciones y las posibilidades de continuidad de los tratamientos, entre otros factores.*

2. Contextualización

Las problemáticas en el campo de la salud mental requieren que sus intervenciones, propuestas y construcciones de conocimiento, sean pensadas e interpretadas en tanto “procesos determinados por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos, y psicológicos, cu-

ya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (Ley Nacional de Salud Mental 26.657, art. 3). Atendiendo a ello, puede considerarse a estos procesos de atención en salud mental, como pensados a modo de enjambre y red que se construye a partir de varias aristas, o múltiples dimensiones. 2 El presente trabajo, emerge como un estudio empírico y de análisis del encuentro entre mujeres adultas jóvenes en situación de pobreza que consultan al equipo de profesionales de la Guardia del Servicio de Salud Mental del Nuevo Hospital San Antonio de Padua de la Ciudad de Río Cuarto. Se atiende puntualmente a la relación que se establece entre los actores mencionados y a los condicionantes psicosociales y contextuales que atraviesan el vínculo buscando a partir de allí, construir conocimiento sustentado empíricamente para estar en condiciones de elaborar propuestas que permitan comprender con mayor claridad las dimensiones que determinan dicho encuentro, así como identificar aquellas que permitirían optimizarlo. Se trata de generar aportes para el logro de lecturas y análisis críticos y reflexivos en torno a dicha relación así como la posibilidad de promover intervenciones transformadoras de la misma sustentadas en los planteos de la ley de salud mental, el campo disciplinar de la psicología de la salud, la psicología sanitaria y la salud comunitaria. La mayor motivación e interés por estudiar este encuentro, no surge de manera casual; sino que emerge como continuidad de una experiencia de cuatro años, construida durante el paso de la autora de este plan de trabajo por la Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental de la provincia de Córdoba, de la ciudad mencionada. El objeto de estudio y reflexión para esta instancia de indagación surge como un devenir necesario a partir de conclusiones a las que se arribó, no sólo desde la experiencia realizada desde la residencia en psicología, sino también por los resultados de una investigación llevada a cabo en el Servicio de Guardia de Salud Mental. Dicho estudio analizó las atenciones por guardia de mujeres con autolesiones cortantes en situación de exclusión social. El mismo concluye que la autolesión emerge como acción que alivia y como modalidad singular de procesamiento psicológico, que exhibe un cuerpo lacerado por el devenir social, y un psiquismo dañado, sin posibilidades de conectarse en esa instancia con otro modo de tramitación. Emergiendo la inmovilidad que la acción conlleva, como un modo de *poner corte*, a la condición de excluidas de un contexto social (Magallanes, 2020).

3. Antecedentes

Diversos autores reflexionan y teorizan acerca de la temática de interés, pudiendo tomar sus aportes, para comprender la realidad sociosanitaria actual. En relación al campo de la psicología de la salud, desde donde se posiciona este plan de trabajo, Morales Calatayud (2016) plantea que el psicólogo de la salud se orienta hacia un trabajo preventivo que debe partir de una lectura integral de la realidad en la que se está moviendo, pudiendo, a partir de ahí, conocer cuáles son en ese contexto los problemas de salud más frecuentes y cuáles son sus determinantes, y desde esos datos, establecer las prioridades para el trabajo.

Se entiende por barrera psicosociocultural a un fenómeno que resulta de la estructuración, en un espacio intersubjetivo virtual, de los efectos de las reacciones afectivo-emocionales negativas producto de los

comportamientos interaccionales de los actores que integran el componente formal de los sistemas de servicios de salud (personal de hospitales, centros periféricos, etc.) y las personas que constituyen el componente informal de estos servicios, siendo éstas, las poblaciones que acuden a estas instituciones en busca de respuestas a sus problemas de salud, percibidos como tales por ellas mismas (Juárez & Saforcada, 2013).

Por su parte, se considera a la accesibilidad como el vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios, a partir de la una combinatoria entre las condiciones y discursos de los servicios y las condiciones y representaciones de los sujetos y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios (Stolkiner, 2000). Distintos autores definen la misma como la facilidad con que la población hace uso de los servicios sanitarios de forma equitativa (Ferrara, 1985).

Comes (2006) señala que los servicios de salud son productores de subjetividad, quienes con sus acciones e inacciones en los distintos encuentros, producen efectos subjetivantes en la población y ofrecen indicios para construir ideas, creencias y comportamientos.

Desde una perspectiva legal, haciendo referencia al proceso de atención, la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (2010, Art. 8, Art. 9), afirma que “el encuentro se construirá en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes. Encuentro basado en los principios de la atención primaria de la salud. Orientándose al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales”.

Desde la psicología de la salud, Morales Calatayud (2016) considera que a partir de la década de 1950 el estudio de la relación equipo-usuarios (frecuentemente hallada en la bibliografía como médico-paciente) constituyó un interés progresivo de la psicología médica.

Desde la psicología sanitaria (Juárez, 2015; Juárez & Saforcada, 2013; Saforcada, de Lellis & Mozobanczyk, 2010; de Lellis, Álvarez González, Rossetto & Saforcada, 2006; Saforcada, 2001, 2002) así como desde la psicología de la salud (Morales Calatayud, 2016) distintos autores y autoras han hecho hincapié en el estudio de los componentes subjetivos y comportamentales del proceso salud-enfermedad y de la atención. Sus reflexiones e indagaciones centran como foco de interés el estudiar los procesos psicológicos que participan, así como también las *circunstancias interpersonales* que se ponen de manifiesto en la prestación de servicios de atención de la salud y su continuidad.

Por su parte, desde el psicoanálisis, Michael Balint (1896-1970) desarrolló los llamados *grupos balint*, haciendo hincapié en espacios de reflexión y formación de médicos para el mejoramiento de la relación humana con los pacientes en el campo sanitario. En él, influyen los trabajos de su maestro Sandor Ferenczi, cuyo interés también giraba en torno a la personalidad del médico y al importante papel que éste tiene en el estado del paciente, aún más que las prescripciones que realiza (Ferenczi, 2008).

Puntualmente, desde el campo de la psicología sanitaria y la pedagogía socio crítica, un antecedente central de este trabajo es el estudio realizado por Juárez (2012) en el contexto del Primer Nivel de Atención de la Salud en el contexto local. Dicha investigación, atiende a la relación que establecen los médicos/médicas, con los niños y madres consultantes de sectores populares y, a partir de

allí elabora una propuesta de formación médica en pedagogía dialógica desde la perspectiva del pedagogo brasileño Paulo Freire, orientada a humanizar dicha relación e incrementar su eficacia¹ (Juárez, 2012; 2015).

1 La autora se refiere a lograr una mayor adhesión a los controles y/o tratamientos, una clara comprensión por parte de las madres de los procesos de salud de sus hijos e hijas, así como influir eficazmente en el desarrollo de hábitos saludables en las madres como en los niños y niñas (a partir de los tres o cuatro años) entre otros (Juárez, 2012).

Por otro lado, algunos autores consideran la importancia de atender a cuál de los actores sociales del encuentro médico-paciente suele ponerse el foco del estudio. En este sentido, Kornblit (2019) desde la perspectiva de la accesibilidad, entiende que si únicamente ésta se centra desde la oferta del equipo de salud, y no en el estudio lo relacional y contextual del encuentro, puede acarrear como consecuencia respuestas que no implican, ni contienen subjetivamente a aquellos que realmente necesitan los servicios asistenciales de atención pública. Desde la psicología comunitaria, se considera que construir conocimientos desde estas perspectivas que contemplan la mirada, realidad y situacionalidad de sus actores, habilita a una democratización participativa en la construcción de políticas en salud y descoloniza saberes; ubicando así, al decir de Montero (2006), los esfuerzos en desarrollar servicios que se orienten desde el enfoque de sus participantes, como actores sociales que participan activamente en la producción de conocimientos, prevención, promoción y atención de calidad.

4. Consideraciones metodológicas

Este plan de trabajo se inscribe en un enfoque interpretativo-cualitativo de investigación social; el cual implica, de acuerdo a Vasilachis de Gialdino (2006) una aproximación a situaciones, acciones, procesos, acontecimientos reales, concretos, espontáneos o preexistentes, intentando no alterar o influir en su desarrollo. Se trata de un permanente intercambio y diálogo con el proceso y sus contextos, desde el sentido y vivencias de sus participantes, sustentado en una actitud abierta, expectante y creativa; en un ida y vuelta constante entre los datos y la teorización, sin constreñir por anticipado la realidad que se pretende investigar (Mendizábal, 2006). Para la recolección de los datos se atenderá a una complementariedad de abordajes metodológicos realizándose: entrevistas individuales, colectivas y jornadas de observación.

En lo que respecta al análisis de los datos, se utilizará un método de categorización basada en datos (Mayz Díaz, 2008). Y desde la perspectiva de curso (Cenobio Narcizo, Guadarrama Orozco, Medrano Loera, Mendoza de la Vega & González Morales, 2019) y trayectorias de vida en salud, se procederá desde un enfoque narrativo, con una metodología en contexto (De Oto & Alvarado, 2017) por su capacidad para develar los complejos procesos de construcción de los saberes y prácticas, desde las voces (relatos) de quienes agencian, actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan, padecen, sufren, etc.

5. Palabras finales

Estudiar las posibles barreras que se configuran en la relación y el encuentro en el sistema de guardia resulta significativo, ya que la atención en este espacio, se presenta como concluyente al momento de definir el

devenir de la terapéutica por la cual se optará para abordar la situación emergente del usuario/a.

En efecto, un abordaje adecuado que incluya en este espacio, aspectos de cuidado, de promoción, de comunicación y de humanización de la relación, puede facilitar que la crisis que atraviesa la mujer usuaria, atravesada por un contexto de exclusión y marginalidad, comience a resultar no sólo una oportunidad para iniciar una modificación de las condiciones problemáticas preexistentes, sino un acceso real y simbólico al Sistema de Atención de Salud Mental, a la Salud Pública en general, y con ello a procesos de inclusión social y transformación de las condiciones concretas de existencia.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. & De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Balint, M.; Balint, E.; Gosling, R y Hildebrand, P. (1984). *La capacitación psicológica del médico. Evaluación de los resultados de un programa de posgrado para médicos clínicos*. Barcelona: Gedisa.
- Cenobio-Narcizo, F., Guadarrama-Orozco, J., Medrano-Loera, G., Mendoza-de la Vega, K., González-Morales, D. (2019). *Una introducción al enfoque del curso de vida y su uso en la investigación pediátrica: principales conceptos y principios metodológicos*. México: <https://doi.org/10.24875/BMHIM.19000007>
- Comes, Y. (2006). *Tesis para Optar el Doctorado en Psicología -UBA*. Presentada en agosto de 2006.
- Ferenczi, S. (2008). *Sin simpatía no hay curación. El diario clínico de 1932* (J. Etcheverry. Trad). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1985).
- Ferrara, F. (1985). *Teoría social y salud*. Catálogos, Buenos Aires.
- Juárez, M.P (2012). *Relación médico-consultante en el primer Nivel de Atención del Subsistema Público De Salud. Estudio de casos y propuesta de formación médica en pedagogía dialógica*. Tesis de Doctorado en Psicología (no publicada). UNSL: Argentina.
- Juárez, M.P (2015a). *Relación médico-consultante en el Primer Nivel de Atención de la Salud. Análisis y propuesta desde la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Juárez, M.P. & Saforcada, E. (2013). *El problema de la barrera psicosociocultural interpuesta entre los profesionales de la salud y consultantes de contextos pobres estructurales. Reflexiones sobre una cuestión compleja*. Revista Salud & Sociedad. 4 (3), 1-29.
- Ley 26.657 (2010). Ley Nacional de Salud mental.
- Magallanes, M. (2020). *Un corte a la exclusión. Autolesiones cortantes de adultos jóvenes en contextos de exclusión social*. Informe final de Investigación RISaM, sede Río Cuarto-Córdoba (no publicada).
- Mayz Díaz, C. (2008). *¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva el análisis cualitativo de los datos?* Venezuela: <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox?projector=>
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes en el diseño flexible de la investigación cualitativa*. En I. Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales Calatayud, F. (2016). *Introducción a la psicología de la salud*. Bs. Aires: Ediciones Nuevos Tiempos: (Trabajo original publicado en 1999).
- Muñiz Terra, L. (2018). *El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida* [91 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19(2), Art. 13, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>.
- Saforcada, E. (1992): "Introducción" en J. G. Kelly y cols.: *Psicología comunitaria. El enfoque ecológico contextualista*. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires.
- Saforcada, E. (2001). *El factor humano en la salud pública. Una mirada psicológica dirigida hacia la salud colectiva*. Buenos Aires: Proa XXI.
- Saforcada, E. (2002). *Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E.; De Lellis, M y Z. Mozobanczyk. (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Stolkner, A. & otros (2000). *Reforma del Sector Salud y utilización de servicios de salud en familias NBI: estudio de caso. La Salud en Crisis - Un análisis desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Dunken.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN SALUD DE MUJERES.

Reflexiones situadas en un escenario de conflictividad sociosanitaria

María Paula Juárez

1. Presentación y caracterización del estudio

"La humanidad está viviendo -con miedo, sufrimiento y perplejidad- una experiencia inaugural. Cuando todo termine la vida ya no será igual" (Ramonet, 2020).

Este estudio, que se desarrolla desde el año 2017, inicia en 2020 una nueva fase de indagación, partiendo de la intencionalidad de *comparar concepciones y prácticas de salud, así como la construcción de saberes populares en salud y su circulación, en mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (Cba)*. Este nuevo período de investigación que se proyecta, intentará centrarse en la particularidad que asume la realidad sociosanitaria de nuestro país y el mundo, atendiendo a la dinamización que la pandemia de Covid-19 ha generado y el impacto que dicho fenómeno puede tener en las concepciones y prácticas de las mujeres del estudio. Abordar este escenario de conflictividad sociosanitaria resulta insoslayable para el presente trabajo.

La enfermedad covid-19, causada por el coronavirus SARS-CoV-2 aparece y comienza a expandirse finalizando el año 2019 en Wuhan (Hubei, China). Se trata de un patógeno respiratorio humano nuevo, altamente transmisible y virulento que ha provocado una pandemia por condiciones tales como la hipermovilidad y la intensidad de los intercambios en la era de la globalización (Ramonet, 2020). Meyssan (2020) describe que, con su expansión se produjo en muchos países un cierre brusco de las fronteras junto con la suspensión de actividades en las escuelas, las universidades, las empresas y los servicios públicos, así como la prohibición de festividades y actividades colectivas, transformando profundamente la dinámica de las sociedades y la vida de las personas, que, en unos meses ya no fueron, vivieron y sintieron lo mismo que antes de la pandemia.

Atendiendo a este escenario se añade a la intencionalidad inicialmente planteada la de *analizar y comparar cómo y de qué manera la epidemia de Covid-19 en Argentina impacta en las concepciones, prácticas y saberes de salud en mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (Cba)*.

Orienta el supuesto que expresa: las mujeres en situación de pobreza, así como las de clase media, construyen sistemas de conocimientos y actitudes legos basados en sus experiencias de vida, sus concepciones y prácticas en salud/enfermedad/atención, que explica y determina sus comportamientos, accesos y usos en torno a un Sistema Oficial de Salud (SOS).

En consonancia con dicho supuesto algunas *anticipaciones de sentido* que se derivan plantean:

-Los sistemas de conocimientos y actitudes populares en salud de mujeres en situación de pobreza como de clase media son puestos en tensión con motivo de la epidemia por Covid-19.

-Las concepciones y prácticas en salud/enfermedad/atención de mujeres en situación de pobreza como de clase media resultan modificadas o transformadas con motivo de la epidemia por Covid-19.

-Los procesos de modificación o transformación de las concepciones y prácticas en salud/enfermedad/atención de mujeres en situación de pobreza como de clase media asumen características particulares y diferenciales en cada grupo social.

-Las formas en que se construyen y circulan los saberes en relación a la epidemia por Covid-19 asumen características diferenciales en cada grupo social.

-A raíz de la epidemia de Covid-19 las comunidades han generado "desarrollo salubrista"⁽¹⁾ incrementando sus conocimientos en salud.

Atendiendo a este escenario, se añaden al estudio los interrogantes: *¿Cambió o se modificó la forma en que las mujeres de ambos grupos sociales significan su salud a raíz de la epidemia de Covid-19 en Argentina?, ¿Cambio o se modificó su forma de cuidarse y preservar su salud personal y familiar? ¿Y de su comunidad? ¿Reconocen diferencias en su forma de significar la enfermedad antes de la epidemia y luego de la epidemia?, ¿Se advierten características similares o diferenciales en las concepciones y prácticas en salud/enfermedad/cuidado a raíz del contexto de epidemia por Covid-19 en mujeres en situación de pobreza y mujeres de clase media? ¿Es posible pensar que la epidemia por Covid-19 ha propiciado que las comunidades incrementen sus conocimientos sobre salud?*

2. Contextualización y delimitación del problema de investigación

Ambos grupos de mujeres disponen de unos saberes legos y prácticas propias que integran lo que Saforcada (2002) denomina como Sistema Popular en Salud (SPS) y que pueden estar hallando una particular forma de dinamizarse y conformarse cuando chocan, o se ponen en contacto con el Sistema Oficial de Salud (SOS).

Desde el estudio interesa particularmente atender a estos escenarios sociales, dado que permitirá construir un conocimiento que contribuirá, desde una perspectiva de accesibilidad simbólica y cultural, a transformar las barreras que obturan el acceso a la salud desde el SOS al SPS en "puentes psicosocioculturales" (Juárez y Saforcada, 2013: 213).

Por su parte, en relación a la presencia de la epidemia Covid-19, distintos autores coinciden en que el coronavirus ha revelado las desigualdades de la sociedad, y aun las ha profundizado, en distintos planos como el económico, sanitario, educativo, tecnológico, entre otros (Kessler, 2020; Grimson, 2020; de Sousa Santos, 2020). Ramonet (2020) considera que las medidas de confinamiento e higiene resultan imposibles a aquellos grupos sociales que viven sin agua corriente, hacinadas en favelas, chabolas, villas miseria, o aquellos que duermen en las calles, o viven en campamentos de refugiados. De esta manera "cuando la salud es una mercancía, los grupos sociales pobres, discriminados, marginalizados, explotados quedan mucho más expuestos a la infección" (Ramonet, 2020: 17).

El autor plantea que la pandemia no constituye sólo una crisis sanitaria, sino que se configura en lo que las ciencias sociales califican como “hecho social total”, dado que convulsiona el conjunto de las relaciones sociales y conmueve a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores.

Se reconoce así el impacto social que la epidemia puede provocar en las poblaciones. Éste puede entenderse como nuevas configuraciones de relaciones entre las personas, las tecnologías, las instituciones, los contextos y sus condiciones particulares y los resultados (Zuñiga Céspedes, Rodríguez García, Vargas Ruiz y Portilla Rodríguez, 2002). La Real Academia Española remite a la idea de “huella o señal” para definir la palabra impacto. Atendiendo a ello nos interesa conocer en el impacto que la enfermedad Covid-19 puede generar en la subjetividad de un grupo de mujeres en situación de pobreza y de clase media que atraviesan esta epidemia a través de sus concepciones y prácticas de salud (creencias, modos de simbolizar, preservar, cuidar, proteger y promover la salud). Particularmente se tratará de indagar en cómo la afecta atendiendo a cómo eran estas concepciones y prácticas antes de este evento y cómo y en qué aspectos se han modificado, atendiendo a la perspectiva de los propios actores y desde un análisis metacognitivo por ellas realizado.

3. Algunas consideraciones metodológicas

Para la consecución de los propósitos expresados para este estudio se prevé en relación al procedimiento metodológico:

a) *Continuar con la profundización de la categoría de saberes populares en salud de mujeres en situación de pobreza del Gran Río Cuarto –cómo se construyen, circulan y dinamizan los mismos-*. Instancia de “muestreo teórico” (Strauss y Corbin, 1998: 141) en los mismos barrios en que ya se realizaba la investigación (Islas Malvinas, Villa la Caba, Villa San Francisco, las Higueras, Río Cuarto).

b) *Por otro lado, se avanza en un trabajo de inclusión de la nueva población de estudio definida por mujeres de clase media*. Para seleccionar la muestra se trabaja actualmente en la realización de un procedimiento previo con informantes claves que determinarán los barrios típicos de clase media de la ciudad de Río Cuarto. Acordados los barrios, la muestra se definirá como no probabilística y de “participantes voluntarios” (Hernández Sampieri, et al. 2010: 396) en tanto se conformará por aquellas mujeres de clase media que genuinamente se interesen por participar en el estudio.

Para la recolección de datos, y atendiendo al contexto de la epidemia que supone una estrategia preventiva de confinamiento y Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, y atendiendo a los fines de obtener información deseada, se prevé aggiornar las diversas herramientas propuestas en el informe anterior a las modalidades de la virtualidad.

En el mismo se preveía la realización de observaciones, entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y/o talleres de reflexión. Así como también la posibilidad de emplear la toma de fotografías por parte de las mujeres participantes. (Bonetto, 2016). Instrumentos de recolección para los que se proponen modificaciones que

permitan la posibilidad de acceder a los datos en el contexto actual. De manera que, se piensa realizar las entrevistas personales empleando recursos de comunicación en formato virtual tales como vía acceso telefónico y whatsapp, siendo la misma alternativa para encuentros colectivos de reflexión con mujeres, vía whatsapp o modalidad de plataformas Zoom o Jitsi meet. Asimismo, se piensa en la toma de fotografías y su envío vía whatsapp, ello permitirá acceder a la manera de ver el mundo, la situacionalidad en salud y lo significativo en las vidas de ambos grupos de mujeres y puntualmente en relación a la arremetida de la enfermedad Covid 2019 en la sociedad, siendo la fotografía un recurso de visibilización de su realidad y de exposición de la manera en que afrontan los vaivenes de la epidemia en su vida cotidiana.

Trabajar con mujeres pertenecientes a dos grupos sociales se hará posible gracias al empleo del “método comparativo” entendiendo que en ciencias sociales el valor de este tipo de estudios es ofrecer descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad, así como de aportar insumos para el diagnóstico de problemas sociales y aportar al diseño de políticas públicas (Piovani y Krawczyk, 2017). Para ello orientan interrogantes como *¿Existen similitudes entre las concepciones, prácticas y saberes populares entre mujeres en situación de pobreza y de clase media?, ¿Qué transformaciones experimentan las concepciones, prácticas y saberes populares a raíz del contexto de epidemia por Covid-19 en ambos grupos?*

4. Últimas reflexiones

Atendiendo al contexto macrosocial pensamos que, las constantes y dinámicas transformaciones y condiciones de existencia del mundo contemporáneo proponen nuevos temas y problemas al campo de la salud en general y de las políticas sanitarias en particular, nuestro desafío como investigadores es dejarnos interpelar y ser sensibles a ellos para construir un conocimiento que permita conocer y comprender la realidad y las situacionalidades en salud de las poblaciones, de cara a la posibilidad de elaborar propuestas de acción para aportar a un Sistema de Servicios de Salud Pública desde enfoques sociales-expansivos, críticos, integrales y humanistas.

Notas

1. Plan de trabajo denominado: Estudio psicosociocultural y pedagógico de las concepciones y prácticas en salud de mujeres en situación de pobreza y de clase media. Reflexiones situadas en el Gran Río Cuarto sobre el impacto de la epidemia de Covid- 19 en dichas concepciones y prácticas. 2do Informe Aprobado Investigador Asistente. CIC 2020. DI-2020-1292-APN-GRH_CONICET

2. Saforcada (2002) entiende por desarrollo salubrista a la evolución progresiva de una cultura (conocimientos, valores, creencias, hábitos, actitudes, comportamientos) hacia mejores condiciones de salud.

Referencias bibliográficas

- Bonetto, M.J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. No11. Año 6. Abril - Septiembre 2016. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 71-83.
- Denzin N. & Lincoln Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: Denzin N. & Lincoln Y. (Comps.). *Manual de Investigación cualitativa Vol. I, El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Argentina, España, México: Akal.

Grimson, A. (2020). El futuro después del COVID19. Argentina Unida. Buenos Aires.

Hernández Sampieri R, Fernández Collado C. & Baptista Lucio M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª reimpresión). Distrito Federal. México: McGraw-Hill.

Juárez, M. P; y Saforcada, E. (2013). El problema de la barrera psicosociocultural interpuesta entre los profesionales de la salud y consultantes de contextos pobres estructurales. Reflexiones sobre una cuestión compleja. *Revista: Salud & Sociedad*. Investigaciones en Psicología de la Salud y Psicología Social. Vol. 4. Nº 3. (Pp. 210-227).

Kessler, G. (Coord.) 2020. Relevamiento del impacto social de las medidas de Aislamiento impuestas por el PEN, Buenos Aires, MinCyT-CONICET-Agencia, marzo.

Meysan, T. (2020). El mundo después de la pandemia. Red Voltaire | Damasco (Siria) | 17 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.voltairenet.org/article209481.html>

Piovani, J.I. & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, vol. 42, núm. 3. : <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3172/317253008002/html/index.html>

Ramonet, I. (2020). 29 de abril de 2020 Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo>

Saforcada, E. (2002). *Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Paidós.

Stake, R. (2013). Estudios de caso cualitativos. En: Denzin N. & Lincoln Y. (Comps.). *Manual de investigación cualitativa. Vol III. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Strauss, A., & J. Corbin. (1998). Capítulo 13. Muestreo Teórico. En: Strauss, A., & J. Corbin: *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Enraizada*. Thousand Oaks London New Delhi: Sage Publications.

Vasilachis de Gialdino I. (Coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Zuñiga Céspedes M., J. Rodríguez García, M. Vargas Ruiz Y R, Portilla Rodríguez (2002). Las TIC en Educación: Una metodología para valorar impacto social y condiciones de equidad. Informe Técnico Interino. Presentado al CIID/IDRC Ottawa Costa Rica. Extraído de web.idrc.ca/fr/ev-68695-201-1-DO_TOPIC.html el 5-05-2012

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: CONFLICTOS BIOÉTICOS EN PANDEMIA

Margarita Guerrero de Loyola

Introducción

Tratar de analizar la convivencia democrática constituye un reto y desafío frente a una cuestión muy compleja, porque presenta diferentes facetas a tener en cuenta; e evaluar su eficacia o deficiencias no es fácil, ya que los estilos de vida y las formas de relaciones ciudadanas presentan distintos niveles de convivencia, en los cuales se reflejan desigualdades económicas, culturales y geográficas.

La convivencia cotidiana hoy, a nivel global, se encuentra atravesada por problemas y dilemas bioéticos necesarios de solucionar, que además presentan temas para reflexionar. La pandemia del COVID-19 tiene a la humanidad en vilo por su desarrollo y expansión.

Por Resolución 1117/20* se creó, en Argentina, el Comité de Ética y Derechos Humanos. Lo anunció el Ministro de Salud de la Nación Ginés González García, quien, reunido con los miembros del Comité, puso de manifiesto los conflictos bioéticos que se han desencadenado durante la pandemia. Los dilemas y temas problemáticos aludidos y enumerados son:

- las políticas públicas frente a los derechos y libertades individuales;
- la pandemia frente a los recursos críticos;
- la infodemia frente al derecho de la información;
- el uso de datos personales sensibles frente al derecho de privacidad;
- el problema de discriminación versus reconocimiento de grupos vulnerables;
- el conflicto de las libertades individuales frente al bien común.

Ante el avance de la pandemia, los diferentes Comités de Bioética, surgen como recursos extraordinarios a fin de dilucidar desde una Ética Discursiva, el "bien común", ya que implican una adecuada visión de las políticas públicas, en relación a las libertades y derechos individuales, en función de la salud de la sociedad, de los ciudadanos y ciudadanas en general.

Las autoridades responsables sostienen que los comités permiten ampliar las miradas y justificar argumentativamente por parte de los expertos quienes, en función de los principios reguladores universales, analizan las casuísticas particulares para dar una visión consensuada atendiendo al bien común.

Entienden que el "Comité de Ética y Derechos Humanos" constituye un espacio genuino para legitimar la formulación de las políticas de protección e intervención a la luz de los Derechos Bioéticos de Salud Pública, con una mirada multidisciplinaria.

1. Análisis bioético y salud

En la compleja situación actual de *pandemia* que atraviesa el mundo de la vida aparecen términos caros a

la discusión y reflexión bioética, como los de: *confidencialidad, autonomía, consentimiento, justicia, vulnerabilidad, discriminación, bien común, espacio público y privado, derechos humanos y salud pública, investigación clínica terapéutica y no terapéutica.* Además, estos conceptos son susceptibles de análisis entrecruzados: la relación entre bioética y biopolítica, entre lo público y lo privado, entre derechos individuales en relación a la declaración de Bioética y Derechos Humanos.

Con respecto a la confidencialidad, hoy fácilmente se transgrede y confunde el plano de lo subjetivo y privado, ya que los medios en muchas oportunidades exponen públicamente a los pacientes y las víctimas. Si bien es factible y oportuno producir el aislamiento, sobre todo en caso de infecciones virales susceptibles de transmisión y contagios masivos, también es muy importante resguardar la intimidad para evitar las agresiones. En general, no se lo cuestiona, pues se identifican los casos y se investiga a los contactos para atender a su salud en función de observar los contagios posibles, para establecer los lazos epidemiológicos. Además, actualmente no se tiene en cuenta en muchos casos, pues hay periodistas que aparecen identificados personalmente, con sus nombres y fotografías, y también aquellos que están trabajando en las instituciones y espacios públicos. De este modo la confidencialidad está expuesta, sobre todo para salvaguardar la salud pública y controlar la cadena de contagios, con el fin de no saturar el sistema de salud, cuyo objetivo es poder brindar atención a todos los que lo requieran. La confidencialidad es respetada en los casos de investigación, ya sea clínica o terapéutica: por ejemplo, en la donación de plasma convaleciente, o en situaciones que deben cumplir con el Consentimiento Informado, exigido por protocolo en todas oportunidades.

Con respecto a los principios de autonomía y consentimiento informado, también está presente en la aplicación de determinadas terapéuticas, como la del plasma convaleciente, a fin de convalidar una investigación, situaciones que exigen contar con un Protocolo de Investigación y de Consentimiento Informado legitimado.

Es evidente la relación actual entre bioética y biopolítica, pues la necesaria protección e intervención del Estado como responsable de la Salud Pública, no sólo requiere, sino que también exige el ejercicio de su responsabilidad ante la "cosa pública"; de ahí la puesta en práctica de decisiones normativas de intervención del biopoder, entendido como un control adecuado del cuerpo vivo, desde el espacio público, para salvaguardar el derecho a la salud y el "bien común".

Es en estas situaciones donde la deliberación Bioética y la intervención Biopolítica tienen que ser claras en distinguir los excesos, pues en tiempos de globalización y macropolítica es común marginar a los individuos, colonizando el espacio privado y el cuerpo humano, a través de la infodemia publicitaria; así, en función de los intereses del mercado, el cuerpo viviente es coartado y sojuzgado.

2. Cuestiones centrales determinadas por las autoridades de salud

Los problemas señalados como muy significativos y álgidos para las autoridades del sector, que requieren ser

abordados y garantizados desde una mirada multidisciplinaria y bioética, son los siguientes:

- Infodemia versus Derecho de Información.
- Datos personales versus Derecho a la privacidad.
- Discriminación versus Grupos vulnerables.

En relación al primero, es necesario señalar el estar alerta, por un lado, al problema de la sobresaturación de información veraz, y, por otro, especialmente de la falsa información difundida por los diversos medios tecnológicos de comunicación y de las redes sociales, las cuales pueden provocar conductas no deseadas por parte de los receptores.

Sin embargo, es necesario destacar la importancia de respetar el derecho a la información transparente, precisa, clara y veraz; puesto que ella permitirá un adecuado cuidado y salvaguarda de la salud de la población, alentando a la responsabilidad individual, tanto para la protección personal como la de los otros, hecho que redundará en una convivencia social beneficiosa.

El escenario es complejo, pues incluye en su desarrollo y control a variados colectivos y actores sociales involucrados en estos procesos, que requieren ser contemplados. Entre ellos, es necesario destacar el rol que cumplen los medios de comunicación; pues constituyen un instrumento muy significativo en relación con la construcción del imaginario social, que influye directamente en las relaciones sociales de la población, colaborando o disgregando la convivencia.

La privacidad, el registro de los datos personales y el derecho a la autonomía están resguardados en los protocolos médicos y de investigación por la exigencia de obtener para las diferentes intervenciones el consentimiento informado de los pacientes o de sus apoderados.

3. Identificación de los grupos vulnerables

La identificación de universos vulnerables, pasibles de ser objeto de atención y experimentación, han sido preocupación principalmente en función de la investigación tanto médica como social. Sin embargo, es oportuno referirlo a otras situaciones que preocupan por su vulnerabilidad.

La determinación de los grupos de riesgo en condiciones de vulnerabilidad amerita una consideración especial, sobre todo para visualizar qué rasgos se constituyen en necesarios y se requieren para su delimitación y ubicación.

El concepto de vulnerabilidad aborda a personas o grupos que son pasibles de factores de riesgo, por condiciones de carencia, injusticia o exclusión. Nos encontramos con una cuestión de necesaria reflexión y caracterización de los grupos o personas vulnerables. Es importante, ya que en una primera aproximación se da la posibilidad de arbitrar una apropiada protección, tanto para los individuos como para los colectivos.

La protección de las personas en relación a la investigación médica está amparada por declaraciones internacionales de principios éticos en: Declaración de Helsinki, Asociación Médica Mundial, "Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos" (1964), en el punto N° 8 expresa en relación al respeto y protección de las personas: "Algunas poblaciones sometidas a la investigación son vulnerables y necesitan protección especial. Se deben reconocer las necesidades

particulares de los que tienen desventajas económicas y médicas. También se debe prestar atención especial a los que no pueden otorgar o rechazar el consentimiento por sí mismos, a los que pueden otorgar el consentimiento bajo presión, a los que no se beneficiarán personalmente con la investigación y a los que tienen la investigación combinada con la atención médica.” (Helsinki 2000: 82).

El Informe Belmont (1976) “Principios Éticos y Directrices para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación”, explicita que se debe cumplir con:

1. respeto a las personas, 2. beneficencia y 3. justicia; con respecto a su aplicación, hay que atender: 1. al consentimiento informado, 2. a la evaluación de riesgos y beneficios y 3. a la selección de los sujetos. Finalmente señala, en relación a la selección de los sujetos vulnerables, tener en cuenta situaciones de injusticias por razones raciales, económicas y de enfermedad. Además, destaca a los seres en situaciones de institucionalización por su disponibilidad para la investigación y su comprometida capacidad para el consentimiento libre. (Belmont 1976: 1-7)

En “Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos” (CIOMS-2002) se establecen los principios generales de respeto a las personas, beneficencia y justicia, pero me interesa referirme a la Pauta 13 de “Investigación en que participan personas vulnerables” que establece: “Se requiere una justificación especial para invitar a individuos vulnerables a participar como sujetos de investigación. En el caso de ser seleccionados, los medios para proteger sus derechos y bienestar deben ser aplicados estrictamente” (CIOMS 2002: 56).

En el comentario sobre la Pauta 13 dice: “Son personas vulnerables las absoluta o relativamente incapaces de proteger sus propios intereses. Específicamente, pueden tener insuficiente poder, inteligencia, educación, recursos, fuerza u otros atributos necesarios para proteger sus intereses” (CIOMS 2002: 56).

Evidentemente, las precedentes declaraciones de principios éticos hacen referencia a las situaciones de vulnerabilidad de las personas. El problema que aparece es la indeterminación, la falta de comprensión y la extensión del término. Las Pautas CIOMS son tan generales en sus aclaraciones, que todas las personas pueden ser consideradas como vulnerables. Esto nos exige una mayor reflexión para profundizar su alcance y justificación.

Florencia Luna realiza un detallado análisis, con su propuesta de “capas de vulnerabilidad”; especialmente nos ilumina para comprender y actuar en el espacio de la Salud Pública, situación que en esta oportunidad nos preocupa. Advierte la existencia de distintas posiciones en relación a las determinaciones de las condiciones de riesgo. (Luna, 2008: 62-63). Ella realiza un relevamiento de los diferentes puntos de vista, desde la perspectiva bioética, referidos a la investigación en clínica médica, pero es atinente el análisis a fin de iluminar los modos de distinguir a las poblaciones dignas de cuidados y protección bioética y biopolítica.

Luna señala, en primera instancia, que existen autores que critican la utilización del concepto, pues consideran a todos vulnerables en tanto que seres finitos. Por la amplitud del término, no tendría utilidad. Sin embargo, agrega que es inadecuada la postura siguiendo a O’Neil (Luna 2008:61), quien distingue, por un lado la vulnerabilidad propia de la especie, y por otra, la

vulnerabilidad debido a las circunstancias: ya de exclusión, opresión o dependencia de instituciones con fines específicos.

Otro punto de vista es el que afirma que distinguir la vulnerabilidad es otorgar un estereotipo, una etiqueta que estigmatiza y califica a las personas como incapaces de protegerse. Advierte como problemáticas a dichas posturas, porque de ese modo se tiende a naturalizar la vulnerabilidad y restarle importancia, acarreado así consecuencias perjudiciales. Otra crítica realizada por Luna es la de adoptar una actitud compasiva, paternalista, en lugar de empoderar a los vulnerables.

El aporte de F. Luna enriquece, pues consiste en focalizar el análisis en relación con el contexto, identificando capas de riesgos y vulnerabilidad. Ello permite una categorización más flexible, que favorece un abordaje inclusivo de sujetos y comunidades, pues posibilita el diagnóstico, la prevención y el tratamiento.

Describir y evaluar la vulnerabilidad desde el contexto es loable, ya que permite distinguir a actores y componentes que influyen. Puede identificarse a lo que aparece sitiendo a personas y grupos por diferentes condiciones. Además, hay que destacar que no todos los individuos tienen iguales características en los grupos de riesgo, sino que los riesgos se sitúan en capas, a las cuales, amerita adecuadamente considerar y solucionar.

Su estrategia es captar el término desde una perspectiva dinámica y relacional,

Luna piensa a la vulnerabilidad en capas, como algo modificable, no como condiciones sólidas irreversibles. Si bien algunas condiciones pueden serlo, como en los casos de incapacidades severas, otras pueden depender de circunstancias sociales, y no aparecen como categorías esenciales, etiquetas o estereotipos, sino condiciones que ameritan ser identificadas para tratarlas y solucionarlas en la medida de las posibilidades.

Ser un adulto mayor implica integrar un grupo vulnerable, pero no todos tienen iguales condiciones; ya que alguno puede tener diferentes comorbilidades, no contar con familiares que lo asistan, ser analfabetos, sin cobertura social o ser discapacitado motor o mental. Otros muchos son independientes: sólo pertenecen a un grupo de riesgo por la disminución de sus condiciones vitales. De este modo, podemos observar diferentes capas que modifican las situaciones personales.

Este análisis es útil, porque facilita una postura descriptiva y evaluativa de vulnerabilidad, la cual es apropiada desde el punto de vista institucional de Salud Pública, puesto que ayuda a descubrir problemas y arbitrar soluciones a través de la protección e intervención desde el Estado, con adecuadas políticas públicas. La identificación de la vulnerabilidad actualmente es relevante, porque permite identificar cuáles son las condiciones que garantizan eficiencia y responsabilidad frente a la situación de pandemia que nos atraviesa.

Conclusiones

Dilucidar las condiciones y características de las situaciones de vulnerabilidad corrobora su utilidad a fin de poder superar dichas condiciones, puesto que si no son identificadas no puede lograrse su solución. La creación del “Comité de Ética y Derechos Humanos” revela la necesidad de garantizar y convalidar las políticas públicas a partir de una participación multidisciplinar de expertos,

rescatando la justificación filosófica, una mirada reflexiva, consensuada y responsable.

Las responsabilidades políticas de los gobiernos se manifiestan y son reclamadas en las situaciones de crisis. En ellas, los dilemas y problemas bioéticos nos exigen respuestas consensuadas mediante las mejores razones: por ejemplo, los temas de la relación entre el espacio privado y el público, los cuales se encuentran atravesados por la salvaguarda del bien común.

Realmente se ponen al descubierto conductas aparentemente contradictorias de la vida democrática, puesto que el comportamiento ciudadano requiere para protegerse el respeto y el aislamiento del otro. Así, la clausura de ciertas libertades individuales significa el respeto a la vida y salud de los ciudadanos. Aparece lo colectivo y lo social: paradójicamente, éstos bloquean y encierran a lo individual; sin embargo, es el equilibrio vital necesario del ser y su circunstancia.

Estas situaciones ponen sobre la mesa de discusión los dilemas que debe resolver Salud Pública, con políticas de protección e intervención para resguardar la vida, la salud y el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas. De ahí la relación con los Derechos Humanos, puesto que tiene en sus manos la defensa de algo prioritario, la existencia del principio antropológico que subordina a los demás y sin el cual los otros pierden sentido.

La tematización de la vulnerabilidad y del riesgo individual y social nos brinda una herramienta evaluativa y operativa para superar la conflictiva relación entre autonomía versus protección, libertad individual y derecho a la vida sana. Las razones expuestas avalan la creación del Comité de Bioética y DDHH, y el fin de deliberar para criticar, justificar o legitimar las relaciones entre Bioética y Biopolítica, en las intervenciones del Estado.

Bibliografía

- *https://mdzl.com/politica/2020/7/2/gonzalez-garcia-analizó_Salud_y_Ética. Declaración de Helsinki y Pautas Éticas Internacionales. CIOMS en: http://www.cioms.ch/pautas_eticas_internacionales.htm 21/ 05/ 2008
- Informe Belmont: <http://scielo.conicyt.cl> 20/07/2020
- Kottow, M. (2008) Bioética y biopolítica: espacio público y espacio privado. Revista de Jurisprudencia Argentina. Nº Especial de Bioética, Vol. IV, X: 22-28
- Luna, F. (2008) Vulnerabilidad: las metáforas de las capas. Rev. De Jurisprudencia Argentina. Nº Especial de Bioética, Vol.IV, X: 60-66
- Schramm, F. (2008) A identidade sanitária da bioética Brasileira e a Bioética da Proteção no contexto da Globalização, en Rev. Jurisprudencia Argentina. Nº Especial de Bioética, Vol. IV, X: 48-54

ESTUDIO DE LOS ENTRAMADOS Y DESENCUENTROS ENTRE EDUCACIÓN Y SALUD EN COMUNIDADES EN SITUACIÓN DE POBREZA

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

"la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión... La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, que comentan los diarios, que exhiben las pantallas" (Gentili, 2001)

Esta presentación intenta compartir dimensiones analíticas de un Proyecto de investigación¹ recién iniciado, donde el propósito es indagar en cómo las concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública, así como las formas en que se imbrican en un accionar conjunto -o no- , dinamizan procesos inclusivos para la vida de niños, niñas y familias de comunidades en situación de pobreza, o bien favorecen procesos de exclusión en estas poblaciones. Para ello se organiza en tres partes, inicialmente explicitaremos nuestro posicionamiento en educación y salud, seguidamente desarrollaremos intencionalidades, interrogaciones y el marco metodológico del estudio, para finalmente compartir algunas reflexiones finales.

Nuestro posicionamiento en educación y salud

El proyecto se posiciona en una articulación entre concepciones y prácticas en educación y en salud en el contexto actual. Desde una *concepción de educación*, tomamos el planteo latinoamericano crítico de Paulo Freire (1970, 1990, 1997) quien la considera como una especificidad humana que puede entenderse en un doble sentido: aquella que, como instrumento de opresión puede reaccionariamente inmovilizar la historia y mantener el orden injusto desde el compromiso con la sociedad dominante, reproduciendo la estructura y el proceso histórico de producción del ser humano, educación que Freire denunció como "concepción bancaria; y, por otro lado, aquella educación entendida como la posibilidad de transformar una realidad de injusticia y opresión desde su desenmascaramiento y la lucha por humanizar la vida desde un quehacer permanente en razón de la inconclusión de los seres humanos y del devenir de la realidad. Denominada como educación problematizadora y humanizadora.

En nuestra investigación apostamos por esta última perspectiva entendiendo a la educación como fuerza favorecedora de actitudes y disposiciones democráticas con la posibilidad de transitar de una consciencia ingenua a una crítica de su realidad (Freire, 1965).

En relación a la *salud* nos situamos en el "Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria" (Saforcada, de Lellís, Mozobancyk, 2010; Saforcada, Castella Sarriera, Alfaro, 2015), entendido como aquel cuyo componente es la comunidad y el equipo de salud colaborador de ésta. Se reconocen las distintas situacionalidades en que transcurre la vida de las personas, sus

saberes populares, su cultura y sus experiencias en salud poniéndolas en diálogo con distintos desarrollos de las ciencias humanas, de la salud y sociales considerando a los grupos populares como protagonistas de su tiempo histórico y de sus actuaciones sociosanitarias.

Desde esta perspectiva, adherimos a la definición de Saforcada (2017) quien entiende a la salud como un "relativo bienestar físico, psíquico, espiritual, social y ambiental -el máximo posible de acuerdo a las circunstancias socioculturales e históricas determinadas- considerando que dichas situaciones son producto de la interacción de las personas y sus ambientes humanos, teniendo en cuenta que estos componentes integran el complejo sistema de la trama de la vida (2017: 5), Apostamos a una "salud positiva" (Saforcada, de Lellís, y Mozobancyk, 2010) como enfoque que exige apartarse de una perspectiva centrada en la enfermedad buscando mantener y mejorar las condiciones de buena salud de las poblaciones, incidiendo en su bienestar y desarrollo salubrista; lo que implicaría la puesta en acción de los recursos de la comunidad en armonía con un uso eficaz de los dispositivos de salud que dispone el Estado.

Concebimos que las articulaciones entre salud y educación que se dinamizan a través de instituciones de base comunitaria como escuelas y Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) promoverán el desarrollo humano integral y la construcción de aprendizajes en las comunidades en situación de pobreza, siendo las familias su núcleo central, las niñas y los niños se constituyen en las y los destinatarios principales de la confluencia entre ambos campos.

Pensamos que en la posibilidad de encuentros o desencuentros entre salud y educación es central reconocer el papel del Estado como iniciador y gestor de *políticas públicas* en estos campos. En el año 2006 de Lellís planteaba que ya durante la última década los países de América Latina habían asistido a transformaciones que impactaban en las condiciones de vida de la población: "coexisten (...) la globalización política, comercial y sanitaria (...). En la gestión de lo público el Estado (...) favoreció que ciertos sectores sociales colonizaran instituciones estatales en provecho de sus propios intereses, profundizando la desigualdad (...)" (de Lellís, 2006: 126-134-136).

Hoy, 15 años más tarde, reconocemos el carácter cíclico de los procesos políticos tras haber primado un modelo de estado neoliberal que llevó al vaciamiento de la salud, hasta la desaparición del ministerio en nuestro país, mientras que en el *campo de la educación* si bien algunas políticas públicas han estado destinadas a atender los efectos de las desigualdades, ambas instancias no han sido suficientes para suplir la exclusión de nuestras sociedades y hoy se ven seriamente interpeladas en un contexto de epidemia pandémica por Covid-19. Motivo que nos conduce a su análisis desde este estudio.

Supuestos, preguntas, objetivos, metodología y estrategias de investigación

Partimos del supuesto que plantea que los entramados o desencuentros que se generan entre educación y salud, concretados en las relaciones entre escuelas y CAPS, permitirían reconocer procesos de inclusión o de exclusión que incidirían en las condiciones de existencia de niños, niñas y sus familias en situación de pobreza. Atendiendo a ello, nos orientan las siguientes *preguntas*

generales de investigación: ¿Por qué es importante conocer y reflexionar sobre la relación entre educación y salud? ¿Qué potencialidad encierra ese vínculo?

Como objetivos generales proponemos a) conocer los entramados o desencuentros entre educación y salud, materializados en las relaciones que se generan -o no- entre escuelas y CAPS en comunidades en situación de pobreza, identificando procesos de inclusión o exclusión en relación a las poblaciones de niños, niñas y sus familias y, b) analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas activarían procesos de inclusión o de exclusión en la vida de estas comunidades.

Para el logro de los objetivos expresados emplearemos una metodología de investigación cualitativa, interpretativa y crítica que nos permitirá comprender el sentido de las acciones sociales, de lo hecho y lo dicho en el contexto de la vida cotidiana y desde la perspectiva de los participantes del estudio. Vasilachis de Gialdino (2006) considera que se trata de una metodología interesada por las historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones y sentidos que las personas les confieren. Emplearemos el *estudio de casos* como enfoque de investigación. Simons (2011) lo define como una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. De acuerdo a la autora, la finalidad es comprender un tema determinado para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.

Cuando el contexto de pospandemia lo permita definiremos *tres casos de estudio*, a través de reuniones con las autoridades responsables de la Secretaría de Salud y Deportes del Municipio local así como con autoridades de la Región 4ta de la Inspección de Escuelas públicas de la provincia de Córdoba. Utilizaremos distintas estrategias para la recolección de datos: entrevistas individuales semiestructuradas, entrevistas colectivas, jornadas de observación, análisis documental y fotográfico. Para el análisis y la interpretación de los datos emergentes recurriremos a los procesos del *método de comparación constante* propuesto por Glaser y Strauss (1967).

A modo de cierre...

Discurrir sobre la necesidad de poner en diálogo perspectivas y acciones de salud y de educación desde un posicionamiento crítico reflexivo nos permitirá leer críticamente la realidad de cómo están y cómo se conciben y vinculan -o desvinculan- la salud y la educación en los contextos actuales atravesados por la pandemia del COVID19, advirtiendo y reconociendo ideas, creencias y quehaceres de trabajadores de ambos campos, que, muchas veces, reproducen lógicas bancarias, asimétricas y verticalistas en relación con las poblaciones en situación de pobreza (sus maestros, directivos, profesionales y técnicos de la salud) niños, niñas y familias, promoviendo verdaderos procesos de exclusión.

Por otro lado, articular estos campos nos permitirá formular la idea que es posible pensar otra realidad, desde la construcción de entramados entre educación y salud orientados a la promoción del desarrollo humano integral (Saforcada, 2002) y la construcción de

comunidades de aprendizaje, basadas en encuentros de trabajadores de la salud y la educación para la generación de sinergias inclusivas sustentadas en los derechos humanos para la vida de las comunidades.

Lo planteado nos exhorta con este estudio a visibilizar cómo las políticas públicas se dinamizan a través de planes, programas y proyectos que son ejecutados por las áreas de salud y de educación en sus distintas jurisdicciones. En este sentido, partimos de una idea que se expresa en dos sentidos: consideramos que, si los campos de la salud y la educación logran entramarse en relaciones humanas amalgamadas a través de los trabajadores de CAPS y de escuelas, contribuirían a promover verdaderas sinergias de inclusión que incidirían en la vida y el desarrollo humano integral de las comunidades de estudio. Por otro lado y antagónicamente a lo planteado, cuando lo que se erigen son distanciamientos entre salud y educación, concretados en brechas entre trabajadores de ambos campos, lo que se propician son escenarios y condicionantes que favorecen procesos de exclusión.

Atendiendo a lo planteado se configura nuestro compromiso por reconocer, interpelar, develar y visibilizar los entramados y desencuentros planteados, reflexionando y actuando desde posibilidades reales de garantizar políticas públicas que entiendan el derecho a la educación -y agregamos- a la salud, como bienes sociales.

Nota

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

Referencias bibliográficas

- de Lellis, M. (2006). La psicología comunitaria en el ciclo de las Políticas Públicas, en de Lellis, M.; Álvarez, M.A.; Rosseto, J & Saforcada, E. (2006). Psicología y políticas públicas en salud (Pp.125-186). Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2001). "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento". Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). The discovery of the grounded theory. Aldine Publisher. New York (traducción en revisión de Pablo Rodríguez. Bilella. Universidad Nacional de San Juan). Madrid.
- Saforcada E. (2017). El rol fundamental de la psicología en el campo de la salud. Conferencia Magistral presentada en: Congreso Universitario de Psicología. Mayo de 2017, Asunción, Paraguay: Universidad Nacional de Asunción, carrera de Psicología de la Facultad de Filosofía. 2017. p. 1-22.
- Saforcada E, de Lellis M, Mozobancyk S. (2010). Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano. Buenos Aires: Paidós Argentina.
- Saforcada E, Castella Sarriera J, Alfaro, J. (Orgs). (2015). Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad. Buenos Aires: Nuevos Tiempos Argentina.
- Saforcada, E. y de Lellis, M. (2006). ¿Políticas de salud mental o lo mental en las políticas de salud? En: de Lellis, M; Álvarez González, M; Rossetto, J. y Saforcada, E. (2006). Psicología y políticas públicas de salud (Pp. 95-123) Buenos Aires: Paidós.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino I. (Coord). (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

VIEJOS PROBLEMAS Y NUEVAS RESPUESTAS:

LA PANDEMIA COMO EXPERIENCIA 2020

Cecilia Tosoni

A comienzos de este año la palabra pandemia, que aparecía en los libros de medicina y los de historia, salto a los diarios, los noticieros, las redes sociales, los artículos académicos y principalmente inundó nuestra vida cotidiana.

En enero, la sorpresa nos la dio el Covid 19. Los desarrollos científicos y tecnológicos se mostraron incapaces de impedir la enfermedad y sus contagios. En días, cientos de muertos y miles de contagiados en China, solo el inicio. Los aeropuertos se convirtieron en el centro de los contagios, los viajeros y turistas pronto llevaron el virus a distintas ciudades del mundo. A regañadientes, la OMS declaró la pandemia. Y como no podía ser de otra forma en el siglo XXI fue televisada y viralizada. Tópico recurrente de diarios, noticieros, programas deportivos, de espectáculo, sus imágenes infinitamente redistribuidas por redes sociales. En un par de meses, Europa revivía experiencias olvidadas, miedo al contagio, enfermos que excedían los servicios de salud, muertos sin lugar en los cementerios. En marzo, nuestro país tuvo sus primeros casos, importados como se los llamó, y las medidas de gobierno no tardaron en llegar. Fue a partir de entonces que los números llenaron nuestras pantallas, número de contagiados, número de muertos, número de camas, de camas UTI, curvas exponenciales, curvas amesetadas y pico de casos se convirtieron en los tópicos discursivos y en las razones para insistir en el cuidado personal y la fundamentación de las medidas de gobierno. Después de más de 150 días de vivir y convivir con la pandemia del Covid 19 nos encontramos repensando esta pandemia. Particularmente, nos detendremos en el reaparecer de una experiencia colectiva olvidada, la pandemia en su dimensión vital. En segundo lugar, en las medidas de gobierno dirigidas a evitar, mitigar o controlar los contagios, es decir, regular la pandemia. Por último, reconocer un nuevo tipo de discurso, surgido para acompañar estas medidas, y articulado en la ciencia y en la racionalidad gubernamental que busca gestionar la experiencia colectiva. Un discurso que se diferencia de los que acompañaron otras pandemias. Desde estos ejes nos proponemos repensar la pandemia como experiencia.

Demasiado humanos: La supremacía de la naturaleza, la caducidad de nuestros cuerpos y la forma de organizarnos como fuentes del sufrimiento

Habíamos olvidado el miedo a los contagios, a las epidemias y de repente, vivimos una pandemia. La medicina junto con su tecnología se mostraba hasta el 2019 como capaz de curar y prevenir las enfermedades, de postergar la muerte, de capacitarnos para enfrentarla, de organizarnos para seguir viviendo más tiempo y con más bienestar. Sin embargo, pese a los esfuerzos de la OMS, la experiencia de sufrimiento colectivo no se hizo esperar, aunque no siempre fue televisada o viralizada.

La supremacía de la naturaleza se mostró en los efectos que provocaba un virus de imprecisa procedencia. No fueron terremotos ni tsunamis, fue un virus el que mostró cuán vulnerables somos. El miedo y la angustia se adueñaron de todos. Poco se ha dicho, pero todos lo hemos experimentado, podemos contagiarnos, enfermarnos, podemos morir. En esta pandemia, se han presentado juntas, mostrando nuestros límites, nuestras incertidumbres, nuestros miedos lo que Sigmund Freud señaló como las fuentes del sufrimiento: la caducidad de nuestros cuerpos, la supremacía de la naturaleza y la forma de organizarnos se presenta en 2020, mostrando nuestros límites, nuestras incertidumbres, nuestros miedos (Freud, 1992:76). Reconociendo nuestra vulnerabilidad y pocas certezas más que la diseminación de virus y sus consecuencias funestas en otros países, buscamos respuesta en la medicina y fieles a sus recomendaciones enfrentamos la pandemia. Así, aceptamos como sociedad medidas de gobierno inimaginadas en otros momentos como el aislamiento y restricciones en la vida privada. Además, cumplimos innumerables protocolos que normatizan casi todas nuestras acciones.

El aislamiento y la gestión de la pandemia: intervenir en salud para asegurar la economía.

Frente a la llegada del Covid 19 a la Argentina, el gobierno nacional argentino organizó una respuesta redoblando la apuesta por la ciencia y la tecnología. Convocó, inicialmente, a epidemiólogos y sanitaristas, quienes aconsejaron el aislamiento para evitar contagios y organizar el sistema de sistema de salud para atender los casos. Evitar el desborde fue la meta: que se pudiera atender a todos los enfermos, que fueran insuficientes las camas UTI, que se acondicionaran lugares para aislar a pacientes con síntomas leves, que se contara con los reactivos para las muestras, se inauguraran hospitales, se ampliaran los servicios de terapia, una carrera contra reloj. En el marco del aislamiento decretado, los gobiernos tanto el nacional, como los provinciales y municipales, coordinaron la atención sanitaria de la población. La economía estuvo, también, en el centro de las decisiones gubernamentales para que no se paralice. Así, desde medidas de asistencia no imaginadas en otros momentos como el ingreso por emergencia, la compra de insumos para comedores, pero también, los subsidios o créditos para el pago de salarios a las empresas, el financiamiento de la reconversión de algunas de ellas e incluso la apertura gradual de la actividad en otras (bares, restaurantes, gimnasios, turismo interno en Mendoza) hicieron su debut. Además, tal vez, más que nunca los gobiernos se reunieron con empresarios, cámaras que los representan, sindicalistas y representantes de distintas áreas, artísticas, turísticas, deportivas, entre muchas otras. El resultado infinitos protocolos implementados por doquier, con el objetivo de habilitar y organizar las distintas actividades en el marco de la pandemia. Entendemos, que la pandemia suscitó un fenómeno político nuevo, en el que el Estado (en sus distintos niveles) direccionó la vida de la sociedad, bajo el imperativo de garantizar el derecho a la salud y el acceso a la asistencia sanitaria. Este hecho político no puede comprenderse como una mera limitación de los derechos de los ciudadanos, como una anulación de las libertades individuales más o menos provisoria. Tampoco, como una

acción protectora que impide que la propagación de la enfermedad, como una autoafirmación de los gobiernos nacional, provincial para minimizar otros poderes, como los económicos. Conjeturamos que el Estado en sus distintos niveles, intensificó la regulación de las acciones de la sociedad desde el direccionamiento de la vida cotidiana de los argentinos como estrategia fundamental con una orientación precisa. El gobierno de la vida cotidiana por parte de las autoridades de los distintos niveles de gobierno es parte de nuestra experiencia en pandemia. Estimamos que esta situación muestra una regulación calculada, que no soslaya la economía, sino que la maximiza, que no cercena las libertades, sino que las organiza (Foucault, 2007:336). Detengámonos, un momento.

Destacamos algunas características de las medidas tomadas. En primer lugar, la necesidad de mantener a la población en sus casas al comienzo de la pandemia para evitar contagios y preparar, acondicionar, equipar y organizar el sistema sanitario. Bajo este imperativo, aún con pocos contagios, incluso nulo en algunas provincias, las medidas de aislamiento fueron extremas. Con posterioridad, se habilitaron permisos para desarrollar distintas actividades en nuestra provincia, en general, por el reclamo de quienes veían afectado su interés económico. Entonces se hizo evidente la regulación, la intervención calculada para asegurar la rentabilidad económica, tarea emprendida de forma conjunta por los gobiernos nacional, provincial y municipal. El equilibrio buscado y pregonado mostró la necesidad de asegurar la economía, de garantizar no solo los puestos de trabajo, los ingresos de las familias, sino sostener las empresas (Foucault, 2007:60). El equilibrio se sostiene en la conveniencia de las medidas, se mantienen las aperturas de distintas actividades, pese al aumento de contagios, porque el sistema sanitario lo soporta. Ahora, se mira principalmente el número de camas UTI ocupadas.

En segundo lugar, frente a la pandemia, el Estado (en sus distintos niveles) se mostró servicio de la economía atendiendo los intereses económicos de distintos sectores sociales. Esto, se evidencia en los acuerdos alcanzados con las organizaciones que los representan con el objetivo de mantener los intercambios, favorecer el acceso a bienes y servicios de todos los argentinos. Dirigir la población una forma de asegurar la economía, entender la sociedad como un conjunto de individuos que pretenden maximizar sus ganancias, reducir sus pérdidas se constituye en la antropología subyacente. No se realiza un pacto entre el Estado y los ciudadanos para ceder unos derechos y garantizar otros. El Estado interviene calculadamente en la vida social asegurar los intereses de cada uno o mejor dicho, el juego de intereses que el mercado supone. El Estado (nacional, provincial o municipal) aumenta los acuerdos con los representantes de la sociedad civil (Foucault, 2007:335).

En tercer lugar, la irrupción de medidas gubernamentales en la vida cotidiana de los individuos los expone a dar cuenta de sus acciones. Se promueve el compromiso social, se hiperdifunden las medidas preventivas, lo cual incita a la responsabilización individual del contagio. En algún momento, el presidente de la Nación señaló que si rompemos con el aislamiento *buscamos el virus*. Así, el contagio no es una calamidad, un castigo divino interpretación social en otras pandemias, sino responsabilidad individual. Pese, a que se dice en los medios que no se debe criminalizar el contagio, o su mera

probabilidad, socialmente cada quien que se contagia se siente conminado a señalar cómo se contagió. Como se puede advertir en muchas entrevistas difundidas en los medios. Durante mucho tiempo, en Mendoza, el contagiado debía relatar a un equipo de salud que buscaba su nexa epidemiológico con quienes convivía, con quien se había encontrado, cuanto tiempo habían estado juntos, qué lugares había visitado.

A partir de estos tres elementos, entendemos que la regulación, la intervención calculada en los distintos ámbitos, particularmente, explicita el carácter *liberal* de la racionalidad política que la fundamenta las decisiones de gobierno durante esta pandemia. El reaseguramiento se la vida no implica controlar o restringir, sino intervenir calculadamente. Esta intervención no se hace al margen de la economía de mercado, sino como su reaseguro. Tal vez, sea esta pandemia el escenario de este arte de gobernar, cuya racionalidad no rivaliza con el liberalismo, sino que lo supone donde queda visibilizada. Como señala Michel Foucault, la *biopolítica*, como forma particular de aseguramiento del ejercicio del poder del Estado mediante la regulación de los fenómenos biológicos de la población no es antagónica con el liberalismo, muy por el contrario, es su contracara. En el marco de la racionalidad política del liberalismo, se manifestaron y adquirieron agudeza ciertos problemas de la población como la salud, la higiene, la natalidad, la mortalidad, tornándose un desafío para los gobiernos (Foucault 2007:360) El liberalismo, como forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental, constituye la grilla de inteligibilidad de los fenómenos de la vida que asume el Estado, en sus distintos niveles, para dirigir la población. No reduce las libertades, las dirige y organiza desde su intervención calculada para asegurar la dinámica económica.

Una pandemia televisada y viralizada. La necesidad de ser dicha infinitamente

En este apartado, queremos señalar la relevancia de la pandemia en los medios de comunicación. Entendemos, que no sólo es el resultado de la sorpresa que causó en sus inicios, sino que la profusa difusión de imágenes, discursos en los distintos medios y en las redes sociales da cuenta de la necesidad de “ser dicha” (Foucault, 2013: 30). Es decir, en esta situación en la que todos estamos involucrados y frente al cual somos vulnerables ha habido una necesidad de hablar, de mostrar, de presentar cifras y curvas, de calcularlas, de entrevistar expertos que nos la expliquen que evidencia, conjeturamos que este fenómeno supone un requerimiento más profundo, una necesidad de “hablar la pandemia”, de “pronunciarla infinitamente” para redefinirla como fenómeno biológico y social.

Así, lo que se ha dicho y dice de la pandemia provocada por el Covid 19 no refiere a las calamidades de la naturaleza, a la lógica de un destino particular, menos aún a un castigo divino. Ejes de los discursos que la acompañaron en otras épocas. Un discurso científico que explica el contagio, posibilita calcular y medir riesgos, que promete la vacuna que sería su solución justifica normas de higiene y medidas gubernamentales, contando con la libertad de los sujetos y suscitado el reconocimiento de su responsabilidad. Así, se pregona que quien se contagiará es quien no cumple con el distanciamiento, el uso del tapabocas, el lavado frecuente de manos. Salir de los hogares, no resguardarse de contactos innecesarios, participar,

incluso, de reuniones familiares son un riesgo. Poco se dice de los inevitables contagios en el ámbito de los servicios de salud, o del personal que brinda servicios esenciales.

Medidas de gobierno dirigidas a la vida privada de las personas se han hecho frecuentes, multas por reuniones familiares, restricciones por número de finalización del DNI son parte ya de nuestra cotidianidad. Comentarios sobre las acciones irresponsables de muchos contagiados han inundado las pantallas televisivas en nuestra provincia. Pero, no nos confundamos, no es un control de la vida cotidiana, es su regulación, es una intervención calculada que necesita de este discurso para que cada individuo cumpla con lo que se espera de él, y acepte las medidas. Una nueva racionalidad que debe permear las decisiones individuales, que pretende que transitemos la pandemia, que evitemos riesgos que aseguremos nuestra vida y la de los otros. En los momentos de pico de contagios en Mendoza, en gobernador R. Suarez insta al autoaislamiento, a que cada uno se cuide. No se prohíbe la actividad de los restaurantes, ni el turismo interno, gimnasio, hay apertura del comercio, circulación vehicular, salvo algunas actividades deportivas y las instituciones educativas. ¿Alcanza con el autocuidado en un momento de ‘circulación comunitaria’ del virus? ¿Para qué es suficiente? ¿Es posible que la contención de la pandemia se logre por el efecto de la suma de decisiones individuales de cuidado personal? ¿O es una estrategia discursiva que busca ocultar la imposibilidad de detener los contagios? Nos preguntamos en qué medida estos discursos muestran el ejercicio de la *gubernamentalidad* como conducción de la conducta que interviene calculadamente contando con la libertad del otro, para finalmente responsabilizarlo (Rose, 2007: 113) Ejercicio del poder que se ampara en que se ha hecho lo suficiente, el resto es responsabilidad de cada ciudadano. No se puede volver atrás en las etapas, no se puede afectar más la economía, cada uno debe cuidarse y cuidar.

En este trabajo pretendemos revisar lo que vivimos desde una perspectiva, desde una propuesta de desciframiento que muestre la racionalidad de las aparentes contradicciones que encontramos en muchas decisiones de gobierno (Foucault, 2007: 218). Medidas que aceptamos aunque las rechazaríamos de plano en otras circunstancias. Tal vez, porque como en otras épocas, buscamos sobrevivir en medio de una pandemia. Tal vez, porque desde el miedo nos aferramos a la ciencia y sus recomendaciones como única seguridad. Tal vez, porque las medidas de protección, responsabilidad individual, nos devuelve un protagonismo social que no advertíamos. Nos queda mucho por pensar en esta pandemia. Este trabajo pretende ser una contribución para reflexiona como vivimos esta experiencia, un hecho histórico que no será insignificante en nuestra vida personal y social.

Bibliografía

- Foucault, M. (2007). El nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires, FCE
- Foucault, M. (2013). Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber. Buenos Aires. Siglo XXI Editores
- Freud, S. (1992). “El malestar de la cultura” en Obras Completas V. XXI, Madrid, Amorroutu Editores
- Rose, N. (2007). “¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno, en Revista Argentina de Sociología, año/volumen 5, número 8. Buenos Aires (111-150)

MALESTAR PSICOLÓGICO E INSEGURIDAD EN PANDEMIA

Marta Isabel Crabay

“Creo que hay que pelear contra el miedo; se debe asumir que la vida es peligrosa y que eso es lo que la vida tiene para que no se convierta en un mortal aburrimiento” (Eduardo Galeano)

“El mundo al revés nos enseñó a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo” (Eduardo Galeano)

Introducción

La pandemia por Coronavirus COVID-19 constituye una emergencia en el campo de la salud pública de carácter internacional, actualmente con serias implicancias en la salud mental. Si bien en sus comienzos se dudó acerca de la importancia de sus efectos, actualmente por lo menos se conoce que se ha percibido con gran impacto en muchas regiones, generando dificultades en los servicios asistenciales, en virtud de la altísima transmisibilidad. Pese a los esfuerzos, no se conoce aún terapéutica alguna y es dable suponer, como en muchas de estas afecciones, que el conocimiento por parte de la ciencia llega siempre mucho más tardíamente.

Mientras tanto, sentimientos de temor, de desconfianza, de desesperanza se apoderan de nosotros. Un día de marzo, la OMS decreta pandemia, y estamos así en presencia de una crisis mayor que azota al mundo entero. Las medidas varían, en algunos casos se propone Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO); en otros, se decide que la inmunidad viene como consecuencia de afrontar el virus. Después, los detalles de higiene, lavarse las manos, cuidar y desinfectar el calzado, uso de barbijos, limpiar y limpiar utensilios, alimentos, etc.

Antecedentes y consideraciones conceptuales

Progresivamente, el encierro nos va cercando, el mundo cambió en segundos, nuestras vidas apresadas en nuestras casas, con tele trabajo, computadoras y whatsapp. Sin embargo, no hay novedades efectivas en cuanto a tratamientos o vacunas. Como en muchísimas afecciones en el marco de la salud pública, las soluciones han venido después de mucho tiempo.

Podemos recordar, al respecto, lo que pasó con el cólera, la viruela o la sífilis.

Así formulaba Caplan (1966: 46): “La prevención de la viruela por la vacuna y la prevención del escorbuto mediante la ingestión de limas y verduras frescas precedió en muchos años al conocimiento de la causa de las enfermedades”, y agrega “Incluso la histórica acción preventiva de Snow al quitar el manubrio de la bomba de la calle Broad para detener la epidemia de cólera de Londres, en el siglo XIX, no se basó en el conocimiento de la existencia del microorganismo del cólera en las aguas contaminadas, ni en la comprensión de la función de este microorganismo en la etiología de la epidemia”. En todos los casos, la comunidad fue tomando recaudos a partir de la observación de la procedencia de los casos y de una actuación comunitaria. Mientras esperaban los

resultados de los estudios etiológicos, para conocer las causas de las patologías, fueron desarrollando acciones comunitarias a partir de los factores asociados a las afecciones.

En la prevención de la sífilis, cuya evolución suponía progresivamente la parálisis general progresiva y la psicosis, se fueron implementando medidas tendientes a reducir los riesgos, aunque no se conociese la etiología.

Según Eslava (2020) “La humanidad se enfrentó a graves epidemias como las de la viruela, la gripa, en el siglo XVI, la peste negra en la Europa medieval, la plaga de Justiniano en el Imperio bizantino y la peste de Atenas en la antigua Grecia, por mencionar las más significativas.

Con más detalle se ha estudiado la epidemia de la peste negra, enfermedad que causó tantos estragos en la población europea aunque no sólo en ella, y que adquirió fama de ser la mayor catástrofe demográfica sufrida por la humanidad. En la comparación histórica, frente a la letalidad de las diferentes pandemias que se hace en la prensa de estos días, ésta aún ocupa el primer lugar. Sus efectos fueron enormes; cuando la enfermedad llegaba a un sitio, los campesinos dejaban su labor en los campos, los comerciantes cerraban sus negocios, la vida se trastocaba y un gran desorden social se instauraba. La respuesta general fue la de apartarse y huir de los enfermos, hasta donde los recursos y los vínculos sociales lo permitían”.

Así también, Antoni Virgili aclara: “Pero la peste tuvo un impacto pavoroso, por un lado era un huésped inesperado, desconocido y fatal, del cual se ignoraba tanto su origen como su terapia; por el otro lado afectaba a todos, sin distinguir apenas entre pobres y ricos.”

Aislamiento físico y malestar psíquico

Numerosos estudios psicológicos, como Pichón Rivière, Erikson, entre otros, coinciden en definir a la percepción como el mecanismo psíquico regulador de la actividad adaptativa del sujeto a sus entornos y/o contextos. Los sentidos, vista, oído tacto, gusto, olfato, sensibilizan y ponen en marcha un conjunto de mecanismos que dan lugar a la integración de procesos cognitivos, que posibilitan un procesamiento constructivo complejo de las informaciones o comunicaciones recibidas. La actividad perceptual integra una selección, organización, jerarquización y estructuración de la información que están influidos por experiencias previas de motivaciones inconscientes. Para la teorización psicológico social, el origen de las representaciones se estructura a partir de los vínculos sociales. El psiquismo puede o no procesar la información, depende en gran medida de los recursos internos que se vayan formando a partir de los vínculos sociales. En este caso, con un estímulo persistente a lo largo del tiempo, que priva de los contactos sociales, podemos pensar que se detiene, cronifica y/o agrava el funcionamiento psíquico, con diferencias notables según los distintos grupos etarios y los contextos de desarrollo. Cuando el psiquismo no puede procesar la información, se traduce en formas o modalidades de sufrimientos que se expresan como imposibilidades de defensas.

Las consecuencias en salud mental han sido estudiadas en circunstancias de pandemias pasadas. El encierro, como así también el aislamiento, cobra víctimas en la salud mental de las personas. Son múltiples los desórdenes mentales y/o alteraciones psicológicas asociadas a la situación de aislamiento. Entre los

síntomas que pueden presentarse, aparecen ansiedad, insomnio, depresión, estrés postraumático, etc., como así también un deterioro o descenso de los mecanismos de funcionalidad cotidiana.

Las personas aisladas, con escaso o nulo contacto con el exterior, son vulnerables a presentar complicaciones psicológicas, las que pueden ir desde un simple malestar a dificultades psicopatológicas más graves. La pérdida de contacto con los otros impacta en la salud mental de las personas. Se manifiesta un débil equilibrio entre aspectos somáticos y psíquicos, tanto que frecuentemente siguen las argumentaciones a favor de si lo físico incide en lo psíquico o si lo psíquico desata un malestar físico. La irritabilidad cotidiana, el malestar laboral, las múltiples violencias que pueden desarrollarse en el ámbito familiar, repercuten en el funcionamiento biológico y también operan desencadenando malestares psicológicos, debiendo tener en cuenta que si las situaciones de dificultad se mantienen en el tiempo, pueden aparecer complicaciones de mayor envergadura.

Si bien aislamiento tiene diferencias con soledad, interesa revisar sus conceptualizaciones. Estar aislado, privado de estímulos sensoriales, puede enloquecer a cualquier persona. La pérdida de vínculos sociales se traduce en privaciones afectivas, como así también en deprivaciones. En ambos casos, tiene como consecuencia un aumento de la irritabilidad y de la agresividad.

El aislamiento, indicador de psicosis (desorden grave de personalidad), supone la imposibilidad de contactos. En cambio, la soledad puede entenderse como una decisión en la que los contactos están y se puede acceder a ellos.

Es dable destacar que son numerosos los autores que enfatizan la importancia de un buen ambiente familiar y social, como la presencia de buenos vínculos, confiables y seguros como condición de un desarrollo sano y armonioso; por el contrario, la desintegración social, la ausencia de vínculos y estímulos, las privaciones afectivas y/o deprivaciones sociales alteran significativamente el desarrollo de las personas (Crabay, 2007).

El director de la carrera de Especialización en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA, Martín Wainstein (2020) señala que ocho de cada diez argentinos han empeorado su estado de ánimo, demostrando un cambio significativo en el humor. Asimismo, señala que muchas personas, pese a estar en familia, se han sentido solas: "...el sentimiento de soledad es diferente al distanciamiento físico porque uno puede estar acompañado y sentirse solo, ése es un indicador fuerte". Y continúa asegurando, según el Informe elaborado por el Observatorio de Psicología aplicada de la UBA sobre Familia, Pareja y Crianza, que se encuentran tres indicadores ante la pandemia. "Un estado de ánimo decaído, una ansiedad aumentada, y un sentimiento de soledad bastante crítico". Asimismo, también se ha podido constatar un aumento de bebidas alcohólicas y consumo de ansiolíticos. El estudio ha sido realizado con un total de 1.286 encuestas on line en distintas provincias argentinas, tales como Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza, Neuquén, Tucumán, Jujuy, Corrientes y Tierra del Fuego. La Facultad de Psicología aseguró que el estudio "detecta un incremento sostenido y significativo de la cantidad de personas en riesgo de padecer un trastorno psicológico o mental".

En muchos casos se acude al alcohol y a los psicofármacos como medios para aliviar la tensión que produce el encierro, a lo cual el Informe agrega: "Que una

minoría de la población recurra a estos factores protectores y que este hecho se acentúe con la duración de la cuarentena son predictores de un mayor impacto psicológico negativo".

"Estas alteraciones son uno de los síntomas más frecuentes tanto en los trastornos de ansiedad como en la depresión", finaliza el reporte de la Facultad de Psicología.

Así como afecta la enfermedad crónica de familiares queridos, la pérdida imprevista de seres queridos, el estrés por agotamiento, las mudanzas, los divorcios, etc., de igual modo, la decisión del encierro puede configurar serias patologías a nivel de salud mental, sobre todo si no son asistidas oportunamente y si no se implementan medidas terapéuticas. Un estímulo externo, como en este caso la pandemia, sostenido en el tiempo, incrementa las ansiedades y angustias, al tiempo que desata desórdenes mentales.

Entre las razones elaboradas, encontramos la de Franco Berardi (2020: 37): "La Tierra ha alcanzado un grado de irritación extremo, y el cuerpo colectivo de la sociedad padece desde hace tiempo un estado de stress intolerable: la enfermedad se manifiesta en este punto modestamente letal pero devastadora en el plano social y psíquico como una reacción de autodefensa de la Tierra y del cuerpo planetario. Para las personas más jóvenes es sólo una gripe fastidiosa".

Infobae registró que el 75% de las personas relevadas padece algún malestar psicológico, más de la mitad consume alcohol y, si bien es alto el porcentaje de las personas que recurren a los amigos, hay un crecimiento sostenido de los que acuden a la automedicación para sobrellevar las consecuencias del aislamiento en su salud mental.

Inseguridad ciudadana y malestar social

Hay crisis en todos los ámbitos y miles de empleos se han perdido. La inseguridad en auge: la otra pandemia que no se puede combatir con tapaboca. Según el Ministerio de trabajo, hay 130.000 nuevos desocupados.

Butler (2020: 60) se pregunta al respecto "cuáles son las consecuencias de esta pandemia al pensar en la igualdad, la interdependencia global y nuestras obligaciones mutuas".

Los procesos modernizadores y el retiro del Estado han contribuido al empeoramiento de la realidad delictiva, poniendo al descubierto el deterioro social y sus efectos en violencias múltiples, degradación humana y delitos. Las transgresiones han evolucionado y no para mejor. Progresivamente, ha ido en aumento una anomia masiva, junto a una crisis global, que no promete estabilidad alguna y que va configurando un debilitamiento de la confianza social hacia el bienestar general de la población, como así también hacia los sistemas de justicia. La situación de pandemia agrava los vínculos sociales y desestabiliza todo tipo de seguridades. A este país debilitado, pauperizado, injusto, se le suma la pandemia, mezclando incertezas, miedo y terror.

Bleichmar (2006: 189) señala al respecto: "el pasaje del miedo al terror se sostiene en una premisa que se desliza, irremisiblemente, del uno al otro: mientras que las acciones de los seres humanos pueden regularse mediante la comprensión de sus consecuencias, por el encadenamiento que hay entre la conducta y su resultado, el terror es la aniquilación de toda legalidad previa".

Elbert (2007: 19) señala: "...desde comienzos de 2000, las promesas omnipotentes del neoliberalismo entraron en crisis, y se registraron en todo el mundo expresiones de repudio y resistencia que llegaron hasta la violencia explícita. Mientras tanto la pauperización firmemente instalada generó rápidos procesos de concentración marginal urbana precaria, que plantean a la administración y al control situaciones más inmanejables y complejas que cualquiera de las conocidas durante el siglo XX".

Parafraseando a Silvia Bleichman, señala que la inseguridad configura un residuo de la impunidad. No es la pobreza la que genera delito sino la rabia acumulada por las múltiples promesas incumplidas de un país dividido.

Elbert (2007: 22) sostiene, además, para tener en cuenta "los remanentes de la vigilancia y patrullaje 'público' se fueron concentrando en las áreas céntricas, comerciales y de clases acomodadas, liberando a su suerte grandes áreas periféricas y marginadas, en muchas de las cuales, rige –internamente– la ley de la selva. Estos cambios cualitativos fueron acompañados de escandalosos casos de ineficacia o corrupción policial".

Actualmente, la pandemia aísla espacios, pone vallas y estigmatiza poblaciones, desagradable y frecuentemente se manifiesta xenofobia y racismo hacia quienes contraen COVID-19. Lejos de desarrollar solidaridad, en algunos sectores del país, se estigmatiza y castiga a quienes enferman.

En la actualidad, las seguridades se ven alteradas, la incertidumbre y la pérdida de confianza amenazan nuestra estabilidad. Durante los primeros meses de pandemia, se registró un descenso en los delitos, pero los meses subsiguientes se revirtieron estas tendencias y se registró un sustancial aumento.

Para Belikow (2020), todo parece indicar que en las crisis económicas aumenta el malestar general y también hay un aumento de la violencia en los vínculos "Aumentan los delitos patrimoniales y al mismo tiempo aumenta la violencia interpersonal. Las amenazas se encuentran en los espacios comunes y públicos y también en nuestro hogares".

Se encuentra robos de vehículos y sus partes; robos y asaltos domiciliarios, facilitados por entregas delivery, aspecto que facilita las entraderas; arrebatos en la vía pública; secuestros extorsivos; estafas; aumento de violencia de género, contra la mujer y los niños, aumento de abusos contra mujeres y niños; depresiones y suicidios; discriminación, racismo y xenofobia; aumento de adicciones y ludopatías; justicia por mano propia; homicidios; abandono escolar; mayor impunidad por parte de malhechores, por el uso de barbijos y guantes; procesos de victimización; aumento de menores en situación de riesgo con familias multiproblemáticas, etc.

Aparecen nuevas miserias humanas, mayor inseguridad, vidas indignas de ser vividas. Insensibilidad frente a otros estimables, otros que se transforman en enemigos o extraños de quienes me debo proteger a riesgo de destrucción.

Berardi (2020: 38) señala: "Cómo reacciona el organismo colectivo, el cuerpo planetario la mente hiperconectada sometido durante tres décadas a la tensión ininterrumpida de la competencia y de la hiperestimulación nerviosa, a la guerra por la supervivencia, a la soledad metropolitana y a la tristeza incapaz de liberarse de la resaca que roba la vida y la transforma en estrés permanente como un drogadicto que nunca consigue alcanzar a la heroína que

sin embargo baila ante sus ojos sometida a la humillación de la desigualdad y la impotencia"

Sería deseable que no se agoten las fuerzas y que una realidad persistentemente dolorosa no arroje al vacío nuestras emociones ante el exceso de exigencia y sobrecarga psíquica, imposible a veces de metabolizar. Malestar psicológico, malestar social e inseguridad se mezclan, confunden y conspiran sobre la tan necesaria integración social.

Bibliografía

- Agamben, G. (2020), "La invención de una epidemia", en Amadeo, P. (ed.), Sopa de Wuhan, Buenos Aires: ASPO, 17-20.
- Belikow, J. (2020), "La seguridad ciudadana en la post pandemia", en Infobae, disp. en: <https://www.infobae.com/opinion/2020/07/09/la-seguridad-ciudadana-en-la-post-pandemia/>
- Berardi, F. (2020), "Crónica de la psicoflación", en Amadeo, P. (ed.), Sopa de Wuhan, Buenos Aires: ASPO, 35-54.
- Bleichmar, S. (2006), No me hubiese gustado morir en los 90, Buenos Aires: Taurus.
- Butler, J. (2020), "El capitalismo tiene sus límites", en: Amadeo, P. (ed.), Sopa de Wuhan, Buenos Aires: ASPO, 59-66.
- Caplan, G. (1966), Principios de psiquiatría preventiva, Buenos Aires: Paidós.
- Crabay, M. (2007), ¿Adolescentes violentos o adolescencias violentadas?, Córdoba: Brujas.
- Elbert, C. (2007), Inseguridad, víctimas y victimarios, Montevideo-Buenos Aires: B. de F.
- Eslava, J.C. (11 de junio de 2020), Epidemia, conmoción y aislamiento: no es la primera vez, en Un Periódico Digital, disp. en: <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/epidemia-conmocion-y-aislamiento-no-es-la-primera-vez/>
- Infocielo (2020), ¿Cuáles son los efectos psicológicos del aislamiento?, disp. en: <https://infocielo.com/nota/120050/cuales-son-los-efectos-psicologicos-del-aislamiento/>
- Ramírez, J. Castro Quintero, D., Lerma-Córdoba, C. y Yela, J. (2020), Consecuencias de la pandemia COVID-19 en la salud mental, asociadas al aislamiento social, disp. en: https://www.researchgate.net/publication/341116487_CONSECUENCIA_S_DE_LA_PANDEMIA_COVID_19_EN_LA_SALUD_MENTAL_ASOCIADAS_AL_AISLAMIENTO_SOCIAL
- Virgili, A. (17 de agosto de 2012, actualizado a 14 de mayo de 2020), La peste negra, la epidemia más mortífera, en National Geographic, Historia, disp. en: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/peste-negra-epidemia-mas-mortifera_6280
- Wainstein, M. (2020), Impacto de la pandemia sobre personas, familia, pareja y crianza, en Enciclopedia Argentina de Salud Mental, disp. en: <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=111&idtt=193>

DISCAPACIDAD, ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL Y CUIDADOS

Myriam Rosa Rubertoni

Organizaciones de la sociedad Civil y Discapacidad

Las Organizaciones de la Sociedad Civil constituyen formas asociativas que estarían en la base de los intentos de construcción de una esfera pública, pensada estructuralmente como instancia mediadora entre la sociedad y el Estado.

El término sociedad civil presenta un carácter polifacético y hay que analizarlo en función de los diversos contextos. Es definido como *el espacio de la vida social organizado que es voluntariamente generado, con alta independencia del Estado, es decir, con autonomía con respecto al Estado, aunque se haya limitado por un ordenamiento legal* (Villarreal, M. 2005:17).

La sociedad civil se compone de las asociaciones, organizaciones y movimientos surgidos de manera más o menos espontánea que recogen la resonancia que la constelación de problemas sociales encuentran en los ámbitos de la vida privada, es decir, la transmiten al espacio de la opinión pública-política. Para Villarreal, M. (2005), la sociedad civil está compuesta por ciudadanos, por aquellos que han adquirido un compromiso de diverso grado de acción, respecto de la necesidad de transformar las estructuras sociales que no se adaptan a los tiempos presentes, o que responden más a intereses particulares que a intereses de grupos sociales mayores.

En la Argentina, a partir de la década de 1990, los procesos de descentralización administrativa y la transferencia de competencias a los gobiernos locales en materia de políticas estatales señala una nueva configuración para el debate político: los espacios locales se tornan significativos para la construcción de formas democráticas de relación Estado/sociedad civil. A partir de estos procesos surgen nuevas formas de participación de organizaciones de la sociedad civil en relación con políticas estatales.

Chudnovsky, M. y otra (2010) explicitan que hacia fines de la década de 1.980 y durante los años noventa, cuando se debilita el modelo del Estado interventor y en el marco de las reformas económicas de mercado, las asociaciones de discapacidad se multiplican y comienzan a tener visibilidad en la definición de las políticas. Dichas organizaciones en general se organizaban por tipo de discapacidad y por tipo de servicio que se brindaba para dar respuestas a demandas de la sociedad.

Al mismo tiempo un nuevo paradigma de la concepción de la discapacidad se imponía y, con él la necesidad de resolver algunas de esas nuevas demandas. Antes había instituciones para la institucionalización de las personas con discapacidad: apartarla de la familia y mandarla a un asilo (Chudnovsky, M. y otra, 2010: 174).

En consonancia con las autoras, sostenemos que las OSC vinculadas a la discapacidad no pueden ser entendidas como un colectivo homogéneo que persigue

objetivos comunes, que actúa conjunta y consistentemente en pos de alcanzarlos. Dicha heterogeneidad se ve exacerbada por la especialización de las OSC según el tipo de discapacidad que atiendan (física, sensorial, intelectual etc.)

En 1966 nace FENDIM la primera federación de OSC vinculada a la discapacidad intelectual, cuya misión es promover y defender los derechos de las Personas con Discapacidad quien declara representar a más de 140 entidades a nivel nacional.

En 1986 nace FAICA, la federación argentina de ciegos y ampliopes; también surgen varias organizaciones ligadas al deporte, tales como FADEPAC (parálisis cerebral, FADESIR (deporte en sillas de rueda) entre otras.

En síntesis las Organizaciones No Gubernamentales surgen como actores organizados en el marco de la sociedad civil. Dichas organizaciones constituyen un conjunto muy variado en cuanto a su ubicación geográfica, sus objetivos, el origen de los recursos con los que se financian, el tipo de acciones que desarrollan, entre otras cuestiones.

Según Chudnovsky, M. y otra (2010) hay tres aspectos que resaltar: la riqueza de la amplitud de modelos que pueden observarse, la dificultad de determinar un patrón institucional para optimizar la incidencia en políticas y la necesidad de promover un análisis introspectivo de las organizaciones que pretenden tener incidencia en este campo. Respecto del desarrollo inicial de las OSC muestra la combinación de factores tales como: 1) Escasa experiencia profesional previa por parte de las OSC. 2) Ausencia del Estado, a través de políticas en concordancia a la nueva concepción de las Personas con discapacidad. 3) Aumento de problemas a resolver y servicios que crear.

Organizaciones que abordan la discapacidad en Villa Mercedes y los cuidados

Gattino, S. y otros (2011) entiende por cuidado al resultado de muchos actos que no se pueden considerar completamente naturales o sin esfuerzo; expresan que fuera del ámbito familiar, el trabajo de cuidados está marcado por la relación de servicio y de preocupación por los otros. *“Representa un conjunto de actos de la vida que tienen por finalidad y por función mantener la vida de los seres vivos para permitirles reproducirse y perpetuar la especie”* (Gattino, S. y otros, 2011:8).

En el marco de estos planteos teóricos los autores expresan que el cuidado implica tanto el cuidado material, como el cuidado inmaterial, un vínculo afectivo, emotivo, sentimental. Se observan un conjunto de actos materiales e inmateriales, en una relación de servicio y preocupación por el otro, destinado a brindar cuidados a los niños/as, en tres espacios socio-institucionales: 1) El hogar familiar 2) las redes sociales 3) la escuela y otras instituciones. En relación a este último espacio, si los cuidados acontecen en el espacio de lo “público” hacemos referencia a un conjunto de actos, deberes y responsabilidades de referentes de organizaciones destinados a incluir los niños/as en los espacios institucionales, promover la integración, la autonomía y el autocuidado en ellos, referentes a su educación, su salud y sus necesidades recreativas.

Los planteos teóricos de Piotti, M. y otros (2006) destacan la importancia de la organización ligada a la noción de ayuda y de cuidado. La necesidad de ayudar al otro como posibilidad de protagonismo en la creación de solidaridades colectivas y valores de convivencia. El

cuidado tiene que ver con el respeto a la comunidad de los seres vivos, a la diversidad del planeta y a la dignidad de la vida humana. El cuidado se refiere a una sociedad sustentable que busque mejorar las condiciones de vida y de la existencia humana e implica valores universales como desarrollo sustentable y sostenido, vida saludable y prolongada, educación emancipadora, democracia participativa y no sólo representativa, garantía de los derechos humanos, oportunidades para una adecuada expresión simbólica y política.

Pensemos que los cuidados siempre fueron una función históricamente resuelta por la familia, pero esto ha cambiado, sus necesidades de cuidados no son las mismas, ni tampoco las personas que pueden prestarlos, (Fassler, 2009). El cuidado está mayoritariamente en manos de las mujeres y esto se repite en el caso de las personas con discapacidad.

“Son acciones que la sociedad lleva a cabo para garantizar la supervivencia social y orgánica de quienes han perdido o carecen de autonomía personal y necesitan la ayuda de otros para realizar los actos esenciales de la vida diaria”. (CEPAL, 2009 extraído de ADASU, 2014:18).

En relación al campo de la discapacidad en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis) podemos mencionar organizaciones que desde hace décadas se dedican al cuidado de las personas con discapacidad enmarcadas en diferentes concepciones acerca de la discapacidad y su tratamiento. En dicha ciudad existe una sola escuela estatal para personas con discapacidad y proliferan las organizaciones de la sociedad civil. Cabe agregar que en el año 1969 se funda escuela especial N° 6 Dra. María Montessori, de carácter pública; la misma surge como respuesta a las necesidades específicas de la comunidad de Villa Mercedes ya que no existía en el medio una institución que atendiera niños/as con discapacidad intelectual desde temprana edad. Actualmente cumple con el servicio de estimulación temprana y cuenta con un trayecto educativo desde los 6 años hasta los 18 años. Este colegio se constituyó, por casi una década, en la única organización educativa que atendió la discapacidad.

Las principales OSC (organizaciones de la sociedad civil) para personas con discapacidad, en Villa Mercedes (San Luis) surgieron a fines de la décadas de 1970 y durante 1980. El estado no brindaba los servicios que necesitaban las personas con discapacidad para su atención básica, los progenitores, parientes y allegados comenzaron a organizarse para brindarlos. Este proceso fue moldeando el perfil institucional al llevarlas a canalizar el mayor esfuerzo en el sostenimiento de esa atención directa, en el mantenimiento de una infraestructura de recursos físicos y profesionales y a las respuestas a las nuevas necesidades que iban surgiendo. En este contexto niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual asisten a organizaciones de sociedad civil que prestan diferentes servicios, tales como: Talleres de capacitación laboral y Talleres protegido de producción; podemos mencionar como organizaciones pioneras de dichos talleres a Amuyen y APAD. También se fundan servicios para estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva y ceguera), que asisten a OSC que prestan diferentes servicios que tienden a la inclusión escolar en diferentes colegios convencionales de la ciudad.

Este trayecto organizacional -promocionado por las diversas organizaciones de discapacidad- es fundamental en la constitución de la subjetividad tanto de la persona con discapacidad como en la de su familia; este vínculo

se establece a través de diversos proyectos y prácticas profesionales.

Cabe agregar que la incorporación de profesionales en dichas Organizaciones se llevó a cabo en la década del 90; esto tiene coincidencia, por una parte, con las primeras promociones y/o apertura de carreras de índole social con posterioridad al gobierno militar y por otra parte, con las prácticas académicas de carreras de la universidad estatal (UNSL) en las organizaciones de Discapacidad. Dichas prácticas despertaron en dichas organizaciones la necesidad de constituir un espacio profesional. La idea primaria que llevó a las mismas a contratar profesionales, tales como el Trabajador Social- según entrevistas realizadas, fue la necesidad de comunicarse con las familias: *“Necesitamos hacer conocer nuestros servicios”*; *“aumentar nuestra matrícula”* *“comunicarnos con las familias, tener un diagnóstico”*. Creemos que ello implica un aspecto en relación al desarrollo organizacional que es preciso seguir indagando para identificar los alcances y grados de cuidados que llevan a cabo las organizaciones.

Principios rectores del abordaje de la discapacidad: desde la normalización hacia la inclusión

A la luz de los planteos de Egea Garcia y Sarabia Sanchez (2004) los principios rectores de intervención en la década del 80 estuvieron enmarcados en el principio de Normalización que se formula como la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible. Dicho principio quedaría manifiesto en la normativa danesa en 1959. Posteriormente se profundiza en relación a: *“hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sean posibles a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”*.

Dicho principio de normalización empieza a tener presencia en la formulación de políticas de intervención sobre discapacidad y su principal aporte será la presentación en el Reino Unido del documento conocido como *“informe Warnock”* donde se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. La formulación del principio de normalización abre un período de revisión de los conceptos aplicados al mundo de la discapacidad, pero siendo inofensiva para el medio social. La paradoja es que es el sujeto con discapacidad el que debe realizar esfuerzos para acercarse a su medio.

Rosato, A. y otras (2009) se cuestionan que tales palabras Normal y Anormal permanezcan en los discursos y prácticas de quienes trabajan en el campo de la discapacidad. Se reconoce en la genealogía de la normalidad, cuando el par opuesto a lo normal pasa de Anomalía (la ocurrencia infrecuente) a lo anormal (lo detestable valorado negativamente).

En junio del año 1994, la UNESCO celebró en Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales bajo la consigna *“acceso y calidad”*. Es en el marco de esta conferencia que se produce el cambio en el proceso para transitar de la normalización a la inclusión. El principio de inclusión parte de planteamientos realizados dentro del sistema educativo.

Egea Garcia y Sarabia Sanchez (2004) explicitan que el principio de inclusión marca diferencias con respecto a la etapa anterior:

- Seguir los principios de no discriminación en función de la o las condiciones de discapacidad del sujeto.
- Proveer a todos de las mejores condiciones y oportunidades.
- Involucrar a todos en las mismas actividades, apropiadas para su edad.

Apreciaciones finales

La forma en que las sociedades organizan las tareas de cuidados afecta de forma desventajosa a las personas con discapacidad con menos ingreso económico, obstaculizando el ejercicio de sus derechos.

Es importante resaltar que en su advenimiento las organizaciones de la sociedad civil no fueron pensadas como lugares de cuidado. Si bien hoy cumplen funciones asociadas al cuidado: promoción de la autonomía y las necesidades en torno a la protección social, no desconocemos que hay un largo camino por recorrer, en materia de accesibilidad, en el marco de los principios de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad.

La problemática de la discapacidad es multidimensional, el vínculo que mantienen con ella, tanto las Organizaciones de la Sociedad Civil como el Estado, es complejo. Se precisa de la coordinación de las diferentes áreas y de la implementación de proyectos, de gestión asociada, con la participación de los actores involucrados.

El cuidado en relación a la discapacidad debería instalarse como eje prioritario en el campo de la protección social en los gobiernos nacionales, provinciales y municipales, incorporando la temática desde la lógica de derechos.

En consonancia con Pautassi, L (2007) el enfoque de derechos implica un reconocimiento de la relación entre el derecho, el empoderamiento de sus titulares, la obligación correlativa y la garantía prioritariamente estatal, todo ello conjuga una potencialidad que puede actuar como forma de restablecer equilibrios en el marco de situaciones sociales desiguales.

Bibliografía

- ADASU (2014), Documento. Sistema de cuidados Discapacidad. En: *Construcción del sistema de cuidados*. Etapa de debate. www.adasu.org
- CHUDNOVSKY, M. Y OTRA (2010), "Luces y sombras de las organizaciones sociales y su relación con el Estado", en Acuña, C y Otro (comp.) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina, el desafío de hacer realidad los derechos*. Siglo XXI, Argentina
- EGEA GARCIA, C. Y SARABIA SANCHEZ (2004), "Visión y modelos conceptuales de la discapacidad", en Revista *Políbea* N° 73. Madrid.
- FASSLER, C. (coord). (2009), *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Red Género y Familia-UNFPA. Serie *Políticas Públicas*. Montevideo: Ed Trilce.
- GATTINO, S. y otros (2011), "Qué significa cuidar? Actores, discursos, sentidos y voces en torno a los adolescentes. Reflexiones de diversos trabajos de campo", en Revista Cuadernos de Campo, UNC.
- PAUTASSI, I. (2007), *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: UN-CEPAL
- PIOTTI, M. Y OTROS (2.006), "Los pobladores y las organizaciones locales", en *Trabajo Social, Estado y Sociedad*, Espacio.
- ROSATO, A. Y OTRAS (2.009), El papel de la ideología de la normalidad en la producción de la discapacidad. Revista *ciencia, docencia y tecnología* N° 39. Año XX. UNER.
- VILLARREAL, (2005), Las organizaciones de la sociedad civil: un rico y complejo universo. En Lobos, R. y Bertolio, O. (compiladores.) *Desarrollo y las organizaciones de la sociedad civil. Una mirada a su interior y la búsqueda de financiamiento*. Editorial Tabaquillo. San Luis.

ALGUNAS NOTAS ACERCA DEL TRASTORNO

DEL ESPECTRO AUTISTA

Santiago Raúl André

1. Introducción

Para comenzar a abordar el Trastorno de Espectro Autista (TEA), debemos tener necesariamente en consideración qué es una teoría de la mente. Teoría de la mente es un subsistema cognitivo que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, que en el hombre cumplen la función de: manejar, interpretar, prescindir la conducta. Es distintiva de la especie humana porque *atribuye mente a sus congéneres y al propio sujeto que la emplea*. Además permite definir la vida propia y conceptualizar las *acciones significativas* (acciones, intenciones, ponerse en los zapatos del otro).

1. Aspectos diagnósticos. Para la atribución de una ToM, es fundamental tener en cuenta los dos siguientes criterios:

1.1 El organismo que tiene una teoría de la mente, tiene que ser capaz de "tener creencias sobre las creencias de los otros", distinguiéndolas de las propias (metarrepresentaciones).

1.2 Debe ser capaz de hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas de las del propio sujeto.

Respecto a las metarrepresentaciones, el desarrollo de la teoría de la mente implica que el niño opera sobre estados mentales, estados mentales que no son directamente observables, y que tienen una peculiar característica: pueden ser «recursivamente» aplicados. Así, por ejemplo, *el estado mental de «creer» (indicando pensar) puede aplicarse de forma simple en la proposición «María cree que la bola está en la cesta», pero también puede aplicarse de forma recursiva en la proposición «Paco cree que María cree que la bola está en la cesta».*

En la primera proposición se atribuye una creencia falsa de primer orden, algo que los niños entre los 4 y 5 años de edad son capaces de hacer sin dificultad (Wimmer y Perner, 1983). En la segunda proposición, la atribución es de segundo orden. Perner y Wimmer (1985) diseñaron una tarea para evaluar la habilidad de los niños para representarse creencias de segundo orden. Como en la de primer orden, se narra una historia, pero en ésta dos personajes son independientemente informados de la nueva localización inesperada de un objeto (furgoneta de helados); por tanto, ambos saben dónde está, pero hay un error en la creencia de segundo orden de un personaje sobre la creencia del otro, y a los niños se les pregunta sobre esta creencia errónea. Los resultados indican que los niños comprenden las creencias falsas de segundo orden al menos dos años después que las de primer orden, pues antes de los 6 o 7 años presentan dificultades para hacer atribuciones correctas de segundo orden, y entre los 7 y 9 años la mayoría de los niños son capaces de representarse y comprender creencias de segundo orden, llegándose al techo de la prueba a los 10 años.

En esta publicación de 1985, Perner y Wimmer aluden a que las intenciones epistémicas de segundo orden pue-

den ser cruciales para resolver algunas situaciones pragmáticas ambiguas, como las que se producen ante sentidos no literales (broma, mentira, ironía, malentendido, etc.), y animan al establecimiento de relaciones entre las atribuciones de creencias de segundo orden y estas situaciones.

La Children's Communication Checklist (CCC) de Bishop es una prueba útil para la valoración de la pragmática verbal en los escolares. El objetivo del trabajo es comprobar la fiabilidad y la validez de esta escala en castellano.

Hacia el final del primer año, el niño intentará, mediante su mirada, acompañada o no de otros gestos o de vocalizaciones, que el adulto comparta su interés acerca de un objeto externo a ellos dos, dando así las primeras muestras, con este tipo de acciones, de su capacidad de intersubjetividad secundaria. En los niños ciegos congénitos, adecuadamente educados, la intencionalidad de la mirada se sustituye por la direccionalidad de la voz y de los estímulos táctiles con que los adultos contribuyen a hacerle descubrir la relación interpersonal y con el mundo circundante. En definitiva, estos acontecimientos repetidos permitirán a la mente infantil anticipar elementos de las rutinas y construir supuestos reales sobre el mundo interior del otro, sus intenciones, deseos, etc.; es decir, el niño comienza a generar 'teorías de la mente' de los otros.

Respecto de las tareas de cálculos de perspectivas y de engaño táctico para evaluar las capacidades mentalistas y la comprensión de la mente como un sistema de representaciones, podemos establecer 4 tipos distintos de funciones en el desarrollo de un niño. Éstas son:

FUNCIONES TIPO 1: Constancias perceptivas (de tamaño, brillo, color, forma, localización, etc.). Programas motores básicos. Periodo crítico de desarrollo: primeros meses.

*Preconfiguración genética casi completa: el desarrollo y la secuencia de desarrollo está definida en un programa innato de desarrollo que se activará frente a los estímulos pertinentes. Están precableadas en el cerebro.

*Sólo requiere que el sujeto reciba estímulos específicos de las distintas modalidades sensoriales. La función se acomoda y adapta rápidamente a esas modalidades de estimulación.

*Funcionan modularmente y se caracterizan por: la especificidad de dominio, el encapsulamiento informativo, su carácter automático y obligatorio, la velocidad y eficiencia de procesamiento, la preconfiguración innata y su arquitectura neural fija.

*Más que un genuino proceso de aprendizaje, su desarrollo requiere un ajuste, acomodación y coordinación guiada por un programa innato de desarrollo. Ni su funcionamiento ni su adquisición demandan formas complejas de atención y memoria.

*Están basadas en representaciones primarias, implícitas en un formato probablemente imaginístico.

*Son filogenéticamente muy antiguas (las compartimos con muchas especies) y son universales e independientes de la cultura.

FUNCIONES TIPO 2: Noción de objeto permanente; Capacidades de orientación visuo-espacial; Capacidad para detectar covariaciones y relaciones causales básicas. *Periodo crítico de desarrollo:* 6 a 18 meses.

*Fuerte preconfiguración genética pero necesidad de una coordinación y ensamblaje de mecanismos a realizar durante la ontogenia. Su desarrollo está prescripto por el genoma.

*Necesidad de interacción compleja con el entorno físico para desarrollarse. Requieren la coordinación e integración de información de diferente tipo (e.g., vínculos transmodales).

*Tienen un funcionamiento modular, pero requieren integración de información en forma transversal. Es probable que se terminen modularizando en la ontogenia.

*Aprendizaje incidental y natural en contextos de interacción con el entorno. No requiere esfuerzo consciente y deliberado, aunque requieren un grado mayor de atención respecto de las Funciones tipo 1.

*Están basadas en representaciones primarias e implícitas. Comportan formas de memoria procedural y nociones primitivas del entorno físico y natural que son organizadores básicos de la memoria semántica.

*Son filogenéticamente muy antiguas (las compartimos con muchas especies) y son universales e independiente de la cultura.

FUNCIONES TIPO 3: Capacidad de simbolización, lenguaje, teoría de la mente, autoconciencia. *Periodo crítico de desarrollo:* 18 meses a 5 años.

*Preconfiguración genética: sesgos y predisposiciones que modulan el procesamiento de la información y el desarrollo.

*Necesidad de interacción social e intersubjetiva para su desarrollo.

*Aprendizaje incidental y natural en contextos intersubjetivos. No requiere esfuerzo consciente y deliberado aunque sí de formas complejas de atención y conciencia.

*Probablemente se modularicen durante el desarrollo obteniéndose una mayor eficacia computacional y velocidad de procesamiento y un menor dispendio de recursos atencionales.

*Requieren de la capacidad de formar metarrepresentaciones.

*Constituyen rasgos distintivos de la especie: conforman funciones críticas en el proceso de hominización.

FUNCIONES TIPO 4: Conocimientos transmitidos culturalmente: Convenciones y normas culturales, procedimientos complejos, lecto-escritura, ciencias formales (matemática, lógica), ciencias fácticas (física, biología, etc.).

*Están permitidos por el genoma pero no hay preconfiguración para su adquisición, aunque la misma dependa de las competencias cognitivas.

*Necesidad de interacciones sociales complejas y programadas por la cultura: interacción con un medio cultural, con herramientas, símbolos y estructuras de datos y registros externos de información generados culturalmente.

*Aprendizaje intencional y explícito. Requieren formas de enseñanza declarativa en contextos de interacción mediada culturalmente (e.g., los ritos de iniciación, el aprendizaje tutorizado, la educación institucionalizada, etc.).

*Requieren esfuerzo consciente y deliberado. Generan fuertes demandas de procesamiento sobre la atención y la conciencia.

*Requieren de la capacidad de construir lenguajes formales y abstractos.

*La generación y transmisión de ingenios y conocimientos culturales es una característica propia y distintiva de nuestra especie.

Algo que no nos debe dejar de pasar por alto en la observación de un niño es el juego de ficción o simbólico y su relación con las metarrepresentaciones y el desarrollo de la teoría de la mente. Según Alan Leslie, es necesario

contar con la posibilidad de generar representaciones secundarias (metarrepresentaciones) que pueden:

- Alternarse
- Manipularse
- Combinarse

Manteniendo al mismo tiempo las representaciones primarias que garantizan el contacto con la realidad. En el juego de ficción, el chico no alucina ni confunde realidad con ficción. Según Trevarthen (y a diferencia del marco teórico de J. Piaget), la intersubjetividad primaria en chicos normales, es innata. En autistas se nota a partir de los ocho meses, debido a la falta de contacto de apego, atención conjunta y lo justifica a través de un trastorno neurobiológico.

Por último, es importante tener en cuenta al momento de dar un diagnóstico a un paciente que padezca TEA, la Triada de Wing, que da cuenta sobre cuáles son las áreas alteradas en el autismo. (Comunicación-Imaginación-Interacción Social).

Comunicación: Verbal/No verbal.

Interacción social: A partir de trabajos epidemiológicos.

Imaginación: Falta de flexibilidad cognitiva.

El pensamiento humano, entendido como un proceso de manipulación y transformación de símbolos de acuerdo a determinadas reglas formales, permiten descubrir si un chico sufre de TEA. Como ejemplos están: La falta de atención en un determinado evento (por ejemplo mirar a la cámara cuando se le saca una foto, obsesionarse con algún tema y en realidad no tener interés sobre éste pero saber mucho sobre dicho tema, no acompañar la mirada con la gesticulación de la mano de un terapeuta señalando un objeto, la poca capacidad de desarrollo lingüístico al tener que expresarse – vale aclarar que puede aparecer la ecolalia, que es la repetición exacta de lo que le dice un padre; al igual que un loro).

Consideraciones finales

Como conclusión acerca de este trabajo y la temática propuesta en éste, debido a que cada vez se están registrando mayores tasas de casos de TEA es necesario promover la correcta información para saber cómo tratar a pacientes que padezcan este tipo de trastorno y darle la importancia correspondiente a un buen tratamiento neuropsicobiológico para una rehabilitación que logre no traer aparejadas las limitaciones que pueden sufrir las personas nacidas con lo que se denomina “ceguera mental” o Trastorno Espectro Autista.

Bibliografía

- Español, Silvia (2007). *Lenguaje, comunicación e intersubjetividad: una aproximación desde la psicología del desarrollo. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10 13-28.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique
- Tomasello, M. & Rakoczy, H. (2003). *What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality*. *Mind and Language* 18:121–47. [arMT]
- Trevarthen, C. (1993). *The function of emotions in early communication and development*. In: *New perspectives in early communicative development*, ed. J. Nadel & L. Camaioni. Routled

EL ESTRÉS

EN LAS INTERRELACIONES DE LA SALUD

Santiago Raul Andre

Introducción

Cuando hablamos de estrés, solemos nombrarlo sin saber de dónde proviene su significado y a qué nos referimos. Estrés proviene del lenguaje griego *stringere*, cuya mención hacía atribución a todo aquello que era un posible factor generador de tensión sobre un humano.

En la historia de la ciencia en cambio, a partir del siglo XIV el estrés comenzó a ser considerado en mayor medida como objeto de estudio. Es entonces que comienzan a emplear las primeras palabras sobre estrés en diferentes textos de origen inglés. Algunas de estas palabras fueron *stresse*, *strest* y *straisse*.

Si nos remontamos no sólo a su significado, sino también al surgimiento de su estudio científico, podemos nombrar al fisiólogo Walter Cannon (1871-1945), quien propuso el término *homeostasia* (1932), término proveniente del griego *Ohmios* –*similar*- y *Statis* –*posición*-, para designar los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constante el medio interno mediante numerosos mecanismos fisiológicos; en 1939 adopta el término estrés, refiriéndose a los niveles críticos de estrés, conceptualizados como aquellos que podrían provocar un debilitamiento de los mecanismos homeostáticos. Los niveles críticos de estrés son también aquellos que debilitan a una persona a través de una causa desencadenadora de desequilibrio aplicada a nuestra rutina normal. Se abordan aquí los disparadores desencadenantes del mismo en las relaciones entre profesionales de la salud y pacientes, ante una situación estresante mutua durante el acto de atención de una afección.

La atención clínica y la relación con el estrés

Cannon (1932) insistió sobre el sistema nervioso e hizo hincapié acerca de que la descarga del estrés sobre el cuerpo, modifica la adrenalina y otros flujos sanguíneos para la adaptación. El desequilibrio se produce cuando hay agresiones, y debido a que es un proceso autónomo que no podemos controlar, provoca de forma directa modificaciones cardiovasculares que preparan al cuerpo para la defensa.

A través de experimentos se dedujo que el estrés es la respuesta no específica del organismo a toda demanda que se le haga. Por otra parte, Cebral (1998) revela esta definición cuando, luego de experimentar para descubrir una nueva hormona sexual, inyecta extractos de ovarios de ganado a ratas para observar los cambios que no se pudieran atribuir a las hormonas ya conocidas. Se encontraron, entonces, las siguientes respuestas a los estímulos que recibió el grupo experimental:

- Hipertrofia del córtex de la glándula suprarrenal.
- Atrofia de timo, bazo y ganglios linfáticos.
- Hemorragias y úlceras profundas en estómago y parte superior del intestino.

Hoy día, se considera al estrés como una tensión generada por una situación de desequilibrio, por lo tanto, epistemológicamente varios autores le confieren mucha importancia al mantenimiento del equilibrio en el organismo (Melgosa, 1999).

En el estudio experimental clínico de la relación entre estrés y salud se evalúan principalmente variables fisiológicas (éstas se describirán más adelante). Sin embargo, otras medidas de estrés, de carácter más conductual en pacientes clínicos, han sido usadas en el laboratorio. En el procedimiento de indefensión aprendida, descrito anteriormente, el efecto de las descargas eléctricas, tanto controlables como incontrolables, es usualmente evaluado en una tarea de escape, en la que el sujeto tiene que emitir una respuesta predeterminada para zafarse de un estímulo aversivo.

El estrés y la evaluación cognitiva del paciente

Para Lazarus y Folkman (1986) el estrés clínico tiene su origen en el concepto fundamental de la teoría interaccional de evaluación cognitiva: La evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante. Por tanto, la evaluación es un elemento mediador cognitivo entre las reacciones de estrés y los estímulos estresores. Lazarus y Folkman (1986) proponen tres tipos de evaluación:

- **Evaluación primaria:** Se da en cada encuentro con algún tipo de demanda (interna o externa). Es la primera mediación psicológica del estrés.
- **Evaluación secundaria:** Ocurre después de la primaria, y tiene que ver con la valoración de los propios recursos para afrontar la situación estresante.
- **Reevaluación:** Se realizan procesos de feedback, permitiendo corregir las evaluaciones previas.
- **Afrontamiento:** se define como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Este término se utiliza independientemente de que el proceso sea adaptativo o no.

Además hay estrategias de afrontamiento más estables o consistentes que otras de acuerdo con la situación estresante, puesto que el afrontamiento depende del contexto.

Lazarus y Folkman (1988), formularon ocho estrategias de afrontamiento:

- Confrontación.
- Distanciamiento.
- Autocontrol.
- Búsqueda de apoyo social.
- Aceptación de la responsabilidad.
- Escape-Evitación.
- Planificación de solución de problemas.
- Reevaluación positiva.

Estas dos últimas se han asociado con resultados positivos. Los recursos emocionales (apoyo), instrumentales (ayuda material) e informativos (consejo), que aportan otras personas al afrontamiento, se denominan apoyo social (Sandín, 1995).

Cuadros de estrés bien diferenciados de acuerdo a la conducta

En ciertas oportunidades, alguna actividad es complicada pero el resultado es muy satisfactorio. Esa sensación de haber realizado correctamente una tarea, trabajo o ejercicio es lo que denominamos el estrés positivo (Orlandini, 1999). Sin embargo, si bien en un primer momento la respuesta del estrés es necesaria y adaptativa, cuando ésta se prolonga o intensifica en el tiempo, la salud, el desempeño académico o profesional e incluso las relaciones personales se pueden ver afectadas. A esto se le denomina **distrés** o estrés negativo. Este estrés ocasiona un exceso de esfuerzo en relación a la carga y va acompañado siempre de un desorden fisiológico.

Por otra parte se pueden diferenciar distintas formas de estrés, que se clasifican en función de la duración: Estrés agudo, agudo episódico y crónico.

El estrés agudo: es la forma de estrés más común que surge de las exigencias y presiones del pasado reciente y las exigencias y presiones anticipadas del futuro cercano.

El estrés agudo episódico: se da cuando se padece estrés agudo con mucha frecuencia. La gente afectada asume muchas responsabilidades y no puede organizar la cantidad de exigencias ni presiones; por lo tanto reacciona de forma descontrolada, muy emocional, y suele estar irritable, y sentirse incapaz de organizar su vida.

El estrés crónico: es un estado constante de alarma; surge cuando una persona nunca ve una salida a una situación deprimente. Es el estrés de las exigencias y presiones implacables durante períodos aparentemente interminables que en algunos casos también pueden provenir de experiencias traumáticas de la niñez que se mantienen presentes constantemente. El peor aspecto del estrés crónico es que las personas se acostumbran a él, se olvidan que está allí e incluso se desgastan hasta llegar a una crisis nerviosa final y fatal. Los síntomas de estrés crónico son difíciles de tratar (Orlandini, 1999).

Indicadores cognitivos, fisiológicos y motores del estrés

Según Vásquez (2008) y Stora (1991), todos los signos y síntomas mencionados en el apartado anterior son importantes para poder obtener un diagnóstico del estrés. No obstante **existe una serie de indicadores** para determinar en qué nivel de estrés se encuentra un individuo. Aquí nos focalizaremos en tres:

- Un nivel indicador es el **nivel cognitivo:** Se caracteriza por pensamientos y sentimientos de miedo y aprensión. La persona da vueltas sobre un mismo tema, no encuentra solución a incidencias menores, se preocupa por cuestiones sin importancia y no sabe solucionar pequeños problemas que se convierten en una obsesión. Se crea una sensación de inseguridad y aparecen dificultades en la concentración, lo que conlleva a una falta de atención.

- Otro nivel indicador es el **nivel fisiológico:** El estrés se manifiesta con gran variedad de síntomas físicos como dolores de cabeza, hipertensión, debilidad, alteraciones del sueño, sensaciones de ahogo, aumento de la sudoración, molestias en el estómago, enfermedades en la piel, tensión generalizada, dolor de cuello, de espalda, dolor de pecho que simula infarto de corazón, etc.

- El último nivel indicador es el **nivel motor**: Se producen acciones observables como el quiebre y llanto, el aumento de la frecuencia de hábitos compulsivos como comer, fumar o beber alcohol. Además aparecen tics nerviosos, problemas sexuales, comportamientos extraños y sin finalidad, y por último el deseo de huida para evitar la situación que provoca la sensación de estrés.

Respuestas psicofisiológicas del estrés

Un conjunto complejo de procesos neuroquímicos generan esta reorganización comportamental que se describirá brevemente, comenzando por los circuitos cerebrales relevantes, seguido por la descripción de algunos efectos moleculares de la hormona corticosterona.

La investigación con animales ha iluminado la comprensión de los mecanismos neuroquímicos, genéticos y del desarrollo necesarios que subyacen las diferencias individuales en la reactividad al estrés. En la primera parte, se describen los mecanismos neuroquímicos básicos de la reactividad al estrés. La investigación con animales ha llevado a la descripción detallada de componentes neurales y hormonales que integran el complejo sistema neuroquímico que subyace la reactividad al estrés. La investigación comparada ha sido fundamental para el descubrimiento y descripción detallada de los procesos psicobiológicos que subyacen la reactividad al estrés en animales y humanos (Sapolsky, 2004).

Por ejemplo, desde una perspectiva histórica, la investigación hecha con cerebros de ovejas o cerdos ha sido indispensable en las investigaciones clásicas que llevaron a determinar el control cerebral sobre las hormonas (Sapolsky, 2004).

Los organismos tienden a buscar un estado de equilibrio de los distintos procesos necesarios para la supervivencia. Tal equilibrio o estabilidad se denomina homeostasis. No obstante, distintas situaciones en la vida de un organismo pueden afectar su equilibrio homeostático (Mc Ewen & Wingfield, 2007). La reactividad al estrés es uno de los mecanismos que subyacen los procesos necesarios para mantener el equilibrio homeostático de un organismo cuando se enfrenta a una situación amenazante o percibida como amenazante.

De esta manera, la reactividad al estrés puede definirse como el conjunto organizado de reacciones psicobiológicas frente a un estresor, que le confieren la capacidad al organismo de restablecer la homeostasis de los procesos necesarios para su supervivencia. La presencia de un estresor resulta en la rápida reorganización dinámica de los comportamientos de un organismo (Mc Ewen & Wingfield, 2007).

Conclusión

Es de tener muy en cuenta cómo debe interactuar un profesional de la salud, debido a que es necesario saber diferenciar los distintos mecanismos de defensa que tiene el paciente ante determinadas conductas o patrones psicológicos, somáticos o conductuales.

Cabe destacar que el estrés tiene plena relación con conceptos ligados a distintos tipos de psicología, como por ejemplo la psicología bioquímica, la psicofisiología, la neuropsicología y otras de igual relevancia; por tal motivo

es imprescindible que una persona que desarrolla su cargo en la salud clínica sepa distinguir cuáles son los diversos métodos y formas para tener en cuenta si un paciente debe ser sometido a diversas pruebas con interacción en diversas disciplinas médicas al momento de acompañar al sujeto frente a casos con íntima relación a factores estresantes y diagnosticados como un cuadro patológico.

Ahora podrá el profesional de la salud identificar más fácilmente los distintos tipos de estrés y bajo qué circunstancia se generan (aun el propio). Esto le permite tener un mejor conocimiento acerca de por qué los individuos suelen tener determinados factores ya sean sociales, culturales o ambientales, que pueden condicionarlo para que, como respuesta a esos estímulos, tenga algún tipo de estrés y como profesional, sepa acompañar al paciente con una mayor amplitud de conocimiento que aportan a la distinción del factor riesgo que puede presentarle al entorno clínico que lo contenga.

Bibliografía

- Epel, E. Lapidus, R. McEwen, B. (2000). *Stress may add bite to appetite in women: A laboratory study of stress-induced cortisol and eating behavior.* *Psychoneuro-endocrinology*, 26, 37-49.
- Galván Cuevas, S. (2012). *Estrés y salud: Investigación básica*. Editorial Manual Moderno
- Glaser, R. (2003). Chronic stress and age-related increases in the proinflammatory cytokine IL-6. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 100; 9090-9095.
- Glaser, J. MacCallum, R. MacPherson. Sapolsky, R. (2005). Glucocorticoids worsen excitotoxin-induced expression of pro-inflammatory cytokines in hippocampal cultures. *Expert Neurologies* 194, 376-383.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- McEwen, B. (1998). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. *New England J. Med*, 338, 171-179 edition.
- McEwen, B. (2006). *Sleep deprivation as a neurobiologic and physiologic stressor, allostasis and allostatic load*. S20-S23.
- McEwen, B. (2007). The physiology and neurobiology of stress and adaptation. Central role of the brain. *Physiol. Rev*, 87, 873-904.
- Milo & Cotter. (2006). *Clínica Contemporánea Vol. N° 2*, 2011, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Orlandi A. (1999). El estrés Que es y cómo superarlo. *La ciencia para todos*. 2da. Edición. México.
- Padgett, D. Glaser, R. (2003). *How stress influences the immune response.* *Trends in Immunology*, 24, 444-448.
- Sapolsky, R. (1996). Why stress is bad for your brain. *Science*. 749-750.
- Steinman, L. (2004). *Elaborate interactions between the immune and nervous systems*. 575- 581.
- Stora, B. (1991). *¿Qué sé acerca del estrés?* Publicaciones cruz 1ª Edición México. 3-37.

PANDEMIA, TIC'S Y PROSOCIALIDAD

Analía Cuello

Introducción

La pandemia de Covid-19 ha obligado a cerrar todo tipo de institución educativa y readaptar las clases al formato *online*. No estábamos preparados para una situación así. El sistema educativo en general se asume como una continuidad que no contempla la irrupción de un fenómeno que genera tanta incertidumbre. Esta pandemia se convierte en una oportunidad para recordarnos las habilidades que necesitamos justo en crisis como estas, por ejemplo, la toma de decisiones informada, resolución creativa de problemas y, sobre todo, adaptabilidad. Para garantizar que esas habilidades sigan siendo una prioridad para todos los alumnos, la prosocialidad también debe integrarse en nuestros sistemas educativos como alternativa a los individualismos y la indiferencia ante los destinos del otro. En este contexto, las nuevas tecnologías se han convertido en grandes aliadas del proceso educativo con el despliegue de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad de la educación.

Aquí se pretende promover la reflexión acerca del impacto que tienen las condiciones de vida actuales en la socialización de nuestros niños, la importancia de promover comportamientos prosociales y el lugar que pueden llegar a tener las nuevas tecnologías para alcanzar este propósito.

Consideraciones acerca de la socialización de nuestros niños en un contexto de pandemia

La historia individual, es atravesada por la complejidad social. El desarrollo personal de los individuos no puede disociarse del intercambio con la realidad social en la que están inmersos, la personalidad e identidad se va forjando en su participación, en las creencias, actitudes, comportamientos de los grupos a los que pertenece. E implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y formas de vida compartidas, expresadas en instituciones, comportamientos regulados; en una cultura.

La cultura es el gran moldeador del sujeto mediante mecanismos de transmisión que se ponen en funcionamiento cuando el individuo nace y que determinan que, incluso cuando pueda valerse por sí mismo, no pueda prescindir del medio social donde creció. 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.

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. Savater (2004: 37) manifiesta que la genética nos predispone a llegar a ser humanos, pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo.

Dada la situación a partir de la declaración por parte de la OMS de la Pandemia por COVID-19 y el Aislamiento Social Obligatorio y Preventivo establecido por el DNU del Poder Ejecutivo Nacional, se puede decir que las actuales condiciones de vida configuran un escenario de auténtica reducción de la infancia. Los niños hoy, no disponen de espacio, ni de otros pares con quien jugar ya que han desaparecido los espacios abiertos públicos, donde podían hacerlo. Los medios de comunicación les permiten apropiarse prematuramente de modelos adultos, donde poco se les enseña de conducta prosocial. No desarrollan valores ni actitudes compartidas. No aprenden a trascender sus intereses particulares, ni a generar sentimientos de cooperación y pertenencia a una comunidad de iguales. Muchos de ellos presentan fuertes carencias emocionales y sociales, falta de empatía, comportamientos agresivos, de contestación, etc.

La situación actual ha expulsado a los niños de los espacios públicos, los ha convertido en seres "marginales" que no pueden articular su necesidad de juego y relación social. Sin embargo, el aprendizaje y la construcción de los espacios de sí mismo, les resultan tan básicos como en épocas anteriores. Porque tal como lo afirma Pérez Alonso-Geta, el ser humano, desde su nacimiento, ha de crear su *espacio*, su lugar, su "mundo propio" en relación con su entorno ya que la organización del espacio y la constitución de lugares son una de las modalidades básicas de las prácticas colectivas e individuales de identidad, relación, etc., de los seres humanos en un grupo social. El escenario actual dificulta el desarrollo emocional y social. El problema es complejo, la pérdida de valores, la deprivación social y afectiva en el contexto familiar, y en otros ámbitos de socialización, la influencia de modelos violentos a través de la T.V. etc., suponen una carga para su desarrollo.

En cuanto a las variables ambientales y culturales, los contextos configuran fuertemente la socialización de la infancia y determinan, en el entorno de nuestra sociedad occidental, una socialización más cercana a la autonomía y el individualismo que al encuentro, la cooperación y la vida en común. Lo que lleva a la aparición de disfunciones y nuevos espacios de conflicto que ponen en evidencia la influencia del entorno en la socialización infantil.

La cultura es la que suministra el vínculo entre lo que los seres humanos tienen posibilidad de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser como miembros de un grupo cultural. Pero ser humano es ser algo más que sentir y actuar como miembros de un grupo cultural; hay diferentes modos individuales, de sentir y ser en ese grupo. Este proceso de individualización personal se desarrolla por medio de la socialización y la educación. A través de ellos, se lleva a cabo la modulación cultural de lo biológico. El ambiente modula el aprendizaje, la competencia o incompetencia emocional y social, la agresión, el altruismo o la cooperación y participación, por eso son tan importantes los espacios donde los niños se socializan.

En este contexto no es menor el rol que le cabe a la educación, ya que es desde los primeros años de vida cuando la plataforma del conocimiento y las bases de las actitudes y los valores se van consolidando, es cuando se inicia tanto la construcción de las estructuras cognitivas y

afectivas básicas, como los mecanismos de interacción con el entorno y con la sociedad, a la vez que se adquiere la noción de identidad y el desarrollo de la autoestima.

La escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales y la formación de amistades, que en ocasiones se mantienen durante toda la vida. La intervención del educador puede ayudar a que aprendan a escucharse, a tener en cuenta los puntos de vista del otro y a negociar las soluciones, conscientes de que los conflictos son una parte de la realidad, pero que se pueden resolver sin recurrir a la violencia. Frente a esto, se considera a la educación como el escenario que, junto con la familia, y en un proceso que contemple el desarrollo integral del niño, debería asumir la responsabilidad de promover y desarrollar el aprendizaje de *comportamientos prosociales* entendiéndolos como: *“aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”* (Roche, 1997:16).

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial: la ayuda, el confortar, el dar, el compartir, la responsabilidad y cuidado de los demás, etc. Diferentes autores señalan que, para considerar una acción prosocial, desde un criterio riguroso, hay que cumplir estos tres requisitos: 1. Que el acto beneficie a otro/s individuo/s. 2. Que el autor no esté cumpliendo unas obligaciones de rol. 3. Que tal conducta sea gratuita y no solicitada por otro individuo.

Toda persona posee capacidad para la prosocialidad. En este sentido, Robert Roche propone todo un paradigma en Psicología y Comunicación basado en la comprensión del otro, la empatía, la reciprocidad, la unidad, la confirmación de la dignidad del otro, la valoración positiva del otro, la ayuda, el dar, el compartir y el cooperar desde una lógica que plantea que uno avanza siempre que el otro también avanza. Por su naturaleza intrínseca, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones. Y esta característica dota a este comportamiento de un gran potencial incluso para la incidencia en los cambios optimizadores de la vida extraescolar y social.

Con la inclusión del tema de la prosocialidad se pueden fortalecer las relaciones más significativas y cotidianas en los niños y las niñas y sus familias, para que encuentren la oportunidad de interactuar de manera constructiva, dado que la primera infancia ofrece oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de los niños y las niñas en situación de riesgo; ya que consideramos que si bien, los comportamientos de los niños pueden ser aprendidos, también pueden ser desaprendidos por un nuevo comportamiento que lo sustituya.

Por el contexto en el que estamos, la escuela tal como la conocíamos ya no tiene posibilidad de ser. La realidad nos interpela a adaptarnos a nuevas condiciones. La evolución de la tecnología siempre ha significado un avance en los procesos de comunicación humana. Esa búsqueda del hombre por mejorar su forma de vida es lo que ha empujado la emergencia constante de nuevas y mejores tecnologías. La capacidad de amplificar y difundir todo tipo de información experiencias y comportamientos hace de las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC's) un instrumento perfecto para la difusión y aplicación de la prosocialidad.

En un tiempo en que el contacto cara a cara se ve limitado y los avances científicos se dan a una velocidad vertiginosa y donde la interdependencia colectiva es cada vez mayor, la posibilidad de crear nuevos valores en la sociedad es directamente proporcional a la combinación de factores como la tecnología, la globalización y el acceso a las mismas, por tanto, es un buen momento para plantear nuevos escenarios de comportamiento en los diferentes medios de comunicación y así implementarlos de manera eficiente en la sociedad.

Internet se ha transformado en una verdadera conexión virtual para la sociedad, posibilitando también el desarrollo de lazos emocionales entre personas que sin compartir un lugar físico mantienen relaciones fluidas aún sin siquiera haberse conocido personalmente. El contagio de ciertas actividades y actitudes desde el mundo virtual está sobradamente demostrado, esto la ha convertido en un medio alternativo para la difusión de ideas y comportamientos sociales más allá de los patrones impuestos por los grandes medios de comunicación. El éxito de los lugares en internet dedicados a compartir y comunicar plantea un escenario donde la prosocialidad tiene mucho que decir.

Compartir ideas información y experiencias vitales puede ser una manera de realizar acciones prosociales y con internet se multiplican las posibilidades de cumplir con esta categoría de la prosocialidad.

La ayuda y el consuelo verbal se desarrollan diariamente en la red, la posibilidad de opinar y valorar al otro de forma positiva destaca la capacidad del ciber espacio para agregar estas clases de acciones prosociales.

La empatía y la solidaridad virtuales son frutos de la capacidad del medio para transmitir información en diferentes formatos. Asimismo, las nuevas tecnologías pueden ser una herramienta muy eficaz para facilitar la interconexión de los individuos y organizar comunicar y llevar a cabo acciones de servicio físico, tanto como de materializar de forma virtual actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, ayuda y solidaridad para con otras personas además puede contribuir a un clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o del individuo sin ser indispensable la coincidencia espacio-tiempo entre sujetos y/o grupos.

Consideraciones finales

El ser humano al nacer está dotado de grandes posibilidades, las cuales activa en contacto y dependencia con los tipos de intervención sociocultural a que se ve expuesto. La familia, la escuela y el grupo de iguales como entornos sociales, debieran permitir a los niños y niñas generar de forma natural sus espacios de relación, espacios sociales y emocionales básicos, espacios que necesitan para su desarrollo personal y social.

La educación ha sido un factor determinante en el progreso del hombre, pues en éste las acciones prosociales juegan un papel fundamental, ya que estas requieren de un ambiente que enaltezca lo mejor del ser humano y la formación de personalidades sanas e integras. Roche Olivar (1997: 9) define la prosocialidad como “una dimensión que determina la construcción de una personalidad sana, abierta y orientada a una positiva convivencia interpersonal y social”. Educar para la prosocialidad implica

promover no sólo la estima personal sino también, y fundamentalmente, la heteroestima o estima por los otros. La mirada desde esta perspectiva nos permite sensibilizarnos aún más para actuar decididamente frente a la amenaza de la pérdida de sentido promovida por la sociedad de consumo, la inmediatez y atención de los resultados, olvidándonos de los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes como nuestros.

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 más a la enseñanza del pensamiento que a la transmisión de contenidos y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

Como educadores debemos ser conscientes de la tarea que nos compete, en cuanto a ser generadores de cambios, multiplicadores de ideales, incentivos de conductas y actitudes positivas. El mayor reto que enfrentamos como sociedad es el de consolidar un tejido social positivo que permita la convivencia armónica, erradicando la violencia, aumentando la estima mutua y hallando vías de comunicación operativas y de calidad. Pero para poder lograr este objetivo se hace necesario partir de una fundamental y profunda estima por el otro.

La situación actual, este contexto de pandemia mundial, nos interpela a usar las nuevas tecnologías en favor del aprendizaje y de los objetivos de cohesión grupal, sin perder de vista la necesidad de educar a los futuros usuarios acerca de los riesgos que entrañan un uso inadecuado de los contenidos.

El poder de reunión tanto física como virtual que permiten las TIC's, hace de ellas una herramienta necesaria para desarrollar acciones y actitudes que favorezcan una mejor convivencia. Por lo que se transforman en la herramienta perfecta para la implementación de programas de optimización prosocial en comunidades escolares que también puede favorecer a otras personas o grupos sociales y aumentar la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones sociales o virtuales preservando la identidad, la creatividad y la iniciativa de los individuos o grupos implicados tal como lo menciona Roche (1997).

Bibliografía consultada

- CRABAY, M. 2003. Prosocialidad en Contextos Educativos. En *Prevención y Educación II*. UNRC.
- CRABAY, M. (Comp.). 2010. *Adolescencias y Juventudes 3. Subjetividades y Riesgos*. Ed. Brujas. Córdoba, Argentina.
- GALENDE, E. 1997. *De Un Horizonte Incierto*. Paidós. Bs. As.
- INFANTE, M. El Aprendizaje En El Sector Formal Dentro Del Marco De La Globalización: Un Análisis Crítico. En Hünermann, Peter; Pérez Valera, Víctor y Neuzer, Heinz. (Ed.) 2002. *Formar, Educar, Aprender. Promoción Humana Integral En Una Cultura Global*. Temas Grupo Editorial. Bs. As.
- MOREAU DE LINARES, L. 1999. *El Jardín Maternal*. Paidós. Bs. As.
- ROCHE OLIVAR, R. 1997. *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Paidós.
- ROCHE OLIVAR, R. 1999. *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. Ciudad Nueva, Bs. As.
- ROCHE OLIVAR, R. 2010. *Prosocialidad Nuevos Desafíos. Métodos y Pautas Para la Optimización Creativa del Entorno*. Ciudad Nueva, Bs. As.
- SAVATER, F. 2004. *El Valor de Educar*. Editorial Ariel. Barcelona, España.

¿QUIEN CUIDA A LOS QUE CUIDAN?

Los cuidadores formales de personas mayores en tiempo de pandemia

María Eugenia Chacarelli

El aislamiento y distanciamiento social como medida de protección en la pandemia

A medida que avanzaba a nivel mundial la pandemia generada por la enfermedad conocida como Covid-19, los Estados, los expertos, las personas en general empezaron a conocer más sobre el virus que provoca la enfermedad, estableciendo diferentes medidas para minimizar los contagios, entre esas medidas y en el caso Argentino, se dispuso por Decreto el Aislamiento Preventivo y Obligatorio, que luego fue tendiendo a una fase de Distanciamiento Social. Pero al mismo tiempo, esta pandemia permitió conocer que los sistemas de salud y la organización social del cuidado tenían déficit de cobertura, accesibilidad, evidenciando una desigualdad, donde el virus no enferma de igual modo, porque no vivimos de igual modo, ni tenemos las mismas condiciones materiales y simbólicas para transitar esta y otras enfermedades.

Con más o menos presencia del Estado, se hizo evidente también que los mismos están cumpliendo un rol importante en este contexto, para bien o para mal, su posicionamiento frente al virus y sus consecuencias ha colocado en el escenario mundial a los países a partir de mayores o menores contagios, con economías afectadas, mientras algunas empresas quebraron otras del rubro tecnológico crecieron exponencialmente, con sistemas de salud más o menos colapsados.

Obviamente el lugar del Estado ha sido importante, pero no es el único que determina el impacto de la pandemia en la sociedad, la preexistencia de una crisis en la organización social de los cuidados que se estudiaron en algunas investigaciones sobre el tema (1) también salieron a la luz y muestran una trama amplia, conformada por el sector privado, societal y gubernamental, pero con importantes vacíos en lo referido a las políticas de cuidados, con roles gubernamentales que se limitan solo al control de lo que sucede en el ámbito privado, una regulación que no es acompañada de una co-construcción de la política pública de cuidados, atravesada por perspectivas de derechos y de género, dado que sabemos que muchas de las personas que ejercen el rol de cuidado son mujeres.

En el caso de los espacios institucionales que brindan cuidados a personas mayores, encontramos las residencias de larga estadía que albergan a personas que por diferentes causas deben ingresar a las mismas porque no pueden permanecer en sus domicilios, allí se espera reciban cuidados por parte de personas que llamaremos "cuidadores formales", es decir trabajadores que prestan un servicio de cuidado a otro, en este caso en un contexto institucional conocido como las residencias de larga estadía.

En las residencias se concentran personas mayores de 60 años, con diversas patologías que generan dependencia física o psíquica y que por lo tanto requieren de cuidados, constituyéndose en uno de los grupos de población más frágil frente a la enfermedad de Covid19.

Estadísticamente las personas mayores son las que sobre todo han muerto por la enfermedad Covid19 en proporción a otros grupos etarios —el 80% de los muertos tienen más de 60 años de edad— mientras que los más contagiados son los jóvenes y adultos —el 80% tienen menos de 60 años—. En el caso de Argentina, según informes diarios del Ministerio de Salud de la Nación, el promedio de edad de los fallecidos es de 75 años (2). Este número de personas mayores fallecidas también se observa a nivel mundial, ya que por los datos que se conocen a través de diversos medios se produjo principalmente en personas que estaban alojadas en residencias de larga estadía, lo que provocó indignación, preguntas, cuestionamientos hacia los estados responsables de gestionar la pandemia. (3) Lo vivido en los países europeos al comienzo de la pandemia, alertó a los países latinoamericanos respecto a los efectos del virus en estos espacios institucionales de larga estancia, permitiendo tomar medidas preventivas para evitar el ingreso del virus a las mismas, como por ejemplo el “blindaje” con prohibición de ingreso de nuevas personas, e incluso sin acceso a los familiares de los residentes, extremando las medidas de bio-seguridad del personal que trabaja en ellas.

Ahora bien, ¿qué sucede con los cuidadores formales de las residencias? Se ha dicho que si el virus ingresa al cuerpo de una persona mayor de la residencia ha sido porque el cuidador se lo transmitió. Pasan a ser los “culpables” de la transmisión, son perseguidos por los organismos estatales, judiciales y también por la propia familia de la persona que se contagió y luego murió. Entonces ¿En qué condiciones ejercen el rol de cuidador? ¿Cuál ha sido el reconocimiento social de la función de cuidados?, ¿Qué se está cuidando? ¿Un sistema de salud, personas frágiles, un gobierno, la economía? Lo que en definitiva queremos preguntar aquí es ¿quién cuida a los que cuidan?

Para entender mejor esto conviene explicar lo que es la organización social de los cuidados, el rol de los cuidadores y sus necesidades, como así también señalar algunos caminos y aprendizajes que este contexto tan adverso puede dejarnos.

Organización social de cuidados para personas mayores en pandemia

Cuando nos referimos a la organización social de los cuidados debemos recuperar dos conceptos claves para mirar este contexto: “paradigma del cuidado” y “organización social del cuidado”. El paradigma del cuidado nos lo acercan diversos autores (Boff: 1996, 2000, Toro: 2009 Gattino: 2013) que proponen mirar la vida como una y como comunidad viva, siendo el cuidado la categoría central del nuevo paradigma de civilización, que previene daños futuros y regenera daños pasados, el saber cuidar se constituye así en un aprendizaje para sobrevivir como especie, y requiere del cuidado de sí, de los otros y del ambiente, por lo que conlleva cambios en nuestro modo de estar y ver el mundo (Gattino, 2013). Así planteado la responsabilidad de cuidado no es algo individual sino que es una responsabilidad colectiva. En este contexto de pandemia, entendemos que la enfermedad no es un problema individual sino que es social, y como tal debemos abordarla en conjunto. Los “arreglos” del cuidado pasan por el conflicto, la mediación o la cooperación entre Estado, familia y mercado, estando sujetos a variables estructurales que van cambiando a lo largo del tiempo. (Gattino, 2013)

Ahora bien, el cuidado es un asunto de bienestar que afecta al desarrollo social y al crecimiento económico. No obstante, la posibilidad de brindarlos y de recibirlos no siempre es asegurada y puede constituirse en una fuente de desigualdad. (Chacarelli, 2013)

¿Cómo las sociedades organizan el cuidado? Debemos entender que existe una diversidad cultural que caracteriza el territorio real y simbólico del cuidado. (Gattino y otros, 2015) La organización social del cuidado nos remite a los contextos relacionales, lazos entre humanos y objetos, a las prácticas de cuidados. Este conjunto de tramas y dinámicas es importante considerar a los sujetos receptores de cuidado, los cuidadores y las condiciones de cuidado que remiten a los entornos y al ambiente.

En estos sistemas y tramas complejas de cuidados, se develan crisis de cuidado, cuando por ejemplo observamos que no se cuida a quienes cuidan, representando un nodo de vulneración para quien provee el cuidado, así como el derecho a recibir cuidados por parte de otros. En investigaciones recientes observamos que los cuidadores institucionales, presentan sentimientos, percepciones y sensaciones de exposición y vulnerabilidad, de desprotección legal y política a la hora de tomar decisiones acerca de la implementación de diversos dispositivos de cuidados, que se corporizan en sus prácticas con otros (Gattino, 2013). En tal sentido cuidar es una actitud de la que emanan conjuntos de actos, operaciones y estrategias individuales y colectivas, que habilitan a problematizarlo como un gesto plural y una perspectiva ética para sostener al otro (y lo otro), que parte del cuidado y el conocimiento de sí. (Gattino, 2013)

Las Residencias de Larga estadía forman parte de esas tramas de cuidado y se constituyen en la actualidad como espacios de cuidado que las sociedades crearon para albergar a las personas mayores que necesitan de un otro para su preservación y bienestar. ¿Qué se cuida? ¿Solo el cuerpo? ¿Qué pasa con lo psicológico, social, emocional, ambiental? A partir de algunos resultados obtenidos en investigaciones (4) hemos observado que estos lugares discursivamente plantean un cuidado integral de las personas, pero que en la práctica se reducen al cuidado biológico, su preservación física. En esta pandemia quedó evidenciado cuando las primeras medidas adoptadas en Argentina fue blindar las residencias, tratando de evitar el ingreso del virus al cuerpo, pero ¿Qué paso con los aspectos psicoemocionales y sociales de las personas que viven en esas residencias? ¿Qué pasó en el cuerpo y sus otras dimensiones en los trabajadores?

Las consecuencias comienzan a verse en cambios de comportamiento, caracterizado por el malestar, la depresión, la tristeza, el cansancio, no solo de las personas mayores, sino de sus cuidadores formales e informales, entendiéndose por estos últimos a las familias y amigos. Ante el avance de contagios las residencias en Argentina se blindaron para que no ingrese el virus, limitando la circulación de personas, pensando que en unos pocos meses se volvería a la “normalidad”, pero la realidad les mostró que eso no iba a suceder sino que deberían convivir con el virus y por lo tanto los efectos de sobre carga, angustia, incertidumbre comenzó a afectar a los cuidadores.

Los cuidadores formales de las residencias de larga estadía

Las residencias de larga estadía cuentan con trabajadores que cumplen diversas funciones dentro de las mismas, desde equipos profesionales sociosanitarios, talleristas,

hasta cocineras, mucamas y jardineros. Ante el avance de la pandemia, muchas residencias decidieron reducir la circulación de personal licenciando o asignando tareas en modo remoto a algunos trabajadores, como por ejemplo los talleristas, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros. Quedando la tarea de cuidado presencial casi exclusivamente en trabajadores considerados esenciales como médicos, enfermeros y cuidadores geriátricos, además de cocineros y personal de limpieza.

No obstante la importancia del rol que cumplen estos trabajadores, la pandemia visibilizó cuidadores precarizados, poco reconocidos, que tienen que tener pluriempleo porque con un solo trabajo no es suficiente para subsistir. Los cuidadores se vieron sobrecargados en sus tareas, dado que se les exigió cambiar prácticas de cuidados aprendidas, hacer más horas, y entonces se empezaron a enfermar, algunos hasta llegaron a renunciar. Es evidente que los cuidadores están tan necesitados de cuidados como todos, pero también la organización social presenta serias falencias preexistente a este contexto que se vieron potenciadas por la pandemia.

¿Qué sucede con las personas mayores? Si bien hay pocos estudios respecto a la realidad de las personas mayores en estos espacios de cuidado, si sabemos que también brindan cuidados, son quienes en algunos testimonios se preocupan por sus cuidadores, les brindan palabras de ánimo, de reconocimiento como un gesto de cuidado. Aunque esto es importante y necesario, a veces no es suficiente. De manera anticipada a esta pandemia, sabemos las necesidades de cuidado de quienes cuidan. Un modo de cuidar a quienes cuidan es a través del reconocimiento social de su tarea, mejores condiciones de contratación, jerarquizar su aporte a la política de cuidados que se creen, son algunas formas de cuidarlos.

Aprendizajes en movimiento: necesidad de cuidar a los que cuidan

Es necesario reivindicar que *cuidar y ser cuidado, es una necesidad fundamental*. El sentido de protección adquiere una notable ambivalencia en el discurso social, pues el sujeto a proteger en ocasiones termina siendo el que tiene las responsabilidades de cuidar. Emerge aquí la pregunta acerca de *quién cuida a quién*, quién es en cada interacción (familiar, entre pares sociales, o profesionales, en las instituciones o fuera de ellas) el que da y el que recibe cuidado. Las representaciones del *cuidado de sí y del otro* navegan turbulentamente en lo instituido y en las prácticas que nos habitan. La impronta cultural ha penetrado en todas las instancias de atención y a veces por la vorágine del propio sistema de atención, el trabajo de los profesionales, técnicos y auxiliares gerontológicos, suele caer en la rutina y automatización sin lugar suficiente para la reflexión sobre la propia práctica. Lo anterior marca el sentido y los objetivos del cuidado: ¿por qué y para qué cuidar? (Gattino y otros, 2015)

¿Qué experiencias conocemos de cuidado a los que cuidan? Aquí vamos a mencionar solo algunas que preexistían a la pandemia y también aquellas que surgieron en este contexto. En el caso de la provincia de Córdoba (Argentina) existe el Programa "Cuidar a los que Cuidan", especialmente dirigido a los trabajadores de la salud e implementado por profesionales que integran el Ministerio de Salud, también se creó en el contexto de Pandemia el programa de acompañamiento a las residencias de larga estadía de Córdoba conformada por

voluntarios y equipos profesionales del Ministerio de Desarrollo Social que comienzan a señalar la necesidad de abordar los aspectos psicosociales que son tan importantes como el abordaje de la bioseguridad a través del control de infección. Esto generó la creación interinstitucional del Programa CuidarNos dirigido principalmente a los cuidadores formales de las residencias e integrado por los equipos antes mencionados. Estas experiencias incipientes dan cuenta de una nueva trama y que tal como nos hace ver el paradigma del cuidado (Boff y Toro, 2009, 2013), el cuidado de sí implica cuidar el cuerpo, el intelecto y el espíritu. Cuidar el cuerpo, porque es donde habitamos y desde somos. Cuidar el espíritu: aprender a valorarse, a autoconocerse y autorregularse. Cuidar el intelecto: ya que la inteligencia es un bien solidario. (Gattino y otros, 2015). Es así que la responsabilidad social debe construirse a partir del reconocimiento respetuoso de las diferencias, y desde la cooperación de acciones y estrategias para cuidar lo común.

Notas

(1) En la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba hay un equipo de investigación y extensión dirigido por la Magister Silvia Gattino que desde el año 2003 comenzaron a trabajar sobre el tema de los cuidados, primero con adolescentes en contexto rurales hasta personas mayores y migrantes. En los sucesivos trabajos y resultados obtenidos se puede observar concepciones de cuidados, organización social de los cuidados, y las crisis de los cuidados al que hacemos referencia en esta ponencia.

(2) El gobierno nacional de Argentina, a través de su Ministerio de Salud concentra y actualiza los datos respecto a cantidad de contagios y fallecidos por la enfermedad Covid19, discrimina por sexo y edad, los cuales pueden obtenerse diariamente a través de su página web: <https://www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19/sala-situacion>

(3) En diversos artículos periodísticos, organizaciones sociales, incipientes estudios de investigación, recogida de testimonios en España, dan cuenta de lo que significó el Covid19 para las personas mayores que viven en las residencias de larga estadía. <https://www.rtve.es/noticias/20200814/radiografia-del-coronavirus-residencias-ancianos-espana/2011609.shtml>, <https://elpais.com/espana/madrid/2020-07-28/los-5954-muertos-por-covid-19-en-residencias-de-madrid-centro-a-centro.html>, <https://www.lavanguardia.com/ciencia/20200427/48754069807/muertes-covid-residencia-microbiota.html>

(4) El equipo de investigación dirigido por Silvia Gattino, durante los años 2014-2015 estudió las experiencias de cuidado hechas cuerpo/s al cuidar de sí, de los otros y del ambiente. Estudios de casos múltiples. Córdoba (Argentina).

Referencias

- Boff, L. (2000) "La dignidad de la Tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma", Madrid: Trotta.
- Boff, L. (1996) "Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres", 4ª edición, Madrid: Trotta.
- Chacarelli, M. E. (2013). "Cuidar y ser cuidados: la situación de los adultos mayores en estado de abandono", en Erasmus. Revista para el diálogo intercultural. Ediciones del ICALA. Año XV – Nº 2, 239-255
- Gattino, S. (2013). "Subjetividad, Alteridad, Paradigma del Cuidado", en Erasmus. Revista para el diálogo intercultural. Ediciones del ICALA. Año XV – Nº 2, 165-179
- Gattino, S. et al. (2015) "La vida, como una: Cuidar de Sí, de todos, de todo. Estudio de representaciones sociales", en D. J. Michelini et al. (eds.) Ética, discurso, responsabilidad, Río Cuarto: ICALA, 148-153.
- Toro, B. (2013) "Paradigma del cuidado". Disp. en <https://www.youtube.com/watch?v=nSWqbnD7r2E> [27-7-15]

LA AGENCIACIÓN HUMANA COMO ESTRATEGIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN CONTEXTOS ÁULICOS Y SOCIO-CULTURALES

Rosana Beatriz Squillari
Daiana Yamila Rigo

Introducción

“La agenciación humana es la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida” (Bandura, 2001, en Tejada Zabaleta, 2005: 117).

El escrito se enmarca en el PPI 2020-2022: Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico, dirigido por la Dra. Daiana Yamila Rigo. SECyT. UNRC. Siguiendo uno de los propósitos explicitados en el Proyecto, en esta oportunidad nos centramos en un aporte conceptual para favorecer procesos de vinculación académica a través de la promoción de la agenciación humana y sus posibilidades de aplicación en el espacio áulico para la resolución de conflictos; trascendiendo -en el mismo sentido- hacia la esfera socio-cultural. Potenciamos a la agenciación humana como una herramienta valiosa que sirve a los estudiantes para comprometerse proactivamente con sus procesos académicos, más allá de las dimensiones afectiva, conductual y cognitiva¹.

Todo esto, consideramos que propende a crear nuevas identidades situadas con estrategias flexibles que promueven el valor de acciones basadas en la “Argumentación, discusión, confrontación y sustentación” (Tejada Zabaleta, 2005: 121), para una convivencia que no desconoce la posibilidad del conflicto intra e intersubjetivo, como desafío que implica a los contextos educativos.

El trabajo, en primer lugar, se centra en delimitar los constructos compromiso académico y agencia del estudiante; en segundo lugar, realiza un abordaje conceptual sobre la agenciación humana y sus posibilidades de aplicación. Finalmente, realizamos una síntesis integradora, abreviada, sobre una temática que promete expandirse con avances de estudios teóricos y de campo.

Compromiso académico y agencia del estudiante

La vinculación académica resiste diferentes enfoques, tanto en la Educación como en el ámbito de la Psicología Educativa.

No obstante, cuando la situamos en retroalimentación con el compromiso y la agencia del estudiante la orientamos hacia un buen uso de la participación de los implicados y su interés por las tareas académicas planteadas.

Es decir, la atención y el interés se despegan de un enfoque estratégico instrumental-para obtener una calificación que les permita aprobar lo mejor posible la

materia-sustentándose en una visión de aprendizaje profundo que demanda acciones que el mismo agente, alumno, pone en acción u omisión.

Entonces, la acción, la tarea y el agente se unen activamente reclamando a la agencia personal la búsqueda en el contexto de aquello que les permita resolver las tareas académicas desde una posición que los transforma motivacionalmente; modificando, construyendo y reconstruyendo el ambiente educativo. En procesos de ajustes continuos que, generalmente, finalizan en una mejor autonomía para la transferencia de lo aprendido a situaciones novedosas, sea en los ámbitos formales de educación o en lo socio-cultural.

Hipotetizamos que en este estilo de apropiación donde confluyen las tareas académicas y su vinculación: el agente, la agencia, extendiéndose a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, fluctúan de modo tal que el estudiante compromete lo cognitivo, conductual y procedimental; enfatizando -consciente o inconscientemente- en lo afectivo y emocional.

Somos prudentes ya que estamos utilizando numerosos términos complejos que pueden ser replicados desde otros enfoques. Sin embargo, por cuestiones de extensión, dejamos solamente estas nociones como pinceladas de lo que promete, reincidimos, el avance de un estudio mayor.

Con el objetivo en el sentido de la agencia, anexamos, que ella se sitúa en la subjetividad de un individuo que de manera consciente regula sus acciones, omisiones y decisiones controlándolas al tiempo que las ejecuta. Por ello, exhortamos que su valor adquiere un plus denominado: conciencia prerreflexiva.

Resumiendo, el estudiante -explícita o implícitamente- actúa en el mundo que lo rodea con movimientos corporales, conductuales y, obviamente, pensamiento para tomar una decisión cada vez que se vincula con la tarea académica.

Dicho esto, invocamos al compromiso, para que se presente dibujando algunos senderos que conjuguen a las tareas académicas, al agente y a la agencia; inspirándonos en un trabajo que –adelantamos- vislumbramos nos inspira como un laberinto que comenzamos a incursionar y nos muestra numerosas entradas y salidas; dejándonos inquietas sobre cuál de ellas será la correcta a nuestros propósitos.

Numerosos autores, entienden que el compromiso es una metaconstrucción que unifica diferentes aportes teóricos y puede proporcionar una imagen más rica de cómo los estudiantes piensan, actúan y se sienten en los contextos académicos. Integra cuatro dimensiones distintas, pero interrelacionadas, a saber, afectiva, conductual, cognitiva y agéntica, que se moldean en función de las características y el clima de la clase (Fredriks, Reschly y Cristenson, 2019; Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Fredriks, Blummenfeld y Paris 2014; Reeve, 2013; Rigo, 2017; Rigo y Donolo, 2018).

Conviene aclarar, que este moldeamiento es flexible y situado. Concibe al estudiante como un sujeto activo que en retroalimentación permanente entre sus necesidades y objetivos y la disponibilidad de herramientas culturales que le ofrece el espacio educativo del aula para resolver sus propósitos decidirá -desde su interés- cuáles son los recursos disponibles más adecuados para dirimir motivacionalmente su vínculo con la tarea académica que se le solicitó.

Estos aportes hallan sustento en profusos estudios que destacan la imbricación del entorno, la persona, el compromiso académico y la autodeterminación del aprendiz (Reeve, 2012).

Por eso, pensamos que un buen uso de estos vocablos teóricos favorecerá lo que denominamos: aprendizaje autorregulado. Este tipo de aprendizaje, involucra todos los conceptos mentados anteriormente adquiriendo notoriedad cuando recuperamos la aprehensión de compromiso:

Retomando el concepto de compromiso, Reeve, Cheony y Jang (2019), en una contribución reciente lo entienden como una participación activa de un estudiante en una actividad de aprendizaje, dirigida por objetivos y propósitos específicos, entre los cuales se mencionan, conseguir mejores logros educativos, satisfacer sus motivaciones y crear entornos de aprendizaje favorables y afines a sus intereses.

Lo expresado, implica la reciprocidad de lo teorizado hasta aquí. Pero, para profundizar sobre estos metaconstructos nos remitimos nuevamente a Rigo (2020-2022: 5), cuando acentúa que: “Lo importante del compromiso agente es comprender que la definición de contexto aula es producto de una interacción espiralada no unidireccional del docente hacia el estudiante, sino también de los educandos hacia el profesor. Pensar la implicación desde esta nueva perspectiva, supone ampliar los marcos de referencia a partir de los cuales se pueda pensar en experiencias educativas tendientes a promover la percepción que los estudiantes construyen sobre el compromiso asumido, en tanto reconozcan andamios orientados a su promoción por parte de los docentes, a partir de las retroalimentaciones que tienen lugar en los contextos educativos y espacios para expresar sus intereses”.

Subrayamos como crucial a las intenciones que nos guían; es decir, el compromiso agente se va construyendo y deconstruyendo; de allí su mención como metaconstructo.

El aula es un espacio afín para fomentar acciones de intercambios colaborativos, cooperativos y motivacionales que afecta positivamente a todos los actores cuando se trabaja atendiendo: la tarea, los intereses de los implicados y la responsabilidad de cada una de las partes; sin descuidar el aprendizaje espiralado y la visualización de la existencia -por parte de los alumnos- de los andamios promovidos por el docente.

La consciencia de ser andamiados, potencia que los sujetos que aprenden con compromiso y activamente, llegado el momento, decidan por sí solos patear los andamios de los Profesores para trascender en capacidades de agencia con mayor autonomía, autorregulación y metacognición en las áreas académicas.

Todo ello, en un contexto que respete herramientas útiles a los fines de las actividades planteadas y a los intereses y emociones del agente en su agencia. Este camino, tiende más temprano que tarde -arriesgamos- al entusiasmo, al compromiso emocional, a los propósitos y objetivos académicos.

Recomendamos atender, de igual modo, conductas sustentadas en el respeto por el *alter ego*, para desarrollar capacidades, competencias, aptitudes y actitudes solidarias; aun cuando deban resignarse metas personales en aras de otras que prioricen lo común. Este tipo de conductas, Bandura (2006), las denomina

extensión temporal de la agencia, incluyendo la anticipación o previsión de los efectos sobre lo accionado u omitido y la autorregulación

Por cuestiones de expansión dejamos estos hitos, para presentar –brevemente- a la agenciación humana y sus posibilidades de aplicación.

La agenciación humana y sus posibilidades de aplicación

Tejada Zabaleta (2005: 117), señala que la agenciación humana, “[...] aparece como resultado del desarrollo del Análisis Conductual Cognoscitivo y específicamente de la teoría Cognitivo Social de Bandura y sus colaboradores; y es un desglosamiento de los conceptos iniciales de autocontrol y autodirección y luego de autoeficacia”.

Esta primera aproximación nos sitúa a lo que adelantamos como un fenómeno complejo. Complejidad que supone una estrategia de cambio para los sujetos, ya que su uso puede provocar modificaciones y transformaciones en quienes la practican, como también para el ambiente donde se interviene con ella que, sistemáticamente se extiende para ayudarlos a determinarnos, desarrollarnos, retroalimentarnos y modificarnos (Tejada Zabaleta, 2005).

Sin dudar, la agenciación humana y su aplicación constituyen un proyecto ambicioso e igualmente potente para quienes asumimos el reto de partir desde este marco teórico para aplicarlo en los espacios por donde circula la educación que, en nuestro caso, recordamos, circunscribimos al aula universitaria.

Quizá porque, allende las posturas y disciplinas desde la Psicología Educativa, comprobamos -desde sus inicios- que todo aprendizaje se entiende como un cambio. Un cambio en el alumnado y en los educadores; al aprender nos modificamos y al transformarnos hacemos lo propio en el país, región o comunidad donde operamos.

Tal vez, porque las aulas consisten en paredes, bancos, sujetos, materiales de enseñanza y de aprendizaje, puertas y ventanas; pero más allá de lo edilicio lo socio-cultural ingresa por cada hendidura y los sucesos que ocurren en los salones de clases -de igual manera- se escurren, traspasando lo edificado impactando en el mundo académico y de la cotidianidad.

Especialmente en nuestro siglo donde la previsibilidad del mañana como lo planteaba, Bauman (2001, en Tejada Zabaleta, 2005), se ha modificado reclamando a los sujetos una adecuación incesante, para adaptarse a la altura de las nuevas circunstancias del contexto cada vez más imprevistas.

Por eso, acordamos con Tejada Zabaleta (2005: 118), que “Ante estas situaciones, le compete a la psicología un papel importante para ofrecer alternativas de conocimiento, intervención y solución alrededor de ellas”.

Y, mientras esbozamos estas líneas, cavilamos acerca de la importancia de la agencia humana y su aplicación, que dilata lo interdisciplinario para –transdisciplinariamente- atender simultáneamente al agente, el contexto y la agencia con estrategias que entiendan la salud, incluyendo lo psicológico, además de lo económico; como preocupaciones y ocupaciones de punta en las libretas de la sociedad global.

Nos sobran razones para coincidir con Tejada Zabaleta (2005:118), en la necesidad de “generar culturas que permitan al individuo adaptarse y readaptarse permanentemente a las condiciones de cambios

constantes". Aunque el autor en este escrito tampoco conjeturaba la época que nos toca transitar y las condiciones del medio; nos sirve, al menos, para reafirmar la necesidad de pensar y pensarnos como nuevas dimensiones de seres humanos, que nos permita perdurar a las nuevas circunstancias que aparecen y seguirán apareciendo.

Justamente en momentos como el que transitamos, recalando que el imprevisto muta, nos devuelven a la necesidad imperiosa de trabajar como docentes e investigadores en torno a cuestiones teóricas, a saber: "la autoeficacia, como constructo significativo y la agenciación como la operalización y acción de dicho constructo" (Tejada Zabaleta, 2005: 119).

Esta aproximación teórica con la que nos proponemos intervenir el campo –insistimos- da por supuesto que los individuos somos capaces de controlar nuestras acciones, pensamientos y sentimientos para tomar decisiones.

Y, en este presupuesto asentamos la función autorreguladora de cada uno de nosotros para transformarnos y transformar el contexto que nos rodea.

Lo dicho, halla correspondencia en la Triangulación dinámica de Bandura (1987, en Tejada Zabaleta, 2005: 119), "el modelo de Bandura, que se denomina de causación recíproca es sencillo, compuesto por tres elementos: la conducta, los factores personales, que incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos, y, finalmente, los factores medioambientales".

Conviene remarcar que estos tres elementos interactúan constantemente, por lo cual cada uno de ellos afecta a los demás.

Bandura (2006), basó su teoría en un concepto fundamental, la autoeficacia, que se refiere a las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para accionar y ejecutar caminos para la acción. Pero, esta capacidad de organización y ejecución para accionar incesantemente se enlaza con otros dominios de funcionamiento.

Observamos que "la autoeficacia se enlaza con la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y psicológicos [...] y en el reconocimiento de los seres humanos como productores, más que predictores del comportamiento [...] y otros tipos de influencia social y estados fisiológicos y afectivos" (Bandura, 1987, en Tejada Zabaleta, 2005: 120).

Conforme lo venimos sosteniendo, la autoeficacia incluye procesos personales de conducta que son capaces de influir en el medioambiente; sobre todo en la elicitación de estados emocionales.

Ello es así, porque la elicitación² -desde la psicología- refiere al traspaso de la información de un sujeto a otro a través del lenguaje u otros tipos de medios (informáticos). Aclaremos esta locución porque puede ser abordada desde la psicología y desde la tecnología. En nuestro caso, refiere a los estados psicológicos emocionales en los que prevalece el traspaso de información y se amarra a lo <<inducido o atrapado>> en oposición de lo <<emitido>>. Lo que antecede no son las consecuencias, usando términos estrictamente de la Psicología del Aprendizaje.

Todo lo dicho, para circunscribir a la autoeficacia como como anticipaciones sobre nuestras conductas y su organización para acciones posteriores en situaciones imprevistas que el medio plantea al agente. En palabras

de Tejada Zabaleta (2005: 120) "Se considera la agenciación humana como la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestras vidas. En este sentido la acción del agente humano se dirige a seleccionar, estructurar y crear medioambientes que optimicen el aprendizaje y que posibiliten encontrar alternativas de transformación tanto de los ambientes como de sí mismos. En síntesis, la agenciación es el ejercicio de la autoeficacia".

Hasta aquí creemos que conforme avanzamos en la teoría, además de incorporar la relación insoslayable entre los constructos citados, nos hacemos cargo de la responsabilidad que implica realizar buenas acciones y ajustes cuando -siguiendo nuestro PPI- el momento de interactuar en el campo con instrumentos que permitan afianzar nuestros supuestos y la agenciación concreta. Toda vez que, afirmamos, existe un ensamble ineludible entre las funciones de intención y de acción del agente con la agencia.

Cabe incluir que Rigo (2020-2020) y Tejada Zabaleta (2005), coinciden en que para ejercer la agenciación es crucial que coexistan: la planeación; la predicción; y la prospección que incluyen las expectativas de los resultados; la autoevaluación, la motivación y la regulación.

Las reiteraciones sobre estos aspectos atienden a la necesidad de tener en cuenta que para desarrollar competencias de agenciación es menester actuar metodológicamente para que puedan afianzarse.

Y, las coincidencias se mantienen entre los autores citados cuando apelan a una propuesta que debe tener en cuenta cuatro dimensiones fundamentales, a saber: 1. El reconocimiento de sí mismo, 2. El reconocimiento del otro, 3. El reconocimiento del contexto y la historia, 4. La transformación continua en la acción (Tejada Zabaleta, 2005).

Pudiendo extendernos más en el desarrollo de estas dimensiones sobre las Competencias Cognitivas relacionadas con la acción y con la interacción nos detenemos acá, para comenzar una síntesis que integre las ideas teorizadas dejando paso a la incertidumbre, plasmadas en las hipótesis del PPI, y a la certeza que apostamos -insistentemente - con un vale la pena potenciar la agenciación humana como competencia para formar en la autonomía y la meta cognición.

Todo ello, atravesando los muros del aula para transformar ambientes de enseñanza y de aprendizaje que contribuyan en la resolución de conflictos áulicos y se dispersen por los eventos que afectan nuestra vida diaria.

Reflexiones finales o ¡Vale la Pena!

Iniciamos este camino manifestando la potencia de la vinculación académica a través de la agenciación humana y sus posibilidades de aplicación en el espacio áulico, para un propósito codicioso de transformar mentes, acciones, aulas, y -por transferencia- mundos posibles en la cotidianeidad. Por ello, nos resta recuperar lo expresado para restituir lo andado aplicándolo en la resolución de conflictos áulicos que transmuten en lo socio-cultural.

Mantenemos que la participación activa y el interés del estudiante por las tareas académicas propuestas deben plantearse en los espacios formales de manera tal que los modifiquen motivacionalmente, sin descuidar los procesos

cognitivos, conductuales y el ambiente natural de la clase; proveyendo al agente de herramientas que retroalimenten sus posibilidades de agenciación.

Asimismo, sostenemos la relevancia del compromiso como un meta-constructo complejo que moldea flexiblemente a cada uno de los sujetos desencadenando autodeterminación, autorregulación y autoeficacia sin resignar la interacción espiralada cimentada en andamios que abren paso a conductas colaborativas.

Conductas colaborativas donde los roles del docente, alumnos y tareas rotan, trascendiendo en capacidades de agenciación para hincarse en procesos de autonomía y reflexión.

Por lo dicho, recordamos, que la agenciación humana al decir de Tejada Zabaleta (2005), constituye una estrategia de cambio. No obstante, la flexibilidad de esta estrategia demanda sistematización para una aplicación adecuada que posibilite al individuo adaptarse y readaptarse a los cambios constantes que tienen lugar en lo edilicio; aunque se perfeccionan mediante la autoeficacia, la agenciación y la capacidad de las subjetividades para controlar: acciones, pensamientos y sentimientos tomando decisiones autorreguladas.

Pensamos que queda demostrado, desde la teoría, como los vocablos se enlazan abarcando la natura y la nurtura de los seres humanos. Es en este enlazamiento, donde se va construyendo y reconstruyendo la personalidad de cada uno en interacción con los demás.

Estamos convencidas de que vale la pena apuntalar subjetividades capaces de reconocerse a sí mismas, a los otros, a la historia -que siempre acontece en un tiempo y lugar- para alterar ininterrumpidamente acciones y decisiones ancladas en la asunción de nuevos desafíos, que resuelvan tareas aferradas en competencias cognitivas resaltando la aplicación de acciones basadas en la: "Argumentación, discusión confrontación y sustentación" (Tejada Zabaleta, 2005: 121).

Abreviando, esta primera cercanía con una teoría que deberá validarse en la práctica nos reitera que vale la pena fomentar en la agenciación habilidades discursivas, contextuales, coherentes, lógicas y abiertas a la contra argumentación. En palabras de Tejada Zabaleta (2005: 122), trabajar la agenciación de "Competencias Relacionales de Interacción".

Insistimos, vale la pena imbricar los términos que abordamos en este escrito anexando al espacio áulico el respeto por la diferencia, la identidad, la equidad, el entendimiento, las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo inter y multidisciplinar, habilidades éticas en el ejercicio de la agenciación y respeto por la multiculturalidad.

Vale la pena -repasamos- indagar estas experiencias en el aula, observar y avanzar sobre los factores que influyen en el clima académico y resolver conflictos de convivencia en el salón de clases que fluyan hacia la cotidianidad.

Porque, la agenciación humana es la capacidad de moldear en nuestro entorno en función de nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida (Bandura, 2006; Tejada Zabaleta).

Notas

¹Valga como ejemplo: cuando este PPI se presentó y evaluó, no imaginábamos siquiera la pandemia global denominada <<COVID-2019>>, que nos ha modificado en usos, costumbres, economía, interacciones... hasta en los procedimientos por los que circulan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las aulas son virtuales he aquí un nuevo reto para promover contextos como el que patrocinamos.

²El significado o de elicitación fue consulta en www.significadode.org

Referencias Bibliográficas

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Fredricks, J., Reschly, A. y Christenson, S. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En, J. Fredricks, A. Reschly, y S. Christenson (Edits.). *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp.1-11). London: Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105* (3), 579-595.
- Reeve, J., Cheon, S. y Jang, H. R. (2019). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. En, J. Fredricks, A. Reschly, y S. Christenson (Edits.). *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp.87-102). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3>
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista, 33*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Revista Psicoespacios, 12* (21), 3-22. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rigo, D. Y. (2020). Experiencias educativas situadas. *El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico*. (PPI 2020-2022). SECyT. UNRC. Río Cuarto. Argentina.
- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de Aplicación, en *Pensamiento Psicológico. 1* (5), 117-123.

PASOS DEL MÉTODO EN EL APRENDIZAJE MORAL.

Aporte para la solución de conflictos en educación

Susana Otero

Descripción de los pasos del método

Hasta ahora ha primado el lugar de la razón y el lenguaje en el proceso dialéctico del aprendizaje en general (aprehensión, reproducción y reconocimiento). Pero el resultado de la indagatoria teórico-práctica del giro icónico-pictórico y el avance de las investigaciones de las neurociencias nos conducen al punto de partida central de las emociones¹, en dicho proceso. Si bien en el desarrollo del pensamiento humano hay antecedentes históricos y sistemáticos de la importancia de las emociones y sentimientos (Aristóteles, Spinoza, Hume, Husserl), asistimos en la actualidad a una suerte de imposición de la imagen y la tecnología con un impacto simultáneo e inmediato (positivo y/o negativo) en lo emocional, que no podemos obviar. De alguna manera nuestro interés surge también de los resultados de nuestra investigación sobre el uso de la imagen como estrategia didáctica para motivar la empatía, competencia moral básica. En la praxis pudimos comprobar que se cumple el objetivo de llamar la atención del educando y retener su interés. Pero a su vez esto nos conduce a la necesidad de intercambiar con ellos mediante el lenguaje y la discusión reflexiva, las diferentes perspectivas y dimensiones (emotiva-racional) ante un mismo conflicto moral surgido. Si bien el dilema se presenta sin una aparente solución, sin embargo, esto genera en la discusión las competencias socioemocionales y morales necesarias para poder afrontarlo, el día de mañana, en lo personal y/o profesional.

Nuestra propuesta metodológica (Otero, S., Moreno, E. et al 2017) que se inició orientada hacia la discusión crítica de los dilemas morales influenciados por la línea racional de Piaget (1973)-Kohlberg (1964)-Lind (2008) encontró desde la praxis misma una vuelta hacia las emociones, en cuya génesis está el vínculo con el otro (Husserl, 1954-Auglanier, 1977), en el desarrollo histórico y sistemático de la conciencia afectiva-cognitiva-moral. Este giro hacia la génesis fenomenológica de la conciencia afectiva-anímica no reniega de la razón y el lenguaje sino más bien destaca el lugar central de las emociones y la lógica espacial simultánea de lo inmediato revelada, en el uso de la imagen (Otero, S. 2017a). Es decir, observamos que en todo proceso de aprendizaje: afectivo-cognitivo-moral y conductual (en educación y/o salud mental) esta lógica de la imagen nos facilita llamar la atención y retener el interés del otro pero también nos permite dilucidar que con esto no es suficiente para cerrar el proceso iniciado. Necesitamos la incorporación del lenguaje y la lógica temporal propio de la conciencia reflexiva para poder consolidar la dialéctica del aprendizaje mismo.

En este sentido, a partir de los resultados alcanzados con la investigación sobre el uso de la imagen y su impacto en las emociones, procedemos a actualizar nuestra propuesta metodológica dirigida a la enseñanza-aprendizaje de las competencias socioemocionales y competencias morales, en las siguientes etapas del mismo. Teniendo en

cuenta las fundamentaciones teóricas y las pedagógicas-didácticas desarrolladas, para despertar el interés (o motivo), en cualquiera de los pasos, se debe tener un claro conocimiento del educando, como persona, tanto de sus disposiciones afectivas y sociales, de sus competencias y habilidades como de sus deseos y necesidades (*Ratio Studiorum*). Mantener su interés depende de las estrategias y actividades montadas dialécticamente (aprehensión, reproducción y reconocimiento, en constante y dinámica retroalimentación) entre el motivo -motor-interés-interno (educando) y la meta externa-objetivo (educador) propuesta en cada instancia educativa. De modo que para esto será necesario hacer un estudio de campo previo sobre los intereses del educando y los niveles de su desarrollo afectivo-cognitivo-moral para poder plantear las estrategias correspondientes, según el interés propio de los mismos. Este primer paso va a consistir en captar la atención y retener el interés del educando motivando la empatía, las competencias socioemocionales y morales. Para esto, se propone el uso de la imagen que se rige por la lógica de las relaciones espaciales-simultáneas, de lo inmediato con el impacto que esto tiene en las emociones. El *primer paso del método* está dirigido expresamente a las competencias socioemocionales: como un “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2003, p. 22). Tanto propios (primarios) como los del otro (secundarios). Las emociones (positivas o negativas) conducen a la acción. “Precisamente es cada vez más claro que en la conducta humana las emociones juegan un papel crucial: son, por así decir, los puentes entre la realidad percibida y la actividad subjetiva consiguiente; están como a caballo entre la objetividad percibida y la subjetividad de quien las vive de cierta manera” (Rodríguez Duplá y Sánchez – Migallón, 2012, p. 8).

Asimismo se ha observado que el buen desarrollo de las competencias socioemocionales, pueden ser factores protectores para mejorar la adaptación del sujeto a su entorno, afrontar el estrés y las distintas circunstancias de la vida en general. Particularmente, se ha constatado que las competencias socioemocionales tienen una injerencia directa en el área educativa y laboral (Mikulic & Radusky, 2015). Es decir, una vez visto el video/texto seleccionado, con un caso concreto según el nivel y los intereses del educando, nos proponemos: ante el impacto de la imagen en las emociones de ellos, les permitan saber y dialogar entre ellos sobre qué es una emoción, que tipo de emociones hay (positivas o negativas), y así puedan acceder al reconocimiento de las mismas, en ellos mismos y en otro, para poder saber qué hacer y cómo regular la emoción de cada uno, en sí mismo y en el otro. En este sentido, se generan dichas competencias socioemocionales (saber, reconocer y regular) que serán justificadas racionalmente, en el siguiente paso.

El *segundo paso del método*, dirigido a consolidar el aprendizaje de la competencia moral, es definido por Lawrence Kohlberg como la capacidad de tomar decisiones y juicios que son morales (es decir, basados en los principios internos) y actuar en función de ellos (Kohlberg, 1964, p. 425). Modalidades teórico-práctica que consiste en proponer un debate sobre situaciones dilemáticas basadas en el Método de Konstanza (Lind, 2007), que sostiene la construcción de argumentos razonables cuyo ejercicio consiste en generar competencias morales y sociales. Esto se lleva a cabo

con la discusión de dilemas surgidos con las competencias socioemocionales (en la etapa anterior) y abordados ahora mediante la discusión crítica del lenguaje y su lógica temporal-sucesiva completando así el proceso dialéctico del aprendizaje tanto de las competencias socioemocionales como el de las competencias morales propuestas.

Los educandos son motivados cuando debaten y discurren sobre posibles acciones en torno a una situación conflictiva de orden moral, ficticia y/o real relacionada a sus respectivos niveles de maduración e intereses, generando en él mismo como agente de la acción futura: competencias, actitudes morales y procedimentales, que a su vez facilitarán su aplicación, en situaciones similares que pueden tener que afrontar el día de mañana, en su praxis personal y/o profesional.

Las actividades teórico-práctica de video-texto, seguido por el debate de dilemas refuerza y re-activa las competencias socioemocionales y las competencias morales que se desprenden de allí como: la motivación de la empatía (afectiva- emotiva), reconocimiento de las propias emociones, reconocimiento de las emociones en el otro, regulación de las emociones, inclusión de lo diferente, actitud de apertura y escucha hacia el otro como un otro sujeto de emociones y dador de sentido, negociación, comunicación asertiva, etc.

Es decir, en esta instancia, el trabajo consiste en tomar posición ante los dilemas planteados y para justificar la decisión deberán construir argumentos a favor o en contra de la posición tomada. Esta actividad los lleva a consolidar el aprendizaje de las competencias socioemocionales y morales. Instancia que les permitirá buscar por sí mismos una situación donde puedan aplicar las competencias socioemocionales y morales, en la tercera etapa.

El *tercer paso del método* va a estar dado por un taller donde se articulan las experiencias sobre las competencias socioemocionales y morales desprendidas de los dos pasos anteriores con el objetivo de que cada grupo pueda producir la presentación escrita y defensa oral (en grupos no más de cuatro) del resultado del taller. Esta instancia consiste del análisis y la discusión crítica dado entre los educandos-educador. Luego, la evaluación de las habilidades adquiridas, competencias socioemocionales y morales presentes o no en la presentación escrita-oral de los trabajos mismos serán evaluados por el profesor y sus pares mismos, en análisis y discusión intersubjetiva de los mismos. Es decir, en esta etapa el profesor solo guía el análisis y discusión propuesta por los educandos. Ellos son siempre los protagonistas y co-responsables en cada instancia. El educador es siempre quien organiza y propone las estrategias y actividades, en virtud del conocimiento del desarrollo afectivo-cognitivo-moral e intereses de sus educandos. Él es quien conduce el proceso de la enseñanza-aprendizaje y su éxito en la gestión dependerá del vínculo instalado con ellos, en el desarrollo de dicho proceso.

Resumiendo, el 1º paso del método, apunta a ¡las cosas mismas! captar la atención y retener el interés motivando la empatía, las competencias socioemocionales y morales, mediante la lógica espacial-simultánea del uso de la imagen y el impacto de éstas en las emociones, para luego pasar, al 2º paso del método ¡construir argumento y justificar su posición!, que apunta a consolidar el aprendizaje moral, con la discusión de dilemas surgidos, en la etapa anterior, mediante el lenguaje y su lógica temporal-sucesiva completando así el aprendizaje de las

competencias socioemocionales y morales propuestas. El 3º paso, el del trabajo-taller, hace posible ¡aplicar lo aprendido! al articular los objetivos propuestos por el educador en todas las instancias y cerrar con esto el proceso fenomenológico-hermenéutico-dialéctico de todo aprendizaje (aprehensión-reproducción-reconocimiento). Luego se continúa este proceso con la evaluación de los trabajos-escritos de articulación final y en la defensa oral por parte de los alumnos. Esto hace posible el análisis y la discusión crítica aportada por el educador y las apreciaciones de los educandos mismos, en su interacción.

Por último, a partir de las experiencias realizadas re-elaboramos el curso de extensión con sus posibles aplicaciones en la comunidad educativa, según el nivel considerado. Situación que posibilitará el debate con los docentes para sensibilizarlos en relación con la aplicación de esta propuesta metodológica.

Notas

1 En principio, consideramos que “toda emoción constituye un impulso que nos moviliza a la acción. La propia raíz etimológica de la palabra da cuenta de ello, pues en latín “*movere*” significa moverse y el prefijo “e” denota un objetivo” (Goleman, 1996, p.14). “Una emoción propiamente dicha como felicidad, tristeza, venganza o simpatía es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo” (Damasio, 2005, p.55.). Desde una perspectiva fenomenológica, la emoción es un acto intuitivo afectivo no objetivante y también es un estado anímico afectivo, que acompaña (o no) un acto objetivante, por el que se vivencia la conveniencia buena o no de algo o de alguien (Husserl, E. 2006, LU II. Hua XIX/2.).(Cfr. Otero, 2019:16).

2 La actualización del método, consta de: Introducción 1) Fundamentación teórica-filosófica y científica; 2) Fundamentación pedagógica-didáctica; 3) Descripción de los pasos del método; 4) Descripción de las aplicaciones, en el nivel medio educativo y en la formación superior universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2003) *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid. Editorial Síntesis ISBN 978-8497-5599-1-0 www.booksmedicos.org
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1977) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs.As. Ed. Amorrortu.
- Cortina, A. (2013), “Ética del discurso: un marco filosófico para la neuroética?”, *Isegoría*, Nº 48, 127-148.
- Damasio, A.R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y el sentimiento*, Barcelona: Ed. Crítica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Barcelona: Ed. Kairós
- Husserl, E. (1954). *Husserliana*, Haag, Martinus Nijhoff. Hua, XI, XIX/2.
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (edits) *Review of child Development Research* (Vol. I p.381-431) New York: Russel Sage Foundation.
- Lind, G. (2007), *La moral puede enseñarse*. Editorial Trillas.
- Mikulic, I.M, Crespi, M, Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32 (2), pp. 307-329.
- Otero, S., Moreno, E. et al. (2017) *Método enseñanza aprendizaje para la formación de competencias morales. Propuesta metodológica para docentes del nivel medio educativo y docentes de la formación superior*. Editorial Académica Española. 978-620-2-25734-3
- Otero, S. (2017a), Uso de la imagen como estrategia didáctica en el conocimiento. Antecedentes históricos y sistemáticos, presentes hoy en el giro icónico y pictórico”, *Revista Erasmus* Año XIX Nro 2. Pp.35-48. Fundación ICALA.ISSN:1514 6049
- Otero, S. (2017b). *Edmund Husserl. Análisis fenomenológico de la memoria*. Editorial Académica Española. ISBN: 978-620-2-25366-6.
- Otero (2019) “Definición y génesis de las emociones en el desarrollo de la conciencia afectiva-cognitiva-moral desde la fenomenología husserliana” en: Michelini, D.; Otero, S.; Crabay, M. (2019) *Convivir en un mundo con fronteras*. Río Cuarto Córdoba. Argentina, Ediciones ICALA ISBN:978-987-1318-41-4.
- Piaget J.P., (1973) *Estudios de Psicología genética*. Bs.As. Emece.
- Rodríguez Duplá, L. y Sánchez-Migallón, S. (2012), “Fenomenología de las emociones” *Anuario Filosófico*, 45/1, 7-11
- Spinoza, B. (1963) *Ética*, Bs.As. Ed. Aguilar.

**ALGUNAS REFLEXIONES
ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES
DEL CAMBIO CIENTÍFICO APLICADAS
AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

María de los Ángeles André

1. Introducción

Cuando Emile Durkheim (1898), se refiere al concepto de "representaciones colectivas", lo hace en función de conceptos, categorías abstractas que son producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales, que son la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características específicas de cada individuo.

Moscovici ha señalado que la Representación Social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación.

Los autores consultados han concitado mi atención acerca de la relevancia de las representaciones de cambio científico (en adelante, RCC) que adoptan los docentes de ciencias en la enseñanza de estas últimas. Además, he podido detectar algunos puntos de coincidencia entre ellos que me hacen formular la siguiente hipótesis:

- En virtud del reconocimiento del valor que tienen las RCC para la práctica educativa se puede afirmar que:
 - a) la consideración de las RCC explicaría muchas acciones de los docentes en relación con el proceso de enseñanza.
 - b) el hacer consciente las RCC en los docentes constituye un punto de partida para el mejoramiento de su propia práctica.

2. Relaciones entre representación social y hecho educativo

En el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la educación tiene como eje central un propósito alrededor del cual se organiza y toma forma el campo: la transmisión. La transmisión, tanto en lo que compete a sus contenidos como en cuanto a su forma, es decir, lógicas de poder, se establece por medio de representaciones. Las representaciones son, el mensaje y el medio de la transmisión; son mediación e instrumento de todo campo social.

Los sujetos, grupos e instituciones, que participan en este campo, operan en diferentes niveles y están sobre-

determinados por diversas ramas representacionales. La complejidad de cada uno de los niveles tiene su concreción más importante, por medio de las representaciones, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es importante de tener en cuenta ya que revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica dar cuenta del devenir representacional, tanto intra como intersubjetivamente.

Las tramas representacionales que sobredeterminan a los sujetos y a los procesos institucionales, ubican a éstos en sus procesos de transmisión como reproductores y productores de representaciones. Ello radica específicamente en el estudio de las dimensiones psicológica (intrasubjetiva) y psicológico-social (intersubjetiva) y cómo se producen psíquicamente y se transmiten en y entre los sujetos.

Son cuatro las características de la representación social que resultan importantes, ya que constituyen una vía de articulación entre las representaciones intrapsíquicas y el acto educativo:

a. Se trata de un cuerpo organizado de conocimientos. Implica de esta forma un saber social "con status de verdad", lo cual no significa que lo sea necesariamente. Esta característica tiene como uno de sus efectos el crear una vivencia de pertenencia en el sujeto. De esta manera, el consenso y el compartir con otros la noción de verdad permite estar inscripto en lo que una determinada colectividad construye como realidad. Este aspecto es relevante en el sentido que implica que desde la representación social se produce una sanción en términos de verdadero o falso, de las representaciones intrapsíquicas. Se concluye de esta forma que la representación social incide en forma significativa en la aprehensión de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. Tiene como una de sus funciones la inteligibilidad. A partir del Psicoanálisis, se pueden enumerar dos observaciones; una es que la función de inteligibilidad implica que las representaciones sociales aportan capital lingüístico y simbólico al sujeto, que le permite a su vez, establecer enlaces entre sus representaciones y hacer inteligible lo psíquico para el sujeto. Cabe aclarar que no cualquier representación social puede desempeñar esta función, y esto es importante tener en cuenta, ya que sólo así se puede recurrir, de una manera pensada, al papel de las representaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La otra observación establece que no todo lo psíquico y social es inteligible. Este punto es central para el acto educativo porque permite cuestionar todo discurso que se presente como saber certero.

c. A partir de la representación social, el sujeto se inserta en un grupo, adquiere un lugar y una identidad; por esta razón se puede sostener que deviene sujeto social.

d. El sujeto se inserta también, por medio de la representación social, en una relación cotidiana de intercambios. Esto significa que la representación contribuye a regular intercambios y convierte al sujeto social en algo que entra en esa misma lógica de intercambios.

Todo este análisis conduce a reconocer que el sujeto social es representación social y que ésta se encuentra abierta a un continuo proceso de resignificaciones dadas desde los cambios de la realidad social.

De esta forma todo acto educativo está determinado en parte por las representaciones sociales.

Se cree, por lo tanto, que es importante respecto al acto educativo, despejar cómo las representaciones que ponen en juego los actores del acto, dan cuenta de un entretejido creado por lo social y lo singular. De esta manera permite aprehender lo que ahí sucede, y aporta elementos para su transformación. Revelar, deconstruir el bagaje con el que llega todo sujeto a cualquier acto educativo, tanto el que enseña como el que aprende, resulta sumamente importante, ya que de lo contrario operará como obstáculo para el trabajo que se realice.

3. La representación social a través de los contenidos disciplinares

Las creencias, concepciones, supuestos o teorías, que los docentes tienen a la hora de enfrentarse a su práctica educativa, van a ser determinantes para que un modelo de enseñanza se haga realidad.

Actualmente, se admite la existencia de cierta coherencia entre las teorías y la acción, puesto que las primeras sirven de guías orientadoras de la práctica educativa. Asimismo es necesario interpretar y comprender dicha práctica, a partir de las concepciones teóricas de los docentes. Toda práctica está incrustada en la teoría; sólo puede comprenderse en relación con las preconcepciones teóricas tácitas de los practicantes.

El pensamiento del profesor sobre la ciencia y las implicaciones de sus acciones en la enseñanza ha sido estudiado a partir de técnicas de observación, entrevistas y análisis de materiales por otros autores. Una mejor y más completa formación científica del profesorado contribuye a una mejor enseñanza, aunque apunta que habría que estudiar la influencia del conocimiento sobre el contenido pedagógico en la práctica y ver cómo éste, a través de las actividades que se realizan en el aula, afecta el conocimiento científico que aprende el alumno.

En este sentido, es necesario resaltar cómo la carencia de una formación científica adecuada afecta directamente a la dificultad que presenta el profesor a la hora de diseñar actividades innovadoras y desarrollar un currículo adecuado de ciencias, destacando la importancia del diseño de tareas como estructura de trabajo en el aula.

También se ha estudiado cómo la influencia del conocimiento pedagógico del profesor y su relación con las concepciones epistemológicas, a la hora de desarrollar su práctica docente, afecta directamente al conocimiento profesional que va construyendo a lo largo de su labor educativa.

De cualquier modo, este proceso de elaboración del conocimiento de sentido común raramente aparece si no es por necesidades prácticas. La mayor parte de las veces es una modificación en las condiciones de vida en el interior de una sociedad lo que ocasiona reelaboraciones y cambios en las concepciones de los objetos sociales.

La noción de RCC involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Las RCC son consideradas como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Lo social se puede interpretar de varias maneras, a saber: por medio del contexto concreto en el que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas y por los

marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionados con el contexto social en el que se encuentran inmersas.

Consideraciones finales

Las RCC surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas.

También hay estudios que consideran que aparte de las realidades estrictamente personales, existen realidades sociales que corresponden a formas de interpretación del mundo, compartidas por todos los miembros de un grupo en un contexto dado.

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo, pero además afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad, pero también la específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan.

Esto está indicando, que toda persona forma parte de una sociedad, con una historia y un bagaje cultural, pero a la vez pertenece a una parcela de la sociedad en donde se comparte con otras ideologías, normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupo de otros sectores sociales.

Bibliografía

- FUMAGALI, L. (1995) El desafío de enseñar ciencias naturales, Troquel Educación, Serie FLACSO, Bs.As.
- KUHN, Th. (1983): "Rationality and Theory Choice" en The Journal of Philosophy, Vol LXXX, N° 10, 1983, pp. 563/70.
- KUHN, Th. (1983): ¿Qué son las revoluciones científicas?, Paidós, Barcelona, 1989.
- KUHN, Th. (1991): "The Road since the Structure" en A. Fine, M. Forbes y L. Wessels (eds.), PSA1990, Vol 2. Philosophy of Science Association, East Lansing, Michigan, 1983, pp. 3/13.
- KUHN, T. (1977): La estructura de las revoluciones científicas, FCE, Madrid.
- KUHN, T. (1978): Segundos pensamientos sobre paradigmas, Tecnos, Madrid.
- KUHN, T. (1983): La tensión esencial, FCE, Madrid.

LA CONFIABILIDAD CON EL ENFOQUE DE LA CONSISTENCIA INTERNA

Hugo Darío Echevarría

Introducción

Es mucho lo que se ha discutido sobre la validez de las inferencias que se realizan cuando se aplica un IRD (instrumento de recolección de datos), y un momento importante en esta polémica se dio cuando la APA, la AERA y el NCME (American Psychological Association, American Educational Research Association y National Council on Measurement in Education) propusieron las famosas normas técnicas para evaluar los test psicológicos (Múrat, 1983). En ese entonces, se consideraba que los requisitos que debían darse al usarlos, para hacerlo de un modo científica y éticamente válido, eran la validez, la confiabilidad y la objetividad (1). En la actualidad, estos requisitos se postulan para todos los IRDs (Prieto y Delgado, 2010), aunque generalmente se incluyen sólo los dos primeros.

Mientras que la *validez* se relaciona a la evidencia brindada de que el IRD midió efectivamente lo que se pretendió medir en un uso determinado, la *confiabilidad* se refiere a la exactitud con que la prueba lo logró. Como dije más arriba, es mucho lo que se ha discutido sobre estas propiedades, pero más allá de la polémica, su inclusión se considera imprescindible, o al menos importante, en las utilidades que se hacen de los IRDs.

En esta ponencia mostraré algunos procedimientos de cálculo de la confiabilidad, limitándome a una forma específica de hacerlo: el “enfoque de la consistencia interna” (Nunnally y Bernstein, 1995: 281). Me propongo tratar el tema de un modo introductorio, aunque supongo conocido el concepto de *varianza*. A los efectos de acotar el trabajo, me referiré a las propiedades psicométricas relacionadas a la aplicación de los IRDs, luego introduciré algunos coeficientes que tienen fórmulas más simples para ilustrar los conceptos y finalmente me referiré a dos coeficientes muy utilizados dentro del enfoque de la consistencia interna: el Alfa de Cronbach (Alfa) y el Coeficiente N° 20 de Kuder y Richardson (KR20).

Las propiedades psicométricas relacionadas a la aplicación de los IRDs

Creo que el término propiedades psicométricas no es el más adecuado para mencionar la validez de las inferencias vinculadas al proceso de medición u observación, ya que da la impresión de que sólo deben tenerse en cuenta al considerar los test psicológicos; de todos modos, dado su uso generalizado, he decidido adoptarlo. Además, el término *validez* se utiliza aquí con dos sentidos diferentes: por un lado, el mencionado más arriba (grado de seguridad de que el IRD midió efectivamente lo que se pretendió medir) y, por otro lado, para mencionar la validez de todo el proceso de medición, que involucra, al menos, también a la confiabilidad y en algunas circunstancias particulares a objetividad, concepto por demás polémico, por lo que me parece mejor utilizar *concordancia interobservadores*.

No es mi intención abordar esta polémica, por demás extensa, pero, para acotar el tema que trato, en la Tabla 1 (ver Apéndice) presento los modos más comunes de considerar estos dos conceptos (2). En relación al tópico de esta ponencia, puede verse que existen cuatro grandes formas de operacionalizar la confiabilidad; como dije más arriba, me referiré a una de ellas: las medidas de consistencia interna.

Algunos coeficientes de confiabilidad

Los coeficientes, no sólo los de confiabilidad, sino también por ejemplo, los de correlación o asociación, se basan en una función matemática muy simple:

$$y = x_1/x_2.$$

Es decir en una función que consiste en dividir un número sobre otro. Un rápido análisis de la misma permite advertir que: Si se mantiene constante x_2 , a medida que aumenta x_1 , también lo hace y .

Si se mantiene constante x_1 , a medida que aumenta x_2 , disminuye y . O lo que es lo mismo, a medida que disminuye x_2 , aumenta y . En otros términos, y varía en función directa de x_1 y en función inversa de x_2 .

Por otro lado, siempre que medimos algún fenómeno tenemos dos tipos de variabilidad: la intrínseca del fenómeno y la debida al error de medición. Los *coeficientes de confiabilidad* pretenden cuantificar la segunda variabilidad, es decir, la referida al error que cometemos al realizar la medición y, específicamente, los de *consistencia interna*, se basan en estimar la consistencia entre los ítems de un IRD que miden el mismo constructo o al menos una dimensión determinada.

Antes de continuar, una breve explicación de las Tablas 3 a la 8 (ver Apéndice), que muestran algunos ejemplos con datos ficticios, en que se le aplicaría un IRD con 5 ítems a 10 sujetos. Se ubicaron los sujetos en filas y los ítems en columnas. Podría ser por ejemplo, una prueba de aritmética que tiene 5 subpruebas (ítems) y se valoran con puntajes del 0 al 4(3).

Difícilmente se pueden llegar a observar en la realidad estos datos, pues las tablas han sido construidas de modo que representen situaciones extremas, para que se pueda apreciar con nitidez cómo funcionan los coeficientes. Además, prescindiendo de considerar algunas características importantes que deben tener los ítems de los IRDs. Por ejemplo, si tuviéramos resultados como en la Tabla 5, de nada nos serviría haber recolectados esos datos, dada la falta de discriminación que habría presentado el IRD.

Con fines didácticos y utilizando la función recién mencionada, voy a definir un coeficiente de confiabilidad, basado en dividir la variabilidad intersujeto entre la variabilidad intersujeto más la variabilidad intrasujeto, tomando la varianza como indicadora de variabilidad. Por ejemplo, la Tabla 3 contiene las varianzas en columna (fila VC), es decir, la variabilidad de los ítems (o entre sujetos). Por otro lado, la columna VF, muestra todas las varianzas en fila, o sea, de los valores obtenidos en cada sujeto o caso para los distintos ítems. *Si los valores son iguales o similares en filas, entonces se observa coherencia entre los ítems para un mismo sujeto, en este caso, el IRD presenta consistencia interna*. Esta tabla fue construida con valores muy coherentes al interior de cada sujeto, esto es, con poca variabilidad intrasujetos. Por ejemplo, el primer caso muestra los siguientes valores: 1, 2, 1, 1, 1. Excepto éste y el 9, los restantes son más coherentes

aún, pues todos los casos tienen el mismo puntaje en los cinco ítems.

Si adoptamos el supuesto de que todos los ítems miden el mismo constructo y en el mismo sentido, tenemos una variabilidad debida errores en el proceso de medición (en filas) y, por otro lado, una variabilidad inherente al fenómeno estudiado, es decir, entre los distintos sujetos (en columna).

El primer coeficiente que presento se basa en dividir la media o promedio de la variabilidad intersujetos (la intrínseca al fenómeno estudiado, en columnas), sobre la variabilidad total, es decir esta misma variabilidad intersujetos, más la variabilidad intrasujetos, también considerando la media. La fórmula es la siguiente (donde $CC1$ es el coeficiente de confiabilidad 1, en el Apéndice reitero todas las abreviaturas para comodidad del lector):

$$CC1 = MeVC / MeVC + MeVF,$$

donde

$MeVC$: Media de las varianzas en columnas (intersujetos),
 $MeVF$: Media de las varianzas en filas (intrasujetos).

La columna VF contiene la varianza de las respuestas de cada sujeto. Como es lógico, dada la consistencia de sus respuestas, la varianza fue baja. El primer sujeto y el 9 tienen una varianza de 0,2 y los restantes de 0 puesto que tuvieron el mismo puntaje en todos los ítems (fueron totalmente consistentes). Por otro lado, la fila VC muestra las varianzas para cada ítem, entre los distintos sujetos (la varianza de cada columna). *Es la varianza debida al fenómeno estudiado. En este ejemplo hipotético, relacionada a la diferencia de conocimientos en aritmética entre los distintos sujetos.*

La celda SVC muestra la suma de todas las varianzas en este sentido, es decir, es la suma de todas las varianzas de los ítems (en la Tabla 3 es igual a $1,611+1,38+1,611+1,82$); y la celda $MeVC$ esta cifra dividida por 5, es decir, la media ($8,03/5$). Recíprocamente, la celda SVF muestra la suma de todas las varianzas de cada sujeto (o en fila) que suman 0,4 ($0,2+0,2$). Al poner datos muy similares en fila, estas varianzas resultaron bajas y por lo tanto, la suma también lo es. Además, la celda $MeVF$, muestra esta cantidad dividida ente 10 (que es la cantidad de filas o de casos), o sea, la celda contiene la media o promedio en fila, que no es otra cosa que el promedio de las varianzas de los puntajes al interior de cada sujeto. La celda $CC1$ muestra el coeficiente obtenido que, aplicando la fórmula vista más arriba, se calculó del siguiente modo:

$$CC1 = 1,607 / (1,607+0,04) = 0,976.$$

Como no podía ser de otro modo, dados los datos, resultó alto.

El coeficiente tiene la forma

$$CC1 = x_1 / (x_1 + x_2).$$

Fue definido de modo que a medida que aumenta x_2 respecto de x_1 , el coeficiente disminuye, pues como vimos más arriba en una función de ese tipo, cuando aumenta el denominador y se mantiene constante el numerador, disminuye el resultado de la división. En otros términos, al aumentar la variabilidad intrasujetos, disminuye el coeficiente. Recíprocamente, cuando disminuye x_2 , aumenta el coeficiente, pues en este caso el denominador tiende al numerador, con lo que el coeficiente tiende a 1,

resultando que nunca puede superar esa cantidad. En el caso extremo de que $x_2 = 0$, reemplazando tenemos:

$$CC1 = x_1 / (x_1 + 0) = x_1 / x_1 = 1.$$

A su vez, con los mismos principios, también podemos definir otros coeficientes del siguiente modo:

$$CC2 = SVC / (SVC + SVF),$$

$$CC3 = Vtot / Vtot + SVF,$$

donde

SVC = sumatoria de las varianzas en columna (entre sujetos),

SVF = sumatoria de las varianzas en fila (intra sujetos),

$Vtot$ = Varianza del puntaje total.

En $CC2$, en el numerador se ubica la suma de las varianzas de los ítems (como dije, por convención ubicados en columnas), y en el denominador ambas varianzas sumadas: las varianzas en columnas (entre sujetos para cada ítem) más la varianza en fila (entre los ítems al interior de cada sujeto).

Cuando los datos no son dicotómicos como en las Tablas 3 a 6, el coeficiente que debe calcularse es el Alfa de Cronbach (Alfa), cuya fórmula es menos intuitiva (tomada de Nunnally y Bernstein, 1995: 261) y, como puede verse, su valor, depende también del número de ítems:

$$Alfa = [k/(k-1)] * [1 - (SVC / Vtot)].$$

Donde

K = número de ítems,

SVC = Sumatoria de las varianzas en columna (entre ítems) y

$Vtot$ = Varianza del puntaje total.

Para la Tabla 3, tenemos

$$Alfa = [5/(5-1)] * [1 - (8.033/39.34)] = 1.25 * (1 - 0,204) = 0.995$$

Veamos ahora que sucede con el $CC1$ cuando existe variabilidad (inconsistencias) entre los sujetos en relación con los distintos ítems. La Tabla 4 muestra un ejemplo de este tipo. Además, si el coeficiente refleja lo opuesto de las contradicciones (variabilidad o varianza) en las respuestas de cada sujeto, esperaríamos que adquiriera un valor medio cuando éstas no son demasiadas, como en la Tabla 4, y muy bajo con los datos de la Tabla 5, como efectivamente sucede. Esta última fue construida de modo que se dé la máxima contradicción intrasujetos: como puede verse, en un escala del 1 al 5, excepto el 10, el resto presenta respuestas distintas a todos los ítems, pero una mínima contradicción entre sujetos (para cada ítem, 9 de ellos dieron la misma respuesta). La Tabla 6, en cambio, muestra una situación en que se da una alta contradicción en filas (intrasujetos), pero con mayor variabilidad entre ítems y una varianza del total muy baja. Además, como norma general, la parte superior (hasta el caso 5) presenta puntajes bajos en los dos primeros ítems y altos en los dos últimos, sucediendo lo opuesto con los sujetos 6 al 10. Esto hace que el Alfa sea menor que cero, lo que se debe a que los datos violan un supuesto del modelo: presentan una covariancia promedio entre ítems negativa (lo que también sucede en la Tabla 4). Pero puede verse que esto no sucede con $CC1$ y $CC2$, por lo que tienen la ventaja de no requerir este supuesto, aunque habría que profundizar más en cómo funciona su escala para conocer si la interpretación que puede darse de ellos es similar a otros coeficientes de confiabilidad.

Coeficientes de consistencia interna para escalas dicotómicas

Podríamos generalizar estos coeficientes para datos dicotómicos, para lo cual sólo debemos modificar la fórmula para calcular la varianza. La Tabla 7 muestra un ejemplo con este tipo de datos. Para el caso anterior (prueba de conocimientos de matemática), podría contener, por ejemplo, 5 problemas puntuándose con 1 si un problema (ítem) dado es respondido en forma correcta y 0 en el caso contrario. El Coeficiente *CC1.2* tiene la misma fórmula del *CC1* pero utilizando el procedimiento de cálculo de la varianza para datos dicotómicos. La Tabla 7 también muestra el coeficiente *KR20* que es análogo al Alfa, pues sólo modifica la forma de calcular la varianza. A ser los datos muy consistentes al interior de cada sujeto, los coeficientes resultaron altos, a la inversa de la Tabla 8 que contiene datos que presentan muchas contradicciones en filas. En esta última, se observa que, como es esperable, ambos coeficientes dan un valor muy bajo.

Consideraciones finales

Los coeficientes *CC* fueron presentados con fines didácticos. Su valor depende de la consistencia de las respuestas de los sujetos a los distintos ítems, toman como criterio la variabilidad entre ellos y tratan de cuantificar esta consistencia en relación a la variabilidad total. Esta variabilidad intrasujetos se incluyó en el denominador, de modo que si aumenta, disminuye el valor del coeficiente. En los ejemplos vistos, se notó que reflejan la confiabilidad de los datos y tienen la ventaja de no requerir una covarianza promedio entre ítems negativa. En *CC1* y *CC1.2*, su valor no depende del número de ítems del IRD, lo que va en contra de la idea de que cuando mayor sea la cantidad de ellos, mayor debiera ser el coeficiente. Esto, en cambio, ocurre con Alfa y *KR20*, posiblemente los coeficientes de confiabilidad más utilizados con el enfoque de la consistencia interna.

Notas

(1). El concepto de *objetividad* es, ciertamente, muy controversial, y a veces suele mencionarse la confiabilidad entre observadores, lo que aumenta la confusión. Refiriéndonos a las inferencias relacionadas al proceso de medición, quizás sea conveniente hablar de *concordancia interobservadores*, pues no supone el sentido fuerte que el primero podría connotar. (Echevarría, 2019a). De todos modos este tema encierra una serie de complejas sutilezas, imposibles de tratar en el espacio de este trabajo.

(2). También hay que tener presente que en realidad, el término *validez* se usa para referirse a otras propiedades metodológicas. En otro lugar presenté un modelo para analizar todo el proceso inferencial en las ciencias sociales (Echevarría, 2019a; 2019b). El segundo representa una versión sintética del mismo. Estoy adoptando aquí una postura ingenua respecto de estos conceptos para poder referirme al tema específico de la confiabilidad en el espacio disponible.

(3). Podrían ser también por ejemplo, cinco afirmaciones relacionadas a la actitud hacia la desigualdad de género, con una escala de valoración de 4 opciones en que 4 significa totalmente de acuerdo con cada afirmación y 1 totalmente en desacuerdo.

Referencias

- Echevarría, H. (2019a), Métodos de investigación e inferencias en Ciencias Sociales. Una propuesta para analizar su validez. Río Cuarto: UniRío Editora, disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/?s=ECHEVARR%C3%8CA>.
- Echevarría, H. (2019b), Análisis de la validez de las inferencias en Ciencias Sociales, en Bono, Adriana y Aguilera, María Soledad (Comps.), *Notas sobre investigación en Humanidades. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas 2018*,

disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/notas-investigacion-humanidades> [21-07-2020].

Múrat, F. (1983), *La evaluación del comportamiento*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995), *Teoría Psicométrica*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.

Prieto, G. y A. Delgado. A. (2010), Fiabilidad y Validez, en *Papeles del Psicólogo*, 31, 1, 67-74.

Apéndice

| | | |
|---------------|-------------------------------------|-------------|
| Validez | Contenido | Concurrente |
| | Criterio | |
| Confiabilidad | Medida de estabilidad (test-retest) | |
| | Formas alternativas o paralelas | |
| | Mitades partidas | |
| | Medidas de consistencia interna | |

| | |
|-----------------------|---|
| <i>CC1, CC2 y CC3</i> | Coeficientes de confiabilidad presentados con fines didácticos |
| Alfa | Alfa de Cronbach |
| <i>KR20</i> | Coeficiente N° 20 de Kuder y Richardson |
| <i>SVC</i> | Sumatoria de las varianzas en columnas |
| <i>MeVC</i> | Media o promedio de las varianzas en columnas |
| <i>SVF</i> | Sumatoria de las varianzas en filas |
| <i>MeVF</i> | Media (promedio) de las varianzas en filas |
| <i>Vtot</i> | Varianza del puntaje total |
| <i>p*q</i> | Producto de <i>p</i> por <i>q</i> (<i>p</i> = probabilidad o frecuencia de respuestas correctas y <i>q</i> = 1- <i>p</i>) |
| <i>Ít</i> | Ítem |

| Caso | Ít 1 | Ít 2 | Ít 3 | Ít 4 | Ít 5 | VF | Total |
|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--------|
| 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0,2 | 6 |
| 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 20 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 10 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 20 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 10 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 15 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 20 |
| 9 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 0,2 | 16 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| VC | 1,611 | 1,378 | 1,611 | 1,611 | 1,82 | | 39,344 |
| SVC | 8,033 | | SVF | 0,40 | CC2 | 0,953 | |
| MeVC | 1,607 | | MeVF | 0,04 | CC3 | 0,990 | |
| Vtot | 39,34 | | CC1 | 0,976 | Alfa | 0,995 | |

Tabla 4. Puntajes de 10 casos a 5 ítems (Ít) y coef.

| Caso | Ít 1 | Ít 2 | Ít 3 | Ít 4 | Ít 5 | VF | Total |
|------|-------|-------|-------|-------|------|-----|--------|
| 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1,7 | 11 |
| 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1,7 | 14 |
| 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1,3 | 12 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 20 |
| 5 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1,7 | 11 |
| 6 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5 | 2,5 | 15 |
| 7 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1,3 | 13 |
| 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 1,7 | 14 |
| 9 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1,3 | 12 |
| 10 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1,3 | 12 |
| VC | 2,233 | 0,711 | 0,989 | 1,111 | 2,4 | | 7,1556 |

| | | | | | |
|------|-------|------|-------|------|--------|
| SVC | 7,444 | SVF | 14,5 | CC2 | 0,339 |
| MeVC | 1,489 | MeVF | 1,45 | CC3 | 0,330 |
| Vtot | 7,156 | CC1 | 0,507 | Alfa | -0,050 |

Tabla 5. Puntajes de 10 casos a 5 ítems (Ít) y coef.

| Caso | Ít 1 | Ít 2 | Ít 3 | Ít 4 | Ít 5 | VF | Total |
|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 10 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 1,3 | 18 |
| VC | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | | 0,9 |

| | | | | | |
|------|-----|------|------|------|-------|
| SVC | 0,5 | SVF | 23,8 | CC2 | 0,021 |
| MeVC | 0,1 | MeVF | 2,38 | CC3 | 0,036 |
| Vtot | 0,9 | CC1 | 0,04 | Alfa | 0,556 |

Tabla 6. Puntajes de 10 casos a 5 ítems (Ít) y coef.

| Caso | Ít 1 | Ít 2 | Ít 3 | Ít 4 | Ít 5 | VF | Total |
|------|------|-------|-------|-------|------|-----|--------|
| 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2,7 | 14 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2,7 | 14 |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2,7 | 14 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2,5 | 15 |
| 6 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1,3 | 12 |
| 7 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1,3 | 12 |
| 8 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1,3 | 12 |
| 9 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1,3 | 13 |
| 10 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1,3 | 13 |
| VC | 2,50 | 0,278 | 0,267 | 1,111 | 4,44 | | 1,3778 |

| | | | | | |
|------|-------|------|-------|------|--------|
| SVC | 8,6 | SVF | 19,6 | CC2 | 0,305 |
| MeVC | 1,72 | MeVF | 1,96 | CC3 | 0,413 |
| Vtot | 1,378 | CC1 | 0,467 | Alfa | -6,552 |

Tabla 7. Respuestas de 10 casos a 5 ítems y coef.

| Caso | Ít. 1 | Ít. 2 | Ít. 3 | Ít. 4 | Ít. 5 | p*q | Total |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| p | 0,5 | 0,5 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | | |
| q | 0,5 | 0,5 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | | |
| p*q | 0,25 | 0,25 | 0,24 | 0,24 | 0,24 | | |

| | | | | | |
|------|------|------|------|-------|------|
| SVC | 1,22 | SVF | 0,24 | CC1.2 | 0,91 |
| MeVC | 0,24 | MeVF | 0,02 | KR20 | 1,00 |
| Vtot | 6,18 | | | | |

Tabla 8. Respuestas de 10 casos a 5 ítems y coef.

| Caso | Ít. 1 | Ít. 2 | Ít. 3 | Ít. 4 | Ít. 5 | p*q | Total |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 8 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 9 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,24 | 2 |
| 10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0,24 | 3 |
| p | 1 | 1 | 0 | 0 | 0,1 | | |
| q | 0 | 0 | 1 | 1 | 0,9 | | |
| p*q | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,09 | | |

| | | | | | |
|------|------|------|------|-------|------|
| SVC | 0,09 | SVF | 2,40 | CC1.2 | 0,07 |
| MeVC | 0,02 | MeVF | 0,24 | KR20 | 0,13 |
| Vtot | 0,10 | | | | |

LA GESTIÓN DIRECTIVA FRENTE A LA INCERTIDUMBRE Y LA COMPLEJIDAD.

Conflictos y convivencia en la escuela virtual

Teresa Mabel Piña

"Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano" (Morin, 2001).

Introducción

En el presente trabajo me propongo reflexionar sobre la situación que atravesamos hoy a nivel mundial, particularmente, en nuestro país desde la educación y cómo se ve afectada. Para ello recurrimos a diversos autores, fundamentalmente, Edgar Morin y Martin Heidegger. Comenzaremos por brindar un panorama de la situación actual en la escuela de la provincia de Córdoba, Argentina; continuaremos por ofrecer algunas claves para pensar este tiempo de cambios y conflictos en la educación; y, finalmente, intentaremos arribar a una conclusión del tema abordado.

Complejidad e incertidumbre. ¿Cómo responder a ellas?

Hoy más que nunca lo inesperado, la pandemia, se apoderó de los hombres que actúan en el mundo. Irrumpió en todos los órdenes de la vida como algo nuevo y no podemos realizar demasiadas predicciones sobre el curso que seguirá. Lo cierto es que está en medio nuestro. Ante esta realidad que nos sustrajo de nuestros lugares de confort -en nuestro caso de la escuela- donde los marcos referenciales han mutado en dudas e inseguridades, debemos ser capaces de revisar nuestras teorías y prácticas para recibir el hecho inédito y continuar respondiendo con distintas estrategias a fin de sortear las numerosas dificultades.

De pronto, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pasaron a ser primordiales para poder enseñar y aprender. Toda esta cuestión generó numerosos conflictos, entre ellos, las posibilidades de acceso de todos a las mismas. De un día para otro la escuela con sus equipos directivos y docentes, debieron gestionar los medios disponibles para continuar con el dictado de clases de manera virtual. Pero ¿cómo hacerlo? ¿Con qué medios? ¿A través de qué herramientas digitales?

El desafío fue y continúa siendo responder a la complejidad que supone la simultaneidad de acciones en las que nos encontramos todos en el momento presente. A fin de entender el concepto, Edgar Morin nos dice:

"existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo afectivo, lo psicológico, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes" (Morin, 2002). Entre los componentes del todo mencionados, se encuentra la cuestión afectiva-emocional de particular importancia en este tiempo de encierro en el que nos encontramos. Al respecto, Lucrecia Prat Gay sostiene que, frente a esta situación nuestro cerebro está ocupado en mantenernos vivos. Hay una preocupación emocional muy fuerte y nos preguntamos ¿qué es importante enseñar? ¿Para qué enseñar en este contexto?

Morin nos señala que para poder responder a la complejidad actual es necesario reformar los pensamientos y las instituciones. En este sentido, consideramos que hay un antes y un después de esta pandemia que ha acelerado este proceso de cambio. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es imprescindible puesto que hoy un ciudadano que no las maneje puede quedar excluido. La información socialmente relevante circula por estos canales. Albert Einstein decía "La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original". Esto quiere decir que la escuela comenzó de manera brusca este cambio que se venía dando de manera paulatina en todas las instituciones educativas y que no se detendrá. No obstante, aún hoy la escuela no está totalmente preparada para desarrollar una educación que garantice las condiciones de igualdad de acceso para todos los estudiantes a los conocimientos mediados por las herramientas digitales. Es una época de cambios. La cuestión es ¿cómo podemos responder a los desafíos que se nos presentan?

Frente a la brecha que se genera, es necesario poder lograr lo que se denomina "justicia educativa", entendiendo como tal "la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación pública" (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011). Esta concepción implica, una vez más, interpelar las propias concepciones político-pedagógicas, nuestros objetivos institucionales, las formas de organización y las estrategias pedagógicas que desarrollamos.

El desafío continúa siendo apostar por la escuela que se viene pensando en los modos en que podemos y debemos ser escuela de la mano de autores como Heidegger, quien nos invita a abrir caminos y poner señales para que otros puedan seguirlos. Dicho pensamiento comienza por diversos motivos, es activo, y, al mismo tiempo, puede alcanzar alguna finalidad (Arendt, 1984). Siguiendo esta idea, la puesta en marcha de este pensamiento arrancó de manera repentina a causa de la pandemia y, nuestra tarea hoy, como equipo directivo consiste en pensar nuevas estrategias que posibiliten la apertura de caminos que nos conduzcan a que ningún estudiante quede excluido de la educación del siglo XXI. Porque, como dice Heidegger en *Caminos del bosque*, si bien, la tarea del leñador es talar árboles, no puede negar la necesidad de abrirse caminos para realizar su trabajo; porque el abrir caminos es su ocupación tanto como talar árboles, aunque abrir caminos no sea su objetivo principal (Arendt, 1984). De modo que, nosotros como directivos y educadores debemos marcar esos nuevos caminos por

los cuales deberemos enseñar en el presente y en el futuro.

Considero que la educación en este tiempo, al decir de Heidegger, exige un pensar meditativo que requiere “un largo entrenamiento”, un guía, como el sendero del campo que ayuda a saber esperar serenamente que brote la semilla y madure. Porque no es algo inmediato, requiere tiempo y madurez. De hecho, en las instituciones educativas se realizan autoevaluaciones institucionales que implican un proceso que lleva a cabo la comunidad educativa con la guía del equipo directivo a lo largo de todo el año lectivo en diferentes momentos, año tras año. Se trata de una investigación-acción que pretende elaborar un conocimiento científico caracterizado como holístico y contextual a través de la contribución del equipo pedagógico institucional, en un proceso de construcción colectiva sobre su realidad para intervenir y mejorar (Ceballos, 2007).

En las actuales condiciones se vienen realizando encuentros virtuales con los distintos actores institucionales que permiten aproximarnos a la realidad actual tanto de docentes como de estudiantes. Es importante fortalecer los vínculos, escuchar a todos, saber acompañarlos, saber empoderarlos y empoderarnos, redescubriéndonos. Estableciendo perímetros de confianza a través de un estilo de gestión directiva que promueva el desaprender las viejas teorías para poder apropiarnos de las nuevas y complejas de las que habla Morin. Donde el rediseño del proyecto educativo promueva una nueva cultura del aprendizaje pensando en los desafíos que tenemos por delante. El reto es aprender a crecer en red y mejorar. En este sentido, fortalecer los vínculos de todos los actores institucionales a partir del trabajo interdisciplinar y colaborativo en todos los órdenes, especialmente, en torno al uso de las TIC y los conflictos que pueden desencadenarse en la escuela virtual y presencial. Lo cierto es que tanto estudiantes como docentes acceden a diversas fuentes de información a través de Internet según los medios tecnológicos les permiten. Por ello, “la incorporación de las TIC como medio de comunicación e información es un instrumento indiscutible y -hoy en día- indispensable a los fines educativos, sociales y culturales” (Czarny, Marcela; Urbas, Andrea, 2011).

A través de las propuestas pedagógicas por proyectos “con sentido”, es decir, que sean significativas para los alumnos mediadas, por ejemplo, por el uso del celular, se podrán generar espacios sincrónicos de encuentros con los estudiantes donde se potencie la vivencia-experiencia de los educandos. Todo ello considerando el derecho de los menores, contemplados en “La Convención de los Derechos del Niño” que, en el artículo 13, señala el derecho de todos los niños a la libertad de expresión; “ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (Czarny, Marcela; Urbas, Andrea, 2011).

Asimismo, debemos enseñarles, junto al cuidado de las familias, la importancia de prevenirse y protegerse frente a posibles riesgos que podrían vulnerar sus derechos. “Deben conocer las pautas saludables para interactuar en Internet [...] a discriminar los contenidos convenientes de los que no lo son. Es importante que utilicen estas herramientas de modo ético y respetuoso” (Czarny, Marcela; Urbas, Andrea, 2011). Fortaleciendo y resignificando los Acuerdos Escolares de Convivencia

mediante proyectos y prácticas que promuevan una responsabilidad individual y colectiva frente al ejercicio seguro de la ciudadanía digital.

¿Cómo generar espacios de bienestar institucional?

Desde la educación emocional, es imprescindible reconocer como equipos directivos y docentes qué enseñamos y para qué enseñamos; y, desde ese lugar, como desafío de la escuela, en la medida en que podamos manejar nuestras competencias emocionales podremos sortear la incertidumbre de este tiempo. ¿Cómo? Partiendo de un autoconocimiento *nosce te ipsum* “conócete a ti mismo”, que pone el foco en la interioridad. Este abordaje integral permite entender a cada integrante de la institución *para qué* hace lo que hace y *que esté a gusto* con lo que hace. Se trata de promover “el estar bien en el aquí y ahora con la realidad que se tiene” a fin de reconocer las fortalezas y debilidades que se ven reflejadas en el proceso educativo. A partir de allí surgen las particularidades ya que “es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad” (Morin, 2001). Cada uno es diferente y diverso y debe ser reconocido como tal con toda la riqueza que eso supone como aporte significativo en la construcción de la nueva institución educativa.

La transformación, que en este momento necesitamos, debe lograrse generando espacios donde se habilite a los otros a la escucha atenta, a la palabra, donde el aprendizaje esté mediado por ambientes que propicien el estar y sentirse bien. El liderazgo del equipo directivo es fundamental en esta cruzada. El clima institucional depende de la comunicación saludable entre los miembros de la comunidad educativa puesto que hace al bienestar de quienes actúan en ella, donde se ponen de manifiesto sus emociones, capacidades y habilidades. Del mismo modo, esta habilitación debe trasladarse a los alumnos para lo cual los docentes deben estar preparados y empoderados.

No obstante, nada es mágico, porque somos seres complejos y llevamos en nosotros caracteres antagónicos “El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad. El hombre del trabajo es también el hombre del juego” (Morin, 2001). El desafío también es acercar nuevas propuestas de aprendizajes a los alumnos que tienen que ver con el juego y las nuevas tecnologías, lo que hoy se conoce con el nombre de gamificación. Muchas de ellas comenzaron con los más pequeños enseñando las emociones. Actualmente somos partícipes de juegos de toda clase de contenidos utilizando este tipo de mediación en todos los niveles. Lo lúdico divierte, entretiene, el contenido se aprende y permitirá lograr mejores resultados académicos.

Desde la perspectiva sociológica, siguiendo la propuesta de Ana María Brígido (Brígido, 2006) el docente es el principal agente del proceso educativo y su rol es insustituible. La enseñanza atiende a la relación entre el docente y el alumno. Supone una conexión que permita al alumno entender lo que se enseña y al docente interpretar que el alumno entendió. Se apoya en las técnicas del oficio. Conlleva una preocupación por el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Para Durkheim enseñar es una actividad de creación, de producción de un ser nuevo, dotado de disposiciones para pensar, actuar y sentir de

determinada manera según un sistema de valores. Desde Bourdieu, la educación es una acción regular y duradera ejercida por un individuo, el maestro, que se orienta a crear en el alumno un *habitus*.

Conclusión

Al decir de Bourdieu, se genera un nuevo capital cultural que invade nuestro *habitus*, efecto que lleva a que todo debe ser revisado, en este caso la razón de ser de la educación en tiempo de pandemia que, como decíamos más arriba, marca de manera abrupta un cambio de época. La transformación conllevará "Las posibilidades de error y de ilusión múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que vienen del interior [...] hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos" (Morin, 2001). Empero haremos frente a todas ellas afrontando la complejidad y aprendiendo de los errores porque estamos transitando un camino inédito.

De la mano de Heidegger nos detendremos en lo más próximo que tenemos en nuestro aquí y ahora. En el pensar meditativo que logra un pliegue, nos ubica en el intersticio y en la posibilidad de pensarlo advirtiendo las grietas para estar abiertos a lo que acontece y al ser que se expresa por medio del lenguaje como apertura de la comprensión. Tenemos que dejar hablar al ser a partir de nuestro silencio para hacer posible la escucha atenta que nos permite crecer con, por y para otros. Porque [...] Crecer significa abrirse a la amplitud del cielo y -al mismo tiempo- estar arraigado en la oscuridad de la tierra, [...] Pero el consejo alentador del camino del campo habla solamente mientras haya hombres que, nacidos en su ámbito, puedan oírlo. [...] (Heidegger, 1979).

De modo que, si consideramos la incertidumbre como la piedra angular para construir nuestros sistemas de saber, en una gestión directiva que promueva el liderazgo para sí y para su equipo pedagógico institucional es imprescindible la apertura y la escucha y quizá "podamos construir concepciones de la realidad que, aunque sean por naturaleza aproximativas y nunca deterministas, serían herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que nos ofrece el presente en el que vivimos" (Wallerstein, 2005).

Bibliografía

- Ceballos, Marta S. 2007. Representaciones, discursos y prácticas acerca de la evaluación educativa, metaevaluación y autoevaluación institucional. Tomo II. Villa Allende: Yammal Contenidos, 2007.
- Heidegger, Martin. 1979. El sendero del campo. La prensa. 12 de Agosto de 1979, Traducción y nota de Soine Langenheilm y Abel Posse.
- Martin Heidegger. Octogenario. Arendt, Hannah. 1984. 1984, Revista de Occidente, Madrid, Nº 84, pág. 255 a 271.
- Morin, Edgar. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- . 2001. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós, 2001.
- Veleda, C., La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. 2011. 2011, Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. CriteriCIPPEC-INICEF, pág. 217.
- Wallerstein, Immanuel. 2005. Las incertidumbres del saber. Barcelona: Gedisa, 2005.

EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO

José Luis Soru

El tema de estas jornadas nos interpelan respecto a los tiempos que están corriendo y las situaciones por las que estamos atravesando desde las diferentes miradas: sanitaria, social, económica, educación en valores, política, crecimiento y desarrollo.- Como se enfrentan las anteriores variables en una Provincia que desde la ciudadanía y la conducción política se comprometieron, no sin sobresalto, con sacrificios y pesares para controlar, enfrentar y esperamos superar, una situación que afecta a nuestra aldea global., Como esta diferente normalidad, nos interpela para reflexionar sobre viejos esquemas y crear estrategias diferentes para el cuidado del otro, minimizando conflictos y mejorando la convivencia democrática.

Contexto geográfico

En el centro de la República Argentina, está localizada geográficamente la Provincia de San Luis, y dentro de ella encontramos la segunda ciudad en importancia económica y poblacional, Villa Mercedes, cabecera del Departamento General Pedernera. La ciudad se funda en 1856, a orillas del Río Quinto con el nombre de Fuerte Constitucional. En 1861 su nombre fue cambiado por el de Villa Mercedes. Fue declarada ciudad en 1896, y cabecera de uno de los nueve Departamento en que se divide la Provincia de San Luis; el Departamento General Pedernera. Sus propios habitantes usualmente omiten el "Villa" y la llaman Mercedes, siendo el gentilicio mercedino o mercedina Durante su primer siglo de existencia se consolida como centro urbano inserto en una región principalmente ganadera; como centro comercial activo de productos agropecuarios; desarrollándose una industria relacionada al agro, compuesta por un molino harinero, frigoríficos, curtiembre, saladero, locales que prestan servicios tanto de carpintería como hojalatería, forja y herrería, etc. Su población crece a un ritmo sostenido por políticas estatales que desde su fundación signaron el destino de la zona, favoreciendo la inmigración desde provincias vecinas: sus orígenes se remontan al asentamiento de un fuerte, en tiempos de su pertenencia a la capitania de Chile (Fortín Las Pulgas), habitado por soldados, luego su fundación como Fuerte Constitucional en 1856 donde un predio fue distribuido entre hombres de armas y algunos ciudadanos más; asiento del Regimiento 4 de caballería hasta 1937; la llegada del ferrocarril a fines del siglo pasado obliga a la construcción de una "Estación" a fin de realizar carga y descarga de pasajeros equipaje y encomiendas. Es la prolongación de la línea férrea desde Retiro hasta Villa Mercedes en 1912 y hasta Chile en 1913, contribuyo a caracterizar su fisonomía urbana extendida desde el "centro" a la "estación" separados por unos 3 kilómetros con dos centros comerciales; uno en

cada extremo, el asentamiento del Regimiento 3 de Bombardeo de la fuerza Aérea en 1934 y la creación de la Quinta Brigada Aérea en Villa Reynolds en 1949.

El fuerte crecimiento poblacional experimentado en los primeros cincuenta años la convierten en un centro urbano que crece a un ritmo mayor incluso que la propia capital de la provincia.

En los siglos pasados, según Censos 1895,1914 y 1947 mostró un crecimiento moderado, pero en los Censos de 1960 y 1970 reflejó un abrupto descenso de la población, debido a la emigración a otras provincias y especialmente al Gran Buenos Aires en busca de fuentes laborales. A partir de la década de los 80 comenzó una recuperación paulatina de la población debido a la activa política de crecimiento industrial y más adelante de la política de viviendas, que convirtió a San Luis en un centro atractivo para los habitantes de otras provincias. A este comportamiento poblacional, se debe agregar que en sus inicios la población sanluseña se concentraba en las localidades del norte de la provincia y que posteriormente, a partir de la mejora del sistema de transporte nacional se afirmó el crecimiento de Villa Mercedes y de San Luis como los principales centros urbanos de la provincia .- La estructura de la población en la provincia de San Luis y puntualmente en el departamento General Pedernera, según la Dirección Provincial de Estadística y Censos, DPE y C - San Luis, no muestra los siguientes datos:

| | | | | | | | | | | |
|-------------------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|
| Departamento | 1869 | 1895 | 1914 | 1947 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 | 2001 | 2010 |
| General Pedernera | 444 | 13.492 | 34.492 | 49.436 | 49.018 | 54.452 | 64.661 | 90.932 | 110.814 | 125.899 |

Fuente: INDEC, Censos Nacionales de Población 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001, 2010.

Durante el período, que va desde la década del cuarenta y hasta el censo de 2010 la población se empieza a concentrar en las ciudades importantes del Departamento Pedernera pasando de un 39 por ciento de población urbana, al 100 por ciento actual lo que muestra un aumento del periodo tomado de un 60%. Lo que muestra claramente la importancia que tomo el Departamento Pedernera en un corto periodo de tiempo histórico.

En este crecimiento poblacional acelerado, la ciudad de Villa Mercedes fue tremendamente beneficiada por diferentes factores que la hacían muy atractiva para quienes se querían incorporar a una ciudad que ofrecía posibilidades de crecimiento y bienestar para quienes se establecieron en ella; actualmente, dentro de sus 47,65 km², alberga una población aproximada de 111.400 habitantes, la que continúa creciendo desde la mirada social y económica.

Contexto político–económico-educativo

La economía de la Provincia de San Luis se fundó especialmente, en la explotación de sus recursos naturales, tanto agropecuarios como mineros, luego en el comercio y los ingresos obtenidos por los ciudadanos con empleos Estatales, quienes hicieron girar la rueda de la economía Sanluseña. Esta situación se fue dando sin

mayores diferencias hasta aproximadamente el año 1980, momentos en que la provincia de San Luis, tenía escasa población y bajos ingresos. Esta situación la tenía en desventaja en relación a otras provincias o zonas, a las cuales el proceso de Sustitución de Importaciones, iniciado alrededor de año 1930, beneficio notablemente a esas otras regiones, permitiendo la migración hacia esos polos de desarrollo de puestos de trabajo, desde diferentes ciudades, pueblos y parajes, tanto desde nuestra provincia, como otras de similares características. Un hito socio económico fundamental, fue la firma del Acta de Reparación Histórica, celebrada en el año 1973 que significó para la provincia de San Luis, el comienzo de una serie de reivindicaciones económicas entre las cuales figuraban principalmente los proyectos de radicación industrial que iniciaron el proceso de crecimiento de la provincia.

Villa Mercedes posee un importante Parque Industrial, con destacadas empresas que ofrecen permanentes puestos de trabajo y cuantiosas PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas) que aportan su esfuerzo para aquellas más grandes, a las que satisfacen sus más diversos requerimientos. Es la segunda ciudad en importancia económica de la provincia de San Luis y centro de una pujante región agrícola y ganadera. Existen en su ejido municipal, destacadas Organizaciones agrícolas ganaderas y empresas productoras de Alimentos, Bagley, Arcor, Glucovil, también un Frigorífico que si bien cambio de nombre varias veces, siempre está presente en el mercado de carnes para exportación y consumo interno. Otras empresas dedicadas a la metalúrgica, textiles, maquinarias agrícolas, montajes industriales y electromecánicas y más servicios. Algunos nombres de empresas reconocidas a nivel nacional e internacional como: Disthel San Luis SAIC., Metalcentro SA, Tubhier, Metalúrgica Puntana, etc. Tecnomer srl - Sysmain srl - Montarg sa - Tecmetal SRL- Electromecanica Europa SRL- Andar SA Sudamericana -Comaq SRL - F p SRL - Ledesma Saai - Niza SA - Intesa SRL - Ascensores Nea - Coop Trabajo Ex Textil San Remo Ltda - Cerámica Quilmes SA - Andres Parra y Cia - Turbogeny, entre todos los sectores ofrecen bastos puestos de trabajo, con diferentes exigencia de capacidades y saberes.

Esta transformación desde una pequeña ciudad de comerciantes, ganaderos, empleados públicos, empleados de comercio, escaso número de profesionales y personas de oficio a una ciudad en crecimiento con fuerte predominio del sector industrial, ha diversificado su estructura social, reinsertando antiguos estratos en otros nuevos, como el de empleada doméstica ahora incorporada como obrera y el de trabajadores agrícola devenido en obreros industriales; han aparecido nuevos empleos categorizados como el de empresarios y gerentes; han desaparecido algunos oficios y han sido reemplazados por otros conectados a la actividad industrial. Ha aumentado el número e importancia de actividades comerciales proveedoras de materiales de construcción, repuestos automotores, de talleres de reparación de maquinarias, depósitos de chatarra, etc.

Las necesidades originadas en las Organizaciones Industriales en relación al perfil de los puestos de trabajos que se fueron creando, las Pequeñas y Medianas Empresas que surgieron para responder a las necesidades de las diferentes empresas de mayor envergadura, exigían una mayor capacitación técnica, nueva conciencia y habilidades laborales, para la

inserción en líneas de trabajo con tecnologías modernas, exigencias de mayor rendimiento, precisión, eficacia y eficiencia.

Las Organizaciones que producen valor agregado a los insumos primarios que pasan por sus naves y las que brindan servicios, pertenecientes al parque industrial de Villa Mercedes, proveen localmente, regionalmente y a los mercados de exportación, si bien desde la década de 1980 y bajo la ley de Promoción Industrial, que comenzó a regir en la provincia en 1982 y estuvo vigente hasta 2012; incluía exenciones y descuentos fiscales sobre el impuesto a las ganancias, el IVA, el impuesto sobre el capital y los derechos de importación de capital. Esta política estuvo acompañada por inversión en infraestructura de parques industriales y la creación de una zona franca. Permitiendo la radicación de numerosas industrias en Mercedes y periferia, no dejamos de recordar las Organizaciones que antecedieron a las actuales y proveían de puestos de trabajo a los ciudadanos de la ciudad, solicitando ciertas habilidades para los diferentes requerimientos laborales y que fue lo que permitió el crecimiento de V. Mercedes.-

Tanto las necesidades originadas en las organizaciones industriales en relación al perfil de los puestos de trabajos que se fueron creando, las pequeñas y medianas empresas que surgieron para responder a las necesidades de las diferentes empresas de mayor envergadura, exigían una mayor capacitación técnica, nueva conciencia y habilidades laborales, para la inserción en líneas de trabajo con tecnologías modernas, proponían un mayor rendimiento, precisión, eficacia y eficiencia, demanda que se traslada a las organizaciones educativas. La implementación de planes de Gobierno (siendo entre ellos los más importantes: el "Plan Mil" y el "Plan de Inclusión") produjo nuevas fuentes de trabajo en un circuito económico diferente como lo es el de la construcción y sus derivados, dando lugar a una nueva inmigración de población, aunque no tan elevada como en la década del ochenta. Otro de los proyectos estrella de la provincia es la llamada Autopista de la Información, una red de banda ancha que conecta a todas las localidades de la provincia a Internet. San Luis fue pionera en esta materia y contrató en 1998 al Ministerio de Industria de Canadá para desarrollar el proyecto, que comenzó a ejecutarse en 2003 y demandó 80 millones de dólares de inversión. Los resultados se vieron reflejados en la posibilidad de continuar con el dictado de clases, tanto a nivel primario como secundaria, casi sin interrupción durante las fases de aislamiento y posterior distanciamiento social a la que estuvo sometida nuestra provincia, como otras provincias del país. El proyecto "Precio San Luis" en los granos y en la hacienda, es un tema innovador que se está conversando entre las cámaras industriales y el Gobierno de la Provincia para que haya precios locales de referencia que den una etiqueta local de manera que, como marca regional, trascienda para su exportación y tiene más a los vecinos de la ciudad con el concepto de compra local.- Como parte del proyecto político, las escuelas secundarias fueron fortalecidas durante la última década y especialmente con la Ley Provincial N° II-0572-2007, que adhiere a la Provincia de San Luis a la Ley Nacional N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, promoviendo en los estudiantes secundarios técnicos, el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños

profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, mejorando con esta oferta educativa, los recursos humanos necesarios y solicitados por del mundo del trabajo industrial instalado en la ciudad. Al mismo tiempo las universidades aumentaron la oferta educativa en cantidad y calidad, con nuevas tecnicaturas que son un requerimiento permanente para el crecimiento industrial. La Universidad Nacional de San Luis, posee dos Facultades en la Ciudad de Villa Mercedes, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) y Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA), las que impactaron favorablemente en el desarrollo y crecimiento del campo social e industrial de la Ciudad. También desde la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), tiene una amplia oferta educativa y la mitad de las tecnicaturas tienen salida laboral hacia la industria o a Pymes relacionadas. La Universidad Provincial de Oficios (UPRO) tiene un papel clave porque los oficios de electricista, soldador, mecánicos, etc. son recurso que solicitan permanentemente las Organizaciones Laborales para fortalecer el desarrollo de Mercedes y la región.

Atravesamientos en tiempo de aislamiento social

Al pensar el mandato implícito en la propuesta de las Jornadas, en referencia a la resolución de conflictos en una sociedad democrática y muy especialmente la Educación para una convivencia sin violencia, me llevo a reflexionar sobre las interrelaciones en un complejo mundo educativo, donde el atravesamiento del trabajo, valores, crecimiento, desarrollo, salud y educación están inexorablemente implicados.

El crecimiento es un aumento o incremento de algo y el desarrollo indica una transformación o evolución. En lenguaje sencillito, diría mi directora: " Dra. Silvia Anguiano", el desarrollo es el resultado de un crecimiento sostenido, lo cual puede conducir a confusión entre ambos términos; sin embargo, puede haber crecimiento sin un desarrollo asociado.... Existen indicios para pensar que una mayor actividad económica puede tener un impacto positivo en el medio ambiente. Para lograr un crecimiento económico sano y limpio y mantener una buena relación con nuestro entorno, el crecimiento de los beneficios de la producción y comercialización de productos deben ir acompañados de inversiones en constantes mejoras en todos los procesos de la actividad comercial para reducir la contaminación al mínimo posible. Esto se traduce en apoyo a la investigación, a una educación inclusiva y en valores, aplicación de las medidas apropiadas y adaptación de nuevas tecnologías para la creación de industrias limpias, etc. En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, vida saludable y promover el bienestar universal, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades.

El consumo y la producción sostenibles consisten en hacer más y mejor con menos. También se trata de desvincular el crecimiento económico de la degradación medioambiental, aumentar la eficiencia de recursos y promover estilos de vida sostenibles. La pandemia de

COVID-19 es una oportunidad para que los países desarrollen y reflexionen sobre planes de recuperación que puedan revertir las tendencias actuales y cambien nuestros patrones actuales de consumo y producción para encaminarse así hacia un futuro más sostenible. Diversos informes ambientales mostraron la recuperación de partes del mundo, durante el aislamiento social, como consecuencia de la menor circulación y consumo de contaminantes arrojados a la atmósfera, al suelo y al agua. La continuación durante este periodo de aislamiento del funcionamiento del sistema educativo quizás sea la mejor expresión del atravesamiento mencionado anteriormente, la posibilidad de un desarrollo educativo recomendado por la ONU, la implementación de políticas inclusivas que mantiene a los estudiantes dentro del sistema de manera ordenada y un aprendizaje sistemático, continuo y de calidad., pese a las dinámicas y oportunidades desiguales de docentes y estudiantes (que muchas de ellas son preexistentes a la pandemia) que la presente situación las ha visibilizado.

Esta realidad del conjunto de contextos: mundo del trabajo, acciones para el desarrollo, comprometidos y complejos sistemas de salud y educativos, diferentes tiempos de relaciones sociales, modificación de acceso a las diferentes culturas, cambios en las interacciones, normalidad antigua o nueva etc. nos lleva a reflexionar respecto a las posibilidades de cuidados, en una sociedad democrática como la que compartimos, interpellándonos para desarrollar estrategias cada vez más creativas, para cuidar y cuidarnos frente a un enemigo que no diferencia ni excluye, pero que también nos da la oportunidad de reiterar según una frase del filósofo Aristóteles (384-322, a. de C.) "El hombre es un ser social por naturaleza" para constatar que nacemos con la característica social y la vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida, ya que necesitamos de los otros para sobrevivir.

LO QUE LOS FACTORES AFECTIVOS (CREENCIAS Y EMOCIONES) REVELAN SOBRE CONFLICTOS Y DISENSOS EN EL AULA DE INGLÉS DE ESCUELA SECUNDARIA

**María Julieta Armando
Verónica Piquer, Natalia Baudino**

Introducción y marco teórico

Una investigación a larga escala¹ reveló acuerdos y desacuerdos entre las emociones y creencias de docentes y estudiantes de 5to año de E.S. con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Ante los resultados de dicha investigación, algunas docentes en ejercicio en E.S. propusieron diseñar acciones innovadoras que tenían como principal objetivo el desarrollo de la oralidad en la clase de inglés, y que permitiría identificar las emociones y creencias de los estudiantes. Es a partir de esa propuesta por parte de las docentes que surge esta investigación, la cual tiene el fin de indagar tanto en las emociones y creencias de los estudiantes como de su docente en torno al desarrollo de las habilidades orales.

A pesar de la evidente importancia de estos factores en el aprendizaje y enseñanza, la investigación en el campo de emociones y creencias de docentes y estudiantes de E.S. es relativamente escasa. Recientes investigaciones, sin embargo, muestran que las creencias de docentes y estudiantes tienen un impacto directo en sus actitudes, metodologías y políticas de enseñanza y aprendizaje (Altan, 2006), del mismo modo que "todo proceso de enseñanza y aprendizaje es también resultado de la experiencia emocional de los actores involucrados (Oxford, 2015 en Placci, G. et al. 2019:403)

Asimismo, las investigaciones demuestran que la concordancia entre las creencias de los docentes y las de sus estudiantes favorece el aprendizaje e incrementa la motivación, mientras que la discrepancia entre dichas creencias es contraproducente (Barcelos y Kalaja, 2013). Según lo expresa Méndez López (2011), estudiar las emociones de los estudiantes puede ayudar a los docentes a asistir a éstos de forma que utilicen sus emociones ventajosamente y desarrollen una actitud positiva hacia sí mismos como estudiantes.

Es necesario definir qué se entiende por emociones y creencias. Las emociones en contextos educativos pueden ser definidas como "manifestaciones psicológicas de interacciones dinámicas entre sistemas psicológicos, cognitivos, sociales y de comportamiento, internos y externos" (So, 2005, en Barcelos, 2015:306).

Algunos estudios han identificado emociones, tales como, *felicidad*, *miedo*, *tristeza*, *ansiedad* (Aragão, 2011; Méndez López, 2011), *vergüenza* (Aragão, 2011), *satisfacción*, *enojo*, *tensión* (Golombek & Doran, 2014), *preocupación*, *calma* y *entusiasmo* (Méndez López, 2011) y las han clasificado como positivas y negativas (Golombek & Doran, 2014; Méndez López, 2011). Asimismo, otros han identificado, además, las fuentes que dan origen a las

mismas (Méndez López (2011). Estos autores señalan que, aunque las emociones pueden ser negativas o positivas, no son en sí mismas perjudiciales o beneficiosas para el proceso de aprendizaje, sino que es la interacción de las emociones con otros factores lo que podría conducir a resultados beneficiosos o perjudiciales. Por su parte, que las creencias han sido definidas por Barcelos como “una forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros” (Barcelos, 2014, en Kalaja, Barcelos, Ruhothie-Lyhty y Aro, 2015: 10). Existe también una relación entre emociones y creencias que es dinámica, interactiva y recíproca. Creemos que la toma de conciencia y reflexión por parte de los docentes sobre sus propias emociones y creencias y las de sus estudiantes favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje y la convivencia no violenta en el aula. Partiendo de estos supuestos, el objetivo principal de este estudio fue indagar sobre las creencias de estudiantes de 5to año de E.S y de la docente responsable de la asignatura en relación con el diseño y proceso de implementación de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la oralidad en la clase de inglés así como también indagar sobre las fuentes de dichas emociones.

Metodología

Diseño y contexto de la investigación

Se utilizó un diseño cualitativo descriptivo de estudio de caso desde un paradigma constructivista (interpretativista) que permitió comprender, a partir del lenguaje y la acción, la reconstrucción que los participantes realizaron de su propia realidad. Los participantes del estudio fueron una docente en ejercicio de la asignatura Inglés de quinto año de una E.S, con orientación en Gestión, de un pueblo de la región de Río Cuarto, a quien nos referiremos con el seudónimo de Luciana, y 10 estudiantes de su curso de 53, en total, elegidos al azar durante el ciclo lectivo 2019. Ante el escaso desarrollo de las habilidades orales en su curso, la docente participante decidió diseñar una propuesta innovadora para implementar en sus clases de inglés. En el contexto del diseño e implementación de su propuesta, se llevó a cabo la investigación que se reporta en este trabajo. Para la recolección de datos, se instrumentó una entrevista oral a la docente antes de implementar la propuesta, una reflexión después de la implementación, y dos encuestas semiestructuradas a los 10 alumnos seleccionados.

Materiales y Procedimientos

La recolección de datos de la docente se llevó a cabo a través de dos instrumentos: una entrevista oral y una reflexión. La entrevista se realizó antes de la implementación de la innovación, en el mes de Junio, con un doble propósito. Por un lado, diseñar los instrumentos a usar para la recolección de datos de sus estudiantes, y por otro, recolectar datos en torno a las emociones y creencias de la propia docente. La reflexión fue grabada por la docente y enviada al equipo de investigación después de la implementación de la innovación.

En relación con los alumnos, se diseñaron y pilotearon dos encuestas, las cuales tuvieron el objetivo de indagar sobre sus emociones y creencias con respecto al

desarrollo de la oralidad en la clase de inglés y la innovación realizada, y observar cualquier cambio que surgiera a raíz de dicha innovación. El equipo de investigación llevó a cabo la transcripción y análisis de la primera entrevista a la docente, su reflexión grabada, y las dos encuestas a los 10 estudiantes. Todas las transcripciones se analizaron a través de la técnica de análisis de contenido de categorías emergentes.

Resultados y discusión

Emociones y creencias de la docente

En la primera entrevista oral a la docente se pudieron identificar pocas emociones y algunas creencias sobre el desarrollo de la oralidad. La docente parecía tener buenas expectativas para la implementación de su innovación pero con una cierta preocupación por trabajar la oralidad en su curso numeroso. Para ella, la práctica de esta habilidad es más difícil, o incluso imposible, cuando hay un gran número de estudiantes en la clase. Tal como lo expresó: “[p]or más que a uno le parezca interesante se complica por el número de alumnos [...] Me animo a decirte que este año, en este curso, la oralidad es a lo mejor leer en voz alta el texto que vamos a trabajar, o leer las respuestas a ver si están bien o mal, pero mucha oralidad no. Imposible.”

Además, otra de las creencias que se identificó se relaciona con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Para Luciana, el uso de las TICs en sí mismo significaba una innovación. En sus palabras, “esa es la innovación en sí, el hecho de usar también las TICs”. Al finalizar la implementación de la innovación también se detectaron algunas emociones positivas como *optimismo*, *seguridad* y *entusiasmo*. Así lo manifestó la docente: “Siempre fui muy positiva porque yo sé que desde la primera experiencia a los chicos les gustó y ellos me lo pedían”, “A ellos les gustó, les encantó analizar publicidades porque es divertido”.

Nuevamente se identificó la creencia en el potencial de las TICs para incentivar el aprendizaje y motivar a los alumnos: “A ellos les gusta usar las TICs o sea que fue muy motivador para ellos”.

Existe una posible razón por la cual no se identificaron muchas emociones de parte de la docente. Zembylas (2002) explica que los contextos institucionales suprimen algunas emociones y alientan otras, creando “reglas emocionales” que impulsan a los docentes a “controlar emociones ‘malas’ como el enojo, la ansiedad y la vulnerabilidad, y expresar emociones ‘legítimas’ como la empatía, la calma y la bondad”. También señala que puede existir una brecha entre lo que las docentes “intentan sentir” y lo que realmente sienten, la cual lleva a una performance “en la cual las docentes enmascaran las emociones experimentadas y expresan las emociones esperadas que son consideradas legítimas en un contexto dado” (Zembylas, 2002 en Song, 2016:633). Incluso al momento de discutir sus emociones, las docentes tienden a auto-regularse, valorando y expresando ciertas emociones “positivas” y descartando otras. Por esto mismo es plausible que Luciana se haya retenido de expresar muchas emociones, conteniendo sobretodo la expresión de emociones negativas.

Emociones y creencias de los estudiantes

En ambas encuestas realizadas a los estudiantes se identificaron varias emociones en relación con la práctica

de la escucha y habla en la clase de inglés. En su mayoría, las actividades de escucha se vincularon a emociones negativas como *desmotivación*, *frustración* e *incomodidad*. En las voces de los estudiantes: “no me gustan y me aburren”; “no me gustan porque son las que me resultan más difíciles”; “[me siento] frustrada si no me sale”; “me siento incómoda porque no entiendo muy bien el idioma”.

Asimismo, las actividades de habla también generaron emociones negativas como *incomodidad e inseguridad*, *miedo* y *vergüenza*. Así lo expresaron: “[no me gustan porque] mi pronunciación no es buena y me siento incómodo”; “siento que me faltan conocimientos, que no estoy completamente lista para desarrollarlas”; “me da miedo pronunciar mal”; “tengo miedo de hacer algo mal y que se rían de mí”, “me da vergüenza hablar porque no se bien la pronunciación”; “no sé pronunciar y paso vergüenza, frustración”.

En menor proporción surgieron algunas emociones positivas relacionadas con la escucha como *satisfacción* (“[me siento] bien, aunque no entienda todo, trato de realizar la actividad”) (“me siento bien porque entiendo un poco”); y con el habla, *seguridad* (“a veces me siento capaz de realizarlas porque entiendo el tema”)(“con la práctica me siento más confiada”). Estas emociones positivas mayormente se vincularon con un mejor entendimiento del tema o con la práctica de las habilidades.

Con respecto a las creencias identificadas, se pudo observar una creencia muy arraigada en relación con el rol de la pronunciación al hablar en inglés. Muchos de los estudiantes expresaron emociones negativas como *vergüenza e inseguridad* por miedo a cometer errores de pronunciación. En general, se puede percibir una relación directa entre emociones negativas como *miedo*, *frustración*, *inseguridad* y *vergüenza*, y la equivocación. El error se ve completamente bajo una luz negativa. Mientras tanto, las emociones positivas como *satisfacción* y *seguridad* surgen cuando el estudiante puede completar la tarea.

Las emociones negativas identificadas pueden surgir de diversas fuentes. Según documenta Miccoli (1997), la fuente de emociones negativas en relación a la práctica de la oralidad en la clase de inglés puede estar relacionada al temor a la crítica de otros compañeros, conectado con la concepción de la clase como un ambiente crítico (en Aragao, 2011). Aragao también cita a Barcelos (2009) para explicar que estas emociones son causadas por creencias relacionadas a una concepción del otro como superior en conocimiento y la presencia de modelos idealizados. Algunos estudios muestran que entre las principales fuentes de las emociones se encuentran el contexto áulico y educativo, siendo la actitud del docente y el clima de la clase dos aspectos importantes en las emociones de los estudiantes.

Ante la pregunta de qué emociones surgieron al participar de la propuesta pedagógica, nuevamente las emociones negativas superan ampliamente a las positivas. La *vergüenza* predomina, especialmente relacionada con la habilidad oral. La fuente de estas emociones negativas una vez más parece relacionarse con la *inseguridad* del estudiante con respecto a sus capacidades y el *miedo* a la burla o crítica de los compañeros. Por ejemplo, un estudiante respondió a la segunda encuesta que desarrollar la actividad oral le generó *vergüenza* porque “[tenía] miedo de hacer algo mal y que se rían de [él].”

Según expresa Méndez López (2011) en su estudio de las propiedades emocionales del aprendizaje de una lengua

extranjera, los reportes de los estudiantes mostraron dos fuentes principales de emociones negativas: el impacto de la docente, y el impacto del ambiente áulico. Es probable, entonces, que la percepción del aula como un ambiente crítico llevara a que las emociones negativas predominaran. Por otro lado, otra creencia que aparece repetidamente como fuente de emociones negativas es la idea de la buena pronunciación como un factor esencial al hablar en inglés. Varios estudiantes reportaron sentir *vergüenza* al hablar o al leer debido a su mala pronunciación.

El disenso entre las emociones negativas de los estudiantes y las emociones positivas de la docente, así como las creencias de ambos, puede entonces generar conflictos en el aprendizaje de la lengua y alterar la convivencia áulica.

Conclusiones e implicancias

La investigación realizada demostró que las emociones y creencias sostenidas por la docente y los estudiantes en relación con la práctica del habla y la escucha en la clase de inglés tienen un gran impacto en la realización de las tareas en dichas clases. En este caso, la discordancia entre el *entusiasmo* y *seguridad* de la docente con las emociones negativas de los estudiantes puede haber resultado contraproducente para el aprendizaje y el desarrollo de la oralidad en inglés, añadido a otros factores mencionados por la docente como la falta de tiempo y la gran cantidad de alumnos en el aula.

Los resultados de este estudio indican que resulta imperiosamente necesario conocer las emociones de los estudiantes y poder así asistir a éstos, de forma que utilicen sus emociones ventajosamente y desarrollen una actitud positiva hacia sí mismos (Méndez López, 2011). A partir de la identificación de sus propias emociones y creencias, así como la de sus estudiantes, la docente podría anticipar conflictos en el aula que surjan por un posible disenso en estos factores afectivos y contribuir a una convivencia áulica no violenta.

Nota

1. Valsecchi, M., Barbeito, C. Placci, G., Olivero, M., Gonzalez Vuletich, L., Ponce, S., Sanchez Centeno, A. y Sacchi, F. Creencias de docentes y alumnos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el nivel medio: Diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Directora: Valsecchi, María Inés. Co-directora: Barbeito, María Celina. PPI 2012-2015. Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC

Referencias

- Altan, M. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 45-52.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Barcelos, A. M. F., y Kalaja, P. (2013). Beliefs in SLA: Teacher. In C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0083
- Kalaja, P., Barcelos, AMF., Ruhothie-Lyhty, M. y Aro, M. (2015). Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching. *Palgrave MacMillan* 1, 237.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 39, 102-111.
- Méndez López, M. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43-59
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability and transformation. *TESOL Quarterly*, 50, 631-652.

**EL TRABAJO EN EQUIPO
DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (E.O.E)
EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL,
PREVENTIVO Y OBLIGATORIO**

Paula Japas

Introducción

El surgimiento de la actual pandemia supuso un gran impacto en la vida de todos y cada uno de nosotros. Lejana, en un comienzo, pero actualmente inmediata, la amenaza de propagación de un virus cuyo antídoto no parece sustentarse aún en un suelo inequívoco, ha exigido un considerable esfuerzo para adaptar y readaptarse a una modalidad de vida que exige grandes cambios en cortos períodos de tiempo. Tales modificaciones, abruptas e impredecibles, han atravesado todas las actividades humanas y, entre ellas, la Escuela, como institución formadora, no ha sido inmune al impacto de una pandemia que avanza sin descanso. No obstante, la realidad nos antepone los siguientes planteos: ¿pueden, los alumnos, aprender de la misma manera? ¿Qué necesidades emergen de la trasmudación de un encuentro presencial a uno virtual? ¿Qué implicancias tiene, para los actores educativos, el aislamiento prolongado y su consecuente repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Todos estos interrogantes han sido abordados desde distintas perspectivas, muchas de las cuales han ofrecido diversas respuestas que parecen arrojar algo de “luz” a un panorama cuya nebulosidad constante, exige que sus protagonistas se apropien de todos aquellos recursos que permitan iluminar el camino a seguir.

Viernes, 20 de Marzo de 2020... Dudas, incertidumbre, desconcierto... Así comenzaba la travesía educativa que, de manera inesperada, recorrería las instituciones de todo el territorio nacional y daría un nuevo rumbo a la enseñanza. En efecto, muchas preguntas comenzaron a invadir la mente de todos los educadores y alumnos, plasmándose en un mismo interrogante que, aun distanciadas en el espacio, unió a las mentes bajo un mismo pensamiento: “¿Y ahora, qué?”. El desconcierto era generalizado y la sola posibilidad de vislumbrar una readaptación del sistema educativo que conllevara resultados exitosos, se volvía casi una quimera. No obstante, la imperiosa necesidad de concreción de un plan rápido y eficaz, exigió la puesta en marcha de un proceso de enseñanza que desembocaría en la adquisición del resultado más esperado en todo fenómeno educativo: el aprendizaje.

Desde el Equipo de Orientación Escolar (E.O.E) fueron muchas las tareas y necesidades a las que nos hemos enfrentado en calidad de profesionales de la salud mental,

debiendo readaptar nuestras intervenciones al único formato que permite conectar a miles de docentes y alumnos, de manera conjunta y simultánea: la virtualidad. Sin embargo, nuestra participación en la realidad educativa no puede ser considerada como un patrón común y generalizado, debido a la existencia de instituciones educativas diversas, cuyas especificidades etarias y realidades socio económicas exigen abordajes diferentes. En consecuencia, nuestro paso por niveles educativos propios de una institución de gestión privada, ofreció panoramas diversos que dejaron grandes enseñanzas para nuestra formación profesional y humana.

El *Nivel Inicial*, conformado por niños cuyas edades oscilan entre los tres y los cinco años, requirió de un arduo trabajo para sostener un dispositivo que, en un comienzo, parecía atentar contra su función principal: la socialización. Por tal motivo, el viraje de un encuentro presencial hacia un intento de vinculación virtual, supuso una importante reducción de la asistencia de los niños a las clases, impulsada por la falta de motivación de los mismos y por los diversos posicionamientos familiares, muchos de los cuales no vieron con buenos ojos la exposición de sus hijos a los medios tecnológicos. En calidad de Psicóloga Institucional, acompañada por Psicopedagogas pertenecientes a un mismo equipo, tuvimos la tarea de realizar un seguimiento individualizado de aquellos niños que presentaban un mayor nivel de ausentismo, comunicándonos telefónicamente con sus familias. Las repercusiones fueron diversas: padres que decidían suspender la continuidad pedagógica de sus hijos, optando por retomar la asistencia a clases, una vez finalizada la pandemia. Otros, por su parte, agradecían la preocupación de la escuela, mas expresaban su desacuerdo en exponer a sus niños a estímulos tecnológicos constantes, justificando su decisión en la inexistencia de contenidos académicos que ameritasen un esfuerzo semejante. En otras palabras, el Nivel Inicial se vio seriamente afectado por una pandemia que arrasó con aulas completas y que derivó en el cierre definitivo de algunas salas cuyos protagonistas, de edades muy tempranas, debieron ser mantenidos a salvo de un “virus” que parecía acechar no sólo desde lo físico sino también desde lo virtual. Al momento de dialogar con las docentes del mencionado nivel, muchos fueron los aportes y diversas las miradas sobre un mismo asunto. Sin embargo, al conversar sobre las necesidades propias de un espacio que no parecía ofrecer un futuro promisorio, la dimensión emocional fue aquella que prevaleció en el discurso de cada una de ellas, haciendo del término “frustración” el sustantivo que unió a todos los testimonios bajo un denominador común. “¿Serán mis clases poco atractivas?”; “¿qué estoy haciendo mal?”, fueron algunas de las preguntas que las maestras emitieron con mayor frecuencia, revelando cierta sensación de culpa asociada a una reducción del alumnado que parecía incrementarse y que escapaba a su control. Del mismo modo, y en adición a la frustración sentida, la falta de materiales de trabajo fue otro tema de discusión constante: ni las docentes ni los niños contaban con los recursos necesarios para sostener un dispositivo que, en virtud de la edad de sus integrantes, debía caracterizarse por la novedad y la sorpresa. No obstante, a pesar de las limitaciones propias del aislamiento preventivo, las maestras lograron potenciar aún más la capacidad que todo educador debe ejercitar si desea que sus clases

adquieran un mayor sentido: la creatividad. Si bien la utilización reiterada de recursos fue una decisión inevitable, la implementación de los mismos varió en función de la actividad propuesta, pudiendo continuar con la construcción de un camino que, aun desde la virtualidad, aspira a alcanzar un aprendizaje significativo. Mas hubo otro factor de crucial importancia en todo el mencionado recorrido: la contención emocional que las docentes pudieron brindarle a sus alumnos, favoreciendo así la continuidad de aquellos que decidieron permanecer en la lucha, y que incrementó, en simultáneo, el sentimiento de pertenencia a un equipo docente que, en virtud de los lazos establecidos, pareció resistir al impacto de la adversidad. “¿Y qué ocurrió con el *Nivel Primario*?” fue otra de las preguntas a las cuales nos hemos enfrentado con mayor frecuencia, tal vez por la existencia de múltiples variables cuyo abordaje despertó la inquietud de todo aquel que tuviese hijos alfabetizados, o que simplemente manifestase interés por una realidad educativa que no escaparía a los efectos de una pandemia.

A saber, en vistas de la existencia de contenidos curriculares obligatorios, la concurrencia a clases virtuales resultó mucho más elevada que en el Nivel Inicial, pudiendo garantizar, en mayor medida, la continuidad pedagógica de los alumnos. Sin embargo, dada la existencia de grupos multitudinarios que debieron ajustarse al uso de medios virtuales, fue necesaria la realización de diversas dinámicas grupales que trabajasen, junto con el docente, la importancia de respetar los turnos del habla, la escucha entre compañeros y la resolución de conflictos interpersonales. Pero aún cabe formularnos las siguientes preguntas: ¿qué ocurre con el profesional, al momento de diseñar una estrategia semejante? ¿A qué se enfrenta un psicólogo al adentrarse en una realidad cuyas herramientas de acción operan sobre situaciones inéditas? En lo personal, creo que a su propia ignorancia. Así pues, en calidad de psicóloga educativa, me enfrenté a numerosas situaciones, acompañadas de vicisitudes que me ofrecieron muchas preguntas, pero pocas respuestas. Y a pesar del transcurso de una realidad cuya incertidumbre general podría haber funcionado como bálsamo personal, lo cierto es que no es sencillo lidiar con la dificultad de garantizar un suelo seguro, cuando quien debiera tener la solución no parece encontrarla. Sin embargo, una cosa era segura: no podría ocurrir modificación alguna sin tornar a la propia falta como motor de búsqueda. Tal es así que la elaboración de actividades grupales debía partir del lugar mismo en donde la necesidad había sido gestada: el aula virtual. Por consiguiente, la observación de clases fue el elemento principal que brindó una valiosa información acerca de las interacciones sociales establecidas y de todas aquellas conflictivas que, aun instaladas en lo presencial, parecían encontrar la vía adecuada para exteriorizarse en lo virtual.

Por su parte, el trabajo con alumnos de Nivel Primario comenzó por abordar todas aquellas conductas que requirieron una intervención inmediata, a fin de favorecer la prevalencia de un clima áulico en el que existiera cierto orden y templanza. A tal efecto, la implementación de normas de convivencia y el uso de medios audiovisuales fueron algunos de los recursos utilizados para trabajar todo aquello que los niños debían comenzar a interiorizar como conducta esperada. De todas maneras, resultaba evidente que las diversas conflictivas existentes, en

carácter de fenómenos manifiestos, encubrían la existencia de múltiples emociones que, de forma más o menos explícita, imploraban ser escuchadas. Enojos, frustraciones y peleas entre compañeros, pusieron en estado de alerta a un Equipo de Orientación que se enfrentaba a problemáticas vinculares, cuyas raíces parecían encontrar un sólido anclaje en la dificultad de los niños para hacer frente a situaciones que no podían modificar.

Tanto la imposibilidad de visitar a los afectos, como la preocupación por la salud familiar, fueron los temas que, expresados con mayor frecuencia, generaron grandes controversias en la mente de los niños. Por ende, el abordaje emocional comenzó por trabajar sobre aquella actitud que, a pesar del desengaño, encamina al sujeto hacia el desarrollo personal: la aceptación. En primera medida, conversamos con los niños sobre cómo se sentían durante la cuarentena, haciendo especial énfasis en el reconocimiento de aquellos aspectos positivos y negativos del estado de aislamiento. Como resultado, muchos de ellos mencionaron situaciones sobras las cuales no tenían ningún poder de decisión, acompañadas por todas aquellas emociones que vivenciaban en el presente. De este modo, realizamos diversos encuentros en los cuales trabajamos la importancia de reconocer aquello que sentían, conviniendo en que el cambio no radicaría en esperar una modificación externa, sino en el registro sobre el propio posicionamiento. Preguntas tales como “¿qué estoy dando de mí, al grupo?” o “¿qué hago o puedo hacer para atravesar este momento?” fueron algunos de los planteos que permitieron pensar y repensar la propia disposición frente a un conjunto de emociones que, en ocasiones, parecía detonarlos. Del mismo modo, al abordar problemáticas vinculares entre compañeros, las diversas intervenciones apuntaron, en un comienzo, a enumerar todas aquellas situaciones que los niños definían como conflictivas, a fin de poder discernir cuándo una situación es en sí misma un conflicto y cuándo es la propia subjetividad la que interfiere en su definición. Posteriormente, conversamos acerca de las distintas reacciones que podían desencadenarse como respuesta a conflictos interpersonales y trabajamos sobre el propio accionar, ayudándolos a distinguir la manera en que cada uno creía que respondía a la presencia de un conflicto.

Paralelamente, debido a la existencia de numerosas situaciones de enojo, dialogamos con los niños acerca de las distintas sensaciones que experimentaban a nivel físico y emocional, cada vez que comenzaban a sentirse enfadados. Expresiones gráficas tales como “un monstruo que explota” lograron representar el estado emocional de muchos niños que, sin posibilidad de mediatizar palabra, tendían a responder a través del acto. Asimismo, conversamos acerca de las situaciones específicas que desencadenaban los enojos manifiestos, al tiempo de distinguir las acciones individuales que podían motivar el enojo ajeno. De este modo, planteos tales como “¿qué hago cuando me enojo?”, “¿qué consecuencias tiene lo que hice?” y “¿cómo me siento al respecto?” cooperaron en la construcción de un trabajo reflexivo, tendiente a encaminar a los niños hacia la paulatina adquisición de una mayor capacidad de autorregulación.

Puesto que la pandemia parecía extender su rango de impacto, comenzaba a resultar evidente el surgimiento de ciertos fenómenos que comenzaron a adquirir valor sintomático y que motivó múltiples consultas de padres,

solicitando entrevistas con el Equipo de Orientación Escolar. Fobias nocturnas, insomnio, enojos desmedidos y trastornos de ansiedad fueron algunos de los cuadros con mayor frecuencia de aparición, y si bien muchos de ellos surgieron como resultado del aislamiento, es menester reconocer la contingencia de una agudización de manifestaciones preexistentes que se constituyeron como entidad clínica.

Empero, si bien la convivencia permanente entre padres e hijos supuso la existencia de rispideces propias de un encuentro semejante, contribuyó al reconocimiento parental de ciertas conductas que, a pesar de haber sido anoticiadas con anterioridad, no parecían haberse constituido como realidad inapelable hasta el momento. Por consiguiente, a pesar de la existencia de casos que ameritaron consultas con profesionales externos a la institución, el E.O.E realizó diversas orientaciones familiares, muchas de las cuales bastaron para calmar la situación de niños, cuyos padres lograron ver tras poder aceptar.

Por último, el *Nivel Secundario* fue aquel que evidenció una mayor capacidad de adaptación a una nueva modalidad educativa, sostenida por docentes que los acompañaron tanto en lo académico como en lo emocional. Afortunadamente, todos los alumnos pudieron continuar su trayectoria educativa, manteniendo, al igual que en el Nivel Primario, la misma carga horaria que en el formato presencial. No obstante, a pesar del cumplimiento de las pautas establecidas, poco a poco comenzaron a oírse las voces cansadas de todos aquellos que, víctimas de una exigencia institucional impuesta, pasaban alrededor de ocho horas diarias frente a un ordenador que acaparaba la mayor parte de sus días.

Del mismo modo, no fue sencillo para los estudiantes del último año afrontar una realidad que, de manera inesperada, pareció arrebatarnos todo aquello que tenían previamente asegurado: viajes programados, festejos imaginados y la posibilidad de guardar en la memoria las vivencias de un último año que jamás volverá. Empero, ni el mencionado agotamiento ni los proyectos trancos pareció detenerlos al momento de proponer por sí mismos diversos encuentros con los docentes, tendientes a generar espacios de conversación que, aun fuera del horario laboral, funcionaron como contención emocional. Y es que, en definitiva, la pandemia nos ha vuelto a confirmar que la escuela continúa siendo aquel terreno fértil sobre el cual se termina por cosechar todo aquello que alguna vez se sembró.

Conclusiones

La posibilidad de vivenciar una realidad educativa atravesada por el impacto de un virus desconocido, ha dejado grandes huellas en todos los actores intervinientes. En principio, resulta sumamente importante no establecer generalizaciones que consideren a las situaciones descriptas como representativas de la realidad educativa nacional: cada escuela, cada familia y cada niño acarrea una situación particular que los ha enfrentado a distintas posibilidades de acceso a la educación. Es por ello que, si bien la situación de aislamiento ha permitido que gran parte del alumnado continuase su trayectoria educativa, lo cierto es que también ha acentuado la desigualdad de condiciones para

acceder a un derecho que, en ocasiones, se ha vuelto un privilegio.

Por su parte, el paso por los distintos niveles educativos ha puesto de manifiesto que la educación emocional continúa siendo, aun en la virtualidad, uno de los pilares fundamentales del trabajo institucional. Tras considerar que aquello que no ha sido resuelto en lo presencial parece repetirse en lo virtual, la posibilidad de abordar las distintas emociones y el consecuente registro de las mismas, impacta directamente en el desempeño académico y en la capacidad de autorregular el comportamiento. Del mismo modo, resulta necesario repensar continuamente la efectividad del formato educativo que se ofrece como propuesta institucional, el cual expresa con claridad los intereses que persigue cada escuela en particular: aprendizaje y motivación de sus miembros versus poder económico. Veremos luego si será posible sostener un dispositivo que, por orden ministerial, deberá garantizar la protección y la distancia física de sus miembros... Por lo pronto, quedará bajo criterio personal la decisión de acatar o no a una medida que, en vistas del contexto actual, pareciera atentar contra la cercanía y el afecto, en calidad de necesidades que han pasado a formar parte de un glosario ineludible.

Bibliografía

- Sosa Cabrios, M. (2013), ¡No quiero pelear!, Buenos Aires: Editorial Proyecto Cepa.
- Ministerio de Educación Argentina (2020), Protocolo marco y lineamientos generales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores, disp. en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales__0.pdf [20-07-2020]

ALFABETIZACIÓN VISUAL Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Claves para una educación del estudiante de inglés en la universidad

Gabriela Sergi, Ivana Miranda

La lectura es una de las prácticas socioculturales ineludibles para la adquisición del conocimiento en la universidad, y, a pesar de esto, se observa en los estudiantes que inician sus estudios superiores una capacidad lectora escasa y deficiente, enfrentando a los docentes al gran desafío de prepararlos no solo a leer comprensivamente sino, por sobre todo, a adquirir el hábito de una lectura analítica, profunda y crítica de textos complejos pertenecientes a diversos géneros, disciplinas y formatos. Por otra parte, la educación superior debe ir mucho más allá de la mera construcción de conocimiento disciplinar ya que este ámbito no es solo un lugar de promoción de saberes que le acrediten al egresado ejercer una profesión, sino que también, aunque no resulta tan obvio, la universidad debe ofrecer un espacio en el que se aprenda un conjunto de saberes éticos y ciudadanos (Martínez, 2006). En este sentido el autor identifica tres dimensiones formativas.: la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica, y finalmente, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de los futuros graduados. Su propuesta para la educación en el ámbito superior incluye un programa que favorezca la formación en valores y el aprendizaje ético integrado con el de los contenidos curriculares, y que fomente la cultura participativa e institucional y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico. En esta misma línea, Dahl (2005) argumenta que en la educación universitaria en democracia, es imprescindible educar para la vida ciudadana, teniendo presente que el concepto de ciudadanía alude a “las creencias, los valores y los sentimientos hacia las instituciones políticas y sociales y la manera en cómo el ciudadano interactúa con las mismas” mediante formas de convivencia que “permitan el arraigo de los valores democráticos y su permanencia en la comunidad a través de la acción colectiva” (57). Esta concientización permitirá al graduado hacer uso efectivo de las oportunidades laborales o de otra índole, haciendo conocer sus demandas e inquietudes, mediante la indagación, la discusión y la deliberación sobre las decisiones relevantes a sus intereses particulares y colectivos.

Un gran número de especialistas en educación y teóricos sociales reconocen la formación ciudadana como una competencia clave a ser desarrollada en la educación de este siglo teniendo en cuenta los fenómenos y procesos globales políticos, sociales, y económicos que acontecen desde las últimas décadas. Entre los aspectos que deben ser abarcados por esta competencia se pueden mencionar: a) el conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo en que se vive para ejercer la ciudadanía democrática incorporando formas de comportamiento individual que nos permitan convivir en una sociedad cada vez más plural, y relacionarnos de

manera adecuada con los demás, cooperando, comprometiéndose y afrontando conflictos; b) las habilidades para la plena participación del ciudadano contemporáneo en aspectos fundamentales de la vida cívica, como la participación política, social y económica; c) la valoración de la pluralidad, la diversidad y la participación del "otro" como elementos claves para la convivencia democrática en la vida moderna (Castillo García, 2003).

Algunas investigaciones (Bolívar, 2007, 2016; Biesta, 2011; Olivera y Gasca, 2012; Ramis y Peña Ruiz, 2019) han identificado los diversos modos en que la formación ciudadana se ha ido desarrollando en sistemas escolares del mundo occidental. Las propuestas van desde un simple conocimiento de los patrones históricos e institucionales de la sociedad hasta un grado creciente de integración e implicación de los aprendices en las acciones democráticas que la propuesta de formación ciudadana realice. Según Gros y Contreras (2006), se pueden establecer tres enfoques en relación con la educación para la ciudadanía. Uno sería “la educación sobre la ciudadanía”, a través del cual se pretende que los estudiantes tengan el conocimiento suficiente y comprensivo de la historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno y la vida política. Esta mirada se acerca a los modos clásicos de educación cívica, donde los alumnos se involucran de manera vaga y tímida con sus compromisos ciudadanos. En segundo lugar, el autor menciona “la educación a través de la ciudadanía”, por medio de este enfoque, sugiere que los estudiantes aprendan en forma activa, experimenten en la comunidad escolar, local y global y, particularmente, participen de una comunidad democrática. Finalmente, reconoce en la “educación para la ciudadanía” un enfoque más integrador, ya que en este se incluyen los enfoques precedentes al proponer que se desarrolle en los estudiantes un conjunto de herramientas (conocimiento-comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) que garantice su participación activa y sensible en roles y responsabilidades que asuman a futuro. Por supuesto que estas tres perspectivas suponen diferentes perspectivas pedagógicas en las que el rol del educador respecto al planteamiento de objetivos de enseñanza, la selección de materiales, y formas de evaluación es crucial para lograr un mayor nivel de concientización en los estudiantes.

En su artículo Santisteban (2009) realiza una propuesta para promover la competencia social y ciudadana en el aula de ciencias sociales, estableciendo los siguientes objetivos: plantear e interpretar problemas sociales, comprender la sociedad para actuar en ella, formar el pensamiento crítico-creativo, superar la complejidad de la realidad social a partir de las preguntas que somos capaces de pensar, favorecer un contexto de comunicación a partir de estrategias para la indagación y la cooperación, relacionar e interpretar el espacio y el tiempo, y aprender el futuro. Según el autor es posible un currículo por competencias que vengan de la mano de las preguntas sobre cómo enseñar, cuáles serían las estrategias más adecuadas para aprender a saber, para saber hacer o para intervenir en la sociedad, y en su reflexión argumenta que en el campo de la enseñanza de la historia, esto se ha obstaculizado por la existencia del predominio de la lectura del libro de texto y de la memorización, la falta del debate y la argumentación, Tampoco, según este autor, se enfrenta con frecuencia al

alumnado a situaciones problemáticas, ni se los incentiva a establecer analogías o correspondencias con el entorno o con la realidad que los rodea. Sin embargo, el mismo alude que, en las últimas décadas, se pueden considerar como aspectos positivos al aumento del uso de las tecnologías de la información y el tratamiento de la diversidad cultural, como así también la inclusión del uso de fuentes primarias en el estudio de la historia, las cuales dan muestra acabada de mejorar la calidad de los aprendizajes. El reto continúa siendo convertir estos saberes en un conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y para la intervención social. Para producir cambios importantes en la enseñanza no basta con relacionar la competencia social y ciudadana con un conocimiento funcional y contextualizado, es decir, con aprendizajes de utilidad y que se puedan aplicaren diversas situaciones y contextos. Es necesario, además, traer a la clase debates sobre problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social. Se espera que a través del planteo y la resolución de problemas en estas áreas los estudiantes puedan transferir esas estrategias para enfrentar problemas de la vida cotidiana tomando decisiones y resolviendo problemas. De allí que los diferentes investigadores ya mencionados proponen que el planteo de situaciones problema en la enseñanza de la historia sea un innovador aporte para una verdadera "educación para la ciudadanía."

Entonces, en línea con lo anteriormente expresado, la habilidad de comprensión de la realidad, es una estrategia clave, que, por supuesto está estrechamente vinculada a las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, y a las capacidades relacionadas con la acción e intervención social. Ambos tipos de pensamiento son inseparables, forman parte de un mismo proceso, desde la valoración de la situación o del comportamiento de las personas hasta la propuesta de alternativas de mejora o de cambio. Por esta razón se hace fundamental en estos tiempos fomentar la racionalidad y la comunicación en nuestras aulas para una mejor comprensión de la realidad. Santisteban (2009) sostiene que la racionalidad nos permite plantear preguntas que apuntan a descubrir causalidad, tales como ¿Por qué pasó?, ¿por qué cambió?, ¿por qué es así?, otras que nos llevan a identificar la intencionalidad, tales como: ¿Cuáles son las consecuencias?, ¿a quién perjudica y a quién favorece?, ¿cómo se interpreta? y de relativismo tales como ¿Pudo suceder de otra manera?, ¿qué alternativas existían?, ¿podría ser diferente en el futuro? El alumnado universitario debe ser preparado para cuestionar lo que sucede en su mundo, pues las preguntas nos hacen pensar y nos llevan a otras, nos hacen personas reflexivas y racionales, frente a otras actitudes irracionales. Por ello, en el aula deben trabajarse estrategias para fomentar una actitud abierta a la indagación. Se trata de educar una cierta actitud científica ante las situaciones vividas, ante el medio social observado, ante los problemas sociales. Otra forma de interacción es la cooperación y el diálogo, el trabajo entre iguales y la ayuda mutua para alcanzar determinados objetivos comunes. Sin cooperación y sin comunicación no existe conocimiento. Por último, en su propuesta, sostiene que el aprendizaje del futuro es parte de la educación para la ciudadanía. ¿Cómo queremos que sea el futuro y qué hacemos para conseguirlo? (13). Coincidentemente, desde la perspectiva de Joan Pagés (1997), el desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo y crítico constituye un compromiso insoslayable en la formación universi-

taria, ya que la misma evita la aplicación repetitiva de conocimientos o de habilidades mecánicas y manifiesta la autonomía del estudiante para pensar, evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos, esto es, en un sentido profundo, la adquisición de destrezas que no solo permiten desarrollarse académicamente sino transferirlas a la solución de situaciones de la vida real.

En la presente comunicación se describe un trabajo áulico en el que se aborda el fomento de capacidades como las anteriormente mencionadas, partiendo de la idea que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, no es solamente imprescindible conocer el sistema formal o las situaciones de uso, sino que por ejemplo, en el aprendizaje de la misma, a través de los estudios históricos y culturales, los estudiantes deben adquirir otras habilidades más complejas. Es muy importante que como lectores críticos puedan llegar no solo a una acabada comprensión del conocimiento disciplinar, sino que además, puedan realizar una evaluación crítica del mundo y sus actores, de las ideas, los posicionamientos y las ideologías permitiéndoles alcanzar un mayor nivel de concienciación y compromiso con la realidad circundante, con la democracia y los derechos humanos. La intervención didáctica se lleva a cabo con estudiantes avanzados de las carreras de Inglés (UNRC) durante el desarrollo de la asignatura Historia Social de los Estados Unidos focalizando en los siguientes contenidos del programa: la larga lucha de los afroamericanos por el logro de los derechos civiles, la problemática de la inmigración, el efecto de la Gran Depresión y la guerra de Vietnam en la sociedad norteamericana. En la misma estos contenidos son abordados a través del desarrollo de habilidades de alfabetización visual poniendo en discusión la importancia de la imagen como medio de representación del poder político, social y económico, así como su rol en la construcción de identidades colectivas y su creciente impacto en la sociedad de masas; incluyéndose temas de selectividad, representación, contextualización e interpretación (Gastaminza, 2001). En sucesivas clases-debate se analizan las diferencias analíticas de aproximación a las imágenes producidas por dos distintos medios visuales, la fotografía y el documental, siendo el eje de la discusión el papel de la imagen en el texto histórico, específicamente la función documental de la imagen. El modelo de análisis utilizado es el propuesto por Marzal Felici (2007) quien considera que una fotografía no puede separarse del contexto (lugar de aparición, pie de foto, material textual o visual complementario) y que ese carácter polisémico de la fotografía hace que el documento (social o histórico) de lugar a muchas interpretaciones lo que favorece el desarrollo del pensamiento crítico-creativo. Por lo tanto, en este análisis se considera el polimorfismo de la imagen (relación imagen-texto) tratando de identificar con claridad el quién, el qué, el dónde, el cuándo y el porqué de la fotografía y los atributos temáticos (tema, argumento, significado, simbolismo). Al analizar la imagen fotográfica se abordan tres aspectos diferentes: la denotación (contenido), la connotación (lo que sugiere) y el contexto en el que se produce. En las fotografías y documentales seleccionados se presentan situaciones de desigualdad e inequidad social, de desarraigo, de violación de los derechos civiles, situaciones de violencia en la guerra, las imágenes representan excelentes disparadores para la discusión acerca del rol de la fotografía desde su valor

documental (fuente de evidencia histórica) y como representación de la realidad social. Con respecto al género documental, en la propuesta se incluye el análisis de varios productos elaborados con distintas técnicas y en donde se escuchan diversas voces y se proponen diferentes visiones (históricas y actuales) sobre la guerra de Vietnam. Se asignan a los estudiantes diversas guías de análisis y finalmente se les solicita la elaboración de un proyecto grupal en el que deben crear un producto utilizando diferentes recursos visuales (foto ensayo, audiovisual, documental) y reflexionan sobre una problemática social del pasado o actual demostrando su comprensión y compromiso con el vivir en democracia.

Para concluir, hoy la universidad debe considerarse no solo como un espacio para el aprendizaje de conocimientos de carácter científico, profesional y cultural en su sentido más amplio sino en el que, además, se adquieren valores, principios, creencias que son abarcadas por la dimensión humana, y por ende, la ética y la moral. En un mundo globalizado y dinámico ya no tiene sentido mantener el modelo de educación tradicional, es necesario y urgente replantear la función de la historia desde una perspectiva de participación cívica y ciudadana de los estudiantes. Pero, fundamentalmente, es tarea del docente reconocer el sentido y misión de la universidad pública, la que debe promover espacios abiertos a la deliberación que sean formadores de hombres y mujeres que buscan ser mucho más que profesionales expertos y científicos eximios, sino que también logren trascender socialmente siendo ciudadanos copartícipes de la vida pública y actores vitales para el desarrollo social.

Referencias

- Bolívar, A. (2016) Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) 5,1, 69-87.
- Bolívar, A. (2007) Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura, Barcelona: Graó
- Biesta, G. J. J. (2011) Learning democracy in school and society, Rotterdam: Sense Publishers.
- Castillo García, R. (2003) La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible, *Scielo*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1, .2, Disp. en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200005
- Dahl, R. (2005) La democracia. Una guía para los ciudadanos. Madrid: Taurus
- Gastaminza, F. (2001) El Análisis documental de la fotografía. Universidad Complutense de Madrid. Disp. en <http://webs.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/artfot.htm> [2/08/19]
- Gros, B. ; Contreras, D. (2006) La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. Revista Iberoamericana de Educación, (42), 103-125.
- Olvera J.; Gasca, E. (2012) La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. Disertaciones, 5 , 2, Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Artículo 3. Disp. en: [http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/\[11/09/19](http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/[11/09/19)
- Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Barcelona: Horsori.
- Ramis, A.; Peña Ruz, M.(2019) Educar para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente. Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. Disp. en <file:///C:/Users/pilar/Downloads/libro%20educar%20para%20la%20ciudadania%20fundamentos%20metodologias%20y%20desarrollo%20profesional%20docente%20para%20> [21/06/20]
- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior, *Revista Iberoamérica de Educación*, 42, 85-102.
- Marzal Felici, Javier (2007) Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada. Madrid: Cátedra.
- Santisteban (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15.

PRÁCTICA DOCENTE.

Nuevas formas de enseñanza “presencial” con recursos virtuales en tiempos de pandemia

Isabel María Gualtieri
Ayelen Fátima Lavagnino

Fundamentación

Pensar la enseñanza en tiempos de pandemia sin recursos virtuales es casi imposible y este paradigma cambio en pocos días, sin pensamiento previo y hasta sin una verdadera formación académica. Más allá de la coyuntura de distanciamiento social preventivo y obligatorio, las tecnologías digitales como lenguaje de las nuevas generaciones ya se han instalado en la universidad y su utilización se ha incrementado de manera notoria. Ante esta realidad, la educación formal, medios e instituciones convencionales debieron adaptarse a las demandas de la sociedad y dejar de lado la imagen al decir de Jaume Trilla¹ y otros de “institución histórica”.

Bajo estas ideas, se intenta trabajar con nuevas propuestas áulicas en la cátedra Práctica de la Enseñanza de la Geografía, correspondiente al cuarto año de la carrera Profesorado en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Es importante tener claro que no es la modalidad presencial o virtual lo que garantiza mejores clases y motivan el pensamiento crítico, sino las propuestas pedagógicas. La figura del docente sin dudas es irremplazable y ninguna tecnológica por más sofisticada que sea lo va a suplantar.

La cultura digital es un concepto general que describe la idea de que la tecnología e Internet configuran significativamente la forma en que interactuamos, nos comportamos, pensamos y nos comunicamos como seres humanos en un entorno social. Todos somos parte de estas culturas digitales, en permanente conexión con y a través de los dispositivos tecnológicos vinculados con Internet, en una extensa variedad de prácticas, tanto formales como informales. Es una cultura de la conectividad.

La interfaz educativa universitaria y la innovación digital

La teoría de la interfaz elaborada por Carlos A. Scolari² (2019) plantea que “La gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos, algo que ya sostenía Paulo Freire hace medio siglo cuando proponía pasar de una educación monológica a otra dialógica y horizontal. [...] No es para descartable que la gran transformación de las interfaces educativas nazca de la convergencia con otras interfaces”.

No se puede desconocer la realidad, y estamos frente a una verdadera brecha digital relacionada a las desigualdades socioeconómicas y de infraestructura que presentan nuestros alumnos. También estas brechas se producen por las diferencias generacionales. En estos casos, algunos autores hablan de nativos digitales y de inmigrantes digitales (ambos términos fueron propuestos y divulgados por el escritor estadounidense Marc Prensky en 2001) para hacer referencia a quienes nacieron y se desenvuelven fácilmente en tiempos de la era digital, en

contraste con aquellos que pertenecen a otras generaciones y por desconocimiento tienen más dificultades para usar las TIC, situación a la que nos enfrentamos frecuentemente en el campo de la docencia.

Aula virtual, de aula extendida a clase diaria

Coombs y Ahmed en un trabajo de 1974 (en Trilla, pág. 19)³ definió a la Educación Formal como “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”. Este concepto permite ver el carácter metódico o sistemático y la intencionalidad del proceso de educación formal que se desarrolla dentro en un espacio propio (la escuela), con tiempos prefijados (horarios, trimestres, etc.), contenidos determinados acorde a los planes de estudios, roles asignados (docente-alumno) y hasta en muchos casos descontextualización de los aprendizajes.

A lo largo de lo trabajado en los últimos meses surge la demanda de generar nuevas maneras de pensar y actuar como profesionales docentes, fuera de contextos tan estructurados y rígidos, de allí la necesidad de fortalecer el uso del aula virtual como medio de trabajo. En el tránsito desde un aula extendida mediante la incorporación de tecnologías digitales hasta el uso de los recursos virtuales, se desarrollan procesos de convergencia, son aquellos que ocurren cuando dos o más actores o interfaces confluyen para generar una nueva interfaz, como es el caso de las aulas virtuales.

Las mismas, dentro de las universidades toman un papel protagónico, allí se articulan y combinan aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales y cuando ello sucede es posible crear verdaderas comunidades de aprendizajes virtuales en donde el intercambio y la producción de conocimientos encuentran un lugar propicio para crecer.

Elaborar propuestas educativas con aula virtual hoy, fortalecen y dan continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, permiten aprovechar el tiempo, desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y hasta actitudinales, asegurar a los alumnos la continuidad del dictado de clases, favorecer la permanencia en la comunidad educativa, motivar nuevas formas de aprendizaje, construir variadas y hasta desestructuras metodológicas, formas de abordar saberes, espacios de interacción y selección de contenidos que tal vez desde hacía un tiempo no se encontraban bajo una verdadera observación crítica. De este modo, las TIC, no deberían concebirse como elementos exógenos a la enseñanza universitaria, sino profundizar la cultura de la conectividad y re pensar nuevas formas de trabajo.

La tradición presencial no consideró el papel protagónico de estas herramientas, hasta la actualidad, aun sabiendo que los estudiantes las manejan en su vida social. El desafío que se plantea no es si usarlas o no, sino cómo usarlas y, por lo tanto, se hace necesario un modelo de uso pedagógico reflexivo. Pero, consideramos que esta experiencia de trabajo es un reto a metodologías tradicionales que necesariamente ahora deben ser redefinidas.

Al momento de incorporar su uso en la cátedra se debieron tener en cuenta algunos aspectos como: coherencia y pertinencia entre la actividad y los contenidos trabajados, actividades que puedan movilizar en los estudiantes diferentes capacidades, consignas

claras para que el esfuerzo esté en la tarea y no en la comprensión de las mismas y cuestiones de acceso tecnológico y conectividad, entre otras.

Superada esta eventualidad, el uso de aula virtual va a ocupar un papel mucho más activo en el dictado de la cátedra, además redefinir acciones, tiempos de trabajo, organización de la información y hasta un cambio en el rol docente frente al seguimiento académico.

Todo cambio implica nuevos desafíos, pero éste de manera imprevista, nos moviliza a ser actores de una nueva forma de trabajo que se venía gestando desde hace años en nuestra universidad, pero sin dudas limitábamos su uso. El gran desafío de la cibercultura en la educación universitaria no está tanto en el paso de la presencialidad a la modalidad virtual, sino en su inclusión en procesos pedagógicos que generen un diálogo de saberes y conocimientos entre docentes y estudiantes mediados por estas tecnologías.

Algunos rasgos de la era digital de la cual somos parte tienden a: superar las limitaciones de espacio y de fronteras geográficas, producción comunicacional mediática, intercambiar contenidos, utilizar videos, imágenes, audios o textos, entre otros. Hasta hace unos meses el uso de la plataforma virtual constituía un soporte para continuar discusiones que surgían en el aula, subir actividades, material bibliográfico complementario, eran “aulas extendidas, aumentadas o ampliadas”. Es muy rica la reciprocidad que se da en las clases presenciales, el mirar gestos, actitudes. Pero, no se puede ignorar la realidad con nuevas formas de trabajo. Desde finales del Siglo XX y los albores del Siglo XXI, la historia de la humanidad nos encuentra inmersos en la denominada “era digital” que lleva de la industria tradicional a una economía basada en la tecnología de la información y la comunicación. Estas ideas se debieron profundizar y activar de manera muy rápida en los últimos tiempos en las instituciones educativas como la universidad, debido a la Pandemia mundial, hoy no se puede pensar en procesos de aprendizajes mixtos.

Ahora bien, en esta instancia se manifiesta de manera muy clara que no hay sólo una persona que enseña y otra que aprende, sino hay una construcción mutua, constante, donde, por ejemplo en muchos casos los alumnos nos enseñan a los docentes el uso de herramientas virtuales.

Desde la cátedra Práctica de la Enseñanza en Geografía, la implementación de secuencias de enseñanza-aprendizaje en aula virtual, trascienden los límites de tiempo y espacio. Las posibilidades de intercambios son permanentes, asincrónicas y también se pueden usar dispositivos de comunicación en vivo, donde la interacción se da en un mismo momento.

En la cátedra Práctica de la Enseñanza en Geografía, los principales objetivos asociadas al uso del aula virtual tienden a motivar la continuidad de la formación académica de los alumnos en tiempos de pandemia, favorecer el desarrollo de los contenidos por medio de nuevas herramientas, descubrir nuevos paradigmas de acción y valorar la evaluación formativa como instancia de aprendizajes continuos.

Metodología de trabajo

Tanto las metodologías como las estrategias de trabajo al utilizar aula virtual en el dictado de la cátedra se intentan fundamentar bajo la mirada de la Didáctica crítica, la Geografía Radical y la parámetros de la meta cognición, el aprender a aprender. Los estudiantes hoy están lejos y

deben trabajar autónomamente, o sea regular su propio aprendizaje, acompañar avances y obstáculos de enseñanza. Desde este punto de vista se involucran un conjunto de operaciones intelectuales que en definitiva, tienden al igual que en la clase presencial que los alumnos construyan nuevos saberes. Existe una autoobservación indisoluble tanto de las propuestas por parte del docente como de los avances por parte de los alumnos.

Las características de la materia implican observación de clases, informes, prácticas de ensayo, micro clases desde el comienzo de año. Por ello se toma el aula virtual como espacio de trabajo, donde se generan foros de discusión a partir de preguntas disparadoras y situaciones concretas áulicas del secundario en que los alumnos deben tomar postura y definir acciones de trabajo como futuros docentes de geografía. Además se sugieren links de lectura para luego discutir en espacios "presenciales virtuales". Se proponen videos para analizar y luego compartir posturas. Las clases se dan por Videoconferencias del aula virtual, pero a veces se manifiestan problemas de conectividad y se recurre a Zoom.

Se ha notado que los alumnos están realizando trabajos conjuntos muy ricos, aún entre estudiantes que no habían llegado a conocerse en las clases presenciales porque cursaron la carrera en diferentes años. Los alumnos dan clases virtuales y las producciones son muy valiosas, además se fomenta la autoevaluación permanente. Sin estar frente al aula, llevan adelante prácticas que posibilitan debates, intercambio y discusión entre ellos y con los propios docentes. El seguimiento individual y pormenorizado del alumno a lo largo de su desempeño en la materia se constituye en uno de los pilares que evidencian la visión de los docentes de la práctica en la formación de los futuros graduados.

Además en cada clase se destina un espacio para la autoevaluación no sólo de contenidos sino también de capacidades y se escuchan inquietudes, propuestas, preocupaciones y sugerencias. Se incentivó e intensificó el uso del Google Drive, YouTube, Prezi. En el caso de aquellos alumnos que no siempre cuentan con conectividad se graban las clases y se envían al igual que los videos para que puedan ser vistos en el momento que dispongan.

Crterios y estrategias para la evaluación

No se ha definido la evaluación en una clase o momento determinado. Por las características de la cátedra se necesitan evidencias de aprendizajes significativos permanentes, de allí el planteo de actividades que determinen la toma de decisiones, elaborar propuestas de acción, evaluación y autoevaluación entre pares, al dar clase frente a sus compañeros. En todo tiempo se busca la evaluación formativa, reflexiva de las propias producciones en un contexto real "el aula virtual" como escenario del futuro trabajo en el aula del secundario. Se generan propuestas flexibles y diversificadas compartidas en espacios de reflexión. Se está trabajando frente planteos de evaluación de proceso donde se desea rescatar la información /formación que han adquirido en todo su trayecto como alumnos y profundizar aquellos aspectos que tiendan a mejorar su futuro rol docente. Se ambiciona la retroalimentación y el feedback. No se califica, no se acredita ya que falta la instancia "práctica" propiamente dicha en el aula del nivel medio, que también va a ser virtual.

En reiteradas oportunidades, los docentes confundimos los que se enseña con lo que los alumnos aprenden. Esta

aparente equivalencia entre el enseñar y el aprender está basada en una tradición conductista del aprendizaje que supone que el alumno recoge pasivamente todo lo enseñado y entonces puede repetirlo. Cuando los docentes decimos 'voy a evaluar lo que enseñé', no reconocemos que el alumno transformó, configuró, modeló lo transmitido". Por ello la evaluación de proceso es la única tendiente a lograr un seguimiento de los aprendizajes, acciones, posturas que no conducen a acreditar y/o calificar saberes, sino repensar propuestas áulicas "simuladas" desde la evaluación continua. Dar clases frente a sus compañeros, elaborara propuestas con parejas pedagógicas, prácticas de ensayo y micro clases virtuales constituyen en este momento etapas de la evaluación formativa.

Conclusiones

Es necesario invertir, apostar, arriesgar y asumir los desafíos de generar innovaciones educativas. Esto supone esfuerzo, dedicación y compromiso tanto por parte del profesor como del alumno e implica una nueva forma de trabajo. Es un desafío constante y continuo de los docentes en la actualidad revalorizar el rol de la educación. Es preciso, al decir de Elisondo (2015) "dar vuelta a la educación..." "...implica repensar tiempos, espacios, roles, contenidos y mediciones de los entornos educativos. Es invertir los tiempos de trabajo en la escuela y en la casa..." , esto lleva a valorizar nuevas posturas respecto al rol de docentes y estudiantes, organización de tiempos, espacios y variadas formas de adquisición y producción de conocimientos que permitan desestructurar entornos educativos tradicionales. No se puede hoy en día comprender la conducta del individuo sin el análisis de la interacción con el entorno en medio de una Pandemia mundial.

Frente a este reto del quehacer docente diario se trató de generar en la presente propuesta un espacio en la búsqueda de nuevos conocimientos donde las paredes del aula constituyan sólo un límite físico de delimitación del lugar y las acciones, actividades y conocimientos que se desenvuelven en su interior no queden sujetos a tales límites y por medio de la virtualidad dar continuidad al nexo docente-alumno, enseñanza-aprendizaje.

Notas

1. TRILLA, Jaume. GROS, Begoña. LOPEZ, Fernando. MARTIN, Ma Jesús. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel Educación.
2. http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/viii_transmedialidad_y_educacion_superior_en_entornos_virtuales_una_vuelta_al_mundoen_80_clicks.html
3. TRILLA, Jaume. GROS, Begoña. LOPEZ, Fernando. MARTIN, Ma Jesús. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel Educación.

Referencias

- Corbalán, B. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 35, 11-21. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/185/18512511002/>.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15, 3 pp.1-23.
- Tiramonti, G. CLARIN Educación. 10 de agosto de 2011. Sección Discusión.
- Trilla, J. y otros. (1993) "La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social". Ariel Educación.
- Prensky, M. (2011). Nativos digitales vs. Inmigrantes digitales. Aprender a pensar. Disponible en: <https://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/> [15-08-2020]

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA OTREDAD?

Prácticas de actores escolares en un jardín de infantes intercultural de Río Cuarto

Sofía Avalu Montes

1. Presentación

La interculturalidad, como tema que convoca a debates en la agenda pública, siempre ha implicado en los contextos históricos, conflictos y tensiones inherentes a los vínculos entre sociedades, por asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación (Walsh, 2010). Sobre la definición brindada por Walsh es necesario hacer un breve recorrido histórico, describiendo los sentidos y los significados de la interculturalidad en los contextos educativos. La interculturalidad, según Novaro (2006), surgió en la década de los 90, cuando las colectividades designadas como *subalternas* comenzaron a reclamar por transformaciones en los ámbitos políticos, económicos, sociales e históricos, exigiendo que se abarque lo étnico y lo diverso, asumiendo otras posiciones en función del cumplimiento y reconocimiento de sus derechos. Como propuesta, la interculturalidad pretende alejarse de la perspectiva *multicultural* cuya intención era y es organizar la nación a través de la integración cultural, asumiendo la escuela la función de reproducir y legitimar el control y la homogeneidad social, excluyendo y negando la diversidad cultural. Por lo expuesto, la interculturalidad, cimienta sus bases presentándose como *norte a seguir*, visibilizando, reconociendo y dialogando con las diferencias, promoviendo una convivencia más democrática, justa y equitativa. En la vida cotidiana escolar, en particular y en la sociedad, en general, convergen -entre tensiones y negociaciones- los *enfoques multiculturales e interculturales*.

Dentro de estos contextos, la ciudad de Río Cuarto (Provincia de Córdoba) es un espacio que concentra una gran cantidad de migrantes de países limítrofes, mayoritariamente de Bolivia. En consecuencia, los/as hijos/as de bolivianos/as asisten, por lo general, a las escuelas públicas ubicadas en los barrios donde residen, por lo que, en esos espacios escolares, hay una elevada matrícula de alumnos/as bolivianos/as y descendientes de bolivianos. Esta característica, le plantea a los actores escolares, principalmente, docentes y directivos, la necesidad, por un lado, de abordar y discutir aspectos vinculados con la multiculturalidad o interculturalidad, y por otro, de cuestionarse y (re)pensar las prácticas educativas cotidianas (Galletto, 2014, 2018).

En este sentido, coincido en definir a los espacios escolares como entramados socioculturales aunque dicho concepto merece ser problematizado. La escuela, muchas veces, se ha encargado de naturalizar y legitimar históricamente una convivencia con las diferencias caracterizada por la tendencia a la armonía, ocupando la *otredad sociocultural* un lugar asignado, término que -aparentemente- es sinónimo de inclusión y apertura hacia las pluralidades de identidades. Por lo tanto, se vuelve necesario preguntarse acerca de: ¿se tratará de una convivencia armoniosa?, ¿quiénes ocupan

la categoría de otredad?, ¿por qué?, ¿cómo construir una escuela heterogénea?, ¿cómo es trabajar desde la perspectiva intercultural?, ¿qué lugar ocupa/do la *otredad*? y ¿cómo se mira y construye?

En síntesis, para esta investigación me propongo conocer y comprender los sentidos y prácticas que se construyen acerca de la *otredad sociocultural* en un jardín de infantes de la ciudad de Río Cuarto, caracterizado por tener una elevada matrícula de niños/as bolivianos/as y/o descendientes de bolivianos.

2. (Re) definiendo la otredad sociocultural

“El otro se considera miembro de una comunidad, portador de una cultura, heredero de una tradición, representante de una colectividad, punto nodal de una estructura permanente de comunicación, iniciado en un universo simbólico, participante de una forma de vida distinta de otras, resultado y creador de un proceso histórico específico, único e irrepitable” (Krotz, 1994: 9).

En este sentido, la categoría *otredad* es asumida bajo determinados sentidos y significados dependiendo del contexto histórico en que el que se construya, pero dicho trayecto no debe desentenderse de los aportes de la Antropología como ciencia social encargada de estudiar la *otredad* desde finales del siglo XIX. Sin embargo- señalan Boivin, Rosato y Arribas- a lo largo de la historia fueron cambiando sus objetos de estudio, teorías, métodos y técnicas, por lo que se pueden diferenciar tres momentos claves de la Antropología, en Europa y Estados Unidos -el otro como diferente, diverso y desigual-, dicha distinción, en lo que respecta a las realidades actuales de Latinoamérica y Argentina pueden coexistir en la sociedad y los espacios escolares.

Boivin, Rosato y Arribas, al abordar al *otro como diferente*, señalan que este período aconteció hacia finales del siglo XIX, y se fundamenta teóricamente en los postulados de la teoría evolucionista de Taylor y Morgan. Desde esta perspectiva, la *otredad* suponía retroceso en el tiempo y el despojo de atribuciones culturales, utilizando dos mecanismos, el modelo estadal y la relación *nosotros-otros* para medir el progreso cultural. En este sentido, el *otro* aparece como un mundo sin los bienes e instituciones de la civilización moderna; se asume como anterioridad, ausencia e incompletud, confusión total o parcial, desprovisión y desorden. (Boivin, Rosato y Arribas, 1999).

Boivin, Rosato y Arribas, al hacer referencia al *otro como diverso*, se sitúan históricamente en el suceso que tuvo lugar entre las dos guerras mundiales, explicándolo desde la teoría funcionalista de Malinowski, y la estructuralista de Lévi-Strauss. Ambos autores investigan la *otredad* pero considerando su posición de implicancia en el desplazamiento físico del antropólogo y su inserción física en el mundo ajeno, reafirmando la distinción entre el *nosotros* y el *otro*. En lo que respecta a la primera, Boivin, Rosato y Arribas, afirman que la diversidad implica la manifestación concreta y singular de la satisfacción de necesidades humanas universales y de los principios de organización, igualmente universales; por lo tanto, la cultura se constituye como un mundo con y no sin aquellas atribuciones indudables del *nosotros*, y el *otro* supone la presencia de un orden distinto mirado y llenado por el *nosotros*, el relativo y referente. Desde la segunda, se plantea que la diversidad también dependerá de la

posición en la cual se sitúe el observador, es la ubicación que adopta el que “mira” esa diversidad, el referente también es consciente y además crítico. La *otredad* aparece, tal vez, por primera vez, como “construida” por el *nosotros* (Boivin, Rosato y Arribas, 1999).

El tercer momento, la construcción del *otro por la desigualdad*, empieza después de la Segunda Guerra Mundial. En este período, ante la situación emergente de pobreza en la sociedad, surgen las llamadas otras Antropologías, las no occidentales, planteando alternativas sobre la *otredad cultural*. El objeto de estudio se centra en la noción de desigualdad que expresa y es producto de una relación de dominación “que se establece en una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos”. Por lo tanto, se reproduce en la vinculación entre sexos, clases sociales o colectividades de diversas culturas, donde las jerarquías de poder, despojan al *otro* y lo asimilan bajo características establecidas y determinadas por el *nosotros*; es decir, las relaciones de desigualdad son coproducidas por la relación *nosotros-otros* (Boivin, Rosato y Arribas, 1999 en Galetto, 2014).

3. Vida cotidiana en espacios escolares interculturales

La interculturalidad, consolidada como un proyecto de debate entre sociedades tiene lugar en los espacios educativos mediante procesos de construcción por la negación y/o el reconocimiento del *otro*.

“Concretamente, cuando se habla de interculturalidad, las referencias son en general a escuelas con población indígena o con población migrante, pero no migrante de cualquier lugar, sino población migrante “pobre” de países donde en general la cuestión étnica se articula con procesos más o menos claros de identificación indígena” (Novaro, 2006: 52).

Es importante destacar que este encuentro y/o desencuentro con la diversidad se torna, muchas veces, conflictivo, generando tensiones y negociaciones entre diversas etnias y colectividades, donde la interculturalidad tenderá a generar acuerdos que permitan analizar los conflictos y lograr, por lo tanto, la búsqueda de soluciones factibles (Godenzzi, 1997 en Galetto, 2014).

En el contexto argentino actual las numerosas y variadas situaciones de fragmentación, segmentación y desigualdad que irrumpen los espacios escolares conllevan a abordar y reflexionar sobre los procesos de diferencia, diversidad cultural y desigualdad social (Galetto, 2014). Novaro, distingue entre dos niveles de *interculturalidad* – distinción que adopto para este estudio- el *descriptivo*, denominado por muchos autores como *multiculturalidad*, noción que hace referencia a situaciones de asimetría, conflicto y discriminación que ocurren en el espacio educativo donde coexisten distintos grupos culturales, étnicos, etc.; y el *propositivo*, que alude a un escenario que aún no existe, pero que puede construirse, pensando en un encuentro igualitario y simétrico, basado en el diálogo entre diferentes posiciones y saberes (Novaro, 2006 en Galetto, 2018).

3.1 Construcción de la otredad por la negación

En las escuelas interculturales de carácter *descriptivo*, la *otredad* aparece como la oportunidad para consolidar un camino prestablecido para las diferencias, siendo esta situación condición “aparente” para seguir avanzando al

interior de la vida institucional (Sinisi, 2007). La autora denuncia que en la realidad escolar argentina actual, tanto las políticas culturales como educativas han naturalizado y ocultado las relaciones que pretenden preservar, reproducir y legitimar la subordinación de un *nosotros* al *otro*; donde se explicita el acceso a las diversidades pero implicando, muchas veces, el silenciamiento, discriminación, racialización y segregación, ante un continuo intento del *otro* por la aceptación y pertenencia al *nosotros*. En este sentido, Rockwell (2006) destaca que las instituciones educativas, muchas veces, se presentan como perpetuadoras de un poder del *nosotros* hacia el *otro*, donde al develarse los sentidos y significados, se comprenden las negociaciones y tensiones permanentes entre supuestos, identidades, formaciones homogéneas, biografías escolares y mecanismos de poder.

Los sentidos construidos acerca de la *otredad* se configuran partiendo de la noción construida sobre quiénes son los *otros*, aparecen como los depositarios y responsables de los problemas que padecen, como si hubieran podido elegirlos, y como si sus privaciones no fueran condición de los beneficios de algunos, sino producto de fallas propias de su raza, de sus mentalidades, de su cultura (Novaro y Diez, 2009: 9).

Lo afirmado por Novaro y Diez evidencia que la *otredad* se construye en las representaciones sociales que se definen, según Neufeld y Thisted (2007 en Galetto, 2014), como producciones referidas a los aspectos étnicos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los alumnos/as, y los momentos de aseo personal. Sin embargo, también, vale señalar, que al interior de la vida cotidiana escolar, coexisten- no sin tensiones- las prácticas previamente enunciadas con situaciones donde los actores escolares se revelan y *resisten*, *apropiando* y *subordinando* los espacios y tiempos institucionales. Rockwell (2006) denuncia que es ahí donde emerge la indignación moral y política, apareciendo la *apropiación* como un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador.

3.2 Hacia el encuentro con la otredad en clave de perspectiva intercultural: Convivencia basada en el reconocimiento

La categoría *propositiva de interculturalidad* persigue el logro de dos cuestiones claves: la integración y el reconocimiento, es decir brindarles apertura a las diferencias pero considerando también las características particulares de cada grupo étnico, cultural, social o económico, otorgándoles igualdad de oportunidades ante la posición de subordinación que el carácter multiétnico les cedió en la sociedad (Quintana y Rubinelli, 2010).

“La interculturalidad se proyecta como un encuentro simétrico, basado en el diálogo entre diversas posiciones y saberes, en un encuentro igualitario entre grupos diversos. Se reflexiona críticamente sobre lo que se representa como las *propias formas culturales*, como condición para entender el carácter relativo e histórico de las mismas y, por tanto, suspender las acciones que llevan a imponerlas como las únicas posibles” (Novaro, 2006: 4).

Según Maldonado, en este contexto, la cultura se constituye como: “un proceso, con contradicciones en su interior, producto de una historia de conexiones entre diferentes pueblos y relaciones desiguales, implicando poner en juego, dominaciones y asimetrías y no solo la

posibilidad de la reproducción, sino de la producción y transformación de la misma por los hombres y mujeres que la construyen en el cotidiano” (Maldonado, 2002: 55). Complementado, se pretende el diálogo cultural como una práctica auténtica y respetuosa que permite conocer y convivir entre grupos distintos, basado en la consciencia y reflexión crítica, participación e interacción, el fortalecimiento de las propias identidades culturales, la autoestima, respeto, comprensión de culturas distintas y la construcción de una sociedad más equitativa y democrática (Novaro, 2006). De todos modos, Novaro, advierte que la invisibilización traducida en minorización y discriminación a los colectivos asignados como *subalternos*, es una situación consecuente de la fragmentación, desestructuración y despojo que padecieron históricamente sobre sus saberes, configurándose la producción cultural como desencadenante de la colonización.

Desde la perspectiva crítica, en la cual se inscribe Walsh, la interculturalidad busca “implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; (...) re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativas lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010: 79). Sin embargo, la autora expresa que para lograr este objetivo es necesaria la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales que mantienen la desigualdad y discriminación (Walsh, 2010). En esta dirección, es preciso consolidar una escuela que se piense y (re)piense como *otra*, “es decir una escuela de las pluralidades, en la cual converjan múltiples voces, posturas y experiencias, para que por medio de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo” (Guzmán, 2015 en Galetto, 2018: 55).

Para finalizar, quiero señalar que aprender a vivir y convivir en el contexto escolar no significa tolerar la presencia del *otro*, sino conocerlo y comprenderlo para valorarlo y respetarlo. En consecuencia, resulta importante destacar el análisis de los sentidos y prácticas cotidianas, y su reflexión continua, ya que son las estrategias transformadoras que permitirán (des)legitimar y (des)naturalizar las relaciones de dominación, para (re)pensarlas desde una mirada propositiva, que lleve a la búsqueda permanente y comprometida de propuestas superadoras tendientes a reconocer en su complejidad y conflictividad las identidades personales, sociales y políticas (Rubinelli, 2010).

Referencias

- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (1999). Constructores de la otredad. Una introducción a la Antropología social y Cultural. Buenos Aires: Eudeba.
- Galetto, N. (2014). Procesos de construcción de la otredad. Prácticas y discursos en espacios escolares interculturales de nivel inicial y primario de Río Cuarto, Córdoba. En: *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*. N° 2, pp. 215-236. Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Galetto, N. (2018). Interculturalidad y educación. Aportes de la perspectiva crítica para pensar los espacios escolares. En: Michelini, D. J. et al. (Eds.). *Crisis de la Democracia. Desafíos para América Latina* (pp. 54-56). Río Cuarto: Fundación ICALA
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. En *Alteridades*, Vol. 4, N° 8, AÑO 1994, pp. 5-11. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

- Maldonado, M. (2002). Diversidad y desigualdad: desnaturalización y tensiones en el análisis educativo. En *Páginas*, Vol. 2, N° 2 y 3, pp. 51-62.
- Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos. En *Cuadernos Interculturales*, volumen 7, número 4, pp. 49-60. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
- Novaro, G. y Diez, M. (2009). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.) *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles, 2011. ISBN 978 987 1397 77 8.
- Quintana, M. (2010). ¿De qué interculturalidad se trata? En Rubinelli, M. L. (Comp.). *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo II (pp. 17-24). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. En Rockwell (Presidencia), *Conferencia presentada por el centro de investigación y de estudios avanzados*. Buenos Aires: Memorias del Simposio.
- Rubinelli, M. L. (2010). Algunas cuestiones acerca de una educación intercultural. En *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo II (pp. 37-48). Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Sinisi, L. (2007). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello ISBN: 978-9995478513

EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA NIÑOS DEL NIVEL INICIAL

María Virginia Elisa Ferro
Betiana Juana Sequeira

Introducción

En el trabajo, se analiza el origen y desarrollo de la educación patrimonial a través de los marcos legales a nivel internacional, latinoamericano y argentino. Se presentan enfoques o modelos y estándares básicos relacionados con el diseño y la implementación de programas de educación patrimonial.

En una segunda parte del trabajo se relaciona la educación patrimonial con el nivel inicial. Desde leyes específicas se puede comenzar a hablar de la elaboración de un marco conceptual, donde se resalta el potencial educativo en los primeros años de escolarización, para posibilitar la percepción histórica de los niños como también una serie de sugerencias didácticas para el abordaje del patrimonio cultural en el nivel inicial en su dimensión educativa.

Finalmente se plantean generalidades en el abordaje de la enseñanza patrimonial en el nivel inicial.

Educación patrimonial

La educación patrimonial es un campo emergente de la educación cuya preocupación fundamental –según los dictados de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y las estrategias de intervención educativa más extendidas- se centra en el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos de identidad y pertenencia social. Su referente pedagógico es la *pedagogía del patrimonio* definida en la Resolución nº 5 del Consejo de Europa (1998) como una forma de educación (Cantón Arjona, 2015). En el documento citado, en el Apéndice de la Recomendación Nº R (98)5, se da la siguiente definición.

2. *"Pedagogía del patrimonio" una educación fundada en el patrimonio cultural, que integre métodos activos de enseñanza, una liberalización de disciplinas, una colaboración entre educación y cultura, así como contar con los métodos más diversos de expresión y comunicación.* (Recomendación, 1998: 2)

Siguiendo a Ocampo Suárez (2010), la educación patrimonial surge de la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de 1972 de la UNESCO.

En 2005, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de UNESCO, ya hace referencia al papel que desempeña la educación en la protección y promoción de las expresiones culturales.

Fontal Merillas (2016) menciona los principales agentes a nivel internacional dedicados a la educación patrimonial: la UNESCO, entidad dependiente de la ONU, se desarrolla a través de diferentes organismos (ICOM, ERC,

etc.), tanto como redes vinculadas a la formación y difusión del patrimonio, por ejemplo la Red Forum Unesco – Universidad y Patrimonio.

El ICOM (Consejo Internacional de Museos) es una organización profesional de museos orientada a conservar, estudiar y difundir a la sociedad el patrimonio cultural y natural del mundo. La Educación Patrimonial en Europa tiene su centro en la Unión Europea, a través de la Comisión Europea. En Iberoamérica, son referentes de la educación patrimonial: Brasil, Colombia y Argentina.

Educación patrimonial en Argentina

En la República Argentina, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación de la Nación impulsa la expresión en todas sus formas, difundir los hechos culturales en el país y hacia el exterior, propiciar la conservación y el acrecentamiento del patrimonio cultural y promover la producción y el intercambio con las industrias culturales y OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil). En Buenos Aires, se halla la Sede de la UNESCO- IIPPE (Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación), oficina para Latinoamérica. También en Buenos Aires se halla la sede de ICOM (Consejo Internacional de Museos), desde 1958.

Pagnucco (2015) menciona que en la República Argentina la educación no forma parte de los currículos de la educación básica, ni tiene prioridad en la educación superior. La educación no formal prioriza las actividades dentro de los museos y centros culturales.

Enfoques o modelos de educación patrimonial

Pueden diferenciarse enfoques o modelos de la educación patrimonial en función de la finalidad con la que la educación conciba o incorpore el patrimonio de:

“Educación con el patrimonio, que entiende el patrimonio como un recurso didáctico.

–Educación del patrimonio, que considera al mismo como un contenido y lo integra en materias curriculares.

–Educación para el patrimonio se entiende que la acción educativa interviene, es parte activa y decisiva en la configuración del patrimonio que está en construcción.

–Educación desde y hacia el patrimonio o educación patrimonial que parte de la propia idea de patrimonio -entendido a partir de un conjunto de procesos- para determinar fines educativos que tienen que ver con la conformación de procesos de patrimonialización e identidad” (Gómez, 2012).

Siguiendo a Fontal Merilla (2016), a partir de estos enfoques se han propuesto modelos alternativos en la educación patrimonial:

–El modelo transmisivo: sitúa al docente o educador del ámbito no formal como experto conocedor del patrimonio.

–El modelo receptivo: si bien el docente o educador facilita el aprendizaje y por lo tanto lo adapta a las características del receptor—, es frecuente que se pretenda engarzar los contenidos patrimoniales con el bagaje previo de los alumnos o del público.

–El modelo conceptual: Cuando los contenidos se centran en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos, cambiantes en función del nivel educativo y del ámbito.

-*El modelo contextual*: la clave es dónde tienen lugar esos procesos de enseñanza aprendizaje, casi siempre coincidentes con la recepción *in situ* del patrimonio.

-*El modelo investigativo*: la variable principal es el contenido patrimonial sobre el que se quiere avanzar en el conocimiento -pretendidamente científico- y sus relaciones con el contexto.

-*El modelo procesual* pone el acento en las relaciones que se establecen en los procesos de patrimonialización e identificación.

-*El modelo constructivo* tiene como variables didácticas centrales al sujeto que aprende y sus círculos de identidad.

-*El modelo relacional*: en él las relaciones entre el destinatario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y el contexto son el eje de articulación.

Andruchow, M.; Costa, M. E.; Herrera Santángelo, A. (2005) analizan los cursos de capacitación docente evaluados por la Red Federal de Formación Docente Continua, vinculados a temas de patrimonio, cultura e identidad, realizando un balance de la producción teórica orientada a la didáctica del patrimonio.

Allí se analizan distintos enfoques o modelos de educación patrimonial ("historicista", "utilitarista", "mediacionista", "simbólico-social". Los principales puntos a destacar de su investigación son:

-No se ha producido un **corpus teórico específico** para la enseñanza del patrimonio cultural en el sistema de educación formal.

-En las investigaciones de diversa índole sobre patrimonio cultural, *subyacen diferentes orientaciones* que condicionan la comprensión del fenómeno e influyen en el sentido y en el desarrollo de propuestas educativas.

-Por *difusión del patrimonio cultural* se alude a las actividades encaminadas a dar a conocer o divulgar los bienes patrimoniales (históricos, arqueológicos, artísticos) y proveer los medios e instrumentos necesarios para que dichos bienes sean apreciados, respetados y, por ende, preservados.

-La *didáctica* se basa en la construcción de conocimientos y de significados atribuidos al patrimonio cultural de una determinada sociedad y se asocia con la divulgación del patrimonio cultural no es únicamente dar a conocer a los bienes culturales.

-La *gestión* (que incluye la promoción y la administración cultural), se tienen en cuenta el diseño y la ejecución de políticas socioculturales a nivel local, regional, nacional (tanto a nivel estatal o privado).

-La *adquisición de conocimientos* acerca de los bienes culturales patrimoniales se plasma en diversos recursos didácticos (guías informativas, folletos, mapas, carteleros o paneles explicativos, materiales interactivos, apoyos didácticos a visitas guiadas, esquemas, señales e indicaciones, etc.)

-La *comunicación educativa del patrimonio cultural* se puede relacionar con un enfoque de tipo mediacionista. Esta perspectiva concibe a la educación patrimonial y a la museal de forma autónoma.

-Existen otro *modelo de educación patrimonial*, que se puede denominar simbólico social e intercultural. Este paradigma se basa en el reconocimiento de los procesos de simbolización, en la construcción social e identitaria en relación con el patrimonio.

Zabala y Roura (2006) sostienen que el Patrimonio es un concepto interdisciplinario que debe ser abordado desde

diversas áreas del conocimiento. El concepto que surge en la década del 80, dada la emergencia de una nueva concepción de la educación, del desarrollo y del museo. (Bonnin, 1999)

Prats (2001) sostiene que la educación patrimonial, comienza a conformarse como didáctica específica a partir de las aportaciones de la experiencia en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la interpretación del patrimonio.

Educación Patrimonial en el Nivel Inicial

A partir de los Contenidos Básicos Curriculares -CBC- (1995) del nivel inicial, comienzan a aparecer nociones relacionadas con la educación patrimonial: "*Para posibilitar la apropiación de lo real por parte de los niños y de las niñas se hace necesario (...) partir del territorio vital, próximo, explorarlo sistemáticamente, contrastar, comparar, relacionar permite que los alumnos y las alumnas, al mismo tiempo que construyen conocimientos, incorporen valores y reconozcan la diversidad sociocultural, resuelvan situaciones que se les presentan en su vida cotidiana, amplíen sus posibilidades de expresión y comunicación, aprendan a convivir, a compartir y a disentir*" (CBC.1995: 27).

Desde este marco conceptual, podemos resaltar el potencial educativo del patrimonio cultural en los primeros años de escolarización. (Castro Fernández; López Facal, 2017)

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, ha creado el *Área de Patrimonio Cultural*, con el propósito de que la praxis educativa se encuentre involucrada directamente en la creación de ciudadanía.

Desde esta postura se diseñaron algunas conceptualizaciones teniendo en cuenta los NAP (2004) y el proyecto curricular de la provincia de Córdoba del nivel inicial con los propósitos específicos:

-*Desarrollar una visión integral y articulada de la potencialidad educativa que entraña el Patrimonio Cultural tangible e intangible.*

-*Enriquecer el capital cultural de los docentes para que estimulen en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio, promoviendo en ellos actitudes comprometidas y participativas en la preservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad*". (Gobierno de la provincia de Córdoba. 2010: 5)

En el marco de estas conceptualizaciones desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba surge el documento "*Patrimonio Cultural en Educación*" (2010) donde se realizan sugerencias didácticas para el abordaje del patrimonio cultural en el nivel inicial:

-El aprovechamiento de novedosos escenarios educativos.

-La transposición didáctica por parte del docente en su rol de mediador, lo que no implica pérdida de rigurosidad científica.

-La transversalidad de los contenidos del Patrimonio Cultural que habiliten la integración de los diversos campos de conocimiento.

-La valoración de la cultura local y regional.

-El rescate de los saberes previos de los estudiantes hacia la construcción de nuevos conocimientos.

-Identificar y hacer uso de las diversas fuentes históricas.

- El valor de la historia oral aportada por los adultos mayores
- El uso de textos escritos, documentación gráfica y audiovisual.
- La contextualización de situaciones particulares a partir de la realidad que les dio origen.
- Establecer relaciones frente a la diversidad de lenguajes culturales.
- Promover los propósitos y valores de la Educación Ambiental.

Miralles y Rivero (2012) plantean ciertas generalidades a tener en cuenta para la enseñanza del patrimonio en el nivel inicial:

- Aprendizajes significativos
- Trabajo globalizado
- Implicación y participación
- Las ideas y los intereses de los niños como base de los objetivos de la programación.
- Acercamiento lúdico
- Fomento de relaciones y asociaciones
- Experiencias y vivencias cercanas
- El uso de recursos y materiales motivadores

Lo dicho sienta las bases para la elaboración y puesta en práctica de actividades significativas, para abordar transversalmente la educación patrimonial con los niños, sobre una base lúdica, experiencial y vivencial, que despierte sus emociones y lo invite a movilizarse e interesarse por el conocimiento de su herencia cultural.

Conclusión

En el trabajo, se analizaron el origen y desarrollo de la educación patrimonial a través de los marcos legales a nivel internacional, latinoamericano y argentino. Se presentan enfoques o modelos de la educación patrimonial tanto como los sectores en los cuales puede llevarse a cabo. Se mencionan los estándares básicos relacionados con el diseño y la implementación de programas de educación patrimonial.

En una segunda parte del trabajo se relaciona la educación patrimonial con el nivel inicial. Desde leyes específicas se puede comenzar a hablar de la elaboración de un marco conceptual, dónde se resalta el potencial educativo del patrimonio cultural en los primeros años de escolarización, para posibilitar la percepción histórica de los niños, como miembros de una familia, de una comunidad y de una cultura, partiendo de su conocimiento e interés. Como también una serie de sugerencias didácticas para el abordaje del patrimonio cultural en el nivel inicial en su dimensión educativa: el aprovechamiento de novedosos escenarios educativos; la transposición didáctica; la transversalidad de los contenidos del Patrimonio Cultural, entre otros.

Referencias bibliográficas

Andruchow, M.; Costa, M. E.; Herrera Santángelo, A. (2005) Lineamientos para la formación docente en el área interdisciplinaria de patrimonio cultural. SEDICI. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Pp. 1-8. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39260/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y,%20pp1-8

Bonnin, M (1999). Museos, Universidad y sociedad. Estafeta 32. pp. 80-83. Córdoba. Argentina.

Cantón Arjona, V. (2015) Educación patrimonial: objetos patrimoniales y sujetos de la apropiación. Pp. 1-4. Universidad Pedagógica Nacional/FFyL-UNAM. México. Disponible en:

<http://ec.filos.unam.mx/2015/06/15/educacion-patrimonial-objetos-patrimoniales-y-sujetos-de-la-apropiacion/>

Castro Fernández, B. M.; López Facal, R. V. (2017) Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. Clío & Asociados 2017, nro. 24, p. 51-58. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8164/pr.8164.pdf

Consejo Europeo. (1998) Recomendación (98)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la pedagogía del patrimonio. 17 de marzo de 1998 en la 623ª reunión de los Delegados de Ministros del Consejo de Europa. Pp. 1-3. Disponible en: <https://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>

Consejo Internacional de Museos (ICOM) Argentina. Disponible en: <http://network.icom.museum/icom-argentina/quienes-somos/sobre-icom-argentina/>

Consejo Internacional de Museos (ICOM). Disponible en: <https://icom.museum/es/>

Fontal Merillas, O. (2016) Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. Estudios Pedagógicos XLII, N° 2: 415-436, 2016. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art24.pdf>

Fontal Merillas, O.; Marín Cepeda, S. (2011) Enfoques y modelos de educación patrimonial significativos de OEPE. EARI Educación artística. Revista de Investigación 2. Pp. 91-96. Disponible en: dialnet.unirioja.es

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). Patrimonio Cultural en Educación. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documento2712.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). CBC: Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002245.pdf>

Miralles Martínez, P.; Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. REIFOP, 15 (1), 81-90.

Pagnucco M. F. (2015) Institucionalización del patrimonio en Argentina: Comparación con la gestión del patrimonio en Brasil. Pp. 1-13. Disponible en: <http://faud.mdp.edu.ar/files/ENCUENTROS/EJE-4/institucionalizacion-del-patrimonio-en-argentina-comparacion-con-la-gestion-del-patrimonio-en-brasil.pdf>

Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales N°15. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza

Ocampo Suárez, D. (2010) La Educación patrimonial. Su origen y actualidades. Correo del Maestro. Revista para profesores de Educación Básica. México. Pp. 1-5. Disponible en: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5062015/capitulo5/la_educacion_patrimonial.html

UNESCO. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972. París, 16 de noviembre 1972. Pp.1-9 Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003. París, 17 de octubre de 2003. Pp. 1-12. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales 2005. París, 20 de octubre de 2005. Pp.1-20. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

Zabala, M. E. y Roura G., I. (2006) Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11:233-261. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24036/articulo10.pdf?jsessionid=62315A224C26BB96C90F373D90AAEFB8?sequence=2>

ACCESIBILIDAD COGNITIVA EN MUSEOS

María Virginia Elisa Ferro

Daniela Fernanda Carena

Introducción

En los últimos años, el problema de la accesibilidad a los museos ha sido una temática abordada tanto desde lo conceptual como desde lo legal. Queda aún mucho para discutir en torno a la accesibilidad cognitiva.

En la segunda parte del trabajo, introducimos a “la nueva museología” y cómo a partir de su desarrollo cobra importancia en el ámbito museístico la incorporación de la temática de la accesibilidad.

El trabajo tiene como objetivo profundizar en los aspectos mencionados, y abrir a la discusión qué elementos deben ser tomados en cuenta para garantizar la accesibilidad cognitiva en instituciones locales.

1. ¿Qué se entiende por accesibilidad cognitiva?

La *accesibilidad cognitiva* es la propiedad de entornos, edificios, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan fáciles de entender. Junto con la accesibilidad física y la accesibilidad sensorial, forma parte indisoluble de la accesibilidad universal.

Considerando lo establecido en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la accesibilidad es un derecho que implica la posibilidad real de una persona de ingresar, transitar, permanecer y salir de un lugar de manera segura, confortable y autónoma. Vinculado a esto, hay dos consideraciones: no todas las personas tienen las mismas capacidades y no todos los espacios son iguales en materia de accesibilidad.

A partir de los textos consultados, cabe señalar los siguientes enfoques sobre accesibilidad:

- Espacial del sistema de apoyos.
- De sistemas gráficos.
- Psicológico, énfasis en las capacidades cognitivas.
- De comunicación por lectura fácil, compatible con los anteriores, no determinante de la orientación espacial.
- Sistémico: formación transversal en todos los estadios de la educación.

La Organización Nacional de Ciegos en España, (ONCE-Fundación ONCE) comienza enunciando las capacidades cognitivas de las personas con discapacidad intelectual como aquellas que deben guiar las acciones en materia de accesibilidad cognitiva: reducir la necesidad del destinatario de utilizar habilidades complejas, memoria y apelar al mayor número de formatos gráficos y de audio como guía.

El estado actual de la accesibilidad cognitiva, abarca “aspectos como la comunicación accesible entre el entorno y la persona, la lectura fácil, el wayfinding y la señalización, incorporando innovaciones de expertos invitados” (Pérez-Castilla Álvarez, L.; Sebastián Herranz, M.; Abadín, D.; Delgado Santos; C. 2016: 22).

Las memorias, entre ellas el reconocimiento y el recuerdo, y las estrategias de la memoria allocéntrica y egocéntrica, tienen un valor inestimable en la orientación espacial y por

lo tanto en la accesibilidad cognitiva. (Brusilovsky Filer, B., 2016)

En 2016 se publica el libro *Innovaciones en accesibilidad cognitiva. Espacios que hablan a las personas*. En él se estudian los elementos que pueden ser atributos de la organización y del orden urbano, y crea un protocolo (la secuencia) en la línea de los textos anteriores de la autora para analizar y diseñar entornos urbanos, ambientales y seguros. Define y construye de manera teórica y experimental la Seguridad Espacial Cognitiva (SEC) para su aplicación a una norma o al Código Técnico por quienes sean competentes.

La publicación del *Índice de accesibilidad cognitiva* contribuye a diseñar espacios accesibles en base a metodologías que se han experimentado en la práctica y sustentadas por teorías sobre funcionamiento cerebral. (Brusilovsky Filer, B., 2018)

1.1 Aspectos de la accesibilidad cognitiva

Es válido mencionar que “*para que seamos todos iguales, el espacio debe permitir la comprensión de todos*” (Brusilovsky Filer, B., 2015: 9), este es uno de los aspectos que podríamos considerar de la accesibilidad.

La aplicación de estas ideas al ámbito de las personas en situación de discapacidad se relaciona con el movimiento por la inclusión, que promueve el diseño de contextos accesibles a todos para adaptarse a sus características. (Rioux, 2007: 97). (Gómez-Puerta, Marcos - Lorenzo Lledó, Gonzalo, 2017)

En el caso de las personas con discapacidad intelectual se considera clave la accesibilidad cognitiva circunscrita a los ámbitos de localización y comunicación. Se entiende a la “*accesibilidad cognitiva*”, como el derecho a comprender la información que nos proporciona el entorno, a dominar la comunicación que mantenemos con él y a poder hacer con facilidad las actividades que en él se llevan a cabo sin discriminación por razones de edad, de idioma, de estado emocional o de capacidades cognitivas. Los principales requisitos de las personas ante la complejidad del medio urbano tienen que ver con la comprensión, la predicción y la orientación tanto temporal como espacial.

1.2 Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad

1.2.1 Aspectos legales de la accesibilidad

La Organización Mundial de las Personas con Discapacidad (ICRPD) en su *Declaración de Sapporo* de octubre de 2002 afirmó que “las personas con discapacidad son incuestionablemente el grupo más grande y más discriminado en el mundo, siendo sus derechos humanos sistemáticamente violados” (ICRPD, 2002, párr. 3 en Gómez-Puerta, Marcos Lorenzo Lledó, Gonzalo, 2018: 93).

La Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2006 promulga la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), donde se expresan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación: Exigencias de accesibilidad de los edificios y entornos, de los instrumentos, equipos y tecnologías, y de los bienes y productos utilizados en el sector o área. En particular, la supresión de barreras a las instalaciones

y la adaptación de equipos e instrumentos, así como la *apropiada señalización* en los mismos.

En vinculación a ello es que: *“se continúa encontrando nexos y aportes pertinentes a la Accesibilidad Cognitiva, cuyo desarrollo ha sido posterior al de otras modalidades de la accesibilidad universal como la del entorno construido, la de los espacios urbanos, la del transporte o comunicación, por poner los ejemplos más consolidados-carece generalizadamente de normativa reguladora, por lo que nuestra legislación no protege adecuadamente los derechos y la inclusión de las personas que necesitan determinados códigos para entender e interpretar el entorno, interactuando de modo autónomo e independiente”* (CERMI. 2013).

1.2.2 Aspectos legales en la Argentina

Bank-Mikkelsen (1969, 1975) propuso mirar desde los *principios de normalización, integración y sectorización de servicios* a la discapacidad. Luego la comunidad educativa “se dio cuenta de que el reto era ofrecer una respuesta educativa de calidad en igualdad de oportunidades que al resto del alumnado” (Gómez-Puerta, Marcos Lorenzo Lledó, Gonzalo, 2018: 92)

El concepto de integración, ha evolucionado hasta el modelo teórico de la inclusión que se refleja como principio clave en la legislación aplicable a los diferentes ámbitos relacionados en situación de discapacidad. Considerando la mirada de los autores antes mencionados: *“La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día”* (Inclusion International, 1996, citado en Florian, 2003: 46).

La inclusión pretende crear entornos que respondan a las necesidades de todos (Juncá, 1997, 2002; Wijk, 1996). En este sentido, se trata de ofrecer servicios o productos de calidad para todos, independientemente de las características de las personas que los vayan a utilizar (Cardona, 2006). Se considera que *“todas las medidas ligadas a la ejecución de políticas deben estar fundadas en los derechos humanos y asentadas en la realidad de la vida diaria”* (European Disability Forum, 2003: 4).

2. Nueva Museología

2.1 El alcance de la nueva museología

La llamada “nueva museología” surge en Francia en 1971 como una propuesta de museólogos con el propósito de renovar la visión de los museos nacida a fines del siglo XIX. Este movimiento coincide con el desarrollo de los Ecomuseos, dónde se buscaba abrir los museos tradicionales, definirlos a partir de la tríada: edificio, colección y público; en territorio, patrimonio y comunidad. Siguiendo a Lacouture (1985), la nueva concepción museográfica analiza aspectos críticos tales como:

- La concentración patrimonial
- El museo como aparato ideológico del Estado
- El estudio de la participación del público en los museos.
- El museo como equipo de expertos que lo manejan, sabios y cultos, son quienes deciden qué se dice y como se exhibe.

-El monólogo (como comunicación tradicional del museo), lo que se traduce en que el Estado cubre la realidad antropológica de manera separada a las artes plásticas.

-La ausencia del saber popular y de la memoria colectiva. Siguiendo a Díaz Balaverdi (2002), la Nueva Museología buscaba una ruptura estricta con el modelo de museo tradicional para sustituirlo por algo completamente diferente (un cambio conceptual), se trataba de investigar caminos alternativos (nuevas técnicas, presentaciones, y estrategias).

“Un ecomuseo es un instrumento que un poder público y una población conciben, fabrican y explotan conjuntamente (...) Un espejo en el que esa población se mira, para reconocerse en él, donde busca la explicación del territorio al que está unido, junto al de las poblaciones que la han precedido, en la discontinuidad o la continuidad de las generaciones”. (Rivière, 1993: 191-2).

De Carli (2005), se refiere a la vigencia de la nueva museología en América Latina y a los modelos desarrollados como variantes a la propuesta museológica: ecomuseo, museo vecinal, comunitario, didáctico-comunitario, productivo. Describe el impacto de la nueva museología en la necesidad de desarrollar mecanismos que les permitan trabajar con la comunidad en la protección del patrimonio y de hacer copartícipe a la comunidad en las políticas y decisiones del museo.

Monistrol (2012) sostiene que el museo debe comunicarse con la sociedad que lo acoge, en su función de centro de referencia y educación que es, rescatando de la nueva museología su relación con la comunidad.

Alonso Fernández (2001), en la implementación de un plan museístico destaca las siguientes características:

“- Democracia cultural: se deben utilizar, conservar y difundir de todas la culturas presentes en la sociedad. - Nuevo y triple paradigma: de la monodisciplinariedad a la pluridisciplinariedad, del público a la comunidad y del edificio al territorio. - Concienciación: de toda la comunidad hacia la existencia y valorización de una cultura propia. - Sistema abierto e interactivo: transformar el museo en una entidad dinámica donde el patrimonio propio y dado por la comunidad se incluya en una circulación abierta y no lineal. - Diálogo entre sujetos: se incluye la participación de agentes sociales dentro de los criterios de exposición, como elemento de difusión, discusión y circulación de ideas de forma entendedora” (Alonso, 2001: 27).

Abraham Jalil (2008) presenta una tipología de la interacción valores de la democracia, educación y museos: - Museo tradicional-estático-autoritario; - Museo conductista-semi estático-semi autoritario; - Museo dinámico-participativo-semi democrático y - Museo integrador-comunitario-democrático/democratizador.

Los últimos dos tipos, son museos cuya organización interna son similares, la cual incluye las funciones de coleccionar/adquirir, conservar, investigar y exponer. La función de comunicar/ educar es básica, dándole suma importancia al papel educativo del museo y a la relación con la comunidad; dicha función es apoyada con difusión.

2.2 Museos y accesibilidad cognitiva

Si un museo es un instrumento que un poder público y una población conciben, fabrican y explotan de manera conjunta, tanto como espejo en el que esa población se mira, es evidente que como institución debe tomar recaudos sobre aquella porción de la población que

necesita ser alcanzada bajo los parámetros de la accesibilidad en términos generales, y específicamente de la accesibilidad cognitiva. Es justamente esto lo que hace a la democracia cultural, la concientización, la incorporación del museo como entidad dinámica, la circulación abierta y el diálogo entre sujetos.

Siguiendo a Jalil (2008), los tipos de museos que garantizan lo nombrado son: el dinámico-participativo-semi democrático y – el integrador-comunitario-democrático/democratizador. En ambos casos, se incluyen las funciones de coleccionar/adquirir, conservar, investigar y exponer, tanto como la función de comunicar/educar es básica, dándole importancia al papel educativo del museo y a la relación con la comunidad. En América Latina, los postulados de la Nueva Museología han creado variantes en las instituciones: ecomuseo, museo vecinal, comunitario, didáctico-comunitario, productivo.

Conclusión

En el trabajo se han presentado definiciones y análisis del problema de la accesibilidad en general y específicamente cognitiva (teniendo en cuenta aspectos conceptuales y legales), tanto como el desarrollo de la “nueva museología” y su impacto en la incorporación de la temática de la accesibilidad. De acuerdo a lo planteado como objetivo central del trabajo, se mencionan los siguientes elementos que deberían ser tomados en cuenta para garantizar la accesibilidad cognitiva en instituciones locales:

En la medida en que se comunique y transmita un lenguaje inclusor, se podrá hablar de Accesibilidad social con un mismo lenguaje e información, procurando implementar determinados criterios de accesibilidad cognitiva. Apuntando con ello, a un enfoque de comunicación por sistemas de apoyo, implementación de sistema gráficos y de pictogramas para la orientación espacial. El incorporar el uso de sistemas alternativos de comunicación, formatos gráficos y de audios como guía, ello procurará la comprensión personal y colectiva.

Transformar saberes estáticos en populares, a la memoria colectiva, feedback, interacción y dinamismo conceptual, reivindicando desde este modo, la importancia de la educación en los museos y su consecuente participación del público en los mismos. Considerando los cambios en señalización, información y documentación pueden ser los aspectos para la mejora de la accesibilidad cognitiva a museos.

Referencias bibliográficas

- Abraham Jalil, B. T. (2008). Museos y democracia Los museos como espacios de experiencias comunitarias Contribuciones desde Coatepec, núm. 14, enero-junio, pp. 119-159 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Documento descargado de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101406.pdf>
- Accesibilidad y capacidades cognitivas. Movilidad en el entorno urbano. Techándosete. Conocimiento y Experiencias. Febrero 2009. Fundación Once. Madrid. Pp.1-52. Documento descargado de: http://accesibilidadcognitivaurbana.fundaciononce.es/docs/accesibilidad_cognitiva_conocimiento.pdf
- Accesibilidad Cognitiva. Guía de Recomendaciones. (2014) FEAPS. Madrid. Pp.1-96. Documento descargado de: <https://web.archive.org/web/20160616000029/http://www.plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2015/08/GuiaderecomendacionesAccesibilidadcognitiva.pdf>
- Alonso Fernández, Luis: (2001) Museología y museografía. Barcelona: Ed. Serbal.
- Álvarez de Morales Mercado, C. (2013) La accesibilidad en el museo desde una perspectiva sociológica. Revista de Estudios Jurídicos nº 13/2013 (Segunda Época). Universidad de Jaén (España) Pp. 1-18.
- Brusilovsky Filer, B. (2015). Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñar espacios accesibles. 2ª Edición. Colección Democratizando la Accesibilidad Vol. 6. La Ciudad Accesible 2015. Documento descargado de: https://sid.usal.es/docs/F8/FDO27112/Accesibilidad_cognitiva.pdf
- Brusilovsky Filer, B. (2016). Valoración de la Accesibilidad Cognitiva. Claves científicas para fortalecer el rol del evaluador con diversidad funcional. Colección Democratizando la Accesibilidad Vol. 10. La Ciudad Accesible. Documento descargado de: <https://drive.google.com/file/d/0B3iK0itdBx97WWh0UDRKc01oVDA/view>
- Características de la accesibilidad en los museos.- 7 de mayo 2018. Espacio Visual Europa (EVE). Pp. 1-6. Documento descargado de: <https://evemuseografía.com/2018/05/07/caracteristicas-de-la-accesibilidad-en-los-museos/>
- De Carli, G. (2005) Vigencia de la nueva museología en América Latina: Conceptos y Modelos. Abra. Universidad Nacional. Costa Rica. Pp. 55-75. Documento descargado de:
- Díaz Balaverdi, I. (2002) ¿Qué fue de la Nueva Museología? El caso de Québec. Artigrama, núm. 17, 2002, Universidad de Zaragoza. Pp. 493-516. Documento descargado de: <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf>
- Fernández Martínez, C.; López Calderón, C. (2015) La accesibilidad de los museos: visiones y perspectivas. Andavira Editora, Santiago de Compostela. Pp.1-44. Documento descargado de: https://sid.usal.es/docs/F8/FDO27205/accesibilidad_museos.pdf
- Guía de evaluación de accesibilidad cognitiva de entornos. (2018) Plena inclusión España Ed. Madrid. Pp. 1-121. Documento descargado de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf
- Gómez Puerta, M. Lorenzo Lledó, G. (2017) El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Vol.29-30. *International Studies on Law and Education*. Documento descargado de: https://www.researchgate.net/publication/320621677_El_desarrollo_de_la_accesibilidad_cognitiva_como_estrategia_para_la_mejora_de_la_inclusion_de_las_personas_con_discapacidad_intelectual_en_los_procesos_de_ensenanza-aprendizaje/citation/download
- Lacouture, F. (1985) La nueva museología. Revista de la Escuela Nacional de Artes Plásticas. Universidad Autónoma de México. Año 1; N|3. Abril. Pp. 4-10. Documento descargado de: http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofom/pdf/LacoutureNvM20001.pdf
- Llamazares, E. L. (2018) Guía de accesibilidad en Museos. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Argentina. Pp-1 -83. Documento descargado de: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/publicacion_accesibilidad_corr egida_28_05.pdf
- Larraz Istúriz, C. (2015) Accesibilidad cognitiva. Ceapat-Imsero. Madrid. Pp. 1-65. Documento descargado de: http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/eto_diez_acc_cog.pdf
- Monistrol, R. (2012). "Museo y comunidad ¿Un binomio imperfecto?". Anuari DifuCom, 1, Associació DifuCom Cultura. Barcelona. Pp. 1-15. Documento descargado de: <http://anuari.difucm.org/2012-2/museo-comunidad>
- Museo e inclusión social. ICOM España. N° 2. PP.1-75. Ed. ICOM. Documento descargado de: http://www.icom-ce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf
- Museos y accesibilidad (2015) Her & Mus. 16 · octubre - noviembre del 2015 [volumen vii, número i] · gijón España · ediciones trea · 16. Pp. 1-177. Documento descargado de: https://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_M us_-_16_LR.pdf?1473839158
- Pérez-Castilla Álvarez, L; Sebastián Herranz, M.; Abadín, D.; Delgado Santos; C. (2016) Tecnología de apoyo y accesibilidad cognitiva: de la autonomía a la participación. Serie Tecnología y Comunicación N° 6. Madrid. CEAPAT. Pp 1-159. Documento descargado de: <http://www.ceapat.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/accesibilidadcognitiva.pdf>
- Rivié, G. H. (1993) La museología. Curso de museología/Textos y testimonios. Akal. Madrid.
- Rodrigo Ruiz, A.; Anut Bravo, S. (2015) Accesibilidad cognitiva, un derecho invisible. Guía adaptada de recursos para la inclusión de personas con discapacidad intelectual. Universidad Pública de Navarra. Pp. 1-18. Documento descargado de: https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC081.pdf
- Zúñiga Robles, L. (2019) Manual de accesibilidad en museos. Ed. Museo de arte. Lima. Perú. Pp.1-89. Documento descargado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8605/1/2019_Zuniga_Manual-de-accesibilidad-para-museos.pdf

CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA(S) INFANCIA(S) COMO PRODUCTO DE CONFLICTIVIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Liliana Inés Guiñazú,
Norma Abbá, Sabrina Zárate

Introducción

En el marco de un Proyecto de Investigación que recién se inicia: *La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres- y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico* (PPI 2020-2022, aprobado y subsidiado por la SeCyT de la UNRC. Directora: Mgter. Liliana Guiñazú), nos proponemos presentar algunos de los caminos que estamos recorriendo, intentando poner en situación dialógica los acontecimientos sociales y culturales del momento, que han dejado sus huellas en los discursos.

Los conflictos sociales se revelan en los discursos, lugar de construcción de representaciones sociales. Nuestra investigación mantiene un enfoque semiótico-cognitivo, a partir de la fundamentación de una serie de operaciones empíricas destinadas a explicar el proceso de producción de la significación que trabaja en las semiosis específicas, en distintas discursividades. Nos proponemos en esta instancia acercarnos a los modos de construcción de representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) como producto de conflictividad social.

Tomamos a esta disciplina teórica y metodológica como un marco capaz de proporcionarnos los instrumentos necesarios para explicar cómo y por qué un determinado fenómeno (conflictividad social y cultural) adquiere en una determinada sociedad y en un determinado momento histórico de tal sociedad, una determinada significación, cómo se la comunica y cuáles son sus posibilidades de transformación (Magariños, 1996). Y esto se logra precisamente, estudiando discursos sociales, estudiando el sistema de los signos que están vigentes en una sociedad y las características de su utilización.

El corpus a analizar está conformado por:

-Entrevistas realizadas a diversos referentes de la Educación Inicial de la Ciudad de Río Cuarto.

-Publicidades y tapas de la revista *Billiken* del año 1961.

Nuestra tarea se dirige a conocer: a) cómo los entrevistados perciben que la conflictividad social y familiar repercute en la construcción de las “nuevas” infancias, b) cómo las huellas de los conflictos sociales y culturales, identificadas en un medio gráfico destinado a la niñez, inciden en la conformación de determinadas representaciones acerca de la(s) infancia(s).

A. La representación social sobre las infancias en distintos referentes de la educación inicial a partir de la percepción de conflictividad familiar.

En función de la revisión del Plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la U.N.R.C., se realizaron once entrevistas a referentes de la

Educación Inicial de esta ciudad, quienes desarrollan su profesión en diferentes ámbitos y jurisdicciones. Las mismas tuvieron como finalidad conocer cuáles son las actuales demandas en la formación de los profesionales para las distintas ofertas educativas.

Se contempló que el espectro de entrevistas abarcara a profesionales cuyo desempeño laboral se desarrollara tanto en Jardines Maternales, como en Jardines de Infantes. Se consideró además, la importancia de contar con la mirada de equipos de gestión de instituciones privadas, privadas incorporadas y públicas, supervisores de la cuarta región escolar dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y de la coordinadora de las Salas Cuna y Jardines Maternales dependientes de la Subsecretaría de Educación y Culto de la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto.

La amplitud extendida a la diversidad de espacios, funciones y situaciones institucionales y de desempeño laboral, permite contemplar un abanico de respuestas en distintas contextualizaciones, que posibilita cotejar las diferencias y/o similitudes que presentan en sus respuestas. La lectura de las entrevistas y el análisis del contenido de cada una de ellas nos brinda la posibilidad de conocer apreciaciones de los entrevistados en relación a la construcción del concepto de infancia(s), donde se entrecruzan ideas, opiniones y valoraciones que se reconocen como Representaciones Sociales (RS) (Guiñazú 2019) y se relacionan con los recorridos vivenciados por cada una.

Nuestra mirada se posiciona en la Educación Inicial por la relevancia que adquiere al ser la primera instancia obligatoria de la educación formal.

En este marco, la construcción del concepto de infancia(s) se presenta como un eje transversal que necesitamos trabajar, deconstruir y analizar teniendo en cuenta distintas voces. No podemos desconocer que el mismo se construye en diferentes procesos históricos: el recorrido va desde el desconocimiento de la(s) infancia(s) como una etapa de la vida con necesidad de ser considerada de manera diferente a los adultos, hasta la construcción de la misma como una etapa donde se consolida la concepción de niños/as como sujetos de derecho y hasta de consumo; sin desconocer las grandes diferencias que los contextos sociales, culturales y económicos imprimen en sus vivencias.

La constitución del sujeto se materializa con sus experiencias y en relación con los otros, de allí la necesidad de contemplar el entramado que se consolida en las relaciones con los diferentes actores sociales y las instituciones que alojan a los niños/as en su más temprana edad. Es por ello que abordamos los discursos de distintos referentes de la Educación Inicial de la ciudad de Río Cuarto, infiriendo RS acerca de la(s) infancia(s) poniendo en relieve las marcas que dan cuenta de conflictos que atraviesan a la sociedad, a las familias y a la escuela misma.

En este caso particular, socializamos uno de los caminos que estamos recorriendo, el análisis semiótico de las entrevistas realizadas en función de deconstruir la percepción que tienen los profesionales acerca de la conflictividad social y familiar y su repercusión en la construcción de las “nuevas” infancias.

En todos los discursos se visualizan apreciaciones sobre la realidad social y cultural que están atravesando las familias y cómo en las salas del Jardín de Infantes y Maternal se manifiestan esas condiciones de vida. Los niños/as expresan en sus juegos, conductas y palabras, situaciones que enmarcan un modo de vivir la niñez.

En líneas generales pudieron apreciarse diferencias notables entre las concepciones sobre la(s) infancia(s) según el contexto situacional de desarrollo profesional. Quienes se desempeñan en espacios de mayor vulnerabilidad social, describen como conflictos al interior de las familias, desavenencias provocadas por falta de trabajo, adicciones, marcadas dificultades económicas que suscitan situaciones de violencia. La concepción de infancia(s) se tradujo en niños/as donde sus derechos son vulnerados, con necesidades básicas insatisfechas, violentados físicamente. Los profesionales que se desempeñan en contextos más favorables desde lo económico, social y cultural, consideran como conflictos familiares la gran sobrecarga de trabajo, separaciones y conformación de “nuevas familias”, figuras de adultos responsables “desdibujados”, muy poca tolerancia en general para el desempeño de la función paterna y materna. Esto se traduce en infancia(s) con necesidad de ser “contenidas”, de encontrar sus referentes en otros adultos (docentes), con adicción a diversos instrumentos tecnológicos, con una institucionalización temprana muy marcada (8 o 9 horas diarias desde los 5 meses de edad). También las caracterizan como violentadas simbólicamente. Como podemos apreciar estas concepciones difieren en su construcción pero denotan infancia(s) donde sus derechos son vulnerados, de una u otra forma.

B. Los conflictos sociales y sus huellas en los discursos que emanan de una revista infantil

Hay un proceso de reconstrucción de la semiosis de una época en particular, con un recorte discursivo sincrónico de la revista *Billiken*, para el estudio de textos publicitarios y tapas, como reflejo de los modos de circulación de saberes y, en consecuencia, una influencia importante en la construcción de representaciones sociales. Si bien el destinatario era el niño escolarizado, llegaba a un amplio sector social, e incluso las maestras del momento la utilizaban como material pedagógico. La abordaremos como medio de comunicación social, de difusión en el ámbito público, soporte papel, y que permaneció en la mente de cada uno a través del tiempo, un espacio donde perduran los signos de la conflictividad social y cultural de la época. Este trabajo exploratorio pone de manifiesto una serie de marcas verbales y no verbales que, al estudiarlas, es posible reconocer, implícitamente, cuáles fueron los conflictos sociales y culturales de la época en la que se circunscribe el discurso, tomando a modo de ejemplo, la revista de enero de 1961, dedicada al Día de Reyes. Consideramos al texto publicitario como un modo privilegiado de difusión de cultura y construcción de identidades, un instrumento de poder que muestra determinadas representaciones, el ámbito de aplicabilidad de la Semiótica. “En todo momento, de una manera natural, la publicidad recurre a nuestro saber y nos propone un vínculo con nuestras artes, nuestras literaturas, nuestras mitologías, es decir, en definitiva, con nuestro pasado” (Barthes, 2002: p. 104). Al leer la publicidad del mismo modo que el resto del contenido que presenta el soporte papel, se nos ofrece un verdadero repertorio de “temas” que forman parte de la cotidianidad. El modo como se vincula el sujeto receptor forma parte del “gesto familiar”, de la continuidad pasiva que deja deslizar los mensajes. La función persuasiva y las estrategias argumentativas del discurso publicitario lo convierten en un instrumento interesante y apropiado para estudiar la construcción de sentido de la(s) infancia(s).

La producción de mensajes efectivos conlleva una actividad intelectual exigente y enfática por parte del enunciador, delimita un destinatario específico y crea lazos entre ambos. Si deja de ser intuitiva, la actividad se vuelve sistémica y sistemática, involucra signos y objetos semióticos, moviliza sentimientos, ideologías, transfiere valores y genera representaciones acerca del mundo. En el análisis de la tapa, creada por el dibujante Lino Palacio, íntegramente visual, la imagen es concreta, describe una escena familiar, íntima, un ritual: un niño espera la llegada de los Reyes Magos. En esta escena, el ritual logra el objetivo de “poder ver” a través de la ventana a los tres camellos. Es una habitación sencilla, los signos visuales son figurativos, con escasos detalles.

Rescatamos el concepto de valor como cualidad que se atribuye a los acontecimientos, a los fenómenos sociales (Magariños, 1996); y lo relacionamos con el sema de Roland Barthes (2009), como unidad mínima de significación. Valor y sema son constructos que promueven significados. La imagen construye una representación de infancia inocente, participe de un mundo de fantasía y cumpliendo con un ritual que, enmascarado en la religión, no deja de ser pagano.

Dice Magariños que no hay valores universalmente válidos, sino valores históricos y espacialmente construidos. Y es precisamente, en esta frase donde nos apoyamos para trabajar con los modos de construcción de representaciones sociales a través de determinadas estrategias publicitarias. La aparición de un valor es determinada por el contexto de utilización, por lo que debemos profundizar lo implícito, tomar en cuenta el universo de significados que circulan efectivamente, los usos semióticos que sobrepasan la práctica del habla. Y ello se asimila a algún elemento ya presente en la comunidad interpretante, por lo que, al estudiar el discurso publicitario podremos acceder al significado que es producido por la comunidad que lo utiliza. Esos intercambios comunicacionales vigentes en una sociedad en particular atribuyen valores, son los usos semióticos.

Es una mirada que interpela a una clase media con disponibilidad de recursos económicos suficientes como para ofrecer al niño ese mundo infantil en el que los regalos-juguetes ocupan un lugar de importancia. Se persuade tomando a los Reyes Magos como el ayudante por medio del cual el objeto del deseo llega a su destinatario. En la tapa interna de la revista referida aparece una publicidad que funciona como la respuesta al mensaje propuesto por la imagen de la tapa. La primera frase expresa: “Los Reyes Magos traerán como siempre, rodados “Monterrey”, seguido de Ellos saben que es la marca de prestigio”. Aparece el agente que aportará el objeto del deseo del niño. Si son los Reyes Magos los seres que comprarán el producto publicitado, podrían ser los destinatarios. Estos agentes “traen” y “saben”.

“Entre nuestros distintos modelos de automóviles hay uno para cada niño. Y son todos económicos”. Ahora de lo que se habla es del objeto en sí, el producto que se pretende vender, el objeto del deseo y el destinatario indirecto, el niño consumidor. Pareciera que hay igualdad de oportunidades, que todos los niños pueden ser acreedores de un automóvil. Sin embargo, sabemos que no todos los niños tienen las mismas posibilidades de conseguir que los “Reyes Magos” les regalen estos productos. Como si quisiera el enunciador agregar información que pueda aclarar esta ambigüedad, nombra sus productos y allí aparecen autos de categoría y alto

valor económico. Lo que se ofrece son autos de gran tamaño, similares a los de los adultos: “coche sport” y “Microcupés”, “coche de carrera” y “motoneta”. Las imágenes que acompañan a los enunciados connotan un producto de calidad, de gran tamaño, lo que permite al niño jugar y al mismo tiempo conducir como si fuera un adulto. Los subjetivismos “extraordinario”, “maravilloso” y la expresión “la última palabra” dan cuenta de la posición que toma el enunciador con respecto a su enunciado y define su destinatario. Los Reyes Magos tendrán que tener solvencia económica y conocer de autos. Se apela también a la modernidad. Reaparece el “nosotros” a través del verbo “vendemos” y una serie de cualidades atribuidas al enunciador como extensión del producto: “prestigio”, “mejor calidad”, “el más seguro”; y lo que resulta llamativo “buena casa”, en relación con los lugares de venta; implícitamente, nos indica que hay casas de rodados, de venta de este tipo de productos, que no son buenas. En este párrafo, aparece por primera vez una marca de la enunciación que nos muestra un deíctico, el verbo “vean”, indicando el otro sujeto de la enunciación, el destinatario, en plural, es un “ustedes”. De los Reyes Magos, destinatarios-compradores, pasamos a los reales destinatarios-compradores, los padres. Por tratarse de una revista infantil, los destinatarios son los niños. Por lo tanto, será el niño lector quien tendrá la feliz tarea de movilizar a sus padres haciéndoles saber qué quieren como regalo del día de Reyes.

En esta aproximación, dejando de lado varios aspectos, ya es posible detectar rasgos de conflictividad social y cultural. Si se trata de una revista popular, que llega a la mayoría de los hogares, incluso a las escuelas (la tapa da cuenta de un niño humilde, ilusionado por la llegada de los Reyes Magos, esperando ese regalo), de qué modo lo podemos nivelar con el discurso persuasivo que acabamos de analizar y que, evidentemente, tiene un destinatario con mayores recursos económicos. Ese niño humilde no podrá obtener ese rodado moderno. En realidad, los Reyes Magos no podrán complacer los deseos de ese niño. El análisis semiótico nos conduce hacia los semas de la inocencia, la ternura, la ilusión, coordinados con el “poder ser” de la mano del “poder tener” donde se intercambian los valores propios de una época y se generan representaciones sociales de una infancia idealizada.

Hoy podemos defendernos de las influencias y el dominio de este gran poder. En la época que nos situamos en esta investigación, la manipulación de la publicidad es un arma ideológica; la lectura subjetiva va detectando determinados estereotipos y valores que conllevan las cualidades del producto.

Conclusión

A modo de cierre y abriendo otros espacios a recorrer, consideramos que los discursos que forman parte de nuestro corpus constituyen procesos de producción de formas culturales y soportes poderosos en la construcción de representaciones sociales. En esa línea, consideramos relevante analizar las huellas de conflictividad, desde un enfoque semiótico que trabaje con las condiciones de producción. El análisis de las publicidades y tapas aparecidas en la revista *Billiken* de una época determinada, la cual formó parte de la cotidianeidad del niño, evidencia un modo diferente de apropiación de representaciones sociales; en nuestro caso, acerca de la(s) infancia(s).

Con respecto al corpus de las entrevistas, consideramos también que el análisis de los discursos de los adultos evidencia sus representaciones acerca del mundo, y específicamente, de cómo conciben la(s) infancia(s).

Este estudio nos permite trabajar con los objetos semióticos de la conflictividad social y cultural de una época determinada, analizando las huellas en las que lo implícito condiciona lo explícito.

Referencias

- Barthes, R. (2009) *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós
- Magariños, J. (1996) *Los fundamentos lógicos de la Semiótica y su práctica*. Edicial.
- Guiñazú, L. (2019) (comp.) *Lectura de imágenes. Hacia una alfabetización visual desde el Nivel Inicial*. UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/lectura-de-imagenes/>

REFLEXIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL INICIAL

Rosana Chesta

Introducción

Desde miradas referidas a la investigación cualitativa y las relaciones respetuosas del investigador con el contexto, teniendo en cuenta que el objeto de estudio gira en torno a las infancias, iniciamos el proyecto de investigación: "Prácticas de innovación educativa y creatividad en el nivel inicial desde la perspectiva de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio". Vasilachis (2009) plantea que no hay una única forma legítima de hacer investigación cualitativa, y que a pesar de las diferencias se observan un conjunto de características similares al momento de diseñarla, posicionados desde la perspectiva de sus participantes, interesados por la manera en que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones, por las dinámicas de los procesos, del cambio y del contexto social, por las perspectivas de los participantes sobre sus propios mundos, por los sentidos, por los significados, por las narrativas personales, por las historias de vida, por los relatos, por las experiencias internas y vitales. Por el lenguaje de los actores, sus prácticas, sus diferentes conocimientos, sus distintos puntos de vista, por los pensamientos y lo que significan e implican. Expresa que la investigación cualitativa es interpretativa, hermenéutica, inductiva, multi metódica, reflexiva, profunda, rigurosa, y rechaza el modelo de investigación de las ciencias naturales; emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles, tanto a las particularidades de las personas estudiadas como al contexto social en el que los datos son producidos. Es relacional, basada principalmente en la comunicación; se centra en una práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactivo en el que intervienen los participantes y el investigador. Busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente más que comprobar teorías, intenta hacer al caso significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas a lo que se conoce, describe, comprende, construye, descubre. Desarrolla explicaciones causales, analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales como forma local, contextual, situada. Hay características que se refieren a las personas (participante al que se dirige la investigación conjuntamente con sus acciones, obras, expresiones, interpretaciones, significaciones, producciones y por otro lado al investigador que lleva a cabo la recolección e interpretación de los datos y la redacción del informe final), en tanto que hay otras que se refieren a los contextos (situaciones sociales que son observadas, y en las que tienen lugar las relaciones entre los actores y entre estos y el investigador).

El acercamiento a la realidad

Bonvillani (2018) interpela la cuestión de la subjetividad en las tradiciones hegemónicas de las Ciencias Sociales,

como proceso de conocimiento que habla de nosotros mismos en tanto investigadores-sujetos- sociales, que pone en juego la intuición y los sentimientos, en vez de reprimirlos bajo la premisa de la objetividad y la neutralidad, negando o re-negando de aquello que nos hace seres humanos. Estudiar las subjetividades de los estudiantes del profesorado y de los docentes en ejercicio en los jardines de infantes, junto a las nuestras como investigadores, se constituye en foco de interés para comprender cómo se configuran los procesos de construcción del conocimiento en torno a las innovaciones. Por un sentido de responsabilidad ética, es necesario asumir una actitud de reflexión permanente sobre lo que se está investigando y explicitar los puntos de vista y las decisiones que se van tomando durante el proceso. Asumimos en esta instancia de trabajo de campo el compromiso subjetivo del investigador, quien supone de entrada que algo de lo personal será atravesado por la potencia emotiva del momento, por la vibración intensa que se vivencia al realizar la observación de una situación de práctica, donde los niños y niñas realizarán múltiples acciones y se puede anticipar que como observadores, habrá instancias que generarán asombro, disfrute, cuestionamientos, por lo que dar cuenta no solo de los cómo se investiga, sino también de los para qué se lo hace, puede desencadenar nuevas búsquedas en la mejora de la calidad educativa del nivel inicial.

Mendizábal en Vasilachis (2006) define a la ciencia como una actividad productora de ideas, como un conjunto de conocimientos verificados pero provisorios, con diseños que pueden ser estructurados o flexibles pero que articulan lógicamente sus elementos constitutivos. Este proyecto de investigación flexible, emergente, abierto a lo inesperado, aborda en forma holística las situaciones sociales complejas como son las prácticas de innovación educativa en el nivel inicial, a partir de una multiplicidad de métodos para registrar los datos, manteniendo como investigadores una actitud abierta, expectante y creativa. Bourdieu et al (2002) iluminan la actitud cualitativa al decir que la ciencia es una forma particular de conocer, de comprender las prácticas en el campo social donde se apoyan. Expresan que la realidad es una construcción social del investigador que se conquista y se diferencia del saber de sentido común e inmediato. Gutiérrez (2012) explica la posición de Bourdieu en relación a "objetivar al sujeto objetivante", ya que no se trata de representar la realidad lo más fielmente posible, sino de reconstruir los modos en cómo los sujetos construyen la realidad, la vuelven objeto, y para ello plantea en primer lugar una cuestión individual a través de un proceso de auto explicación de los distintos mecanismos y condicionamientos de los agentes cuyas prácticas intentamos explicar y comprender. En segundo lugar, plantea el análisis de nuestra posición como investigadores en el contexto de las tensiones en la relación con otros científicos, dado que este conocimiento es entendido como conquista colectiva. González Rey, 2008 en Bonvillani, 2014 dice que, en el estudio de los procesos de las configuraciones subjetivas del sujeto, pueden construirse conocimientos sobre aspectos familiares, sociales, políticos y muchos otros, pues la subjetividad indica de forma directa e indirecta una compleja trama de aspectos que, de forma simultánea y encubierta, se articulan en el impacto cognitivo y emocional que producen en el sujeto. Bonvillani (2014) ofrece una especie de caja de herramientas para analizar la categoría subjetividad, partiendo de la preocupación ético política, el

reconociendo de las tensiones en el actual estado capitalista y las conceptualizaciones que se desprenden de ello. Las configuraciones subjetivadas, definidas como multiplicidades de modos de habitar en el mundo, integran diferentes dimensiones: afectivas, cognitivas y prácticas, en continuo movimiento, y su exploración es necesariamente cartográfica. Desde la perspectiva aquí asumida, se entiende al campo como “una construcción teórico-empírica, cuya definición, extensión y sucesivas modificaciones son el resultado de la tensión entre la anticipación de sentido proyectada por la investigación, los conceptos que la constituyen y, desde luego, las categorías sociales producidas en la experiencia vital que acompañan al proceso de interacción entre el investigador y los sujetos como parte del mundo en estudio” (Batallán, 2016: 146 en Bonvillani 2018: 7).

Esta investigación se plantea como objetivo “Conocer y analizar las prácticas de innovación educativa en Jardines de Infantes de la ciudad de Río Cuarto llevadas a cabo por estudiantes del Profesorado en Educación Inicial en situación de práctica de residencia y por docentes de los jardines donde se desarrollan las prácticas, en el sentido de las rupturas que se generan en relación a lo cotidiano, y de los diferentes elementos que las integran”. Definimos el problema de investigación en el contexto, considerando el interés por analizar las prácticas de innovación educativa en estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en situación de residencia y de los docentes en ejercicio en Jardines de infantes donde los estudiantes realizan sus prácticas, en el marco de diversas tensiones y complejidades, a partir de su experiencia vital y de las propias ideas, del conocimiento de las tradiciones teóricas, el análisis crítico del estado del arte, y las vacancias en los estudios e investigaciones anteriores. Las preguntas de investigación se realizan luego de construir los propósitos dentro del contexto conceptual y surgen de la interacción entre los diferentes componentes del diseño. Intentan ser claras, delimitadas en el tiempo y el espacio, posibles de ser respondidas con los recursos humanos y materiales de acuerdo al cronograma diseñado. Algunas de las preguntas de esta investigación giran en torno a ¿Cómo definen los estudiantes del profesorado y los docentes de nivel inicial las prácticas de innovación en el jardín de infantes?, ¿Qué prácticas educativas de innovación realizan en los jardines de infantes?, ¿Qué tipo de vinculación encuentran los estudiantes del profesorado y los docentes de nivel inicial entre las prácticas de innovación y la investigación educativa (observación, registro, reflexión y comunicación de las propias prácticas o de la de otros pares?, ¿Qué incidencia tiene el proceso de desarrollo creativo en los adultos (estudiantes de profesorado y docentes de nivel inicial), ya sea desde la trayectoria en la educación formal o no formal, ¿Cómo se articulan las experiencias de innovación educativa en jardines de infantes con la formación de grado (en el caso de las estudiantes) y con la formación continua (en el caso de los docentes en ejercicio en el nivel inicial)?.

Los datos producidos en este diseño son descriptivos, recuperan las voces de los entrevistados, las conductas observables, intentan captar reflexivamente el significado de la acción, considerando la perspectiva del sujeto/grupo estudiado. La información es obtenida de manera natural por el investigador al realizar el trabajo de campo, ya que interactúa con las personas en su propio ambiente y utiliza su mismo lenguaje. Mendizábal: 71 en Vasilachis

2006 define al diseño como “una distinción analítica dentro de la propuesta o proyecto de investigación, una instancia previa de reflexión inicial sobre el modo de articular sus componentes para responder a los interrogantes planteados, tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio. Por otra parte, da cuenta del método como “todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos e interactuar con el contexto conceptual”.[...]...expresa que “las fases pueden originarse en: 1) las unidades de análisis, 2) el tipo de muestra, 3) la accesibilidad al terreno y los problemas éticos, 4) las técnicas para recabar datos, 5) el tipo de análisis, 6) el software elegido para asistir al análisis, 7) la ubicación del investigador en el proceso de investigación, a fin de evaluar su posición social en el estudio, el lugar de su mirada en el transcurso de la investigación, y 8) las limitaciones del estudio. Los criterios de calidad dependen de los marcos mencionados, las tradiciones elegidas, los nuevos propósitos de las investigaciones de acuerdo a las demandas de la sociedad y la audiencia que evalúe el trabajo.

En cuanto a las técnicas de construcción de los datos, su elección o creación depende de los objetivos generales y específicos del proyecto. Como técnicas “conversacionales” realizaremos entrevistas, definidas por Guber (2011:1) como “...como una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley 1979: 9), una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondeme, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales.” Comenzaremos con un estudio exploratorio donde se implementarán narrativas metacognitivas acerca de los procesos de prácticas de los estudiantes y entrevistas a algunos de ellos. En la etapa de análisis adherimos a Glaser y Strauss (1967), quienes sugieren un procedimiento analítico de comparación constante, cuyo propósito es el de hacer al mismo tiempo comparación y análisis a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Este método ha sido diseñado para ayudar al analista a la generación creativa de teoría, de manera integrada, se concentra en la construcción de muchas categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales. Es muy probable que este método sea aplicado en el mismo estudio a todo tipo de información cualitativa, incluyendo observaciones, entrevistas, documentos, artículos, libros, etc. Por lo tanto, la comparación constante puede diferir en la amplitud del propósito, extensión de la comparación y en qué tipos de datos o ideas son comparados. Se pueden identificar cuatro etapas en el método de comparación constante: 1) Comparar incidentes aplicables a cada categoría, 2) Integrar categorías y sus propiedades, 3) Delimitar la teoría, 4) Escribir teoría. Más allá de que este método es de generación de teoría, es un proceso de continuo crecimiento y cada etapa colabora en el siguiente estadio hasta el fin del análisis. La teoría que se genera con el uso del método de comparación constante se corresponde íntimamente con los datos, ya que obliga al investigador a considerar una mayor diversidad de da-

tos. Es un método inductivo de desarrollo de teoría, y para lograrlo el investigador tiene que desarrollar ideas en un nivel más alto de generalidad y de abstracción conceptual que el material cualitativo que está siendo analizado. Necesita leer entre líneas diversidades y uniformidades y usar conceptos cada vez más abstractos para dar cuenta de las diferencias en los datos. Este método puede redituarse en una teoría discusional o proposicional, eligiendo el investigador cubrir algunas propiedades de una categoría, o escribir proposiciones formales sobre una categoría.

A modo de cierre

Al momento de realizar el análisis cualitativo, es necesario reflexionar en torno a los cuestionamientos de las formas tradicionales de concebir la relación investigador-investigado, entendiendo a lo investigado como una práctica profesional de quien lo investiga, donde se abordan conceptos en torno al compromiso subjetivo del investigador y el modo en que se entran cuestiones de lo personal, atravesados por la potencia emotiva del momento en las situaciones de práctica, que invitan al investigador a involucrarse en la relación entre lo metodológico del trabajo de campo, el análisis de lo recolectado y la generación de nuevos interrogantes.

La propuesta metodológica del presente proyecto de investigación se inscribe en lo que Bonvillani (2018:4) llama la "actitud cualitativa": una disposición del investigador a realizar un ejercicio permanente de interrogación sobre las dimensiones ontológicas y epistemológicas, así como las intenciones ético-políticas que constituyen los presupuestos básicos desde los cuales se define su posición respecto de la práctica en cuestión.

Referencias

- Bonvillani, A (2018) Etnografía colectiva de eventos: la cronotopía paradójica de la Marcha de la Gorra. Córdoba, Argentina. En Dossier de prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios Sociales | Año 7, Número 9, 2018, Marzo | ISSN 2250-6942. Recuperado de <file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/13050-45454575759953-1-PB.pdf>
- Bonvillani, A. (2014). "Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades(es) política(s)". En Claudia Luz Piedrahita, Álvaro Díaz Gómez y Pablo Vommaro (Comp.), Segundo número de la Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades políticas "Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos". Colombia: Co-edición del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Francisco José de Caldas.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-CI. (2002). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Primera, Segunda y Tercera Parte. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company. Cap. VI. El método de comparación constante de análisis cualitativo. pp 101-115. Traducción original de Floreal Fomi. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Sociología.
- Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 4 La Entrevista Etnográfica o El Arte de La No Directividad Siglo XXI Editores. Argentina
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30.
- Vasilachis, I (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona. España. Recuperado de http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad_3/Irene_Vasilachis_Estrategias_de_investigacion_cualitativa.pdf

CONFLICTOS SOCIALES, CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, UNIVERSIDAD Y PANDEMIA

María Elena Cagnolo

Este 2020 es como un cachetazo que nos dan a las libertades individuales y colectivas. Fue la manera que encontró el estado nacional mediante la implementación de la cuarentena de que nos quedáramos en casa, ya que debíamos cumplirla por el solo hecho de no tener una vacuna que nos protegiera de la muerte que era hacia donde nos llevaba la pandemia. En primera instancia fueron las personas que tenían más de 60 años, luego los enfermos crónicos. Se observó en los estudios del Ministerio de Salud nacional que las personas de menos riesgo son los que tienes entre 20 y 55 años, luego los adolescente, los niños y los bebés, esto es por su inmunidad al virus y su expansión, pero que en definitiva esto está diezmando a las población mundial.

A continuación, voy a describir en este trabajo lo relacionado con los que aconteció en este 2020. Por el inicio del mes de febrero la Universidad Nacional de Río Cuarto como todos los años comienza con los turnos de exámenes, mientras en las noticia internacionales nos comentaban que en China y gran parte de Europa había una nueva enfermedad que supuestamente provenía de la alimentación de animales no muy característico para la ingesta del ser humano. Luego la enfermedad se traslada a Europa por las visitas turísticas y el contacto que transporta la gente, pero todo parecía muy raro. Hasta que comenzamos a estar al tanto de casos en Américas, donde ya pasado la mitad del mes de marzo en nuestro país comienza la cuarentena.

Por ello el sistema educativo en general promueve trabajar con una modalidad diferente a la que se estaba acostumbrada, se realiza de forma virtual la enseñanza en los tres sistemas educativos. En el sector universitario se comienza a trabajar a distancias, en nuestra facultad, no se presentan muchos inconvenientes porque ya hace varios años que se estaba trabajando a distancia y presencial, así que no hubo que realizar muchos cambio para que pudiéramos continuar. El único cambio que se hizo fue sumar al sistema de distancia a los alumnos presenciales. Pero a pesar de ya estar enseñando con dicho sistema no fue para nada sencillo, primero el registro de alumnos debió pasar a los estudiantes presenciales en forma no presencial (aunque esto se dice muy fácilmente, ello no fue así).

Por otra parte, respecto a los docentes, a pesar de estar acostumbrados a trabajar en distancias pero no su totalidad lo hacía en esta modalidad. Ello implicó desarrollar otro tipo de tarea que se realizó para que pudiesen hacer los teóricos y los prácticos quienes no habían accedido a ellos. Lo que si coexistió mucho más rápido, fue la adaptación a lo que se llamaba educación a distancia por las experiencias que se tenían, aunque algunos no, pero se pudo subsanar.

En la materia Metodología de las Ciencias se venían trabajando en las dos modalidades y para nosotros los docentes solo se hizo un cambio, el cual fue de la

modalidad presencial a modalidad a distancia, donde los que estaban allí ya lo habían hecho, así que para nosotros no fue mucho lo que hubo que nos modificó .

Se comenzó la parte práctica con videos de profesor que los dicta y un correo para los alumnos para sus dudas, mientras que en los prácticos se formaban comisiones y nos pusimos a trabajar. En un principio solo enviábamos por escrito lo que debían realizar los alumnos y luego entregarlos, pero paso que en el tercer practico lo hicimos por video conferencia donde los alumnos realizaban el trabajo y también se sacaban las dudas y fue mucho mejor dicha modalidad. Así fue que se incorporó los prácticos y las consultas también en video conferencia, donde nos pareció que estuvo mejor el dictado de la materia.

Desde la parte docente había horario donde la conectividad no era muy buena, cuestión que nos adaptamos a algunos cambios que se realizaban como docentes. Otro asunto donde se encontraron obstáculos fue con la toma de parciales, porque eran muchos y la conectividad parecía no ser buena, a algunos no les llegaba el link con el parcial, otros tuvieron problemas para la entrega entre otras cosas, que desde el sector docente de metodología se pudieron subsanar con buena voluntad.

De ese modo el examen se realizó por medio de google drive, lo cual en metodología dio resultados, aunque siempre se tiene un numero donde les falla le entrega del parcial y luego la devolución, pero todo quedaba registrado en el sistema.

Pero otras de las cuestiones que tiene que ver con la posibilidad de dar clase en forma virtual es la cantidad de horas frente a la computadora, las consultas, el dictado de clase, las preguntas fuera de horario académico que desde mi parte fueron respondidas.

Se debe tener en cuenta; primero que son alumnos nuevos en el sistema universitario, no tuvieron tiempo de adaptarse a la universidad, pero que todavía se creían que era como estar en la secundario, donde el profesor debía estar para 10 o 30 alumnos, pero en la universidad son muchos más y por profesor se tienen dos comisiones o más.

En esta materia rindieron dos exámenes parciales, donde podían quedar con la suma de ellos regulares, promocionales o libres. Por lo que al final los alumnos que no llegaban a 5 para regular podían rendir. Los promocionales si en unos de los dos no alcanzaban el 7 (donde no importaba de qué forma se llegaba, podría ser 8 y un 6, dos 7 o que diera 7) Los alumnos que alcanzaron la promoción directa, regulares y libres fueron las categorías que se utilizaron finalmente para obtener la condición de cursado.

Otra de las cosas es que de los alumnos presenciales, algunos al no tener conectividad, no pudieron realizar la materia, pero ellos debieron presentar y explicar porque no pudieron cursar la materia. Son muy poquitos pero si, tuvimos alumnos con estas características.

En otro orden de cosas, se destaca la predisposición de los docentes que ante esta pandemia, toda la facultad puso el empeño para llevar adelante el cursado de las materias que se estaban dictando en la facultad de manera presencial.

Para ir concluyendo, primero en este trabajo que se debió realizar durante la pandemia fue la conectividad del alumno tanto como del docente lo importante para

continuar con el dictado de clases y la recepción de las mismas por parte de los alumnos.

Sumado a la predisposición docente que siempre estuvo ante los problemas de dictar la materia y algunas veces se las ingenió para realizarlas.

Tercero fue la forma que los docentes trataron que el alumno entendiera de una forma u otra los contenidos para evitar que el estudiante se frustrase por cómo se estaba llevando las clases.

Cuarto, se realizaron enormes esfuerzos primero para que los estudiantes regularizaran la materia y no quedaran libres, porque no queríamos chicos que se sintieran que ellos no pudieron desarrollarse por esta enfermedad.

Quinto que no creyeran que era un fracaso, que ellos si podían a pesar de las dificultades que estaban teniendo para el cursado y que los profesores íbamos a tratar de ayudarlos para que no fracasaban.

EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Rita E. Maldonado

Igualdad, equidad

Los términos igualdad y equidad ocupan muchos espacios de discusión. Espacios sociales, políticos, culturales, sólo por mencionar sólo algunos. En el campo de la matemática, una igualdad es una equivalencia de dos expresiones o cantidades. Dicho de otra manera, dos objetos matemáticos son considerados "iguales" si poseen el mismo valor. Ejemplo, $5 - 2 = 3$. Esta expresión posee dos miembros, el de la derecha y el de la izquierda del signo igual. La conformación de cada miembro es diferente, pero poseen el mismo valor resultante.

Desde el campo social, la igualdad es un principio que implica el trato homogéneo para todas las personas, independientemente de sus características o circunstancias. Está consagrada como un derecho humano, tal como se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos creada y difundida por las Naciones Unidas en 1948.

Mediante esta declaración, los Estados se comprometen a darles a sus ciudadanos un trato igualitario ante las leyes, tanto para acceder a sus derechos como para cumplir sus obligaciones. En teoría todos los seres humanos deberían tener las mismas oportunidades para desarrollarse de forma integral. En la práctica, las desigualdades sociales impiden partir de una base común.

Equidad es la capacidad de ser justos o de administrar justicia de manera imparcial, partiendo del principio de la igualdad, teniendo en cuenta las necesidades individuales y las circunstancias de cada ciudadano.

En educación, según la UNESCO, la equidad implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. Sanchez Ludueña (2016) menciona que se considera que un sistema educativo es equitativo cuando dedica más recursos y atención a los alumnos más necesitados, que son aquellos que tienen más probabilidades de fracasar en la escuela; sin embargo, dentro de esta categoría de alumnos con riesgo de fracaso escolar, también podríamos incluir a los alumnos de altas capacidades, los llamados superdotados, porque tienen más dificultades para adaptarse que otros cuando se les somete a la enseñanza reglada. Sin embargo, no es habitual que estos alumnos reciban un trato diferente.

En la práctica, generalmente se considera que un sistema educativo es equitativo cuando destina más recursos y atención a los alumnos más necesitados, que son aquellos que tienen más probabilidades de fracasar en la escuela. No es habitual que, dentro de esta categoría de alumnos con riesgo de fracaso escolar, se incluyan a los alumnos de altas capacidades, los llamados superdotados, porque tienen más dificultades para adaptarse que otros cuando se los somete a la enseñanza reglada.

Cada individuo es diferente, por lo tanto, la diversidad del aula es una realidad que no debe ser tomada como un factor negativo, pues es una característica intrínseca de los grupos humanos. Esa diversidad existe en todos los

ámbitos de la sociedad. La toma de conciencia de ello, permite avanzar en la construcción de una comunidad con individuos que comprendan la importancia de respetar al otro, para que cada uno pueda actuar no sólo pensando en sí mismo sino en el bien de la comunidad.

Respeto por el otro y educación

El respeto es uno de los valores morales más importantes del ser humano. Para ser respetado es necesario saber o aprender a respetar, a valorar los intereses y necesidades del otro, a comprender al otro. Implica un sentimiento de reciprocidad. Respetar no significa estar de acuerdo en un todo con el otro, sino de no discriminar, ni ofender ni tampoco resignar nuestras creencias. Es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás. El respeto a la diversidad de ideas, opiniones y maneras de ser es un valor supremo en las sociedades modernas que aspiran a ser justas y a garantizar una sana convivencia.

Muchas veces el respeto debe aprenderse y es desde esta perspectiva, donde la educación juega un importante rol. Educar es un acto de respeto. Cada persona con intenciones de educar y ser educado, debe comenzar por respetarse a sí misma y a todos quienes participen de esta tarea, alumnos, docentes, familias, instituciones, por mencionar los actores más directos.

Muchas veces los docentes olvidamos de la necesidad de trabajar en equipo y de compartir experiencias con nuestros compañeros. Debemos ser capaces de educar a los alumnos en el respeto a las diferencias trabajando una adecuada convivencia básica para que se desarrollen como miembros activos de una sociedad.

También es fundamental el respeto entre las familias y los docentes, pudiendo superar la barrera de los grupos en redes sociales que sólo alimentan críticas que desprestigian la labor educativa de docentes y familias.

El respeto, como valor, debe enseñarse y aprenderse permanentemente. Debe estar presente no sólo en el mundo real, sino también en el mundo virtual con el que interactuamos permanentemente y en el que introducimos los aspectos más desenfrenados de nuestra personalidad.

Tecnología, comunicaciones y virtualidad

Desde el fenómeno de la globalización, la situación de los países ha cambiado drásticamente. Los acontecimientos relevantes de cualquier lugar del planeta influyen en la totalidad. Marchesi, A (2000) considera que el imparable desarrollo de las comunicaciones está conduciendo a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento. La virtualidad se encuentra relacionada con la digitalización y el acceso a Internet. El cuerpo del sujeto que accede a Internet, juega un papel relevante en las relaciones comunicacionales. La virtualidad hace que el cuerpo se desestructure para generar comunicación. Las relaciones entre cuerpo, tecnología y virtualidad, generan un nuevo espacio, en el que el cuerpo y la virtualidad se conjugan en una nueva unidad, siendo posible la presencialidad en el espacio virtual.

En el libro *The Game*, Alessandro Baricco explica detalladamente la generación de un nuevo ecosistema originado en «*Space Invaders*», el videojuego matamarcianos de finales de los 70 que fijó una postura física y mental revolucionaria: «Hombre, teclas, pantalla. Órdenes dadas con los dedos, resultados verificables con los ojos en la pantalla». Es nuestra nueva manera de estar en el mundo.

Baricco, A (2019), señala como momento histórico crucial, la presentación del Iphone por parte de Steve Jobs en el año 2007. Es irrelevante la marca comercial, lo importante a destacar es que se trató de una herramienta tecnológica integrada, puesta al alcance de la mano de cualquier ser humano, que puede llevar cerca de su cuerpo en cualquier momento y espacio.

A partir de este momento, el mundo y el ultramundo, que funciona dentro de los celulares y PCs, como lo define Baricco, se entretienen de tal modo que ambos forman hoy la realidad. "Las redes sociales certifican la colonización física del ultramundo. Quiero decir que las personas, FÍSICAMENTE, se desplazaron allí adentro. Desplazaron allí adentro no sólo documentos, sino ellos mismos, su propio perfil, su propia personalidad" (Baricco, A. 2019).

Cabe preguntarse entonces, qué sucede con los valores, el respeto por el otro, en esta nueva realidad. Estarán presentes pues forman parte de cada persona, lo que puede variar es la forma de expresión.

Desde la educación se plantea la necesidad de favorecer espacios en los que se compartan vivencias, emociones, experiencias, conocimiento, para generar nuevas posibilidades comunicativas, relacionales y de convivencia. El foco principal ya no pasa por el qué se enseña y cómo se enseña, pues lo que está en juego es la integridad de los seres humanos. Los nuevos contextos reclaman nuevas formas de organización y de gestión escolar que permitan relaciones más flexibles, dinámicas, participativas e interdisciplinarias. Estos movimientos de cambios sociales y educativos necesitan de "redes de escuelas"; de "aulas conectadas" porque desde ellas se establecen relaciones de colaboración entre instituciones, entre docentes y alumnos favoreciendo el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos con miras al logro de objetivos comunes.

Redes de conocimiento

Se considera como un derecho ciudadano el estar conectados y poder participar del mundo de la comunicación y la información. Las aulas conectadas son aulas que se comunican a través de las pantallas que están al servicio de los procesos de enseñar y aprender y en la elaboración de distintos tipos de proyectos personales y colectivos. Son aulas donde se enseña a trabajar con las tecnologías, pero con una distancia crítica que ayuda a entender los límites de dichas tecnologías. Las aulas conectadas posibilitan la constitución de redes educativas digitalizadas.

La importancia de estas redes radica en que es la única herramienta que permite establecer espacios de interacciones y crear acciones en las cuales se construyen y comparten significados. La red favorece formas de organización más flexibles y abiertas, el desarrollo de nuevas estrategias de coordinación inter e intrainstitucional para articular y complementar conocimientos de actores pertenecientes a diversas áreas de conocimiento potenciando la producción y difusión de conocimientos y dar visibilidad a las temáticas que se abordan (Anunziata y Macchiarola, 2012).

La conformación de redes de conocimiento responde a profundos cambios de orden social, científico y tecnológico. Estos cambios refieren a la centralidad del valor del conocimiento en la sociedad actual, a la globalización de la información y de la comunicación y al carácter interdisciplinario y distribuido que asume hoy el conocimiento.

Son asociaciones entre personas, grupos o instituciones que tienen una propuesta de trabajo común a partir de la cual buscan analizar y solucionar problemas, compartir recursos y materiales propiciando de este modo la solidaridad, la cooperación, el intercambio de información y la construcción de nuevos conocimientos según los ámbitos que abarca la red.

La colaboración como uno de los principios centrales de las redes educativas y de las comunidades de aprendizaje refiere, según Litwin, Maggio y Lipsman (2005), a la identificación de problemas relevantes y al trabajo conjunto para su comprensión y resolución e implica la integración de muy diversos actores en la experiencia educativa de las aulas y en la experiencia cotidiana de la comunidad. Implica un verdadero desafío para la profesión docente.

Comunidades de aprendizaje

Las estructuras organizativas que se crean dentro de las redes educativas digitalizadas ofrecen oportunidades de aprendizaje tanto a los estudiantes como a los docentes y profesionales que intervienen en las mismas; es lo que permitiría la conformación de comunidades de aprendizaje en un sentido mucho más amplio que el que le dio origen a este tipo de experiencias educativas. Las comunidades de aprendizaje son grupos de personas que se encuentran en un mismo entorno, ya sea en forma virtual o presencial, con un interés común de aprendizaje y con objetivos e intereses particulares. (Viveros Lopomo, 2012).

Las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje se pueden encontrar, según estudios realizados en estas últimas décadas (Viveros Lopomo, 2012) en referentes teóricos de la psicología, de la pedagogía y de la sociología como lo son Vigotsky, Freire, Habermas. Estas prácticas educativas forman parte de iniciativas de innovación de las estrategias de intervención y de los métodos educativos enmarcados en propósitos y contextos que son diferentes entre sí. Se plantean como proyecto de cambio en la práctica educativa, se desarrollan en torno a temas centrales que son elegidos por los profesores quienes crean actividades en torno a ellos. Estas comunidades de aprendizaje deben ser conscientes de la crisis de valores, que no significa ausencia de los mismos sino sustitución de unos por otros que dejaron de tener consenso social.

Según Gervilla Castillo (2011), este cambio de valores, afecta a todos los ámbitos de la persona y de la sociedad: a la familia, la religión, la cultura, la educación, la política, etc. En un estudio realizado en España, este autor advierte que valores tales como: la autoridad, la obediencia, la virginidad, la austeridad, el esfuerzo, el sacrificio, el compromiso, la religión, la política, y, en general, lo institucional, se encuentran en declive y en su lugar, nacen y aumentan progresivamente otros valores como: la libertad, el sexo, el deporte, el cuerpo, ecologismo, dinero, la pluralidad, el puesto de trabajo, la amistad, tolerancia, sinceridad, y, en general, la estimación de todo lo personal sobre lo institucional

Conclusiones

La educación debe adaptarse permanentemente a los cambios sociales y culturales, acompañando al ser humano en su transformación. Existe un valor adicional en la educación que se realiza en la virtualidad. Es el valor de la capacidad de dar respuestas a nuestra realidad en permanente cambio.

Las comunidades de aprendizaje son espacios educativos que propone el diálogo como forma de relación entre las culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales. Las escuelas en red tienen todas las herramientas para construir esos espacios de diálogo. Esta concepción dialógica recupera el valor que tienen los miembros de la comunidad como agentes activos y participativos en la construcción de los significados con los estudiantes. Se basan en la confianza y en el reconocimiento de la diversidad de estrategias de aprendizaje; en la disposición para compartir experiencias y conocimientos.

El principal valor de la educación en la nueva realidad, tiene su fortaleza en su capacidad para actuar como un instrumento que ayude a crear una sociedad mejor, compuesta por ciudadanos críticos y responsables, dispuestos a comprometerse por una sociedad más justa e igualitaria, dentro de un nuevo marco social, político y cultural. Para ello los métodos y medios son muchos. Los acuerdos y compromisos entre los miembros de estas comunidades de aprendizaje y la generación de situaciones imitables (predicar con el ejemplo), constituyen un pilar fundamental a la hora de los resultados.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1997), Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, Revista Electrónica de Tecnología Educativa N°7 Nov. 1997, ISSN: 1135-9250
- ANUNZIATA, V. y MACCHIAROLA, V. (2012). Las redes en los procesos de innovación educativa. En: Viviana Macchiarola (Coordinadora). Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad. Unirio Editora. UNRC.
- BARICCO, A. (2019) The Game. Editorial Anagrama, Barcelona. ISBN: 978-84-339-6436-6
- MAGGIO, M. (2012), Enriquecer GERVILLA CASTILLO, E. (2011). Educación y valores. Universidad de Granada. Filosofía de la educación hoy, Vol.1, 1988, ISBN: 84-8155-390-5, págs. 397-426.
- la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Paidós.
- MANCINI, A. (2010). Diseño de Proyectos Pedagógicos Innovadores; una estrategia de intervención institucional en las Carreras de Profesorado. CD-ROM. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- MARCHESI, A. (2000, mayo - agosto), ¿Equidad en la Educación?, Revista Iberoamericana de Educación N° 23, 2000 mayo-agosto. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Aulas conectadas. Revista El Monitor de la Educación N° 26. Septiembre de 2010. Año del Bicentenario. Buenos Aires.
- NACIONES UNIDAS EN ARGENTINA. Disponible en: <http://www.odsargentina.gob.ar/Los17objetivos>
- SANCHEZ LUDUEÑA, E. (2016, 9 de octubre), Igualdad y equidad en la educación, disponible en <https://www.otraspoliticas.com/educacion/igualdad-y-equidad-en-la-educacion/#:~:text=En%20educaci%C3%B3n%2C%20seg%C3%BAn%20la%20UNESCO,supongan%20un%20impedimento%20al%20aprendizaje.>
- SANCHEZ MARTÍNEZ, J. (2010, enero-abril), Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea. Argumentos (México.) vol.23 no.62. ISSN 0187-5795. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100010
- VIVEROS LOPOMO, J. (2012). Educación inclusiva. Las comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo- dialógico y enfoque de la escuela inclusiva como elementos claves para lograr la igualdad educativa y superar el fracaso escolar. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Universidad de la Frontera. Región de la Araucanía. Chile.

EL FENÓMENO DE LOS DERECHOS HUMANOS: ¿UNA PRÁCTICA COLECTIVA?

Vanesa Alejandra Sosa

Los derechos humanos: diversas corrientes

La fundamentación de los derechos humanos puede plantearse enmarcado en distintos marcos de referencia con resultados diversos. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos son indispensables a la hora de definir que entendemos por derechos humanos. Su definición es un concepto complejo que requiere ser problematizado.

De acuerdo a Nino (1984) un punto conceptual que suele generar agudas confusiones, es el de la especie de derechos a la que se alude cuando se habla de derechos humanos. Para el autor tiene pleno sentido preguntarse si los derechos humanos son de índole jurídica o moral o si corresponden a esa categoría mestiza constituida por el derecho natural (o si pueden ser a la vez morales, jurídicos y "jurídicos-naturales").

A primera vista, parece que cuando hablamos de derechos humanos aludimos a situaciones normativas que están estipuladas en disposiciones de derecho positivo nacional e internacional. No hay duda de que en muchos contextos cuando se habla de derechos humanos se hace mención a estos derechos jurídicos. Por otra parte, se observa que en los contextos en que la alusión a derechos humanos adquiere una importancia radical para cuestionar leyes, instituciones, medidas o acciones, esos derechos no se identifican con los que surgen de normas del derecho positivo, sino que se entiende que los derechos jurídicos así creados constituyen sólo una consagración, reconocimiento o medio de implementación de aquellos derechos que son lógicamente independientes de esta recepción jurídica. Se reclama al respecto de los derechos humanos aún frente a sistemas jurídicos que no los reconocen.

La percepción de estas circunstancias ha llevado, a los teóricos a sostener la tesis de que los derechos humanos tienen origen no en el orden jurídico positivo sino en un "derecho natural" o sea en un sistema normativo en el que el criterio según el cual ciertas normas pertenecen a él no está basado en actos contingentes de dictado o reconocimiento por parte de ciertos individuos, sino en su justificación intrínseca.

La corriente Jusnaturalismo sostiene que los derechos humanos son aquellas garantías que requiere un individuo para poder desarrollarse en la vida social como persona; dotado de racionalidad y sentido. Para esta corriente los derechos humanos son inherentes a la naturaleza humana. Al hablar de los derechos naturales como inherentes a la naturaleza humana, estamos haciendo referencia al reconocimiento normal, natural y espontáneo de esos derechos que le son propios a los seres humanos. Más allá del discurso, lo que sucede es que no hay un reconocimiento práctico de los derechos naturales: no hay entendimiento universal de los mismos y tampoco una actitud humana de que la naturaleza nos ha dotado de derechos que son inviolables, propios e indisolubles.

Para Wlasic (2011) realiza un desarrollo esquemático de los fundamentos de los derechos humanos, dentro de la fundamentación de origen filosófico encontramos:

El iusnaturalismo Ontológico: La justificación iusnaturalista de los derechos fundamentales de la persona humana es la creencia en el derecho natural. Tanto el orden jurídico natural, de carácter universal e inalterable, como los derechos naturales deducidos de él, son expresión y participación de una naturaleza humana común y universal para todos los hombres (Pacheco Gómez, 1998). La condición de ser personas, es necesaria y suficiente, para ser titular de esos derechos.

Iusnaturalismo Deontológico: si bien tiene la misma raíz teórica, en el sentido de que es el derecho natural el fundamento de los derechos humanos, discrepa en el sentido que le otorga al mismo, más que el carácter de un orden jurídico distinto al derecho positivo, “ el carácter de principios jurídicos suprapositivos y objetivamente válidos...” Reelaboran el concepto de naturaleza humana, el que se traduce en el de la dignidad de la persona humana. Algunos autores defienden la historicidad, y por ende, la mutabilidad del derecho natural.

Iusnaturalismo racionalista: vincula las ideas iusnaturalistas con las del idealismo racionalista, que ubica al hombre solo con sus ideas y que ve fundamentalmente al derecho, como derecho subjetivo. De allí que derechos humanos serían tales, en la medida en que pudiesen ser considerados racionalmente derechos subjetivos. Representa el paso de un derecho natural objetivo a un derecho natural subjetivo o derecho como facultad inherente al sujeto que le hace apto para hacer o poseer algo justamente. Además, el cruzamiento del derecho natural subjetivo, con el individualismo, transformó los derechos del hombre, en derechos individuales e incompatibles con los derechos del Estado.

El positivismo: cuya base son las consideraciones generales de Augusto Comte. Hoy la enseñanza del derecho sigue bajo su influjo, en las asignaturas que estructuralmente codificadas “lo justo es lo que la norma designa como tal”. Los derechos humanos son un producto de la actividad normativa llevada a cabo por los órganos del Estado.

El marxismo: destaca las relaciones económicas como base de la sociedad, estableciendo que todas las relaciones ideológicas y las correspondientes opiniones constituyen la superestructura que viene determinada en última instancia por la infraestructura económica de la sociedad. La aportación marxista tendiente a desentrañar la función ideológica del derecho en la sociedad capitalista y permite un abordaje crítico del discurso jurídico sobre los derechos humanos.

Rabossi (1989) describe, de manera muy original, un fenómeno histórico particular tomando como referencia el 10 de diciembre de 1948 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas sancionó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y 1966 el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Protocolo Facultativo del Pacto; dichos instrumentos son fundacionales del sistema universal de los Derechos Humanos. Luego de la segunda guerra mundial, los representantes de los países aliados comenzaron a plantearse qué medidas permitirán evitar estas catástrofes. *Se comenzó advertir la necesidad de un organismo internacional de carácter universal que tuviera como objetivo fundamental la garantía de la paz en el mundo y la vigencia de relaciones internacionales justas y equitativas* (Rabossi, 1989: 324).

A partir de la declaración universal comienza un proceso muy rápido e intenso de formulación de declaraciones y de sanción de pactos y convenciones universales que cubren la mayoría de las áreas contempladas en la Carta de Derechos Humanos. Este proceso de legislación universal involucra la normativa referida a: eliminación de la discriminación; promoción de la condición de la mujer, de los niños/as, jóvenes, adultos mayores y discapacitados; abolición de la esclavitud, protección a la vida, la libertad y seguridad de las personas; a la protección contra la tortura; a la promoción de la igualdad en la administración de la justicia; a la libertad de pensamiento y expresión, entre otras cuestiones. Cabe agregar que toda la normativa involucra la existencia de órganos específicos y de procedimientos destinados a garantizar la vigencia de los respectivos derechos.

Los derechos humanos han sido definidos como fenómeno destacando su carácter dinámico: *La existencia en nuestro mundo actual de un fenómeno específico, históricamente dado, sumamente complejo, extraordinariamente dinámico, de alcances universales y de consecuencias revolucionarias.* (Rabossi, 1989: 328) Más allá de este recorrido histórico y sus diversas corrientes, sabemos que algunas concepciones han quedado arraigadas en las prácticas tales como el positivismo; tan vigente en las prácticas académicas; por lo que se precisa una reflexión conjunta con todos los actores involucrados en el “lenguaje e interpretación del derecho” que sea acorde a los tiempos actuales y paradigmas actuales.

¿Derechos Humanos versus derechos morales?

Para Wlasic (2011), el término morales nos pone frente al problema de determinar a qué moral nos estamos refiriendo. La unión de los términos Derechos y Morales, desafía una distinción ya clásica, entre derecho y moral. Respecto de esta temática hay diversos autores que han conceptualizado esta relación. Al respecto Fernández (1989) desarrolla diferentes propuestas de la relación derechos humanos y derechos morales: una de ellas es que los derechos humanos fundamentales son derechos morales explicitando tres situaciones:

- Los derechos morales pueden hacer exigencias morales aún no reconocidas.
- Los derechos morales pueden estar reconocidos jurídicamente; pero con un reconocimiento insuficiente.
- Los derechos morales pueden estar reconocidos jurídicamente y contar con garantías para su ejercicio; aquí se tendría el derecho jurídico pleno.

Otra propuesta que explica este autor es que el fundamento es previo a lo jurídico y debe ser buscado en los valores morales que lo justifican. Los derechos morales nacen como respuesta a las necesidades que son básicas y se desarrollan históricamente. Propone que la lucha por los derechos humanos fundamentales como derechos morales es, también, la lucha por la vigencia de los derechos humanos ya reconocidos y garantizados y la lucha contra la injusticia lo que denomina *statu quo* consensuado injusto.

Nino (1984) ha sostenido que el iusnaturalismo puede caracterizarse por la defensa de dos tesis fundamentales:

- Hay principios que determinan la justicia de las instituciones sociales y establecen parámetros de virtud personal que son universalmente válidos independientemente de su reconocimiento efectivo por ciertos órganos o individuos.

b) Un sistema normativo, aun cuando sea efectivamente reconocido por órganos que tienen acceso al aparato coactivo estatal, no puede ser calificado como derecho si no satisface los principios aludidos en el punto anterior.

En relación a los principios morales expresa que: a) los principios morales son tales que sí existieran, su existencia estaría dada por su validez o aceptabilidad y no por su reconocimiento efectivo o aceptación real por ciertos individuos; no son principios de una moral positiva sino de una moral crítica o ideal que puede o no tener vigencia en algún ámbito. b) si estos principios fueran aceptados para justificar ciertas conductas, ellos serán aceptados como justificación final de esas conductas; es decir, no hay principios de otra clase que prevalezcan sobre ellos para valorar una acción que esté comprendida en su dominio; los principios morales pueden valorar cualquier conducta. Si una conducta está no sometida a valoración moral no puede determinarse a priori, sino que depende del contenido de los principios morales básicos.

En lo que se refiere a los fundamentos éticos de los derechos humanos y de acuerdo a Pacheco Gómez Máximo (1998) "...los derechos humanos aparecen como derechos morales, como exigencias éticas y derechos que los seres humanos tienen por el hecho de ser hombres y, por lo tanto, con un derecho igual a su reconocimiento, protección y garantía por parte del poder político y el Derecho; derecho igual obviamente basado en la propiedad común a todos ellos de ser considerados seres humanos y derecho igual de humanidad independiente de cualquier contingencia.

Martín Böhmer (2007) hace referencia al discurso moral de la modernidad, basándose en los postulados de Carlos Nino (1997) y explicita que los argumentos que utilizamos para dirimir los conflictos, a partir del siglo XVIII, tienen algunas características particulares: gozan de generalidad en el sentido que no puedo personalizar, por ejemplo decir que algo me conviene sólo en lo personal; de universalidad en el sentido de hacer universal mi juicio y con ciertas evidencias o procedimientos de comprobación de un hecho. En este discurso, cómo se discute moralmente, implica que el grupo de personas interesadas en la solución dialogan con el mismo nivel de racionalidad, información y capacidad de persuasión; aunque aclara que todo ello sólo se daría en un nivel ideal, no existe en el mundo real, este ideal deliberativo constituye una utopía con capacidad de proponer y criticar cursos de acción. Detalla qué, si ese es el principio regulador al que todos obedecemos, cuando entramos al diálogo público, hay cosas que no podemos decir.

En síntesis, pertenecer a la comunidad que desarrolla el discurso moral de la modernidad para disminuir conflictos y aumentar la coordinación, implica adherir a ciertos principios morales: Principio de la *autonomía personal*: cada persona decide libremente cómo desarrollar su vida. Principio de *inviolabilidad*: no se debe aumentar la autonomía de uno disminuyendo la de otro. Principio de *dignidad*: se debe respetar la voluntad de los otros aun cuando implique disminución de su propia autonomía.

La propuesta política de esta teoría moral consiste en proponer un sistema de gobierno que se acerque a ese discurso ideal moral: la democracia constitucional.

Siguiendo a Martín Böhmer (2007) la deliberación, también sucede, en el ámbito en que se aplica la norma. El proceso judicial se constituye en un ámbito de deliberación pública, en qué se dirimen los mejores argumentos para la defensa de los derechos. Dicha

práctica es colectiva y normativa e histórica, tiene presente, a su vez, los acuerdos acerca cómo se resuelven casos similares y los principios morales, entre otras cuestiones de importancia.

Apreciaciones finales

Si sostuviéramos que los derechos humanos son una cuestión netamente jurídica no daríamos solución a las múltiples protestas sociales que vivimos hoy en día fundadas en el reconocimiento de nuevos derechos, que no se encuentran previstos en las normas y respecto de los cuales algunas personas sostienen que deben ser dignos de protección. Tampoco responderíamos a la situación de los derechos que sí están consagrados, incluso por normas fundamentales como constituciones o tratados internacionales, pero que son violados constantemente. Nos preguntamos ¿Por qué si a pesar de que contamos con un desarrollo conceptual de los derechos humanos no logramos ejercerlos? ¿Cómo evitar que todo siga siendo una mera retórica?

En términos de Martín Böhmer debemos pensar al derecho como una práctica colectiva que se realiza a lo largo de la historia y no como un conjunto de normas a interpretar (a la manera de un razonamiento deductivo).

Sostenemos siguiendo a Polo (2010) que los derechos humanos deben ser vistos desde una perspectiva humanista que nos invite a reflexionar y/o deliberar sobre la misión de las personas. Una revalorización de los derechos humanos, que nos lleve a seguir trabajando a favor de los sectores sociales que sufren miserias, injusticias y discriminación; sectores que se ven privados de vivir en dignidad bajo los principios de libertad e igualdad. Siguiendo las palabras del autor sostenemos: los derechos humanos deberían ser patrimonio de la humanidad propiciando el buen uso de los mismos.

Bibliografía

- BÖHMER, M. (2007) "Iguales y Traductores: La Ética del Abogado en una Democracia Constitucional", en: Marta Villarreal y Christian Courtis, *Enseñanza Clínica del Derecho*, Mexico DF, Instituto Autónomo de México.
- FERRAJOLI, LUIGI (2.005) *Los fundamentos de los derechos fundamentales*, Trotta, España, 2.005.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1.989) "Anotaciones de un supuesto iusnaturalista a las hipótesis de Javier Muguerza sobre la fundamentación ética de los derechos humanos", en Muguerza y otros (Coord.) *El Fundamento de los derechos humanos*, editorial Debates.
- NINO C. (1.984) *Ética y derechos humanos*, Paidós, Bs. As.
- NINO, C (1997) *La constitución de la democracia deliberativa*, Gesida, Barcelona
- PACHECO GÓMEZ, M. (1.998) "El concepto de derechos fundamentales de la persona humana", en *Liber- Amicorum Victor Fix Zamudio, Corte Interamericana de Derechos Humanos*, Ed. Estado y Derecho, San José, Costa Rica.
- POLO G., L. (2.010) "Fundamentos filosóficos de los derechos humanos", en revista *Utopía. Reflexiones sobre derechos humanos*. Procurador de los derechos humanos, Guatemala.
- RABOSSO, E. (1989). El fenómeno de los Derechos Humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*.
- WLASIC, J. (2.011) *Manual crítico de derechos humanos*, FEDYE, Bs. As.

