



Hologramática

Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

issn 1668 5024

San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotografía: Roberto Pompei. Junio 2024



Julio 2024

Año XXI
40

Sobre la revista

Revista de Ciencias Sociales, Comunicación, Relaciones Laborales, Literatura, Educación y Trabajo Social indizada en [Latindex](#), en [Caicyt-Conicet](#) y en [Dialnet](#)

Número actual

Vol. 1 Núm. 40 (21): Invierno 2024



Publicado: 30-07-2024

Artículos

EL CÁLCULO CON FRACCIONES EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIA. BUENAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL

Rodolfo González

V 1 03-27



pdf

ACTITUDES DE UNIVERSITARIOS SOBRE ESCUELA Y PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Mariana Politti, Gisela Delfino

V 1 29-53



pdf

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Mario Zamora Pérez, Alberto Luis Torres Ferrales, Adriana S. Chávez Calvente

V 1 75-102

MEJOR HABLAR DE CIERTAS COSAS. UNA MIRADA POLÍTICA PEDAGÓGICA EN TORNO A LA PERSPECTIVA NEOLIBERAL RADICAL ACTUAL

Mónica Czerlowski, Gastón Luraghi, N. Patricia Bertello, Silvina Fresta, Paula Montenegro, Silvia V 1 103-129
Morua

 pdf

PROFANACIONES LÚDICAS EN LA LITERATURA ARGENTINA: EL CASO DE MARTÍN KOHAN CON SU REESCRITURA HOMOERÓTICA

Francisco Bovio

V 2 03-13

 pdf

“BEBE SU VINO, BAILA SU DANZA”: BAKKHAI, DE ANNE CARSON, COMO APROPIACIÓN DE LAS BACANTES DE EURÍPIDES

Alan Cabral

V 2 15-36

 pdf

LITERATURA, CUERPO Y EMANCIPACIÓN: UN MODO DE LEER LUCY DE JAMAICA KINCAID

Daniela B. Castro

V 2 37-47

 pdf

FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Gabriela Vélez Bermello, Patricia Henríquez Coronel

V 3 03-29

 pdf

ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Ángel E. Páez Moreno, Jaime Pulido, Felipe Ríos Incio, Julieta Montoya Rojas

V 3 31-52

 pdf

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Álvaro Sánchez

V 3 53-80

 pdf

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Daniel R. Santin

V 3 81-103

 pdf

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN POBLACIÓN GENERAL

Matías Bucosky Yolde, Elena Zubieta

V 4 47-65



Ensayos

EDUCACIÓN, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE AUTOMÁTICO: HACIA UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO EN EL CAMBIO DE ÉPOCA

Cristina Ricci

V 1 55-73

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN FORMATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Morvelis Carvajal Rojas, Odalis Chávez González, Gertrudis M. Mendoza del Toro

V 1 131-143

MODELOS DE PAÍS E INDUSTRIA NACIONAL BAJO LA ÓPTICA DEL PENSAMIENTO NACIONAL Y LA CUESTIÓN SOCIAL

Lilén Leyes

V 4 03-16

TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

Martina Iparraguirre, María Constanza Díaz, Marcela P. Bernal

V 4 17-46

ANAMNESIS. RECONSTRUIR IDENTIDADES DESDE LA HISTORIA FAMILIAR

Bianca G. Merino

V 4 67-76

LO OBSCENO, LA GUERRA Y EL FRACASO DEL PLACER. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL LLAMADO “VIRAJE DE LOS AÑOS 20´” EN LA OBRA DE SIGMUND FREUD

María Martha Chaker

V 4 77-88

Reseñas

RESEÑA DE SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LOS MEDIOS. EMERGENCIA, ADAPTACIÓN Y SUPERVIVENCIA. CARLOS ALBERTO SCOLARI

Patricia M. Nigro

V 3 105-108





Hologramática

Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

issn 1668 5024

San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotografía: Roberto Pompei. Junio 2024



Julio 2024

Año XXI
40

Volumen 1

EDUCACIÓN

EL CÁLCULO CON FRACCIONES EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIA. BUENAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL

González, Rodolfo

EL CÁLCULO CON FRACCIONES EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIA. BUENAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL

González, Rodolfo

Universidad de Granma

r.gonzalezg@udg.co.cu

Material original e inédito para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática

Fecha de recepción: 01-03-2024

Fecha de aceptación: 30-05-2024

RESUMEN

En el artículo se aborda como problema las insuficiencias en el desarrollo de la habilidad de cálculo matemático en educandos de la Educación Primaria; su objetivo es diseñar una estrategia que favorezca el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en educandos primarios. Se emplearon métodos de investigación, como el analítico-sintético, inductivo-deductivo, observación, encuesta y entrevista; así como métodos estadísticos, se tomó una muestra de 100 educandos de 5to grado de la escuela primaria de la institución educativa primaria “Ciro Redondo García” del municipio Bayamo, provincia Granma, Cuba. La factibilidad de la estrategia se comprobó con la aplicación de un pre-experimento durante el período de septiembre a julio del 2018, que demuestra diferencias significativas de los resultados del aprendizaje del cálculo con

fracciones en los educandos, antes y después de aplicar la estrategia.

PALABRAS CLAVE: Cálculo – Fracciones - Educación - Primaria

ABSTRACT

The insufficiencies in the development of the ability of mathematical calculation in students of the Primary Education are discussed like problem in the article; His objective is to design a strategy, that you favor the development of the ability of calculation with fractions in primary students. They used fact-finding methods, like the analytical synthetic, inductive deductive, observation, opinion poll and interview; As well as statistical methods. You checked the feasibility of strategy against the application of a pre-experiment that demonstrates significant differences of the results of the learning of the calculation with fractions in the students, before and after applying the strategy.

KEYWORDS: Calculation – Fractions – Education - Primary school

INTRODUCCIÓN

La escuela tiene la tarea ineludible de preparar al hombre para la vida, al proporcionarle los conocimientos necesarios que luego son aplicados para resolver otros problemas de la sociedad, por lo que, a la enseñanza de la Matemática le corresponde aportar los conocimientos matemáticos que les permitan a los educandos operar con rapidez, rigor, exactitud y, además, aplicarlos de manera creadora en la solución de problemas en los contextos escolar y social.

En la actualidad, el estudio de los números fraccionarios se inicia en el tercer grado, en la asignatura Matemática del primer ciclo de la escuela primaria; por tanto, el tratamiento de este contenido exige que los maestros utilicen métodos y procedimientos didácticos efectivos que

posibiliten el desarrollo de la habilidad de cálculo en el segundo ciclo. La Educación Primaria exige que se empleen métodos productivos para hacer que los educandos aprendan a razonar y operar con conceptos de mayor grado de abstracción y generalización.

Se destaca la importancia del cálculo con fracciones para la formación integral de los educandos, al propiciar la capacidad para resolver problemas de la vida y propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso del razonamiento matemático y la confrontación socializadora de los resultados.

A pesar de la puesta en práctica del plan de perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación y de los avances de la ciencia pedagógica cubana, en lo que a la enseñanza de la Matemática se refiere, se observa que aún existen insuficiencias en el aprendizaje de esta asignatura en los educandos del nivel primario, así lo demuestran los resultados de los operativos de calidad de la educación y los controles que se hacen periódicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje; en los que se ha detectado que aún existen insuficiencias en el aprendizaje del cálculo con números naturales y fraccionarios

Relacionado con el estudio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la Educación Primaria, se han destacado numerosos autores, entre ellos: Geissler y otros (1989), Jungk (1979), Müller (1987) y Zillmer (1993); estos aportan aspectos metodológicos importantes al cálculo aritmético en la Educación Primaria, relacionados con la elaboración de las operaciones de cálculo y sus propiedades, los procedimientos escritos de cálculo y las líneas directrices.

A nivel nacional han incursionado los investigadores: Campistrous y Rizo (1996), Delgado (1999), Bernabéu (2005), Capote (2006), Albarán (2007) y López (2010), los que aportan modelos y metodologías para estructurar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la Escuela Primaria. No obstante, estos autores solo ofrecen procedimientos, alternativas y estrategias de aprendizaje que abordan el tratamiento del cálculo aritmético con números naturales, a partir de un ordenamiento y extensión de las dificultades del cálculo oral y las habilidades de cálculo; sin embargo, son escasos los estudios teóricos que

centran la atención en el estudio del cálculo aritmético con fracciones.

En el tratamiento del cálculo con números fraccionarios en la Educación Primaria se destacan investigadores como: Campistrous, y Rizo (1996), León (2012), Martínez (2015), que aportan diferentes modelos, metodologías y estrategias, quienes han evidenciado aspectos significativos que, desde el punto de vista didáctico, propician el tratamiento del cálculo con fracciones; sin embargo, sus aportes se centran en el perfeccionamiento de los procedimientos tradicionales de tratamiento y desarrollo de las habilidades, al insistir en la sistematización de la aplicación de los procedimientos de cálculo a ejercicios y problemas, por lo que es pobre la fundamentación teórica del tratamiento de las operaciones de cálculo con fracciones a partir de los conceptos de fracción y número fraccionario, así como el uso de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC).

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en el segundo ciclo de la Educación Primaria se han referido autores como Ballester (1992), Ferrer (2000), Albarán (2005), Bernabéu (2005) y López (2010), los que coinciden en definirla como una habilidad matemática básica cuya actividad, tarea, operaciones y sistema de conocimientos se refieren al cálculo aritmético, la cual comprende las acciones psíquicas y prácticas que desarrolla el educando para resolver correctamente un ejercicio de cálculo aritmético, con diferentes niveles de complejidad y variedad, en un lapso de tiempo adecuado y con la utilización de alguna alternativa de solución aplicada de manera independiente. El análisis epistemológico y práxiológico ha permitido revelar como problema científico insuficiencias en el desarrollo de la habilidad de cálculo matemático en educandos de la Educación Primaria, que limitan la resolución de problemas de cálculo con fracciones. Para dar solución al problema científico se precisa como objetivo de la investigación: la elaboración de una estrategia didáctica, que favorezca la resolución de problemas de cálculo con fracciones en educandos de la Educación Primaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el presente artículo se selecciona como población a los 120 educandos del 5° grado y cuatro maestros pertenecientes a la escuela primaria Ciro Redondo García del municipio Bayamo, provincia Granma, y la muestra seleccionada la constituyen 60 educandos, de sexto grado de dicho centro, dos maestros que imparten la asignatura Matemática, seleccionados con el método aleatorio simple.

Para el estudio se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadístico- matemático, del nivel teórico se utilizaron los siguientes: el análisis-síntesis, se utiliza a partir de la interpretación de la literatura consultada, en la determinación de los referentes teórico-metodológicos que sustenta el cálculo con fracciones en el nivel educativo primaria; además, en la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, así como en la precisión de las conclusiones.

También, se utiliza el inductivo-deductivo para precisar los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sirven de base al desarrollo de habilidades del cálculo con fracciones en el nivel educativo primaria y valorar los resultados obtenidos de cada instrumento en el orden individual y colectivo, para la triangulación de toda la información y la determinación del estado actual del problema y sus posibles causas.

Además se utilizan métodos del nivel empírico: estudio documental que permite la recopilación y el registro de información, a partir del Plan metodológico y las actividades metodológicas desarrolladas en las instituciones educativas a las que asisten los educandos.

Es aplicada una prueba pedagógica de entrada y salida en el diagnóstico inicial y en el estudio de factibilidad. Para constatar la validez teórico-metodológica de la propuesta se utiliza la consulta a especialistas, además se utiliza la triangulación metodológica que permite arribar a conclusiones sobre las fortalezas, retos y debilidades que persisten en el desarrollo de habilidades del cálculo con fracciones en el nivel educativo primaria a partir el estudio diagnóstico y de factibilidad.

MARCO TEÓRICO

En el orden filosófico la estrategia se fundamenta, en la teoría marxista-leninista como concepción científica del mundo, que tiene su esencia en la dialéctica materialista y, en particular, la teoría del conocimiento, los principios del reflejo, principio del desarrollo y principio de la práctica, pues a través de ellos se establece una concatenación que ocurre en todos los fenómenos de la naturaleza, a nivel de sociedad y pensamiento del hombre y expresan la unidad en la diversidad de todos los procesos.

De orden sociológico: los criterios sobre la escuela como centro cultural más importante de la comunidad, pues las relaciones que se dan entre la educación como proceso formal de enraizamiento cultural y las relaciones y articulaciones que ella mantiene con el resto de las instituciones socioculturales de la comunidad resultan de gran significación para la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos.

De orden psicológico: los aportes del paradigma histórico-cultural, que representan Vigotsky y sus seguidores tiene como principales postulados: las consideraciones sobre la relación entre enseñanza y desarrollo, realizado por Vigotsky (1989), pues en la práctica de la Educación Primaria constituye un reto para los maestros que estos puedan lograr una estructuración adecuada de la práctica educativa mediante una enseñanza verdaderamente desarrolladora, que satisfaga las exigencias de cada uno de los educandos.

Las consideraciones sobre la Zona de Desarrollo Próximo, la cual permite que los educandos puedan identificarse con dos estadios del desarrollo, el actual, todo lo que es capaz de hacer por sí solo, y el potencial, todo lo que es también capaz de hacer con la ayuda de otro; la consideración de los procesos de enseñanza y educación como guía del desarrollo, donde los niveles que alcanza el escolar están mediados por la actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituyen en los agentes mediadores entre el escolar y la experiencia cultural que va a asimilar.

La teoría de Galperin se utiliza para argumentar el proceso de apropiación de los contenidos matemáticos que, junto a las características psicopedagógicas de los educandos, permiten organizar el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en el segundo ciclo de la

Educación Primaria; la categoría actividad, de Pupo (1990), pues para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones resulta de significativa importancia la interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y el sujeto.

De orden didáctico: las leyes de Álvarez (1999), pues la primera ley esboza las relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje con el contexto social, la escuela en la vida, la necesidad social y el medio social y la segunda la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los principios didácticos (Labarrere, 1988), el carácter científico de la enseñanza; carácter educativo de la enseñanza; asequibilidad de la enseñanza; sistematización de la enseñanza; relación entre la teoría y la práctica; carácter consciente y activo del alumno bajo la dirección del profesor; solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos; atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje; carácter audiovisual de la enseñanza unión de lo concreto y lo abstracto sustentan el proceso de desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

Otro fundamento didáctico lo constituye la categoría aprendizaje y aprendizaje desarrollador de los investigadores Bermúdez y Rodríguez (1996), Silvestre (2000), Castellano y otros (2002) y Rico (2006), pues el aprendizaje como un proceso dialéctico permite que los educandos sean activos en la construcción de su propio conocimiento; los resultados de la investigación sobre el modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje (Rico, 2008); los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, definidos por Addine (1998); las aportaciones de Albarrán (2005) sobre los procedimientos algorítmicos y heurísticos y las formas inductivas y deductivas de los procedimientos de cálculo; las habilidades matemáticas definidas por Ferrer (2000) y la habilidad de cálculo aritmético de López (2010).

En el orden epistemológico el método sistémico-estructural-funcional, al ser aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético como caso singular de este proceso, permite comprender la estructura de la estrategia, sus etapas y acciones, con un carácter sistémico,

organizado y jerarquizado según sus funciones y las necesidades de transformación de este proceso.

La necesidad de la estrategia se evidencia a partir de las carencias reveladas en el estudio teórico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético con números fraccionarios, en estrecha relación con las insuficiencias prácticas constatadas en el estudio factoperceptual. Estas barreras limitan el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

La estrategia didáctica, se considera herramienta de gran utilidad y se asume la definición de estrategia didáctica de De Armas y otros, (2006), quien la define como la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación del proceso de enseñanza -aprendizaje en una asignatura, nivel o institución tomando como base los componentes del mismo y que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto. Además se asumen los momentos o fases para elaborar una estrategia como resultado científico propuesto por De Armas y otros (2006), los que la estructuran a partir de los siguientes pasos:

La estrategia propuesta está dirigida al proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético con fracciones en la Educación Primaria y se constituye en una forma concreta de expresar el sistema de relaciones y la regularidad esencial revelada en el proceso de modelación teórica. En esta se revelan las relaciones dialécticas entre la estructuración de relaciones afectivo-volitivo-cognitivo-motivacionales, la estructuración didáctico-metodológica y la sistematización lógico-funcional del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

Su aplicación se corresponde con las necesidades y propósitos de la investigación que se realiza en el contexto de la escuela primaria. La estrategia didáctica que se propone es sobre la base de un carácter significativo, pues permite el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en educandos de la Educación Primaria al potenciar la motivación personal del escolar por lo que aprende y que permite favorecer la apropiación de los conceptos, definiciones y teoremas matemáticos.

La estrategia es integradora, pues relaciona la apropiación de los contenidos matemáticos, la

atención a las características psicopedagógicas de los educandos, la integración de la escuela con el medio circundante y el uso de las tecnologías, que permiten darle seguimiento a las insuficiencias que presentan los educandos en el desarrollo de la habilidad de cálculo.

Es sistémica, pues se diseña a partir de un modelo sistémico donde se reflejan las regularidades del mismo, mediante una estructuración por etapas que se suceden con objetivos específicos, derivados de un objetivo general que implica a todos los educandos y docentes. Es participativa porque permite la interacción entre todos los participantes del proceso de enseñanza -aprendizaje del cálculo aritmético en la asignatura Matemática para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

Objetivo general de la estrategia

Diseñar un sistema de acciones por etapas a corto, mediano y largo plazo para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en los educandos de la Educación Primaria, para contribuir al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

La estrategia concibe el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, en un proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y control con la participación activa de educandos, maestros y la familia, a partir de la integración de diferentes acciones diseñadas en un orden lógico, que contribuyen al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en educandos de la Educación Primaria.

Primera etapa

Diagnóstico del estado actual del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, en educandos de quinto grado de la Educación Primaria

Se determinan las potencialidades y necesidades que presentan los educandos de quinto grado en

el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones y que inciden en el aprendizaje del cálculo aritmético, también permite reconocer en el contexto escolar, las habilidades informáticas y las insuficiencias didácticas que limitan el alcance de sus objetivos.

Objetivo: diagnosticar el nivel de desarrollo alcanzado por los educandos de quinto grado en la habilidad de cálculo con fracciones.

Acciones para cumplir el objetivo de la etapa

- Determinar los indicadores para la elaboración del diagnóstico desde los elementos afectivo–volitivo-cognitivo-motivacionales de los educandos.
- Aplicar el diagnóstico elaborado.
- Procesar la información y determinar las potencialidades y necesidades del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones que posee cada escolar.
- Caracterizar el grupo escolar en relación con el nivel de los conocimientos matemáticos base que posee, habilidades informáticas, intereses y motivaciones.
- Determinar las potencialidades del contexto para la utilización de diferentes materiales en las clases, así como la creación de ejercicios y problemas.
- Determinar los patrones a lograr en el cálculo con fracciones.

Segunda etapa

Organización y planificación del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones

En esta etapa se realizan las acciones para la planificación y organización del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, se planifican las acciones, recursos, medios y métodos necesarios en correspondencia con los objetivos.

Objetivo de la etapa: Planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura

Matemática para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.

Acciones para cumplir el objetivo de la etapa

- Preparar las clases a partir del diagnóstico individual y colectivo.
- Elaborar problemas, ejercicios y softareas sobre fracciones teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico.
- Actualizar el diagnóstico e incluir los aspectos relacionados con las operaciones de cálculo con fracciones.
- Valorar y actualizar el cumplimiento de los patrones de logros, tanto individual como grupal al concluir el complejo de materia.
- Determinar los plazos de tiempo que necesitan los educandos para estar en condiciones para el tratamiento de las fracciones de manera que se aseguren las condiciones previas: concepto de fracción, número fraccionario y fracciones equivalentes, significado práctico de las operaciones aritméticas con números naturales, ampliación y simplificación de fracciones y tipos de fracciones.
- Estructurar el contenido y la forma en que se sistematizarán la solución de problemas y los ejercicios que requieren el sistema de clases y proyectar los aspectos didácticos específicos a utilizar para lograr que los educandos realicen las operaciones cada vez con una mayor independencia, precisión y rapidez.
- Planificar las acciones, medios y estrategias a seguir en la clase para desarrollar un efectivo trabajo metodológico y de preparación del maestro, para garantizar el conocimiento necesario de los contenidos donde se parte de la definición de los conceptos de fracción, significado práctico de las cuatro operaciones de cálculo y su aplicación en ejercicios de diferente nivel de complejidad, variabilidad y combinaciones, a partir de los datos del contexto escolar y social, así como la forma en que se combinarán los distintos medios, métodos y técnicas de enseñanza.
- Seleccionar los procedimientos heurísticos, algorítmicos o de transferencia de conocimientos

que se pretenden utilizar en cada clase.

- Concepción por el maestro de las situaciones problemáticas, los objetos materiales a utilizar y las secuencias didácticas a utilizar para la adquisición por los educandos de las distintas reglas del cálculo aritmético con fracciones.
- Seleccionar y preparar las condiciones para el uso las tecnologías que se utilizarán en las clases para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones: videos, software educativos, sistemas matemáticos, presentaciones electrónicas, y softareas.
- Definir de qué forma y a través de qué acciones participará el profesor de informática y la familia del escolar en el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.
- Orientar al profesor de informática y la familia sobre las acciones a realizar en función del desarrollo de las habilidades de cálculo con fracciones de los educandos.
- Organizar el tiempo y la forma en que se insertarán los problemas y ejercicios para el tratamiento al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.
- Planificar el sistema de evaluación a realizar a partir de la apropiación de conocimientos matemáticos y su aplicación a la solución y valoración de ejercicios y problemas contextualizados.
- Una vez asimilado por los educandos los contenidos referentes al cálculo con fracciones, continuar sistematizando estos con niveles crecientes de dificultad en los nuevos contenidos que se van tratando.
- Escribir las experiencias obtenidas en la aplicación de la estrategia.

Estas acciones permiten planificar el enfoque teórico y práctico que necesita el maestro para realizar el tratamiento al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en la Educación Primaria, involucrando a todos los participantes del proceso; además, enriquece los resultados del diagnóstico al utilizar los resultados de las acciones anteriores.

Tercera etapa

Objetivo de la etapa: Introducir en la práctica pedagógica las acciones diseñadas para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones. A continuación, se presentan las acciones para cumplir el objetivo de la etapa.

Instrumentación de acciones para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones

- Asegurar los recursos necesarios para aplicar el sistema de acciones diseñado, tales como medios de enseñanza, recursos audiovisuales, laboratorio de informática y medios materiales para las clases. En la adquisición de estos últimos participan los educandos y las familias.
- Ejecutar el sistema de clases planificado para la preparación de las condiciones previas que permiten introducir las operaciones aritméticas con fracciones.
- Lograr altos niveles de motivación de los educandos para aprender a realizar operaciones de cálculo con fracciones.
- Preparación científica y metodológica del maestro a través de la autosuperación y el trabajo metodológico para impartir las operaciones de cálculo con fracciones.
- Ejecutar las acciones metodológicas para la motivación, orientación de los objetivos desde el punto de vista motivacional, la ejecución y el control de cada una de las operaciones de cálculo aritmético con números fraccionarios aplicando los conceptos de fracción, número fraccionario y el significado práctico de las operaciones.
- Fundamentar desde el punto de vista práctico y matemático cada una de las operaciones de cálculo.
- Ejercitar la aplicación de los algoritmos o sistemas de indicaciones con carácter algorítmico que se van dando a un nivel de reproducción primero y luego de aplicación a la solución de problemas y ejercicios relacionados con el contexto escolar y familiar, así como con las principales motivaciones y aficiones que tienen los educandos.
- Utilizar juegos tradicionales y juegos por computadoras para motivar, ejercitar y remediar las insuficiencias de cálculo que presentan los educandos

- Realizar la ejecución y seguimiento de las acciones organizativas y el trabajo didáctico-metodológico diseñadas en etapas anteriores.
- Ejecutar las acciones de preparación y ejecución planificadas para ser desarrolladas por los maestros y las familias, con el objetivo del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones con la utilización de diferentes tecnologías disponibles.
- Una vez que el escolar ha practicado la realización de operaciones de cálculo con números fraccionarios utilizando los algoritmos, introducir y fundamentar la posibilidad del uso de las reglas de cálculo en el que todas las operaciones de cálculo con números fraccionarios se realizan a partir de la utilización de la operación de multiplicación.
- Sistematizar la realización de problemas y ejercicios de cálculo con fracciones a partir de la aplicación, transferencia, generalización y funcionalidad de las operaciones de cálculo con números fraccionarios.
- Aplicar los algoritmos o reglas de cálculo con números fraccionarios en la solución de problemas y ejercicios con niveles superiores de dificultad en nuevos contenidos matemáticos y extramatemáticos.
- Sistematizar la realización de problemas y ejercicios de cálculo con fracciones con diferentes niveles de complejidad y variabilidad para lograr la transferencia, generalización y funcionalidad de las operaciones de cálculo con números fraccionarios de manera que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos.

Para realizar la instrumentación de esta etapa hay que tener presente la motivación de los educandos, las condiciones materiales y recursos informáticos disponibles; así como las acciones previstas en la etapa anterior. Las acciones de esta etapa se ejecutan para conocer, aplicar, sistematizar y consolidar las habilidades de cálculo, de manera que propicie en los educandos el aprendizaje proactivo, reflexivo y protagónico.

Cuarta etapa

Evaluación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones

En esta etapa se desarrollan acciones para la evaluación, se definen los logros e insuficiencias, se valora la aproximación lograda al estado deseado.

Objetivo: Controlar y evaluar el resultado del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones desde la clase de Matemática.

Entre las acciones necesarias para cumplir el objetivo de esta etapa se encuentran:

- Socializar con los educandos el patrón de logros planificados a partir de que estos asuman la motivación y el compromiso por cumplirlo.
- Autoevaluación sistemática de los educandos y del maestro sobre el cumplimiento del patrón de logros diseñado.
- Determinar por el maestro las transformaciones logradas en cada escolar (insuficiencias y logros) para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones a partir de su estado inicial y del patrón de logros planificados.
- Calificar en Alto, Medio o Bajo el nivel de desarrollo de la habilidad cansado por el escolar.
- Al concluir el estudio de cada operación de cálculo, determinar el comportamiento del grupo (insuficiencias y logros) con la planificación de los procesos de heteroevaluación y coevaluación.
- Actualizar el diagnóstico de los educandos a partir de la evaluación realizada.
- Análisis colectivo de los impactos logrados y la asunción de nuevas metas a través de la coevaluación.
- Rediseño del patrón de logros a partir de valorar los aciertos y fallas que influyeron en el proceso y en los resultados finales.
- Determinar el índice de desarrollo de las habilidades de cálculo a partir del nivel de conocimientos y valores adquiridos, así como el comportamiento en los indicadores: calidad, rapidez, transferencia, flexibilidad e independencia.

Valoración de la estrategia según los resultados obtenidos con la aplicación del pre-experimento

El pre-experimento se realiza sobre la base del desarrollo de los pasos siguientes: diseño del pre-experimento; selección de los maestros y educandos para la aplicación práctica; diagnóstico inicial; aplicación del pre test; aplicación de la estrategia didáctica en la práctica pedagógica; aplicación del post test y valoración de los resultados obtenidos.

Primero: Diseño del pre-experimento.

Se utiliza un pre-experimento de pre-Test y post-Test, como se muestra en el siguiente diagrama:

- EDP1 X P2, donde
- ED: Aplicación del pre Test a educandos de quinto grado.
- X: Aplicación del tratamiento didáctico al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones (acciones de la estrategia).
- P2: Aplicación del post Test.

Para el desarrollo del pre-experimento se utiliza la siguiente hipótesis experimental:

Si se aplica una estrategia sustentada en un modelo didáctico de tratamiento al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, desde un enfoque conceptual-práctico-tecnológico, entonces se favorece el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en los educandos de la Educación Primaria.

A partir de esta hipótesis se seleccionan como:

- Variable independiente: la estrategia didáctica.
- Variable dependiente: el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.
- Variables ajenas: la preparación del maestro; las condiciones materiales existentes para la implementación de la estrategia didáctica; la motivación de los educandos.

Se operacionaliza la variable dependiente a partir del establecimiento de dimensiones e indicadores que posibilitan la medición de las transformaciones operadas en ella por la acción de la variable independiente.

Dimensión Cognitiva: Nivel de conocimientos alcanzados en el cálculo con fracciones.

Indicadores: elementos del conocimiento necesarios para desarrollar la habilidad calcular con

fracciones. Criterio de medidas: por ciento de respuestas correctas.

Alto: 90 % o más de respuestas correctas)

Medio: (entre 60 y 89,9 % de respuestas correctas)

Bajo: Menos de 60% de respuestas correctas.

Dimensión II. Operativa: mide la calidad de las operaciones del pensamiento para el desarrollo de la habilidad calcular con fracciones.

Indicadores:

a) Rapidez: es el tiempo que media entre la proposición de una tarea docente, ejercicio o problema y la respuesta correcta a ella.

Alto: menor que el lapso de tiempo promedio para la solución del problema.

Medio: igual al lapso de tiempo promedio para la solución del problema.

Bajo: mayor que el lapso de tiempo promedio para la solución del problema.

b) Precisión en los cálculos: se refiere al nivel de exactitud y equívocos en que incurren los educandos al realizar el cálculo.

Alta: el escolar realiza los cálculos sin equivocarse, con seguridad y sin volver atrás.

Media: el escolar se equivoca muy pocas veces, muestra seguridad, aunque en ocasiones regresa a rectificar.

Baja: el escolar muestra poca exactitud en los cálculos y se equivoca frecuentemente.

c) Transferencia: es la capacidad del escolar para trasladar, aplicar y utilizar las estrategias y algoritmos del cálculo a situaciones nuevas o similares.

Alto: aplica los conocimientos a la solución de la tarea con diferentes niveles de complejidad y variabilidad sin cometer errores.

Medio: aplica los conocimientos a la solución de la tarea con diferentes niveles de complejidad y variabilidad, pero comete errores.

Bajo: no logra aplicar los conocimientos a la solución de la tarea con diferentes niveles de complejidad y variabilidad y comete errores.

d) Flexibilidad: es la capacidad del escolar para buscar distintas vías o alternativas de solución a

ejercicios y problemas, así como para integrar y buscar conocimientos para solucionar nuevas tareas.

Alto: cuando utiliza o estructura una nueva vía, alternativa o combinación de conocimientos y le da solución a la tarea.

Medio: cuando utiliza o estructura una nueva vía, alternativa o combinación de conocimientos, pero no llega a solucionar la tarea.

Bajo: cuando no utiliza o estructura una nueva vía, alternativa o combinación de conocimientos y no llega a solucionar la tarea.

e) Independencia: es la capacidad del escolar para desplegar las acciones y operaciones de la habilidad sin recibir ningún nivel de ayuda externo.

ALTO: aplica el procedimiento o estrategia de solución, en situaciones nuevas, sin recurrir a ningún nivel de ayuda externa.

MEDIO: adecua el procedimiento o estrategia de solución, en situaciones conocidas, sin recurrir a ningún nivel de ayuda externa.

BAJO: no logra adecuar el procedimiento o estrategia de solución a la situación planteada y además recurre a niveles de ayuda externos.

Tipo de experimento: pre-experimento con pre-Test y post-Test. No hay grupos de control, cada sujeto es su propio control. Objeto del experimento: proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético en la Educación Primaria.

Objetivo: comprobar la efectividad de la estrategia didáctica diseñada para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en la práctica pedagógica. Unidades experimentales: 100 educandos de quinto grado de la escuela primaria “Ciro Redondo García”.

Segundo: Selección de los maestros y educandos del quinto grado para la aplicación práctica, diagnóstico inicial, aplicación del pre Test.

El pre-experimento se realiza sobre la base del desarrollo de los pasos siguientes: diseño del pre-experimento; selección de los maestros y educandos para la aplicación práctica; diagnóstico inicial; aplicación del pre test; aplicación de la estrategia didáctica en la práctica pedagógica;

aplicación del post test y valoración de los resultados obtenidos. Se aplica a una muestra de 100 educandos de 5to grado de la escuela primaria “Ciro Redondo García” del municipio Bayamo y los cinco maestros de los educandos. Se aplica a los educandos una prueba pedagógica para determinar el nivel de desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, lo que unido al diagnóstico de los maestros y a la observación participante del autor, permitió evaluar a cada uno de los educandos en cada indicador seleccionado.

Los resultados obtenidos permiten concluir que existe calidad de la concepción teórica y metodológica de la estrategia, así como la efectividad de su aplicación en la práctica pedagógica, lo que permite valorar desde el punto de vista cualitativo que:

- Se logra aumentar hasta el 94,0% los educandos con un nivel alto de desarrollo de la habilidad y solo seis quedan en el nivel Medio.
- La aplicación de la estrategia didáctica contribuye a la ejecución eficiente del proceso de enseñanza -aprendizaje del cálculo con fracciones en educandos de quinto grado, al propiciar una proactividad de los educandos, los maestros y la familia a través de un enfoque conceptual-práctico-tecnológico en función del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones.
- El diagnóstico integral de las potencialidades e insuficiencias del desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones de los educandos de quinto grado, permite dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo aritmético desde bases científicas, al utilizar las potencialidades e insuficiencias detectadas para la compensación o erradicación de las insuficiencias en función de potenciar el desarrollo de las habilidades de cálculo con fracciones de los educandos.
- Se perfecciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo con fracciones a partir de un mayor conocimiento teórico de los maestros sobre los métodos, técnicas y procedimientos necesarios para una atención eficiente de los educandos, tanto dentro de la clase como fuera de esta.
- Se eleva la comprensión del sistema de indicaciones con carácter algoritmo para realizar las operaciones de cálculo con fracciones a partir de realizar diferentes operaciones a partir de acciones materializadas, el uso de los conceptos de fracción y número fraccionario y la

utilización del significado práctico de las operaciones.

- Los educandos y maestros utilizan de una forma más precisa y fácil la realización de las operaciones de cálculo aplicando las reglas de cálculo utilizando únicamente la operación de multiplicación.
- Se demuestra en la práctica, que la sistematización de la solución de problemas y ejercicios de cálculo con fracciones utilizando las tecnologías, es decir diferentes software educativos y sistemas matemáticos incrementa la frecuencia, cantidad de ejercicios y motivación de los educandos para realizar los cálculos con mayor rapidez, exactitud e independencia.
- Se elevan los conocimientos de los maestros sobre la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la motivación de estos para actualizar los métodos y procedimientos que utilizan en función de un mayor desarrollo de las habilidades de los educandos.
- Los maestros mejoran la calidad de las clases a partir de concebir estas con la utilización del enfoque conceptual-práctico-tecnológico.
- Se logra aplicar y, por tanto, resolver una mayor cantidad de ejercicios de diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones, para el tratamiento al cálculo con fracciones.
- Los software educativos utilizados, lograron constituirse en un medio efectivo en manos de maestros, familia y educandos.
- Se logra una mayor independencia por parte de los educandos de quinto grado, y una mejor atención individual de los maestros a estos durante el desarrollo de las clases.
- Se elaboraron nuevos y variados ejercicios para el desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones, se utilizaron medios didácticos novedosos, variados y flexibles; según las necesidades, potencialidades e intereses de los educandos.
- Los maestros participantes en la investigación expresan que resultó una experiencia pedagógica interesante, al ser parte de un proceso participativo, motivador y de desarrollo, tanto desde el punto de vista profesional como personal, en el que profundizaron en la utilización de la tecnología como medio para el tratamiento al desarrollo de habilidades de cálculo con fracciones.

- Se logró una mejor relación hogar-escuela, al lograr la participación activa de las familias de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

DISCUSIÓN

Autores como Silvestre y Zilberstein (2002), Addine (2004) y Rico y otros (2006), definen el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso pedagógico escolar que posee características esenciales, determinado por el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo en su aplicación consecuente en la práctica, que se distingue por ser sistemático, planificado, dirigido y específico y cuyo fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

Desde esta idea se asume al maestro como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concediendo valor a los procesos de dirección y orientación que son estructurados sobre la base de los objetivos generales y específicos del grado, características psicológicas de la edad y las potencialidades del escolar, por lo que se concibe al aprendizaje como una actividad social y no únicamente como proceso de realización individual.

Son de indudable valor científico metodológico los aportes acerca de la relación entre la enseñanza y el desarrollo, realizado por Vigotsky (1989), el que plantea “solo es buena aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo” (p. 116), la actualidad de este postulado en la práctica de la Educación Primaria constituye un reto para los maestros y educadores que consiste en que estos puedan lograr una estructuración adecuada, organizada e intencional de la práctica educativa mediante una enseñanza verdaderamente desarrolladora, que satisfaga las exigencias de cada uno de los educandos.

Desde la metodología del tratamiento del cálculo aritmético se comparte la concepción basada en la relación parte-todo y el del significado práctico de las operaciones, por lo que se asumen los dos significados de la adición y la sustracción dados por Campistrous y Rizo (1996), en su libro

Aprende a resolver problemas aritméticos, la comprensión del significado práctico de las operaciones.

Para lograr lo anterior es importante utilizar variados medios de enseñanza como objetos reales de la vida práctica de los educandos (productos agrícolas, de la construcción y del campo de la medicina) y software educativos, que contribuyan al logro eficiente de su aprendizaje. Autores como Rodríguez (2002); Labañino (2005); Coloma (2008) y Barrueco (2009), han definido el concepto de software educativo.

Se asume el concepto dado por Coloma (2008), como “el programa de informática cuyo fin es apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a elevar su calidad y a una mejor atención al tratamiento de las diferencias individuales, desde una adecuada proyección de la estrategia pedagógica a seguir” (p. 23).

El software educativo permite integrar los ejercicios con el juego, de esta forma se enriquece de forma agradable y precisa el intelecto con nuevas acciones las cuales evolucionan en acciones mentales, a partir de lograr mayor motivación; aspecto de vital importancia en el tratamiento a la habilidad de cálculo con fracciones en los educandos primarios, de gran significación para el desarrollo de la habilidad de cálculo en los educandos del nivel educativo Primaria.

Sobre las habilidades matemáticas se han referido numerosos autores como: Geissler, y otros (1989), Rizo, y otros (1989), Hernández (1989), González (1993), Campistrous y Rizo (1999), Ferrer (2000), todos coinciden en que aquellas se forman durante la ejecución de las acciones y operaciones que tienen un carácter esencialmente matemático y consideran tres componentes fundamentales: los conocimientos matemáticos, el sistema de acciones de carácter matemático y las operaciones lógicas. Por lo que estos autores hacen mayor énfasis en el plano estructural y en las operaciones lógicas sin tener en cuenta la significación que tiene en el escolar el elemento afectivo-motivacional para el desarrollo de habilidades matemáticas.

La habilidad de cálculo es definida por algunos autores como: Geissler (1989), Krutietski (1986), Ballester (1992), Rodríguez (2004) y Bernabéu (2005), estos conciben la habilidad calcular a partir de la automatización del proceso de cálculo, por lo que no incluyen en su definición

aspectos esenciales, como la apropiación de conceptos matemáticos inherente a dicho proceso y su aplicación en diferentes contextos.

Sobre la habilidad de cálculo aritmético se han referido autores como Ballester (1992), Ferrer (2000), Albarán (2005), Bernabéu (2005) y López (2010), los que coinciden en definirla como una habilidad matemática básica cuya actividad, tarea, operaciones y sistema de conocimientos se refieren al cálculo aritmético, la cual comprende las acciones psíquicas y prácticas que desarrolla el sujeto para resolver correctamente un ejercicio de cálculo aritmético, con diferentes niveles de complejidad y variedad, en un lapso de tiempo adecuado y con la utilización de alguna alternativa de solución aplicada de manera independiente.

Por todo lo anteriormente expresado, el autor de la ponencia define la habilidad de cálculo con fracciones, como una habilidad matemática básica cuya actividad, tarea, operaciones y sistema de conocimientos se refieren al cálculo con fracciones, la cual comprende las acciones psíquicas y prácticas que desarrolla el escolar para resolver correctamente un ejercicio de cálculo, con diferentes niveles de complejidad, variedad y combinaciones, en un lapso de tiempo adecuado y con la utilización de alguna alternativa de solución aplicada de manera independiente.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el pre-experimento demuestran la efectividad de la estrategia propuesta, debido a que al comparar los resultados de la prueba pedagógica inicial y final, en cuanto al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones antes y después de aplicada la estrategia, se comprobó al 99% de confianza que los resultados obtenidos al final eran mejores, como consecuencia de la aplicación de la estrategia. La aplicación de la estrategia didáctica diseñada en la práctica educativa contribuye al desarrollo de la habilidad de cálculo con fracciones en los educandos de la Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

Albarrán (2007). *¿Cómo realizar el tratamiento del cálculo mental?* La Habana: Pueblo y Educación.

Bernabéu Plous, M. (2005). Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo. Tesis de Doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Campistrous, L. y Rizo, C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Pueblo y Educación.

Capote, M. (2006). *La etapa de solución de problemas aritmético para la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.

De Armas, N. (2006). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Curso 85. *Pedagogía*. Soporte digital. La Habana.

Delgado, J. R. (1999). La enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Dos elementos fundamentales para lograr su eficacia: la estructuración sistémica del contenido de estudio y el desarrollo de las habilidades generales matemática. Tesis de Doctorado, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.

Geissler, O. E (1989). *Metodología de la enseñanza de la Matemática de 1ro a 4to grdo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Jungk, W. (1979). *Conferencias sobre metodología de la Matemática 1, T.1*. La Habana: Pueblo y Educación.

León, T. (2012). *Sugerencias de trabajo metodológico para el fortalecimiento de la Matemática en la Educación Primaria. Adecuaciones a los programas de tercero y cuarto grados*. La Habana: Pueblo y Educación.

López, P. A. (2010). Modelo didáctico de desarrollo de la habilidad de cálculo aritmético con el uso de la informática en el primer ciclo de la Educación Primaria. Universidad Pedagógica “Blas Roca Calderío”. Tesis de Doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Blas Roca Calderío”. Granma.

EL CÁLCULO CON FRACCIONES EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIA. BUENAS PRÁCTICAS EN EL
CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL

González, Rodolfo

Martínez, L. E. (2015). *Metodología de la enseñanza de la Matemática para las escuelas pedagógicas*. La Habana: Pueblo y Educación.

Müller, H (1987). El programa heurístico general para la resolución de ejercicios en *Boletín Sociedad Cubana de Matemática*, N°.9, La Habana.

Zillmer, W. (1993). *Complementos de Metodología de la enseñanza de la Matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.

ACTITUDES DE UNIVERSITARIOS SOBRE ESCUELA Y PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Politti, Mariana

Pontificia Universidad Católica Argentina

marianapolitti@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-1430-2654>

Delfino, Gisela

Universidad Pontificia Comillas

Universidad de Buenos Aires-CONICET

gidelfino@comillas.edu

<https://orcid.org/0000-0002-3732-184X>

Material inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 13-02-2024

Fecha de aceptación: 12-03-2024

RESUMEN

La presente investigación estudia las actitudes que tienen los jóvenes frente al rol de la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad, tanto como factor preventivo como de rehabilitación. Se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Personas Privadas de la Libertad, adaptada a población argentina (Bombelli *et al.*, 2011), en una población de 200 estudiantes universitarios de la zona metropolitana de Buenos Aires con edades entre 18 y 30 años, con igual proporción de hombres y mujeres. Se encontró que los estudiantes,

29

Politti, Mariana; Delfino, Gisela

en general, poseen una actitud positiva de intensidad media hacia la población en cuestión, destacando la importancia del cumplimiento del derecho a la educación para todas las personas, se encuentren o no privados de su libertad. Se enfatiza la importancia de educar a los futuros profesionales en temáticas sensibles, debido a que serán ellos quienes podrán trabajar para crear un verdadero cambio social.

PALABRAS CLAVE: actitudes – criminales - prevención del crimen - educación

ABSTRACT

This research studies the attitudes that young people have towards the role of formal education in the lives of people deprived of liberty. The objective was to obtain information about how university students characterize people deprived of liberty, as well as the importance they attach to the role of formal education, both as a preventive factor and as a rehabilitation factor. The Scale of Attitudes towards Persons Deprived of Liberty, adapted to the Argentine population (Bombelli et al., 2011), was applied for subsequent analysis in the SPSS database, in a population of 200 university students from the metropolitan area of Buenos Aires with ages between 18 and 30 years, with the same proportion of men and women. It was found that students, in general, have a positive attitude of medium intensity regarding the subject, highlighting the importance of compliance with the right to education for all people, whether or not they are deprived of their freedom. In addition, respondents believe that education is not only a factor that favors reintegration but is also a preventive factor that works as a way to reduce the situation of social, cultural and psychological vulnerability that has led them to transgress the law in first place. The importance of educating future professionals on sensitive issues is emphasized, since they will be the ones who will be able to work to create true social change.

KEY WORDS: attitudes – criminals - crime prevention – education

INTRODUCCIÓN

En la Argentina la educación es reconocida como un derecho y el Estado debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo para la población que vive en ese país (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, 2020). Asimismo, la Ley 26.206/2006, en su artículo 17, establece distintas modalidades que dan respuesta a requerimientos específicos entre los que se incluye la educación en contextos de privación de la libertad.

Si bien, se carece de información nacional unificada sobre la población carcelaria, el último informe publicado de la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN, 2019) afirma que la población que se encuentra privada de la libertad es en su mayoría (95%) varones (60% se encuentran en un rango de entre 25 y 35 años), de sectores educativos y económicos de alta vulnerabilidad (solamente el 34% alcanzó a completar los estudios primarios y el 43% no tenía trabajo al momento de la detención).

La educación formal en contextos de privación de libertad, comúnmente denominada *educación en contextos de encierro* intenta garantizar la educación a todas las personas privadas de libertad, con oferta educativa de alfabetización en cárceles, centros socioeducativos cerrados para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delitos y centros de tratamiento de adicciones cerrados, en los niveles primario, secundario y superior (Ministerio de Educación, 2020).

Sin embargo, las personas privadas de la libertad encuentran dificultad para concretar la carga horaria, así como la cantidad de días de clases anuales, afectando el proceso educativo de los mismos. Además, a pesar de los pedidos hechos a las autoridades correspondientes para la inclusión de Tecnologías Informáticas y de Comunicación (TICs), fundamentales hoy en día para el proceso educativo, las mismas no se encuentran disponibles para el uso de los presos. Otras dificultades son la falta de personal docente, la articulación de los planes de estudios entre algunas jurisdicciones educativas, sobre todo quienes provienen de la Provincia de La Pampa, así como las demoras en los traslados de los alumnos hasta las aulas desde su lugar de alojamiento (PPN, 2019). Esta situación no solo sucede a nivel nacional, sino que muchos autores relevan información

similar en la región, aludiendo a la dificultad que el cumplimiento del derecho a la educación en la población carcelaria supone (Betancourt et al., 2020; Camejo, 2017; Viscardi, 2017).

La educación, además de un derecho personal, genera oportunidades sociales que aumentan el disfrute de todos los derechos y libertades individuales, otorgando acceso a muchas formas de conocimiento. Dicho derecho humano, posibilita la concreción de un proyecto de vida, por lo que el mismo debe ser respetado para todas las personas, estén o no privados de la libertad (Gil-Cantero, 2013; Rodino, 2015). El goce pleno del derecho a la educación es una de las maneras de eliminar las desigualdades perpetuadas en el contexto de encierro, ya que hay un claro reconocimiento de que la educación es esencial para el desarrollo individual y necesario para la participación en la sociedad. "De esta forma, la educación repercute en la oferta y oportunidad real de las personas en reducir la situación de vulnerabilidad social, cultural y psicológica que, de alguna manera, las han llevado a cometer una trasgresión a la ley" (Scarfó *et al.*, 2013, p. 88).

Son varios los enfoques teóricos dentro de las ciencias sociales que intentan explicar las diferentes formas de construcción de conocimiento, así como la incidencia del mismo en el comportamiento. La psicología social contemporánea utiliza más que nada el concepto de actitud para explicar "aquellas evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben el nombre de objetos de actitud" (Briñol *et al.*, 2007, p. 459). Básicamente, refieren al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar la realidad, con variaciones en su grado de polarización, integradas por afectos, cogniciones y tendencias a la acción (Herrera y Proaño, 2020; Melgarejo-Aliaga, 2019; Morales *et al.*, 2007).

El prejuicio es un tipo de actitud negativa que tienen una funcionalidad más bien social, manifestándose como la desconfianza que se tiene hacia una persona que pertenece a cierto grupo, simplemente por el hecho de ser parte de él. La literatura no explicita una relación lineal entre prejuicio y comportamiento, pero si sostiene que la actitud negativa tiende a hacerse manifiesta con conductas discriminatorias (Blanco *et al.*, 2005). Además, el prejuicio contribuye a la economía cognitiva, ya que los estereotipos facilitan la evaluación e interpretación de la realidad (Macrae *et al.*, 1997 en Baron y Byrne, 2005).

Un estudio realizado en la Argentina (Bombelli *et al.*, 2011) respecto de las actitudes que los jóvenes universitarios tienen acerca de las personas privadas de la libertad funciona como un antecedente valioso dentro de la región. Sus resultados señalan una actitud positiva hacia las personas privadas de la libertad, siendo que quienes poseen contacto con personas privadas de la libertad son más positivas que las personas que no lo poseen. Las mujeres exhibían una visión de la persona privada de la libertad como menos violenta, pero también menos cortés.

La investigación realizada en España por Torrado Sánchez (2017), indagó sobre las actitudes de jóvenes universitarios frente a la reinserción de personas excarceladas. Los resultados obtenidos afirman que, si bien la actitud general de los estudiantes suele ser positiva, lo es aún más si los delitos cometidos por las personas privadas de la libertad se encuentran dentro de la categoría de "delitos leves." Los estudiantes que tienen un mayor conocimiento de los programas de reinserción y rehabilitación, así como estudiantes de Criminología, quienes reciben una formación específica sobre el tema, presentan actitudes más favorables hacia la reinserción que aquellas personas que se informan a través de los medios de comunicación. Esta investigación se encuentra en línea con investigaciones anteriores que encontraron resultados similares que relacionan a los medios de comunicación con actitudes más bien negativas frente a las personas privadas de la libertad y la criminalización de los inmigrantes (Ortet-Fabregat, 1991; Wagman, 2006, como se citó en Padilla 2006). Además, se encontró que las mujeres suelen presentar actitudes más favorables frente a la reinserción de las personas privadas de la libertad que los varones. El estudio enfatiza que la universidad debería ayudar a crear conciencia sobre la importancia de la participación social, ya que, si toda la sociedad contribuye en el cambio de valores y educación, logrando una mejor convivencia.

Distintos autores (Lochner y Moretti, 2004; Marín Santaolaya, 2017; Scarfó, 2016; Scarfó *et al.*, 2013), enfatizan que la falta de terminación de estudios primarios y secundarios es muy común en la población carcelaria, siendo percibida por exreclusos como una de las causas principales que les dificultan la reinserción social una vez que son dados en libertad. Los autores remarcan que la educación genera una oportunidad social, tanto para brindar significado al presente, durante la privación de la libertad, como al futuro, ya que

permite que la persona privada de la libertad desarrolle trayectorias educativas y concretar un derecho humano fundamental. Las investigaciones concluyen, no solo que el ser escolarizado reduce la actividad criminal de manera significativa, sino también que las actitudes positivas facilitan la reinserción social, destacando el rol significativo tanto del Estado como de las asociaciones civiles como responsables del cumplimiento del derecho a la educación para todas las personas. Particularmente, el estudio de Scarfó (2016) afirma que el 94% de la población carcelaria bonaerense no ha completado el colegio secundario y concluye que resulta necesario cambiar la matriz individualista de la sociedad concientizar acerca de la importancia del goce de derechos por parte de todos los individuos de la sociedad. De esta forma, sería más igualitaria y menos violenta, pero para eso se necesita una acción estatal integrada con profesionales preparados y asociaciones civiles que piense y actúe antes, durante y después de la cárcel y en vistas a la garantía de los derechos humanos, y especialmente el de la educación. De todas maneras, se ha encontrado que estudiantes universitarios pertenecientes a carreras propias de las ciencias sociales o humanas suelen tener actitudes más favorables hacia personas pertenecientes a grupos minoritarios, en contraposición con estudiantes de carreras exactas, tales como la economía y las ingenierías (Suria *et al.*, 2011; Torrado Sánchez, 2017).

Si bien se han realizado algunas investigaciones que evalúan la actitud general de los estudiantes universitarios frente a las personas privadas de la libertad, no se han encontrado investigaciones que atiendan la temática de la educación ni el rol de la misma en específico. Por esto, surge el interés de conocer cómo una parte educada de la sociedad, los jóvenes universitarios, concibe a las personas privadas de la libertad, considerando el área de estudio elegida, el sexo de los participantes y el nivel de contacto que tengan con dicha población. Es importante recordar que se trata de la futura generación de profesionales, que tendrá la posibilidad de trabajar para mejorar las condiciones de vida de las personas que han sido privadas de la libertad, para favorecer la reinserción e inclusión social de las mismas, al igual que trabajar en pos de la disminución del prejuicio y la discriminación que reciben.

Diseño

Se trata de un estudio cuantitativo de diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo, de diferencias de grupos.

Muestra o participantes

La muestra utilizada es no probabilística intencional, compuesta por 200 estudiantes universitarios de la zona metropolitana de Buenos Aires con edades entre 18 y 30 años (media = 21,69; DE = 2,32), con igual proporción de hombres y mujeres. Participaron similar proporción de estudiantes de carreras del área de Sociales/Humanidades (n = 106) y carreras del área de Económicas/Ingenierías (n = 94).

Se consultó a los participantes acerca de su nivel de contacto con personas privadas de la libertad. Tres de cada cuatro encuestados afirmaron no tener en actualidad o haber tenido en el pasado contacto con personas, ya sean familiares, amigos o conocidos, que hayan estado en situación de privación de libertad. Por su parte, un 17,5% afirmó que a algún amigo o conocido le ha tocado pasar por una situación de privación de libertad. Finalmente, un 6% de los consultados declara que algún miembro de su familia pasó por esa situación.

Instrumento

El cuestionario que fue utilizado presentó un formato auto administrado y estuvo integrado por una sección de datos sociodemográficos (sexo, edad y carrera de estudio), nivel de contacto con personas privadas de la libertad y por la escala de Actitudes hacia las Personas Privadas de la Libertad desarrollada por Bombelli *et al.* (2011) inspirada en la escala de Melvin *et al.* (1985). Consta de 36 ítems con una opción de respuesta de 1 = Completamente en desacuerdo y 5 = Completamente de acuerdo. De estos reactivos, 8 consideran el papel de la educación y la escuela. Por ejemplo, *Las personas privadas de*

la libertad tienen derecho a recibir educación dentro de los establecimientos en que se encuentran o *Quienes no recibieron educación tienen más probabilidad de terminar en la cárcel*. De los 36 ítems, diez son inversos. En esta muestra el alfa de Cronbach fue de ,89.

Ética

Antes de comenzar a responder el cuestionario, los participantes debieron firmar un consentimiento informado que cumplía con las pautas de comportamiento ético para las Ciencias Sociales y Humanas en Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Res. D N°2857/06).

Procedimiento

Los datos fueron recolectados a través de internet, proporcionando un link desde el cual se accedía al cuestionario online. A través de conocidos se buscó conseguir participantes que cumplieran con las características mencionadas en la muestra. El tiempo medio necesario para completar el cuestionario fue de 5 minutos. La participación fue voluntaria y anónima. Antes de comenzar con la encuesta, los participantes dieron su consentimiento de manera online, pudiendo retirarse si deseaban no seguir contestándolo. Los resultados luego fueron exportados a una base de datos SPSS.

Análisis de datos

Para conocer las actitudes hacia las personas privadas de la libertad se efectuaron análisis descriptivos, reportándose las medias y desvío estándar. Para conocer las posibles diferencias en función del área de estudio y el sexo se utilizó el estadístico *t* de Student. Finalmente, para conocer la relación entre la actitud hacia las personas privadas de la libertad según el grado de contacto se aplicó un análisis de *r* de Pearson.

Resultados

Actitudes hacia las personas privadas de la libertad

Los participantes presentan una actitud, a nivel general, positiva, aunque de intensidad baja (*Media* = 3,25; *DE* = 0,45 en base a una escala de 1 a 5), hacia las personas privadas de la libertad. La Tabla 1 presenta los valores obtenidos para cada uno de los ítems de la escala.

Tabla 1: Actitudes hacia las personas privadas de la libertad

Ítem	Media	DE	Área de estudio		Sexo		Contacto
			Sociales / Humanidades	Economía / Ingeniería	Varones	Mujeres	
1. Sólo unos pocos presos son peligrosos	2,65	1,07	2,66 <i>t</i> (198)=0,215; <i>p</i> =.830; 95%IC[-,27; ,33]	2,63	2,60 <i>t</i> (198)=-0,594; <i>p</i> =.553; 95%IC[-,388; ,208]	2,69	-0,71
2. La mayoría de los presos son víctimas y merecen ser ayudados	2,82	1,08	3,13 <i>t</i> (198)=4,534; <i>p</i> <,001; 95%IC[,37; ,95]; <i>d</i> =1,00	2,46	2,60 <i>t</i> (198)=-2,926; <i>p</i> =.004; 95%IC[-,736; -,143]; <i>d</i> =.042	3,04	-,066
3. Los presos tienen sentimientos como cualquier otra persona.	4,28	0,82	4,46 <i>t</i> (198)=3,526; <i>p</i> =.001; 95%IC[,17; ,62]; <i>d</i> =0,49	4,06	4,08 <i>t</i> (198)=-3,453; <i>p</i> =.001; 95%IC[-,612; -,167]; <i>d</i> =0,49	4,47	-,069
4. Me agradan muchos presos	2,33	0,89	2,44 <i>t</i> (198)=1,935; <i>p</i> =.054; 95%IC[-,004; ,48]	2,20	2,22 <i>t</i> (198)=-1,765; <i>p</i> =.079; 95%IC[-,465; ,025]	2,44	,203**
5. Las malas condiciones en la cárcel amargan más al preso.	3,99	1,01	4,21 <i>t</i> (153,76)=3,370; <i>p</i> =.001; 95%IC[,20; ,76]; <i>d</i> =0,48	3,73	3,77 <i>t</i> (184,23)=-3,141; <i>p</i> =.002; 95%IC[-,716; -,163]; <i>d</i> =0,44	4,21	-,038
6. La mayoría de los presos son estúpidos.	2,08	0,97	1,75 <i>t</i> (156,84)=-5,225; <i>p</i> <,001; 95%IC[-,95; -,43]; <i>d</i> =0,71	2,44	2,39 <i>t</i> (186,505)=-4,141; <i>p</i> <,001; 95%IC[,361; ,878]; <i>d</i> =0,67	1,77	-,178*
7. Los presos necesitan amor y apoyo tanto como cualquier otro.	3,92	0,95	4,07 <i>t</i> (171,31)=2,454; <i>p</i> =.015; 95%IC[,06; ,59]; <i>d</i> =0,35	3,74	3,70 <i>t</i> (180,302)=-3,367; <i>p</i> =.001; 95%IC[-,697; -,182]; <i>d</i> =0,48	4,14	-,052
8. Tratar de rehabilitar a un preso es una pérdida de tiempo y de plata.	2,07	1,07	1,83 <i>t</i> (198)=-3,464; <i>p</i> =.001; 95%IC[-,80; -,21]; <i>d</i> =0,48	2,34	2,28 <i>t</i> (186,525)=2,829; <i>p</i> =.005; 95%IC[,127; ,712]; <i>d</i> =0,40	1,86	<,001
9. Los presos no son ni mejores ni	3,11	1,13	3,28 <i>t</i> (198)=2,400; <i>p</i> =.017; 95%IC[,06; ,68]; <i>d</i> =0,34	2,90	2,96 <i>t</i> (198)=-1,83; <i>p</i> =.069; 95%IC[-,602; ,022]	3,25	-,115

peores que otra gente							
10. Tenés que estar constantemente en guardia con un preso.	3,13	0,97	3,00	3,26	3,18	3,07	,012
			$t(198)=-1,945; p=0,053; 95\%IC[-,53; ,003]$		$t(198)=,8; p=,425; 95\%IC[-,161; ,381]$		
11. Los presos generalmente piensan y actúan de forma similar.	2,84	1,00	2,72	2,96	2,99	2,69	,002
			$t(198)=-1,715; p=0,088; 95\%IC[-,51; ,03]$		$t(198)=2,141; p=,033; 95\%IC[,023; ,576]; d=0,30$		
12. Si uno le demuestra respeto al preso, él también te muestra respeto.	3,20	0,95	3,37	3,00	3,19	3,21	-,065
			$t(198) = 2,867; p=,005; 95\%dIC[,11; ,63]; d=0,39$		$t(196,981)=-,149; p=,882; 95\%IC[-,284; ,244]$		
13. Los presos sólo piensan en ellos mismos.	2,67	0,95	2,49	2,87	2,82	2,52	,117
			$t(198)=-2,883; p=,004; 95\%IC[-,64; -,12]; d=0,4$		$t(198)=2,252; p=,025; 95\%IC[,037; ,562]; d=0,32$		
14. Podría poner mi vida en las manos de algunos presos.	2,51	1,12	2,66	2,34	2,57	2,45	-,099
			$t(198)=2,039; p=,043; 95\%IC[,01; ,62]; d=0,29$		$t(198)=-,759; p=,449; 95\%IC[-,191; ,431]$		
15. La mayoría de los presos son demasiado haraganes como para mantener un trabajo.	2,62	0,94	2,53	2,70	2,71	2,52	,003
			$t(198)=-1,238; p=,217; 95\%IC[-,42; ,09]$		$t(198)=1,435; p=,153; 95\%IC[-,071; ,451]$		
16. No tendría nada en contra de ser vecino de alguien que estuvo preso.	3,19	1,08	3,16	3,22	3,25	3,13	-,081
			$t(198)=-0,412; p=,681; 95\%IC[-,36; ,23]$		$t(198)=,787; p=,432; 95\%IC[-,180; ,420]$		
17. La mayoría de los presos tienen los mismos valores que el resto de nosotros.	2,48	1,05	2,60	2,32	2,47	2,48	-,039
			$t(198)=1,851; p=,066; 95\%IC[-,01; ,56]$		$t(198)=-,067; p=,947; 95\%IC[-,303; ,283]$		
18. No dejaría nunca que mi hijo/hija saliera con alguien que estuvo preso.	3,34	1,12	3,33	3,34	3,24	3,43	,077
			$t(198)=-0,064; p=,949; 95\%IC[-,32; ,30]$		$t(198)=-1,203; p=,230; 95\%IC[-,501; ,121]$		
19. La mayoría de los presos tienen la capacidad de amar.	3,90	0,86	3,95	3,84	3,81	3,99	,205**
			$t(198)=0,920; p=,359; 95\%IC[-,12; ,35]$		$t(198)=-1,48; p=,140; 95\%IC[-,419; ,059]$		
20. Los presos deberían ser tenidos siempre bajo una disciplina dura y estricta.	3,17	1,17	2,98	3,38	3,27	3,07	,034
			$t(178,67)=-2,424; p=,016; 95\%IC[-,72; -,07]; d=0,34$		$t(198)=1,211; p=,228; 95\%IC[-,125; ,525]$		
21. Los presos son simplemente malas personas.	2,29	1,02	2,06	2,53	2,44	2,13	,007
			$t(180,19)=-3,267; p=,001; 95\%IC[-,74; -,18]; d=0,46$		$t(198)=2,17; p=,031; 95\%IC[-,028; ,591]; d=0,31$		
22. La mayoría de los presos pueden ser rehabilitados.	3,33	1,05	3,46	3,17	3,17	3,48	-,097
			$t(177,70)=1,949; p=,053; 95\%IC[-,003; ,58]$		$t(198)=-2,103; p=,037; 95\%IC[-,600; -,019]; d=0,30$		
23. Algunos presos son gente muy agradable.	3,72	0,87	3,83	3,59	3,66	3,78	,245**
			$t(171,728)=2,036; p=,043; 95\%IC[,007; ,501]; d=0,28$		$t(198)=-,97; p=,333; 95\%IC[-,364; ,124]$		
	2,93	1,08	3,23	2,57	2,76	3,09	,174*

24. Me gustaría pasar tiempo con algunos presos.			$t(198)=4,511; p<,001; 95\%IC[.,372; ,950]; d=0,61$		$t(198)=-2,172; p=,031; 95\%IC[-,629; -,304]; d=0,31$			
25. Si el preso se comporta bien en la cárcel debe ser dejado en libertad condicional.	2,41	0,87	$t(198)=1,804; p=,073; 95\%IC[-,020; ,465]$	2,50	2,28	2,35	2,46	,027
26. Las personas privadas de la libertad tienen derecho a recibir educación dentro de los establecimientos en que se encuentran.	4,30	1,02	$t(159,354)=2,798; p=,006; 95\%IC[.,119; ,691]; d=0,40$	4,49	4,08	4,05	4,55	-,007
27. Quienes no recibieron educación tienen más probabilidad de terminar en la cárcel.	3,56	1,07	$t(198)=-,445; p=,657; 95\%IC[-,366; ,231]$	3,52	3,59	3,79	3,33	,039
28. Los presos no se esforzaban y tenían malas notas en la escuela.	2,33	0,87	$t(177,796)=-1,124; p=,263; 95\%IC[-,386; ,105]$	2,26	2,40	2,49	2,17	,072
29. Si se le da la oportunidad al preso de realizar alguna actividad (deporte, estudio, manualidad, etc.), él lo aprovechará.	3,59	0,89	$t(198)=2,424; p=,016; 95\%IC[.,056; ,545]; d=0,34$	3,72	3,42	3,46	3,71	,049
30. No tendría nada en contra de atenderme con un profesional que estudió estando en la cárcel.	3,46	1,12	$t(198)=-,601; p=,548; 95\%IC[-,409; ,217]$	3,41	3,51	3,57	3,35	-,121
31. Los presos son personas inteligentes.	3,40	0,82	$t(198)=2,196; p=,029; 95\%IC[.,025; ,480]; d=0,30$	3,51	3,26	3,36	3,44	,004
32. La mayoría de los presos han tenido maestros que no se han preocupado por ellos.	2,96	0,95	$t(198)=1,760; p=,080; 95\%IC[-,028; ,501]$	3,06	2,82	2,88	3,03	,026
33. Un preso nunca podría ser el mejor alumno.	1,87	0,95	$t(198)=-2,146; p=,033; 95\%IC[-,547; -,023]; d=0,31$	1,73	2,02	1,98	1,76	,072
34. Los presos son personas responsables.	2,65	0,84	$t(183,247)=4,496; p<,001; 95\%IC[.,288; ,740]; d=0,61$	2,88	2,37	2,52	2,77	-,045
35. No me molestaría trabajar con gente que ha estado presa.	3,61	1,02	$t(198)=2,669; p=,008; 95\%IC[.,098; ,658]; d=0,37$	3,78	3,40	3,46	3,75	-,044
	2,55	1,03		2,37	2,74	2,62	2,48	,095

36. Nunca contrataría a una persona que haya estado presa.	$t(198)=-2,562; p=,011; 95\%IC[-$ $,650; -,084]; d=0,36$	$t(198)=,965; p=,336; 95\%IC[-$ $,146; ,426]$
---	---	--

Se destacan los ítems que poseen el mayor grado de acuerdo por parte de los participantes y reflejan una actitud positiva hacia las personas privadas de la libertad: 3, 5, 7, 19, 26 y 33. Los ítems reflejan que la mayoría de los integrantes de la muestra son capaces de empatizar con las personas privadas de la libertad, humanizándolos y viéndolos como capaces de amar y tener necesidades particulares. Además, se evidenció un alto grado de acuerdo con que el factor contextual *cárcel* incide en su estado de ánimo de manera negativa. Se destaca que los dos últimos ítems mencionados están relacionados a la temática educativa.

Particularmente, los ítems 26 y 33 hacen referencia a la actitud de los participantes hacia el rol de la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad, destacando al primer ítem mencionado como el que mayor grado de acuerdo tuvo por parte de la totalidad de la muestra. El segundo ítem mencionado es inverso, por lo que la actitud positiva se encuentra reflejada en el alto grado de desacuerdo con la afirmación por parte de los participantes. El mismo evidencia que la mayor parte de los respondientes no creen que el estar privado de la libertad sea un factor determinante en cuanto a la calidad de alumno que la persona puede tener.

En lo que respecta al resto de los ítems que propiamente evalúan las actitudes que tienen los estudiantes universitarios hacia el rol de la escuela en las personas privadas de la libertad (27, 28, 29, 30, 31 y 32), los participantes presentan a nivel general una actitud positiva de intensidad media. Si bien se encontró que algunas medias son más elevadas que otras, en líneas generales no se evidencia que haya un alto grado de acuerdo referido a la relación entre educación y privación de libertad, en temáticas tales como: la relación directa entre educación y delincuencia, el desempeño académico de las personas privadas de la libertad, la capacidad de los presos de aprovechar oportunidades, el nivel de comodidad profesional con alguien que estuvo privado de su libertad, su capacidad intelectual y el apoyo por parte de referentes escolares.

Actitudes hacia las personas privadas de la libertad según área de estudio

Al considerar el área de estudio, se observa que quienes presentan una especialización ligada a las ciencias sociales o humanas (3,36) expresan, en general, actitudes más positivas hacia las personas privadas de la libertad que quienes se especializan en ciencias económicas o ingeniería (3,11. $t(198) = 4,073; p <,001; 95\%IC [1,13; 3,38]$).

Los resultados evidencian que los participantes que provienen del área de las ciencias sociales o humanas mostraron un mayor grado de acuerdo significativo en comparación con aquellos que provienen del área de las ciencias económicas o ingenierías, en los siguientes ítems: 2, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 23, 24, 26, 29, 31, 34, 35. Estos ítems evidencian una actitud positiva por parte de aquellos que se especializan en ciencias sociales o humanidades hacia las personas privadas de la libertad, siendo capaces de reconocer sus sentimientos y necesidades, distinguiendo sus derechos y capacidades a pesar de la situación en la que se encuentran.

En cuanto a los ítems en los que aquellos que provienen del área de las ciencias económicas o ingenierías tuvieron una puntuación significativamente mayor que los estudiantes de ciencias sociales o humanas son ítems inversos: 6, 8, 20, 21, 33, 36. Una mayor puntuación en los ítems inversos indica una actitud más bien negativa hacia las personas privadas de la libertad por parte de los que se especializan en el área de ciencias económicas o ingenierías.

En el resto de los ítems no se encontraron diferencias entre los participantes en relación a su área de estudio.

Actitudes hacia las personas privadas de la libertad según sexo

Al considerar el sexo de los participantes, se observa que las mujeres (3,34) expresan, en general, actitudes más positivas hacia las personas privadas de la libertad que los hombres (3,15. $t(188,294)=-2,990; p=,003; 95\%IC[-,31; -,06]; d=0,43$) En lo que respecta a las afirmaciones en las que un mayor nivel de acuerdo denota una actitud positiva hacia las personas privadas de la libertad, se han encontrado diferencias significativas al dividir a

la muestra por la categoría sexo. Las mujeres mostraron un mayor nivel de acuerdo en los siguientes ítems: 2, 3, 5, 7, 19, 22, 24, 26, 29, 34, 35. A raíz de los resultados obtenidos, se observa que las mujeres presentan un mayor nivel de empatía hacia las personas privadas de la libertad, advirtiendo que la situación de encarcelamiento puede resultarles perjudicial, ya que los perciben con un mayor grado de humanización. Esta actitud humanizadora frente a las personas privadas de la libertad, así como el tender a prestar atención a las condiciones del entorno, contribuye a que los presos sean vistos como víctimas, o, por lo menos, no como los únicos responsables de la situación en la que se encuentran. Las mujeres evidencian percibir a los presos como personas capaces de mejorar, ser rehabilitadas y funcionar en la sociedad, teniendo más propensión a interactuar socialmente con ellos que los varones. Son vistos como una persona común y corriente, capaz de funcionar con valores, aprovechar oportunidades, y, a pesar de lo cometido en el pasado, merecen un ofrecimiento de ayuda y una segunda oportunidad. Por su parte, los varones mostraron un mayor nivel de acuerdo con los ítems que denotan una actitud negativa hacia las personas privadas de la libertad: 6, 8, 11, 13, 21, 27 y 28. Se observa que los varones perciben en las personas privadas de la libertad una deficiencia en cuanto al nivel intelectual, así como una manera de actuar similar entre sí. Los perciben como personas egocéntricas, malas y no creen que posean la capacidad de esforzarse o aprovechar alguna oportunidad, mucho menos si es en el ámbito académico o educativo.

Actitudes hacia las personas privadas de la libertad según nivel de contacto

Al considerar las actitudes que los estudiantes universitarios presentan hacia personas privadas de la libertad en relación a la experiencia de contacto con ellas, se observa una correlación positiva de fuerza baja ($r = ,145$; $p = ,041$; $n = 200$). Es decir, que quienes declaran que algún miembro de su familia experimentó la situación de privación de libertad, tienen mayor probabilidad de presentar actitudes positivas hacia estas personas.

Los ítems en los que se han encontrado diferencias significativas a partir de un mayor nivel de contacto con personas que se han encontrado en una situación de privación de

libertad fueron: 4, 6, 19, 23 y 24. Con respecto a los ítems 4, 19, 23, 24 se observa una correlación positiva entre el mayor nivel de contacto y un mayor nivel de acuerdo con los enunciados, presentando una actitud mucho más favorable, así como un mayor grado de humanización, por parte de los encuestados hacia los presos. El ítem 6 evidencia una correlación negativa entre un mayor nivel de contacto y el grado de acuerdo con la afirmación, encontrándose en desacuerdo con la misma.

De todas maneras, cabe destacar que, de los ítems que evaluaban la actitud de los jóvenes universitarios sobre el rol de la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad, ninguno de ellos ha correlacionado, ni de manera positiva, ni negativa, con el nivel de contacto por parte de los encuestados. Por esto, se concluye que el nivel de contacto no influye en las actitudes que los jóvenes universitarios tienen sobre el rol de la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad, sino que esta actitud tiene que ver con una cuestión más personal, social o ideológica, y no con la cercanía que pueda llegar a tenerse.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de la presente investigación consistió en conocer las actitudes de los universitarios acerca del rol de la escuela en las personas privadas de la libertad. Para tal fin, se aplicó el cuestionario de Actitudes hacia las Personas Privadas de la Libertad (escala original de Melvin *et al.*, 1985, versión local de Bombelli *et al.*, 2011), a una muestra de 200 estudiantes universitarios de la zona metropolitana de Buenos Aires, con edades entre 18 y 30 años e igual proporción de hombres y mujeres. Dicho cuestionario consta de 36 ítems, en el que 8 de ellos consideran el papel de la escuela propiamente, y el resto de los reactivos otorgan más información sobre el tipo de actitud que tienen las personas hacia los presos.

A nivel general, y al igual que lo evidenciado en las investigaciones de Torrado Sánchez (2017) y Bombelli *et al.*, (2011), los estudiantes presentan una actitud positiva, aunque de intensidad baja, hacia las personas privadas de la libertad. Los resultados obtenidos en los 8 ítems que consideraban específicamente la actitud frente al papel de la escuela en la vida de los presos encontraron que, en general, los estudiantes presentan una actitud

positiva de intensidad media acerca del rol que tiene la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad. Cabe destacar que los ítems 26 y 27 obtuvieron un alto grado de acuerdo por la mayoría de los encuestados.

Las actitudes de la muestra encuestada, evidenciada en el alto grado de acuerdo con el ítem 26, estarían a favor del cumplimiento de este derecho fundamental de formación continua, aún en situación de privación de libertad. De todas maneras, Scarfó (2016) manifiesta que si bien el Estado es el mayor responsable de hacer que este derecho se cumpla, tanto la sociedad civil como las distintas asociaciones juegan un rol de suma importancia en lo que respecta al cumplimiento de este. Trabajen o no con la población mencionada, el autor resalta que es necesaria una toma de consciencia de que, si todos gozaran plenamente de sus derechos, la sociedad sería más justa, más igualitaria y menos violenta.

En relación al alto grado de acuerdo con el ítem 27, queda evidenciado que la mayoría de los participantes consideran que la educación es un derecho que debe ser cumplido, tanto dentro como fuera de la cárcel, ya que funciona como un factor protector frente al riesgo de cometer un acto delictivo. Esto se relaciona de manera directa con las investigaciones realizada por Scarfó et al., (2013) y Lochner y Moretti (2004), quienes concluyen que el goce pleno del derecho a la educación es una manera de eliminar las desigualdades que se perpetúan en el contexto de encierro ayudando a reducir la situación de la vulnerabilidad social, cultural y psicológica que ha llevado a los presos a transgredir la ley en primer lugar. Además, Marín Santaolaya (2017) destaca que la educación no solamente funciona como un factor protector preventivo, sino que la falta de formación es percibida por exreclusos como motivo principal del fracaso de una exitosa reinserción sociolaboral, una vez que salen de prisión. Por esto, se concluye la importancia, no solo del cumplimiento del derecho a la educación como un factor protector y preventivo de la transgresión de la ley, sino también, que una vez que las personas se encuentren en situación de privación de libertad, puedan contar con una formación dentro del contexto de encierro que les permita adquirir herramientas para poder reinserirse en el ámbito sociolaboral, una vez que hayan sido liberados de prisión.

En los ítems inversos 28, 29 y 33, una gran parte de los encuestados se encontraron dentro del rango “en desacuerdo” con dichas afirmaciones, evidenciando que no creen que la capacidad de esforzarse, dedicarse y aprovechar las oportunidades que se les brinda a las personas privadas de la libertad se relacione directamente con su condición de presidiarios. Con respecto a esta cuestión, Marín Santaolaya (2017) explica que, si bien no en todos los casos, muchos presos se sienten motivados para seguir formándose dentro y fuera del penal, con la finalidad de conseguir un trabajo una vez que sean liberados. De todas maneras, factores tales como la desestructuración familiar, la falta de habilidades sociales y de entendimiento de las normas y los problemas con las drogas, repercuten directa e indirectamente en los internos, perjudicando su inserción en el mercado laboral (Martínez, 2013). Por esto, se observa que, en muchos casos, no es tanto la falta de motivación o de esfuerzo para aprovechar las oportunidades, sino que otros factores intervienen en su capacidad de desempeñarse de manera eficaz en las mismas.

Los resultados en la presente investigación se encuentran en línea con el estudio de Torrado Sánchez (2017), quien concluyó que estudiantes que reciben formación específica sobre temáticas relacionadas a grupos marginales y privación de libertad, suelen tener una actitud más favorable que quienes no cuentan con esa formación en el ámbito universitario. Se encontró que quienes se especializan en el área de Sociales/Humanidades presentaron una actitud más empática, siendo más propensos a humanizar a los presos y considerándolos, en parte, como víctimas de su situación, destacando su vulnerabilidad y necesidad de ayuda. Por el contrario, aquellos que se especializan en Económicas/Ingenierías, expresaron una actitud más bien negativa hacia las personas privadas de la libertad, tendiendo a creer que sus capacidades intelectuales se encuentran comprometidas o son deficientes y que no son una población en la que vale la pena invertir recursos para ayudar a salir adelante. Además, los resultados obtenidos concuerdan con los explicitados por Suria *et al.*, (2011), quienes encontraron que las personas pertenecientes a carreras humanísticas suelen tener actitudes más favorables y creencias positivas hacia grupos minoritarios o marginados, en contraposición con las actitudes presentadas por personas que estudian carreras como Arquitectura y Biología.

Un resultado a destacar es que se han encontrado diferencias significativas en la actitud de jóvenes hacia las personas privadas de la libertad entre sexos. Se observa que las mujeres expresan, en general, actitudes más positivas hacia las personas privadas de la libertad que los hombres, siendo capaces de empatizar en un mayor grado con los presos, percibiéndolos como personas que son capaces de mejorar, ser rehabilitadas y funcionar en sociedad. Por otro lado, los hombres mostraron un mayor nivel de acuerdo con ítems que denotan una actitud más bien negativa hacia los presos, tendiendo a percibirlos como personas egocéntricas, malas y deficientes en cuanto al nivel intelectual y la capacidad de aprovechar oportunidades. Estos resultados se condicen con lo mencionado por Torrado Sánchez (2017), quién encontró que las mujeres suelen presentar actitudes más favorables hacia la reinserción de las personas privadas de la libertad que los varones.

Los resultados obtenidos condicen con los resultados expuestos por Bombelli *et al.*, (2011) ya que ambos evidencian una correlación positiva entre un mayor nivel de contacto y una actitud más favorable hacia las personas privadas de la libertad (mayor nivel de acuerdo con los ítems 4, 19, 23 y 24). Además, cabe destacar que se obtuvo una correlación negativa entre un mayor nivel de contacto y el grado de acuerdo con el enunciado del ítem 6. Este resultado se suma a una gran cantidad de investigaciones que estudian el efecto positivo que tiene el contacto entre las personas privadas de la libertad y el resto de la sociedad para ambos grupos (Dixon *et al.*, 2007; Fabregat, 1991; Galeano Monti, 2019; Popescu, 2019) De todas maneras, no se han encontrado correlaciones positivas o negativas en los ítems que evaluaban la actitud de los jóvenes universitarios sobre el rol de la escuela en la vida de los presos.

Las actitudes que posean los estudiantes universitarios sobre temáticas sensibles como la privación de libertad son de suma importancia, ya que las mismas orientarán su manera de actuar y desenvolverse profesionalmente (Briñol *et al.*, 2007; Solís, 2015). El estudio permitió aportar datos, antes inexistentes, respecto de las actitudes que tienen los jóvenes universitarios sobre el rol de la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad. Más allá de las particularidades mencionadas, se encontró que los estudiantes poseen una actitud positiva de intensidad media respecto de la temática, siendo éste un panorama alentador para el desarrollo de posturas prosociales e inclusivas en sus respectivas

carreras profesionales. Los encuestados destacan la importancia del cumplimiento del derecho a la educación para todas las personas, se encuentren o no privados de su libertad, dado que la educación no es solo un factor a tener en cuenta para que los ex reclusos puedan reinsertarse en la sociedad una vez que salen de la cárcel sino que es también, un factor preventivo que funciona como una vía para reducir la situación de vulnerabilidad social, cultural y psicológica que los ha llevado a transgredir la ley en primer lugar (Scarfó *et al.*, 2013). Sin embargo, los resultados también evidencian que todavía queda un largo camino por recorrer y es menester fomentar el diseño de estrategias encaminadas a la revisión del paradigma de la enseñanza en las Universidades, propiciando la toma de conciencia de la importancia de la educación y la inclusión de poblaciones marginadas, vulnerables y aisladas, así como un mayor cumplimiento de sus derechos. El cumplimiento del derecho a la escolarización no solamente se conseguirá reducir la actividad criminal de manera significativa, sino que, basado en lo investigado por Lochner y Moretti (2004), puede traer beneficios sociales y económicos, tales como la reducción de los costos correspondientes a las víctimas, el funcionamiento de la economía y la sociedad en general.

Limitaciones y recomendaciones

El presente estudio de índole cuantitativo permitió conocer las actitudes de los estudiantes universitarios acerca del rol que tiene la escuela en la vida de las personas que se encuentran privadas de la libertad. Sin embargo, si bien la muestra fue constituida por estudiantes Universitarios de la zona metropolitana de Buenos Aires, la gran mayoría de los respondientes provienen de la Pontificia Universidad Católica Argentina, una institución privada que promueve los valores de la solidaridad, el compañerismo y la compasión, por lo que es posible que los resultados hayan sido influidos, en gran parte, por la formación que la institución otorga. La homogeneidad de la muestra se relaciona directamente con el nivel socioeconómico de los encuestados. Se infiere que, siendo que la mayoría tiene acceso a educación superior privada, los mismos pertenecen a un nivel socioeconómico medio/medio-alto/alto. Sería interesante obtener datos que provengan de

estudiantes de otros establecimientos, públicos y/o privados, para poder obtener un panorama más ajustado acerca de las creencias que tienen los jóvenes universitarios sobre la temática, no solo pertenecientes a otras instituciones, sino también, a otro nivel socioeconómico.

Siguiendo con las limitaciones de la muestra, para la realización de esta investigación, que posee un diseño no experimental y transversal, se tomaron en cuenta a todos los estudiantes universitarios que quisieron participar, pertenecientes a las carreras de Sociales/Humanidades y Económicas/Ingenierías. La recolección de datos según este criterio fue más bien estratégica, para asegurar la participación de un número contundente de individuos en el contexto de pandemia. Por esto, se sugiere realizar un estudio de corte longitudinal para indagar la temática estudiada, ya que sería interesante profundizar en la relación entre las creencias y la elección de la carrera, para constatar cuán importante es la influencia de la formación universitaria en el moldeamiento del pensamiento y las actitudes.

Si bien el instrumento utilizado para medir las actitudes de los jóvenes universitarios, adaptado por Bombelli *et al.*, (2011) en su versión local, tiene en cuenta la variable “educación”, el mismo sólo cuenta con 8 ítems que dan información requerida. Es importante poder generar nuevos instrumentos, que permitan obtener datos más específicos sobre las creencias que tienen las personas acerca del rol de la escuela en la vida de las personas privadas de la libertad para poder profundizar el conocimiento que se tiene, tanto de las mismas, como de su origen y su grado de arraigo, para poder tener un mayor entendimiento y diseñar estrategias que permitan ajustar las creencias, en pos de una perspectiva más positiva y solidaria.

A partir de los resultados obtenidos, se evidenció que los estudiantes que se especializan en el área de Humanidades/Sociales, que tienen una formación que aborda la temática de los grupos marginados y la situación de privación de libertad, tienen una actitud más positiva que aquellos quienes se especializan en Economía/Ingeniería. En esta línea, se considera como una limitación el no contar con alumnos pertenecientes a carreras tales como la Criminología, Criminalística y Ciencias de la Educación, como parte de la muestra, para poder profundizar en el conocimiento acerca del tipo de formación, el grado

de conocimiento y cercanía con la temática y las creencias que se tienen al respecto. Se sugiere que estudiantes pertenecientes a estas carreras sean incluidos como parte de la muestra en futuros estudios.

En conclusión, el presente trabajo de investigación y los resultados encontrados son relevantes para la psicología debido a su aporte en lo que respecta a la comprensión de la concepción que los futuros profesionales de distintas áreas tienen de la educación, del valor que le otorgan al cumplimiento del derecho a la misma. Más allá de que la modalidad de educación en contextos de encierro sea contemplada por la ley, es necesario contar con profesionales de todos los ámbitos que posean perspectivas prosociales y solidarias, que no sólo establezcan políticas públicas para la reinserción, sino también estrategias preventivas, solventando las desigualdades fomentadas por la falta de acceso a la educación, con aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, mejorando su calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Betancourt, A. S. G., Núñez, K. T. C., Granda, J. R. C., y Ramos, H. S. S. (2020). Derecho a la educación de las personas privadas de libertad en el “centro de privación de libertad” de Santo Domingo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Recuperado de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v33i1.2105>

Bombelli, J. I., Delfino, G., y Muratori, M. (2011). Actitudes de adultos hacia personas privadas de la libertad. *Revista Hologramática*, 7(15), 45-70. Recuperado de <https://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=2080>

Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En Morales, J., Gaviria, E., Moya, M. y Cuadrado Gordillo, I. (Coords.). *Psicología social*, pp. 457-490. Madrid: McGraw-Hill.

Blanco, A., Caballero, A. y de la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de <https://www.academia.edu/11981430/>

[Psicología de los grupos Amalio Blanco Amparo Caballero Luis de la Corte](#)

Camejo, M. (2017). ¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social. XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias sociales (Udelar) Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10749/1/XVI%20JICS_Marina-Camejo.pdf

Dixon, J., Durrheim, K. y Tredoux, C. (2007). Intergroup contact and attitudes toward the principle and practice of racial equality. *Psychological Science*, 18, 867-872. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40064664>

Fabregat, G. O. (1991). La delincuencia: opinión pública y actitudes de profesionales. *Revista latinoamericana de psicología*, 23(3), 301-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80523301.pdf>

Gil-Cantero, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo ‘good lives’. *Revista de Educación*, (360), pp. 48-68. Recuperado de <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-220>

Herrera, R. M., y Proaño, F. P. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), pp. 11-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746471>

Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007. Recuperado de https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primer_a/231431/20200630

Lochner, L., y Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94(1), pp. 155-189. Recuperado de https://doi.org/10.1257/00028280432_2970751

Macrae, C., Bodenhausen, G., Milne, A. y Ford, R. (1997) Prejuicio: causas, efectos y formas de contrarrestarlo. En Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*, pp. 215-262. Madrid: Pearson-Prentice Hall. Recuperado de https://www.academia.edu/17262283/Psicologia_Social_Robert_A_Baron_Donn_Byrne

Marín Santaolaya, A. (2017). *¿Qué realidad le espera a un recluso respecto a su inserción socio-laboral? Un estudio cualitativo en el Centro de Inserción Social en Granada*. [Tesis de Grado, Universidad de Granada]. DIGIBUG. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46372/MarinSantaolayaTFGReinserccionLaboral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez. L. (2013). *Desigualdades en el mercado laboral: El Colectivo de personas ex reclusas y su inserción en el mercado laboral*. [Tesis de Grado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2013/109362/TFGImartinezcivico.pdf>

Melgarejo-Aliaga, R. (2019). *Propuesta de un programa educativo de prevención de violencia de género en estudiantes de Secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Navarra]. DADUN. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/58285>

Melvin, K., Gramling, L. y Gardner, W. (1985). A scale to measure attitudes toward prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 12, pp. 241-253. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0093854885012002006>

Ministerio de Educación (2020). *Educación en contextos de encierro*. recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/direccionnacionaldegestioneducativa/encierro>

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. (2020). *¿Cómo está conformado el sistema educativo argentino?* Recuperado de <https://www.cancilleria.gob.ar/es/iniciativas/guia-informativa-y-de-orientacion-educativa/como-esta-conformado-el-sistema-educativo>

Galeano Monti, J. (2019). La Importancia De La Generación De Confianza En El Contacto Con La Población Privada De Libertad En Cárceles Del Paraguay. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 8(1), pp. 113-130. Recuperado de <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1.p113-130>

Morales, E. Gaviria, M. Moya y I. Cuadrado. (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

Popescu, I. (2019). European and Canadian Provisions on Keeping Contact between the Person Deprived of His Liberty and His Family, Differences and Similarities. *LESIJ-Lex ET Scientia International Journal*, 26(2), pp. 141-149. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/ea5e73b4661c1a247240098eb1ad963f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2036056>

Procuración Penitenciaria de la Nación (2019). Informe Anual 2019. *La situación de los Derechos Humanos en las cárceles federales de la Argentina*. Procuración Penitenciaria de la Nación. Recuperado de <https://www.ppn.gov.ar/pdf/publicaciones/Informe-anual-2019.pdf>

Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, pp. 201-224. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

Scarfó, F. (2016). Estado, educación y cárceles. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(46) pp. 409-425. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/view/4014>

Scarfó, F., Lalli, F., y Montserrat, I. (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, 38(1), pp. 71-92. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vynqQRNMGSSXxq3dNLqhqXQdR/?lang=es&format=pdf>

Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), pp. 227-260. Recuperado de <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Suria, R., Bueno, A. y Rosser, A. M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, pp. 75-90. Recuperado de <https://doi.org/10.14198/altern2011.18.04>

Torrado Sánchez, A. (2017). *Actitudes hacia la reinserción de personas excarceladas: estudio de población universitaria* [Tesis de Grado, Universidad de Barcelona]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2017/179825/TF_G_atorradosanchez.pdf

Viscardi, N. (2017). Educación en cárceles en Uruguay: políticas de subjetividad e integración social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, pp. 30-50. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/295/Viscardi%2cN.Educacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Wagman, D. (2006). Los medios de comunicación y la criminalización de los inmigrantes. En Padilla, C. (Ed.) *Medios de comunicación e inmigración*, pp.201-214. Academia. Recuperado de https://www.academia.edu/31435672/Medios_de_comunicacion_e_inmigracion_vvaa

EDUCACIÓN, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE AUTOMÁTICO: HACIA UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO EN EL CAMBIO DE ÉPOCA

Ricci, Cristina R.

**EDUCACIÓN, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE AUTOMÁTICO:
HACIA UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO EN EL CAMBIO DE ÉPOCA**

Ricci, Cristina Rafaela

Centro de Investigación en Psicopedagogía e
Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]

[cristinaricci@yahoo.com.ar](mailto:crcristinaricci@yahoo.com.ar)

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática.

Fecha de recepción: 10-02-2024

Fecha de aceptación: 25-04-2024

RESUMEN

Nuestro objetivo es aportar algunos elementos conceptuales para iniciar la construcción de un nuevo paradigma en Educación. Entre los numerosos y revolucionarios cambios epocales centramos nuestra atención en la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático preguntándonos: ¿qué lugar que tienen en un nuevo paradigma educativo? Primero caracterizamos el tránsito de la Modernidad a la Posmodernidad y la concepción Moderna de educación, inteligencia y aprendizaje. Finalmente, desde las nociones de paradigma, episteme, culturas pos, pre y co-figurativas, sugerimos algunas relaciones entre Inteligencia Artificial, Aprendizaje Automático y Educación en la configuración este nuevo paradigma.

PALABRAS CLAVE: Educación - Inteligencia Artificial - Aprendizaje Automático - Paradigma educativo - Cambio epocal

ABSTRACT

Our objective is to provide some conceptual elements to begin the construction of a new paradigm in Education. Among the numerous and revolutionary changes of the time, we focus our attention on Artificial Intelligence and Machine Learning, asking ourselves: what place do they have in a new educational paradigm? First, we characterize the transition from Modernity to Postmodernity and the Modern conception of education, intelligence and learning. Finally, from the notions of paradigm, episteme, post, pre and co-figurative cultures, we suggest some relationships between Artificial Intelligence, Machine Learning and Education in the configuration of this new paradigm.

KEY WORDS: Education - Artificial intelligence - Machine Learning - Educational paradigm - Epochal change

RESUMO

Nosso objetivo é fornecer alguns elementos conceituais para iniciar a construção de um novo paradigma na Educação. Entre as inúmeras e revolucionárias mudanças da época, centramos a nossa atenção na Inteligência Artificial e na Aprendizagem Automática, questionando-nos: que lugar ocupam num novo paradigma educativo? Primeiramente caracterizamos a transição da Modernidade para a Pós-Modernidade e a concepção Moderna de educação, inteligência e aprendizagem. Por fim, a partir das noções de paradigma, episteme, culturas pós, pré e cofigurativas, sugerimos algumas relações entre Inteligência Artificial, Aprendizado de Máquina e Educação na configuração deste novo paradigma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação - Inteligência artificial - Aprendizado de máquina - Paradigma educacional - Mudança de época

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es aportar algunos elementos conceptuales para iniciar la construcción de un nuevo paradigma en Educación. Entre los numerosos y revolucionarios cambios epocales

centramos nuestra atención en la Inteligencia Artificial (IA) y el Aprendizaje Automático (AA) preguntándonos: ¿qué lugar que tienen la IA y el AA en la configuración de un nuevo paradigma educativo en este cambio de época?

Estamos transitando un cambio de época. Algunos indicadores del tránsito de la Modernidad a la denominada *ad hoc* Posmodernidad se registran hacia mediados del siglo XX con el cuestionamiento, y ulterior crisis, de algunas instituciones emblemáticas de la Modernidad tales como la familia, el estado y las instituciones religiosas tradicionales. A estos cuestionamientos se suman los recibidos por la ciencia Moderna en cuanto al incumplimiento de su promesa de que el progreso ilimitado del conocimiento científico traería orden y bienestar para toda la humanidad (Hobsbawm, 1994).

Otro elemento indicador del cambio o transición epocal es el advenimiento de la cuarta revolución industrial, también denominada revolución bio-digital. Esta revolución trae consigo innovaciones abrumadoras y la confluencia de avances tecnológicos que abarca amplios campos. Entre ellos podemos mencionar la inteligencia artificial (IA), la robótica, el *internet* de las cosas (IoT), los vehículos autónomos, la impresión 3D, la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de materiales, el almacenamiento de energía y la computación cuántica. También los *big data* que alimentan los sistemas de inteligencia artificial (SIA), es decir, unos programas de *software* informático diseñados para ordenar y clasificar grandes cantidades de datos e inferir, a partir de estas bases estadísticas, unas previsiones sobre el comportamiento de fenómenos naturales o de personas. También los procesos de automatización mediante robots, SIA, redes y los aprendizajes automáticos (AA), solo por nombrar algunos.

Como plantea Schwab (2016) estamos evidenciando cambios profundos en todas las industrias y mercados por la aparición de nuevos modelos de negocio, la irrupción de operadores y la remodelación de los sistemas de producción, consumo, transporte y entrega. En el ámbito social, se está dando un cambio de paradigma sobre cómo se trabaja y cómo nos comunicamos, al igual que en cómo nos expresamos, nos informamos y nos entretenemos. Asimismo, los gobiernos, las instituciones, los sistemas de educación, salud y transporte, entre muchos otros, se están reinventando. Las nuevas formas de utilizar la tecnología para cambiar el comportamiento y los sistemas de producción y consumo ofrecen

la posibilidad de apoyar la regeneración y preservación de entornos naturales, aunque muchas veces también los ponen en peligro.

Estas innovaciones exigen revisar, entre otras cuestiones, cómo se organizará la sociedad en lo económico y en lo geopolítico, pero -y por sobre todo- exige reflexionar en qué se convertirá la especie humana y en qué efectos tendrá esa transformación sobre la conciencia de los individuos y el conjunto de la humanidad (Benavides Delgado *et al.*, 2022). Estas exigencias son tales porque, “los cambios son históricos en términos de su magnitud, velocidad y alcance [a tal punto que] desde la perspectiva de la historia humana, nunca ha habido una época de mayor promesa o potencial peligro” (Schwab, 2016, p. 8).

Desde el punto de vista filosófico, en el nuevo escenario epocal coexisten paradigmas entre los cuales encontramos la cosmovisión transhumanista, la cosmovisión posthumanistas y la cosmovisión tecnocéntrica que fundamentan y aportan líneas programáticas para el paso del humano al post-humano, según sus visiones.

El Transhumanismo se presenta como un movimiento cultural, intelectual y científico que afirma el deber moral de mejorar las capacidades físicas y cognitivas de la especie humana. Esto con el propósito de re-proyectar la condición humana para evitar el proceso de envejecimiento y las limitaciones del intelecto humano (y artificial) a través de la aplicación de tecnologías. Asimismo, este paradigma plantea que el uso de las tecnologías permitiría eliminar aspectos no deseados y no necesarios de la condición humana, tales como, el sufrimiento, la enfermedad e incluso, el ser mortales. Al mismo tiempo, el Transhumanismo sostiene que lo transhumano sería un ser humano en fase de transición hacia el post-humano, es decir, alguien con capacidades físicas, cognitivas y psicológicas mejores respecto a un humano normal o promedio y un posthumano que sería un ser (no se determina si natural o artificial) con expectativas de vida superiores a 500 años, con capacidades cognitivas superiores en dos veces por encima del máximo posible para el hombre actual, sin sufrimiento psicológico, entre otras características (Postigo Solana, 2010)

Por otro lado, encontramos el paradigma Posthumanista que empezó a desarrollarse en Occidente a inicios del siglo XXI a partir de las transformaciones que ha ido sufriendo la noción de identidad humana sobre la base de dos avances científicos fundamentales del siglo XX: la cibernética y las biotecnologías. Chavarría Alfaro (2015) sostiene que tanto la

cibernética como las biotecnologías son fundamentales para el pensamiento posthumanista porque sus descubrimientos han permitido a filósofos y científicos imaginar un mundo construido más allá de los postulados humanistas, con seres que traspasan los límites biológicos que son propios de la naturaleza humana. Uno de sus principios fundamentales es afirmar radicalmente el fin de lo humano como se ha conocido hasta hoy, proponiendo un ser que dirija su propia evolución genética. Según Pérez Luño (2021), “el posthumanismo no implica la mejora, perfeccionamiento o actualización del legado humanista, sino que supone su negación, abolición o suplantación” (p. 308).

Finalmente, la Tecnociencia postula que se perfila una realidad humana y social producto de la IA y de la cientificación de la naturaleza hacia el dominio y la transformación de lo biológico, siendo el organismo cibernético el resultante de esta metamorfosis (Benvenga, 2023). Por su parte Nava Amezcua (2020) sostiene que el fenómeno tecnocientífico es una nueva forma de producir conocimiento y transformar al mismo tiempo la realidad material y social. Esta práctica, prosigue el autor, se caracteriza principalmente por sus pretensiones comerciales y mercantiles y, en consecuencia, por su estructura empresarial; por el predominio de la inversión privada sobre la pública; por ser la práctica productiva de mayor impacto social e individual conocida hasta ahora, a tal nivel de crear todo un entorno; por la pluralidad de agentes o actores que la componen; por la interdependencia y encadenamiento de estas comunidades de actores, y por el nivel de complejidad que ello implica; por su enfoque materialista pragmático-transformador, y con ello su lógica también pragmático-transformadora; por la pluralidad y conflicto, tanto de intereses y valores, que se contraponen a lo largo y ancho de esta práctica; por la innovación artefactual y los procesos industriales para producirla; por depender casi totalmente de las tecnologías de la informática y la comunicación, llegando incluso a tener a la informática como lenguaje común; por su característica estructura administrativa que implica cada vez más politización y burocratización en las decisiones y acciones. En general, estas son “características muy particulares que la hacen una práctica totalmente nueva en la historia de la producción científica y tecnológica, y que la diferencian de los otros sistemas de producción, pero sin desplazarlos ni sustituirlos, sino únicamente conviviendo con ellos” (Nava Amezcua, 2020, pp. 141-142).

En todo caso, podemos identificar un eje común entre estas tres cosmovisiones, aunque con matices y acentos diferenciales. Esto es, propuestas en torno al ‘mejoramiento humano’. Un mejoramiento que se encamina a acelerar biotecnológicamente la evolución humana buscando el diseño de un ‘hombre nuevo’ que forme una ‘nueva humanidad’ compuesta por seres posthumanos con capacidades físicas y cognitivas superiores a las actualmente conocidas. Para lograrlo es central el aporte de las tecnologías emergentes como la nanotecnología, la biotecnología, la información y la comunicación (las denominadas NBIC). Estas tecnologías actualmente permiten trabajar por este ‘perfeccionamiento’ de la especie humana donde el Mejoramiento Humano ya es conocido como una disciplina (Benavides Delgado *et al.*, 2022).

Sin lugar a dudas, estas cosmovisiones nos plantean entre tantos desafíos, el de tomar posición sobre qué entendemos por naturaleza humana y sobre los límites éticos, morales y legales a adoptar en común, ante la pretensión de alterar o modificar la condición humana a través del mejoramiento humano (Benavides Delgado *et al.*, 2022)

Ahora bien, ¿De qué hablamos cuando hablamos de una mejora de la humanidad o del mejoramiento humano? ¿Hablamos de mejorar las capacidades físicas, cognitivas y las condiciones sociales o, hablamos de una mejora holística, integral e integradora que tiene en cuenta a la persona y a las personas en su conjunto? En términos educativos, ¿es lo mismo mejorar al ser humano que promover el desarrollo humano como parte del proceso ontogenético y filogenético de hominización y humanización? ¿Qué es la Educación y qué es educar? Teniendo en cuenta que la Inteligencia Artificial, los Sistemas de Inteligencia Artificial, el Aprendizajes Automático y los Sistemas de Aprendizajes Automático se presentan como herramientas centrales para estos paradigmas y, para otros, es que nos preguntamos: ¿Qué es la inteligencia? ¿Cuál es la relación deseable entre la inteligencia humana y la Inteligencia Artificial? ¿Qué es el aprendizaje humano? ¿Puede el aprendizaje humano ser sustituido por el Aprendizaje Automatizado?

Estas son sólo algunas cuestiones que nos inquietan. La lista puede ampliarse.

Teniendo en el horizonte estos interrogantes anclados en este contexto y panorama de cambio de época, es que sostenemos la necesidad de comenzar a construir un nuevo paradigma en Educación en los ámbitos de la Educación formal, no-formal e informal.

Habiendo caracterizado el tránsito de la Modernidad a la Posmodernidad, a continuación, sintetizamos la concepción Moderna de Educación, inteligencia y aprendizaje. Finalmente, a partir de las nociones de paradigma, episteme, culturas pos, pre y co-figurativas sugerimos algunas relaciones entre IA, AA y Educación en la configuración este nuevo paradigma.

LA MODERNIDAD Y SU CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN, INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE

La Modernidad conceptualizó a la Educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1911). A partir de ella, el sujeto pedagógico en tanto relación pedagógica educador-educando es asimétrica en la cual, el educador (adulto) es el depositario y fuente del saber/poder (Puiggros, 1990).

En el ámbito de los Sistemas educativos o Sistemas escolares modernos esta interacción entre sujetos socio-culturales complejos, comprometidos en una situación educativa mediada por un currículo manifiesto u oculto, como síntesis de elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias, entre otros), se estructuró en función de un tipo de matriz escolar. En perspectiva histórica la matriz escolar moderna organizada sobre: a) homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) matriz eclesiástica, c) regulación artificial, d) uso específico del espacio y el tiempo, e) pertenencia a un sistema mayor, f) condición de fenómeno colectivo, g) constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) ordenamiento de los contenidos, ñ) descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p)

generación de una oferta y demanda impresa específica: manuales, libros de lectura, cuadernos, láminas, leccionarios, entre otros (Pineau, 2005).

En perspectiva antropológica la escuela como tecnología replicable y masiva se erige como la institución destinada para aculturar grandes capas de la población desde una perspectiva etnocéntrica. La acción socio-educativa es concebida como el proceso de completud del sujeto porque lo considera inacabado en lo individual y la sociedad con su influencia lo completa. El proceso cultural, en términos de Mead (1970) es propio de la cultura post-figurativa en la que los niños y jóvenes aprenden primordialmente de los mayores.

En perspectiva didáctica la enseñanza está centrada en el método único: enseñar todo a todos, del mismo modo, en el mismo lugar, al mismo tiempo y las estrategias de enseñanzas son a-históricas y descontextualizadas en aulas/clases homogéneas regidas por un único método verbalista y expositivo. En perspectiva psicopedagógica la matriz escolar moderna generó nuevas patologías epocales: el problema de aprendizaje y/o de conducta, los trastornos en los aprendizajes, las dificultades de aprendizaje y/o de conducta. Estas patologías comienzan a instalarse en los sistemas escolares y a naturalizarse en las sociedades cuando algunos sujetos no pueden adecuarse a la regulación artificial de los tiempos, espacios y modos de enseñar y aprender propuestos por la escuela moderna. Finalmente, desde la Perspectiva de la Psicología social la escolaridad moderna se construye en ciertas representaciones sociales sobre qué es la educación y qué es la escuela y construye representaciones sociales homogeneizantes, hegemónicas, etnocéntricas. En síntesis, las prácticas pedagógicas, didácticas, psicopedagógicas homogéneas, disciplinadoras lo que, junto con el derecho a la educación en términos de derecho a la escolarización, canonizó un único tipo de aprendizaje el enciclopédico, acumulativo, memorístico y repetitivo (Ricci, 2021)

Como reseñan Subero y Esteban-Guitart (2020), la visión tradicional y hegemónica en educación moderna entiende el aprendizaje bajo una visión lógico-cognitiva y práctico-asimilativa. La primera, atribuye una preponderancia de los aspectos lógicos, cognitivos e intelectuales sobre el carácter subjetivo del estudiante, su emocionalidad, así como en las formas singulares de implicación subjetiva con relación al aprendizaje. La segunda destaca la relación directa entre el individuo y el objeto que va a ser aprendido donde el proceso de internalización de lo externo a lo interno conforma el proceso de aprendizaje. Así, el

aprendizaje es un proceso que tiene su base en las operaciones prácticas con los objetos externos de tal modo que el pensamiento es un epifenómeno de la actividad práctica. De este modo, las actividades educativas promueven que el adulto medie con relación a los aprendices a través de acciones prácticas con los objetos. Así, “el aprendizaje y la enseñanza se reducen a prácticas estandarizadas y técnicas instrumentales que responden sobre ‘qué hacer’ y ‘cómo hacerlo’ y ‘durante cuánto tiempo hacerlo’ (Subero y Esteban-Guitart, 2020, p. 215)

Si bien en la Modernidad encontramos, por lo menos, tres grupos de teorías sobre la inteligencia, a saber, teorías de la inteligencia centradas en el individuo, en el contexto y en la interacción entre ambos elementos. La matriz escolar moderna se estructuró sobre la concepción de inteligencia centrada en el individuo. Según Martín Jorge (2007), esta concepción, la inteligencia se concibe como una particularidad del ser humano, y más en concreto de su mente. El estudio de la inteligencia se plantea como la investigación de los mecanismos que subyacen a esta propiedad de la mente. En esta empresa se distinguen dos grandes paradigmas: el psicométrico y el cognitivo. En el primero predomina la metodología estadístico-matemática y en el segundo los procedimientos experimentales. Los modelos psicométricos tratan de describir la estructura de la mente, las teorías cognitivas intentan comprender su funcionamiento en términos de procesos.

Sin embargo, no hay que perder de vista que la relación educativa es un producto y una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propias, internas y sus correspondientes relaciones con los factores externos como lo son los procesos sociales, políticos y culturales (Ricci, 2021)

Al mismo tiempo hay que considerar que los sistemas educativos y escolares son marco para la estructuración y desarrollo del sujeto pedagógico y que estos sistemas no son un fenómeno natural, determinado, ni evolutivo: Son el resultado de procesos históricos, políticos, sociales, culturales contradictorios que se inscriben en una determinada episteme de época y en cierto paradigma. Los paradigmas, en líneas generales, son índices de revoluciones científicas, sociales, culturales, políticas, entre otras, independientemente de los 20 significados distintos que se han encontrado al término de paradigma (Barragán, 2008)

En nuestro caso, la categoría paradigma resulta útil epistemológica y metodológicamente para pensar la configuración de nuevas conceptualizaciones y relaciones entre educación, aprendizaje e inteligencia. A estos tres fenómenos los visualizamos, al mismo tiempo, como componentes nodales del hecho educativo y como manifestaciones humanas, naturales y no-naturales o artificiales, si se prefiere. Asimismo, los concebimos como entramados y atravesados por otros tantos fenómenos y hechos, siendo lo situacional, contextual, cultural e histórico el *ethos* inherente y común a todos ellos.

HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO DE ÉPOCA

Los cambios de y en los paradigmas suelen darse en momentos de crisis en cuanto al modo de concebir la realidad o algún sector de ella, generándose una mentalidad, un modelo, una matriz o paradigma distinto. Un paradigma puede ser conceptualizado como una representación concreta utilizada analógicamente porque tiene que ver con un modo de ver (Masterman, 1975). Siguiendo a Kuhn (1971), consideramos que el término paradigma asume dos sentidos. Por una parte, denota una constelación de enunciados teóricos, creencias, valores, técnicas, entre otros, que comparten los miembros de una comunidad científica. Por otra parte, subraya especialmente un aspecto de esa constelación: las formas o maneras de resolver problemas utilizadas por los miembros de la comunidad y aprendidas por los estudiantes. A este elemento de la constelación de compromisos le llama logros ejemplares del pasado en la aplicación de la teoría y en la solución de problemas. La constelación de compromisos aceptados por la comunidad es una matriz porque está compuesta de un conjunto ordenado de elementos que forman un todo y funcionan en conjunto. Al examinar las relaciones comunidad-paradigma plantea que los compromisos que constituyen el paradigma son las generalizaciones simbólicas, los modelos y valoraciones compartidas y el valor formativo de la resolución de problemas de los ejemplares.

En líneas generales, adoptamos estos sentidos cuando hablamos de construir nuevos u otros paradigmas, pero ampliamos la relación paradigma-comunidad científica a paradigmas-

comunidades, porque consideramos que es lícita la coexistencia de diversidad de miradas y posicionamientos.

Por nuestra parte, podemos afirmar que la construcción de nuevos paradigmas, que no necesariamente reemplazan a los anteriores, es posible gracias a la episteme configurada en cada época. La categoría ‘episteme’, siguiendo a Foucault (1975) alude a las condiciones de posibilidad para que, en un determinado momento histórico un conocimiento sea reconocido como válidos y legítimos. Por lo tanto, los conocimientos, saberes, técnicas considerados como válidos y legítimos en una época histórica determinada, pueden no serlo en otra, en este sentido, en el siglo XX se fue produciendo una ruptura epistémica. Esta ruptura implica, entre otras cuestiones, considerar que la realidad es compleja, que no es aconsejable reducirla a lo simple y que es en la heterogeneidad, fundamentada y respetuosa, donde hay que dialogar. Por lo tanto, no pretendemos que haya un único paradigma ni una única comunidad que configure las matrices para comprender y actuar, en este caso, en la realidad educativa. Iniciando la segunda mitad del siglo XX Nassif (1958) plantea que la Educación es el proceso dinámico de formación del hombre por medio de influencias externas consientes o inconscientes, o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el sujeto mismo, suscitan en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley natural (esencia) humana.

Desde esta visión para que el proceso educativo (educación) se realice no basta con las influencias externas, sino que también es necesario que se realice o desarrolle el proceso de modificación existencial del sujeto (individual y/o colectivo) según su propia condición humana. Asimismo, resulta interesante que esta conceptualización, compuesta por 4 elementos, influencias externas (hetero-educación) consientes o intencionales (educación sistemática) y/o inocentes o no intencionales (educación cósmica) y procesos autónomos desarrollados por el sujeto (autoeducación), incluya tanto influencias humanas individuales y colectivas, como naturales como parte de las influencias externas inconscientes o no intencionales.

Transitando la tercera década del siglo XXI y en función de la descripción contextual-epocal realizada en la Introducción, ampliaríamos el componente ‘educación cósmica’ en tanto influencia inconsciente humana (individual, cultural, social) y/o de la naturaleza, a la

influencia que realizan los objetos, sistemas, fenómenos artificiales. Ahora bien, en este proceso de ampliación conceptual de la categoría ‘educación’ retomamos los planteos de Mead (1970).

Cuando analizamos la conceptualización moderna de educación sintetizada por Durkheim (2003 [1911]) la caracterizamos como un fenómeno cultural post-figurativo porque “los niños [sujetos inmaduros, en proceso de educación] aprenden primordialmente de sus mayores [sujetos maduros, educados]” (Mead, 1970, p. 35), tanto dentro como fuera de los Sistemas escolares. Sin embargo, a partir de la conceptualización de educación realizada por Nassif (1958) en un doble sentido, amplio porque incluye influencias no intencionales y restringido cuando se toman solo las influencias intencionales, la educación asume la condición de un fenómeno cultural post-figurativo, pero también la de ser un fenómeno, a la vez, co-figurativo y pre-figurativo. Es co-figurativo porque “tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares [y es pre-figurativo porque] los adultos también aprenden de los niños” (Mead, 1970, p. 35).

Sin embargo, hoy en la cultura digital (en la que nos sumergió la cuarta revolución industrial) lo post-figurativo, lo co-figurativo y lo pre-figurativo no solo incluyen lo humano, sino también lo artificial. Entre lo artificial, focalizamos en la Inteligencia Artificial (IA) y el Aprendizaje Automático (AA) como componentes del nuevo paradigma educativo que hay que construir.

Básicamente, la IA es un campo amplio que se refiere al uso de tecnologías para crear máquinas y computadoras que pueden imitar funciones cognitivas asociadas con la inteligencia humana, como la capacidad de ver, entender el lenguaje hablado o escrito y responder a él, analizar datos, hacer recomendaciones y mucho más. Aunque la IA suele ser considerada como un sistema en sí, es un conjunto de tecnologías implementadas en un sistema a fin de permitirle razonar, aprender y actuar para resolver un problema complejo, los Sistemas de IA (SIA), ya mencionados. Por su parte, el AA es un subconjunto de la IA que le permite a una máquina o un sistema aprender y mejorar de forma automática a partir de la experiencia. En lugar de una programación explícita, el AA usa algoritmos para analizar grandes cantidades de datos, aprender de las estadísticas y tomar decisiones fundamentadas. Los algoritmos de AA mejoran el rendimiento con el paso del tiempo, ya que se entrenan (se

exponen a más datos). Los modelos de AA son el resultado o lo que el programa aprende cuando se ejecuta un algoritmo en los datos de entrenamiento. Cuantos más datos se usen, mejor será el modelo.

Si bien IA y AA no son lo mismo, están estrechamente conectados. La IA habilita a una máquina o a un sistema para detectar, razonar, actuar o adaptarse como una persona. El AA es una aplicación de la IA que permite que las máquinas extraigan conocimiento de los datos y aprendan de ellos de forma autónoma. La IA parte del supuesto de que una máquina puede imitar la inteligencia humana, el AA no lo hace: El objetivo del AA es enseñarle a una máquina a realizar una tarea específica y proporcionar resultados precisos mediante la identificación de patrones, para lo cual requiere la presencia de un ser humano.

Como ya planteamos, nuestra pregunta central es ¿qué lugar que tienen -o pueden tener- la IA y el AA en un nuevo paradigma educativo?

Si bien la IA, al igual que la inteligencia humana, es un concepto complejo de definir y aún no existe una definición formal y universalmente aceptada en estos momentos, desde nuestra perspectiva puede ser vista, por lo menos, desde una doble dimensión: como herramienta y como disciplina.

Como herramienta es una nueva forma de resolver problemas dentro de los cuales se incluyen los sistemas expertos, el manejo y control de robots y los procesadores, que intenta integrar el conocimiento en tales sistemas, en otras palabras, un sistema inteligente capaz de escribir su propio programa. Un sistema experto definido como una estructura de programación capaz de almacenar y utilizar un conocimiento sobre un área determinada que se traduce en su capacidad de aprendizaje. Esta herramienta, se basa en la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano (Ferrer Abello, 1986; Rouhiainen, 2018)

Como disciplina la IA es considerada “una rama de las ciencias computacionales [de la computación] encargada de estudiar modelos de cómputo capaces de realizar actividades propias de los seres humanos en base a dos de sus características primordiales: el razonamiento y la conducta” (López Takeyas, 2007, p.1). Las ciencias de la computación comprenden una amplia variedad de tópicos, que van desde el análisis abstracto de

algoritmos, teoría de la computación y gramáticas formales, hasta temas como lenguajes de programación, *software* y *hardware* (Banda Gamboa, 2014).

A su vez, como disciplina comprende tópicos que contiene muchos y diversos sub campos que van desde la filosofía hasta la ciencia y la tecnología y tiene fuertes vínculos con áreas como la ciencia cognitiva y la filosofía de la mente. Los campos de la Inteligencia Artificial y las Ciencias Cognitivas son importantes componentes de las Ciencias de la Computación y la Psicología. La IA comprende la investigación científica y tecnológica de los sistemas inteligentes, es decir, entidades capaces de percibir, razonar, aprender, adaptarse, tomar decisiones y actuar racionalmente para satisfacer sus metas, en un determinado entorno. Las entidades pueden ser: máquinas, humanos u otros animales. Dada su complejidad, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica de los sistemas inteligentes, requiere del apoyo de otras áreas del conocimiento, tales como Filosofía, Psicología, Lingüística, Ciencias de Computación, Biología, Neurociencias, Matemática, Física, Química, Cibernética, Electrónica y Comunicaciones (Banda Gamboa, 2014)

Desde esta doble dimensión, la IA como disciplina científica y técnica tiene que asumir un papel activo en la fundamentación epistemológica del nuevo paradigma en Educación en diálogo con las Ciencias Sociales, de modo particular con las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Didáctica y Psicopedagogía como nodales), con las Ciencias de la Salud, con las Humanidades y con las Ciencias Formales (Matemática y Lógica). Porque sus aportes son centrales en la construcción de un conocimiento transdisciplinar en Educación. También como herramienta tiene que tener un lugar significativo en este paradigma educativo en construcción, sobre todo, al interior de los Sistemas educativos o escolares. En este caso, como un tipo de contenido a enseñar y aprender tanto en lo conceptual como en lo instrumental y, sobre todo, en lo ético. Esto último porque las herramientas en sí mismas son moralmente neutrales, la connotación ética depende del uso que se haga de ellas.

Sabemos que el AA, también llamado aprendizaje artificial, es un proceso que tiene lugar en dos fases. Una en la que el sistema elige (selecciona) las características más relevantes de un objeto (o un evento), las compara con otras conocidas -si existen- a través de algún proceso de cotejamiento y, cuando las diferencias son significativas, adapta su modelo de aquel objeto (o evento) según el resultado del cotejamiento. La importancia del aprendizaje, como

se ha dicho, reside en que sus resultados habitualmente se traducen en mejoras en la calidad de actuación del sistema. Un sistema artificial que aprende puede emplear técnicas muy diversas para aprovechar la capacidad de cómputo de un ordenador, sin importar su relación con los procesos cognitivos humanos. Estas técnicas incluyen métodos matemáticos muy sofisticados, métodos de búsqueda en grandes bases de datos que requieren la creación (o modificación) de estructuras de representación del conocimiento adecuadas para agilizar la identificación de los hechos relevantes (Moreno *et al.*, 1994).

Una de las motivaciones más importantes en el diseño y construcción de sistemas de aprendizaje automático, sostienen Moreno *et al.* (1994) reside en el hecho de que en muchos dominios la experiencia es escasa, y la codificación del conocimiento que la describe es limitada, fragmentaria y, por lo tanto, incompleta o casi inexistente. Además, dotar a un agente de todo el conocimiento necesario es una tarea muy compleja, costosa, que toma mucho tiempo y en la cual la eliminación de los posibles errores introducidos es difícil y requiere una atención especializada. En el caso de los humanos son necesarios 5 o 6 años para aprender las habilidades motoras básicas y los rudimentos del lenguaje, y entre 12 a 20 años para manipular conceptos complejos, aprender un oficio, las convenciones culturales e históricas, entre otras. Además, el aprendizaje en los humanos es personalizado.

Los mismos autores sostienen que, según el tipo de selección y adaptación (transformación) que un sistema realiza sobre la información disponible es posible identificar varios paradigmas del AA: Aprendizaje deductivo, aprendizaje analítico, aprendizaje analógico, aprendizaje inductivo, aprendizaje mediante descubrimiento, algoritmos genéticos y conexionismo. Algunos de los métodos de aprendizaje explorado en IA, considerando el tipo de estrategia y las ayudas que recibe un sistema de aprendizaje, es supervisados, no supervisados y mediante refuerzos. Hay diferentes sistemas de AA como diferentes paradigmas de aprendizaje, diseñados en diversas etapas de la IA y, por consiguiente, con diferentes concepciones arquitectónicas. Fielmente, para evaluar la actuación de un sistema para compararlo con otros se pueden utilizar algunos criterios, tales como, generalidad, eficiencia, robustez, eficacia, validez y abstracción y, factibilidad en la implementación. Sinterizando, el AA es el resultado de la combinación de selección más adaptación (Moreno *et al.*, 1994)

Ahora bien, el aprendizaje humano también, en parte, implica selección, es por sobre todo adaptación. La selección implica necesariamente procesos conscientes y deliberados y no en todos los casos los procesos de aprendizaje del sujeto humano implican necesariamente procesos reflexivo-conscientes, como es el caso de los aprendizajes en los primeros años de vida o, en sujetos con ciertas condiciones subjetivas.

En la configuración de un nuevo paradigma en Educación, el AA nos permite estar alertas en cuando a que cantidad de información, la velocidad en el procesamiento y adaptación que un sistema artificial puede realizar, no puede ser puesto como el ideal del Aprender de los sujetos, de los grupos, de las instituciones, de las organizaciones, de las comunidades, de las sociedades. En un paradigma educativo, el eje estructurante es el sujeto humano donde lo artificial presenta ciertas funciones análogas, pero no definitorias.

ALGUNAS CONCLUSIONES ABIERTAS

Un nuevo paradigma en Educación, como matriz, tiene que conjugar sinérgicamente el pasado-presente con el futuro, es decir, articular lo diacrónico, sincrónico y prospectivo, con ciertas continuidades (logros ejemplares) y rupturas (nuevas conceptualizaciones, disciplinas, herramientas e instrumentos).

La IA no viene a competir con la inteligencia humana, del mismo modo que el AA no reemplaza al aprendizaje humano porque hoy hay cierta interdependencia: la IA y el AA necesitan del ser humano y el ser humano, para avanzar en el proceso de construcción de conocimientos y para la gestión de la vida cotidiana, las utiliza. La IA y el AA pueden ayudarnos a conocer y comprende al sujeto (tanto en su dimensión personal como colectiva) y sur procesos situados de aprendizajes. Al mismo tiempo que el mayor y mejor conocimiento de los procesos cognitivos, creativos, afectivos de los sujetos humanos y de otros seres sensibles, permiten un mejor diseño y manipulación de lo artificial. Por lo tanto, necesariamente como tantos otros logros de la humanidad, tienen que ser incluidos en los procesos educativos, escolares y formativos. Procesos, en sí mismos complejos, requieren del conocimiento que aportan la IA y el AA, al mismo tiempo que pueden influir en la humanización de ellos.

Finalmente, el derecho a la Educación y el derecho a Aprender son logros de la Modernidad, que en esta nueva época tienen que ser ampliados a la Educación como derecho y al derecho a Aprender según la propia condición subjetiva y cultural de los sujetos. Esto implica, entre otras cosas, el acceso y apropiación de la IA y el AA como dispositivos complementarios de la inteligencia y del aprendizaje humano. Entre los desafíos que la Humanidad tiene por delante, sólo nombramos cómo garantizar una Educación con aprendizajes para todos los habitantes del planeta y cómo reducir la brecha digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Banda Gamboa, H. (2014). *Inteligencia Artificial, principios y aplicaciones*. E- Book. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/262487459>
- Barragán, O. (2008). ¿Por qué Thomas Kuhn escribe una postdata a su libro 'La Estructura de las Revoluciones Científicas'? *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, IX(18-19), pp. 23-28. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/262487459>
- Benavides Delgado, J. ; Amor Pan, J. ; Avezuela Cárcel, J.; Cortina Ramos, A.; Martínez Martínez, J. ; Prades López, J.; González Fabre, R.; Camps I Cervera, V.; Pastor Bodmer, A.; Martínez, A.; Calvo Salan, J. (2022). *Huella Digital: Servidumbre o Servicio?* Tirant Humanidades.
- Benvenga, L. (2023). Transhumanismo, tecnohumanismo y ética, *Medicina y Ética*, 34(1), pp. 160-176. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/mye/v34n1/2594-2166-mye-34-01-160.pdf>
- Chavarría Alfaro, G. (2015). El Posthumanismo y los cambios en la identidad humana. *Revista Reflexiones* 94 (1), pp. 97-107. Recuperado de <http://destyy.com/ehEbD6>
- Durkheim, E. (2003) [1911]. *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Ferrer Abello, A. (1986). Introducción a la Inteligencia Artificial. En Ferrer Abello, A. ed. *Inteligencia Artificial y Sistemas Expertos*. pp. 7-20. España: Ingelek.
- Foucault, M. (1975). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Ricci, Cristina R.

Hobsbawm, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

Kuhn, T. (1971) [1962; 1969]. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

López Takeyas, B. (2007). *Introducción a la inteligencia artificial*. Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo Reforma Sur. Recuperado de <http://ceesty.com/ehT9Zg>

Martín Jorge, M. (2007). Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón. [Tesis para obtener el posgrado de Doctor en Psicología de la Emoción: Teoría y Aplicaciones]. Universidad de Málaga, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://destyy.com/ehEbGr>

Masterman, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En: Lakatos, I. y Musgrave, A. *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. pp. 159-201. Barcelona: Grijalbo,

Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Gedisa.

Moreno, A., Armengol, E., Béjar, J., Belanche, L., Cortés, U., Gavaldà, R., Gimeno, J., López, B. y Miquel Sánchez, M. (1994). *Aprendizaje automático*. Barcelona: Edicions UPC.

Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz. Recuperado de <https://inscripcion.fmed.uba.ar/pdfs/efd/PedagogiaGeneral.pdf>

Nava Amezcua, A. (2020). ¿Qué es la tecnociencia? Tecnociencia, poder y entorno. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 20(41), 113-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/414/41468657004/html/>

Pérez Luño, A. (2021). El posthumanismo no es un humanismo. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 44, pp. 291-312. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/114316/1/Doxa_2021_44_12.pdf

Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.

Postigo Solana, E. (2010). Transhumanismo y posthumanopincipios teóricos e implicaciones bioéticas. *Medicina y Ética: Revista internacional de bioética, deontología y*

EDUCACIÓN, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE AUTOMÁTICO: HACIA UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO EN EL CAMBIO DE ÉPOCA

Ricci, Cristina R.

ética médica, 21(1), pp. 65-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648895>

Puigros, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Ricci, C. (2021). Innovar o fracasar: claves para pensar una nueva institucionalización de los aprendizajes en la escuela del siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 23 (34), pp. 52-69. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3451>

Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia Artificial 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Barcelona: Alienta.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Debate.

Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), pp. 213-236. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20955>

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA
COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA**

Zamora Pérez, Mario

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Blas Roca Calderio”

mzamorap@udg.co.cu

Torres Ferrales, Alberto Luís

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Blas Roca Calderio”

atorresf@udg.co.cu

Chávez Calvente, Adriana Sofía

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Blas Roca Calderio”

Manzanillo. Granma, Cuba

desdinadrian@gmail.com

Material inédito y original autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 10-04-2024

Fecha de aceptación: 02-05-2024

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una fundamentación epistemológica del proceso de enseñanza - aprendizaje de la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica en función de favorecer la capacidad de los estudiantes para la solución de los problemas profesionales. El análisis epistemológico realizado al proceso de enseñanza - aprendizaje de la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica, en la Educación Técnica y Profesional, permitió precisar los referentes teóricos del presente trabajo y las definiciones de: proceso de enseñanza aprendizaje, apropiación de contenidos, tarea integradora y gestión didáctica de la tarea integradora.

PALABRAS CLAVE: gestión didáctica, modalidad de enseñanza práctica, proceso de enseñanza aprendizaje, tarea integradora.

ABSTRACT

The objective of this work is to carry out an epistemological characterization of the teaching-learning process of the Middle Technician in the Agronomy specialty and the didactic management of the integrative task in order to promote the ability of students to solve professional problems. The epistemological analysis carried out on the teaching-learning process of the Secondary Technician in the Agronomy specialty and the didactic management of the integrating task, in Technical and Professional Education, allowed us to specify the theoretical references of the present work and the definitions of: teaching-learning process, content appropriation, integrative task and didactic management of the integrative task.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

KEY WORDS: didactic management, practical teaching modality, teaching-learning process, integrative task.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza - aprendizaje (PEA) constituye uno de los procesos que trasciende con mayor grado de significación en el desarrollo de la personalidad del futuro técnico, tanto en la escuela como en los diversos ángulos de su inserción social, lo que constituye una necesidad de la sociedad del siglo XXI, proceso que posee determinadas características, entre ellas se encuentran las siguientes: es un proceso complejo, planificado, organizado, alejado de la espontaneidad, el cual requiere en su ejecución el empleo de recursos materiales y humanos; se establecen relaciones sociales entre los agentes implicados; se realiza en una relación espacio - temporal, en la cual transcurre dicho proceso (Alonso, 2007).

Por su parte Méndez (2011) define al PEA como:

un proceso de cooperación entre el educador y los estudiantes mediante el cual se dirige el aprendizaje, facilitando la construcción individual y colectiva de los contenidos de la profesión, en el contexto de la integración escuela politécnica- entidad laboral-comunidad, para potenciar el crecimiento personal y grupal en función de las exigencias del modelo del profesional. Méndez, (p. 22)

Para los autores el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica se concibe como un proceso de cooperación entre docentes, tutores y estudiantes con un nivel de acercamiento a la vida, condiciones que facilitan la apropiación de la cultura técnico-profesional integral, el cual se desarrolla a partir de la vinculación permanente entre: lo instructivo, para favorecer la apropiación de conocimientos, habilidades y valores profesionales orientados hacia la

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

especialidad Agronomía; lo laboral, con el objetivo de preparar al estudiante hacia el ejercicio de la actividad laboral y su plena inserción en el contexto socioeconómico, con capacidad de manifestarse en su desempeño profesional de manera responsable; y lo investigativo, a través de la actividad científico-investigativa, que se manifiesta en el conocimiento científico de la profesión.

A pesar de los avances obtenidos en el PEA de la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica, aún se evidencian limitaciones que exigen su urgente eliminación: la concepción didáctica de las tareas integradoras no satisface el nivel de integración de los contenidos que se reciben en los diferentes años de estudios y en la impartición del contenido agronómico predomina una concepción y práctica fraccionada en contraposición con la lógica en que se desarrollan los procesos productivos agrícolas.

El objetivo del trabajo es realizar una fundamentación epistemológica del PEA de la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica en función de favorecer su capacidad para la solución de los problemas profesionales

DESARROLLO

Fundamentación epistemológica del proceso de enseñanza - aprendizaje de la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica

Los referentes filosóficos de la investigación se sustentan básicamente en la filosofía marxista leninista, dado en que conciben al hombre real, concreto, el cual vive en un momento histórico determinado y su desarrollo transcurre en un tipo específico de relaciones sociales. La búsqueda del conocimiento científico y en lo particular la Teoría del Conocimiento, en la cual Lenin

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

(1964), describe el camino que debe seguirse para la obtención del conocimiento cuando expone: “de la percepción viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica, tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva”, Lenin, (p. 165).

Se aspira a formar un técnico medio capaz de dar respuesta a esos desafíos, que supone la necesidad de incorporar cambios en el proceso de enseñanza - aprendizaje durante su formación que permitan lograr ese propósito a partir de la integración del contenido agronómico y su aprendizaje.

El mejoramiento del conocimiento lo podrá alcanzar el estudiante a partir de la gestión didáctica que desarrolle el docente a la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica, y en su interacción con el objeto de trabajo, el cuál pasará de nexos menos profundos y generales a establecer nexos más profundos y específicos. El estudiante de forma activa, en interrelación con los diferentes agentes socializadores del proceso formativo hace suyo el conocimiento referido a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos y cualidades laborales requeridas para producir bienes y servicios de necesidad y utilidad social.

El PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica se fundamenta en la teoría de la actividad, a partir de la relación existente entre el sujeto-sujeto y sujeto-objeto. En tanto, la actividad concebida como forma de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social, penetra todas las facetas del quehacer humano, a la vez que tiene una connotación filosófica.

La actividad educativa que se desarrolle a través de la gestión didáctica de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica garantizará la formación y el desarrollo del estudiante en la ETP, de ahí que la esencia del proceso de enseñanza - aprendizaje ha de tener como fin que se logre una concepción del mundo sobre bases sólidas de los conocimientos científicos de la especialidad Agronomía y su transformación en positivas convicciones morales y motivos de conducta.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

En el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica en la ETP, el Materialismo Dialéctico e histórico contribuye a la formación científica de los estudiantes al revelar la existencia objetiva de los objetos, fenómenos y leyes de la naturaleza; la unidad material del mundo, el papel de la modelación en el estudio de los fenómenos agrícolas los cuales se sustenta en las concepciones de la Teoría General de los Sistemas.

Dicho proceso se modela como un sistema abierto, la relación causal entre los fenómenos naturales, la cognoscibilidad del mundo mediante el estudio de las magnitudes y leyes como reflejo de las propiedades esenciales de los objetos; el papel del experimento en el conocimiento científico y el carácter dialéctico del proceso del conocimiento; para el cual los hechos, hipótesis, modelos, leyes y nuevos hechos tienen un carácter trascendental, que justifica la importancia de su formación para satisfacer las demandas sociales en correspondencia con sus motivaciones y la identificación con la profesión.

Para el tratamiento al contenido agronómico y la necesidad de su aprendizaje integrado, es importante tomar en consideración las leyes, principios y categorías de la Dialéctica Materialista, pues a través de ellos se establecen la concatenación que ocurre en todos los fenómenos de la naturaleza, a nivel de la sociedad y el pensamiento del hombre, expresan la unidad en la diversidad de todos los procesos productivos agrícolas, donde la ley de la concatenación universal de los fenómenos constituye el fundamento filosófico de las relaciones interdisciplinarias entre las diferentes asignaturas técnicas de la especialidad Agronomía, las que se concretan en la unidad material del mundo y la relación causal de los fenómenos naturales.

Se considera que durante el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica desplegadas por el docente, el tratamiento integrado al contenido agronómico y la necesidad de su aprendizaje por parte del estudiante, se hace imprescindible establecer la interdisciplinariedad a través de la relaciones de cooperación e intercambio del contenidos de las asignaturas técnicas establecidas en el diseño

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

curricular, lo que coadyuva que su asimilación, pueda ser utilizada en la solución de problemas profesionales.

La incidencia del aprendizaje integrado del contenido agronómico a partir de los contenidos recibidos en las asignaturas técnicas, durante su formación en particular para realizar labores, utilizar técnicas, aplicar tecnologías tradicionales y de avanzada en diferentes cultivos, en función del dominio de las habilidades profesionales de la especialidad para realizar tareas como: la microlocalización, medir y calcular el área seleccionada, clasificar especie objeto de siembra o plantación.

Además realizar inventario de plantas, acondicionamiento y preparación del suelo, caracterización edafoclimática del área, selección de semillas o posturas, del marco de siembra o plantación, atenciones culturales, fundamentalmente para el manejo y control de plagas y enfermedades, el riego de agua, la fertilización, la planificación para la rotación, el intercalamiento de cultivos, su cosecha y comercialización entre otros, no puede ser analizada fuera del contexto histórico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los referentes sociológicos de la investigación se fundamenta en la Sociología Marxista de la Educación, lo cual se refleja en las posiciones adoptadas en relación con la concepción de ser humano que se debe formar como ser social y las relaciones sociales que se establecen entre los agentes de socialización implicados: el estudiante, el docente, el instructor de la entidad laboral y el colectivo laboral donde se inserta el estudiante en la práctica laboral, sus particularidades y su interrelación con las agencias educativas entre las que se sustentan: la escuela politécnica, la entidad laboral, la familia, la comunidad y los medios de comunicación, que facilitan al estudiante la formación teórico-práctica, la superación permanente y la orientación en el entorno natural, productivo y social donde se desenvuelve.

Es importante tener en cuenta que el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica es un fenómeno educativo eminentemente social que tiene el encargo social de dirigir científicamente la formación integral para el trabajo, en correspondencia con el desarrollo económico y social del

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

país, el cual ocurre en dos contextos simultáneamente: en la escuela politécnica y la entidad laboral.

Es un proceso que tiene lugar en el medio social de la escuela politécnica, el taller docente, los laboratorios, las áreas de campo, los talleres y áreas de trabajo de la empresa, lo que indica que emerge entre personas concretas, en un momento histórico determinado y sobre un prisma que sustenta y atraviesa los espacios en que se manifiestan los seres humanos, lo que incide de manera determinante en las características del hecho educativo.

El PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica en la ETP es un proceso formativo que como aspecto esencial tiene el aprender hacer y el saber hacer, orientado a la formación laboral. En nuestro país este proceso tiene lugar en condiciones de la producción o los servicios agrícolas, a partir de las características propias de nuestra sociedad, donde los medios fundamentales de producción están en manos del Estado. Proceso formativo que inicia institucionalmente en la escuela politécnica y termina en la entidad laboral, donde el estudiante va a verificar, validar, profundizar sus conocimientos y experiencias profesionales adquiridas.

Es por eso que el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica, con énfasis en la gestión didáctica va más allá del papel del docente y apunta a la necesidad de connotar al resto de los agentes y agencias socializadoras que intervienen en la formación teórico-práctica de los estudiantes para el desarrollo de las habilidades profesionales, por lo que se hace necesario favorecer la relación de ayuda y prestar atención a las condiciones tecnológicas de las aulas anexas de la escuela politécnica y la entidad laboral, en función de utilizar las condiciones técnicas materiales existentes a nivel local.

En este caso es importante revelar la utilidad y funciones que posee para el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía los diferentes agentes socializadores reconocidos en las tendencias integrativas, ya que el docente se integra al centro del proceso como agente de cambio. En ese proceso de socialización, se desarrolla la personalidad y el ser humano actúa a partir de motivos e intereses, el docente deberá aprovechar

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

todo momento para trabajar sobre los sentimientos, emociones de sus estudiantes para provocar motivos e intereses que hacen al futuro técnico actuar de un modo consciente en la solución de los problemas profesionales al ejecutar la tarea integradora asignada.

El carácter multifactorial del proceso da la posibilidad de establecer el análisis general de la relación sociedad, familia, escuela, entidad laboral, como elementos que inciden en la formación y como influencias educativas en los estudiantes.

Las interrelaciones dialécticas que se desarrollan durante el proceso formativo, se reflejan en el PEA técnico-profesional, el cual es orientado hacia la formación laboral de los estudiantes, que como aspecto esencial tiene el aprender hacer y el saber hacer con las manos, el que solo puede dirigirse a partir de la cooperación entre los agentes socializadores del proceso.

Se concibe a los estudiantes de la especialidad Agronomía como agentes socializadores en su interacción con la escuela, la familia, la entidad laboral y la comunidad, en un proceso de transformación social que tiene como fines, objetivos, la formación consciente del estudiante que garantiza el protagonismo, la responsabilidad para actuar como futuro trabajador en el contexto social y laboral.

Consecuentemente con la concepción filosófica asumida, desde el punto de vista psicológico, se toma en cuenta los postulados del enfoque histórico - cultural planteados por Vigotsky como teoría psicológica y como teoría del desarrollo humano que explica la interacción del medio social y las condiciones internas en la formación del hombre. Tiene un papel fundamental la consideración de que este proceso debe actuar sobre la zona de desarrollo próximo del estudiante, que acelera los procesos de autoaprendizaje, autovaloración sobre lo aprendido y favorece la unidad de la actividad y la comunicación; sin embargo, el autor referido no ofrece pautas particulares para el actuar en la zona de desarrollo próximo del grupo como sujeto, aspecto importante en la concepción teórico - práctica del proceso que se alude.

En el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica el tratamiento integrado al contenido agronómico y la necesidad de su aprendizaje al ejecutar, controlar y evaluar la tarea integradora para lo cual

se seleccionan, se consideran esenciales, los aspectos que a continuación se reflejan. L.S. Vigotsky introduce dos categorías que a juicio de los autores son de suma importancia, en particular: la situación social del desarrollo (SSD) y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

La situación social de desarrollo (SSD) está mediada por la relación que se da entre las condiciones internas y externas las cuales revelan un desarrollo psíquico en la etapa en que se encuentra la personalidad de cada estudiante. Las condiciones internas son el reflejo del desarrollo biológico, psíquico que posee el estudiante. Las condiciones externas están determinadas por las exigencias de la escuela politécnica, la familia, las entidades laborales y la comunidad que influyen en la formación de la personalidad del estudiante.

De ahí que la contradicción que emerge entre el desarrollo biológico y psíquico de la personalidad del estudiante del Técnico Medio en la especialidad Agronomía, unido al desarrollo social, propicia el surgimiento de nuevas necesidades y motivos; así como, un mayor desarrollo de la autoconciencia y desarrollo intelectual. A esta relación predominante la denominó, situación social del desarrollo (SSD), Vigotsky, (1987).

Consecuente con este presupuesto, el desarrollo de la personalidad del estudiante es fruto de la interacción social con otras personas, agentes mediadores entre el individuo y la cultura al ejecutar la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica. Cada persona hace suya la cultura a partir de procesos de aprendizaje, que le permite el dominio de manera ascendente de los objetos y sus funciones, así como de los modos de actuar, de pensar, de sentir, de aprender, de acuerdo al contexto histórico; de esta manera, los aprendizajes que se realizan son las premisas para el desarrollo y esto a su vez posibilita crear los nuevos aprendizajes.

La zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por Vigotsky, (1979) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (p. 94)

Por eso los docentes en su encargo social deberán proyectar la labor formativa desde la gestión didáctica a la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad

Agronomía a partir de la delimitación de la ZDP de sus estudiantes. Con ello se lograría una mejor atención en lo individual a las particularidades de la personalidad de cada estudiante y por ende un mejor resultado en su desempeño laboral una vez egresados, en el cual expresen el grado de desarrollo de sus cualidades laborales para la solución de los problemas profesionales.

Por tanto, se concibe a este proceso formativo como la apropiación de la experiencia histórica-social, a través del cual el estudiante deviene personalidad en su intercambio durante las relaciones dinámicas que se establecen entre los integrantes del equipo de trabajo (sujeto-sujeto), donde todos los miembros tienen la posibilidad de alcanzar un nivel similar de participación.

En el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica que deben desarrollar los docentes para el tratamiento integrado del contenido agronómico, es importante la teoría de la actividad de Leontiev, (1981), que la define como: “el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto (p. 82).

Además, él considera dos aspectos fundamentales en relación con la esencia de la actividad:

- En la relación sujeto-objeto, el elemento activo lo juega el sujeto, mientras que el objeto recibe pasivamente la acción. Este papel activo del sujeto se muestra no solo en que produce una transformación del objeto, sino también en el hecho de que, al lograrlo, provoca también un cambio, una transformación en sí mismo. Es decir que el estudiante al interactuar de manera activa y consciente al ejecutar la tarea integradora asignada por el docente desarrollará las labores y actividades previstas para lograr la producción de bienes de consumo o servicio prestado como producto final del trabajo y provocara en él una transformación en su modo de actuación.
- La interrelación ocurre tanto de manera externa, con operaciones físicas reales, con objetos reales, como de forma interna, con operaciones ideales (mentales) con objetos ideales (conceptos, símbolos o imágenes). El estudiante cuando se pone en contacto con su profesión,

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

asimila, aprende y se apropia de los contenidos de la especialidad, desarrolla acciones prácticas y mentales que traen un desarrollo en su personalidad, nuevos conocimientos, hábitos, habilidades; además desarrolla la percepción, la memoria y el pensamiento.

Pero eso no se realiza aislado, sino en interrelación con otros sujetos, que puede ser: el docente, los compañeros del grupo, el instructor de la entidad laboral, el colectivo pedagógico del año, el colectivo laboral donde se inserta el estudiante en la práctica laboral, la familia y la comunidad, donde se intercambian ideas, opiniones, se transmiten valoraciones, juicios a partir de la apropiación de contenidos técnicos específicos requeridos por la especialidad Agronomía, que ayudan a reforzar la actividad creadora de estos estudiantes y desarrollar normas de conducta que influyen en su personalidad.

Morales *et al.* (2018), son del criterio que la categoría psicológica apropiación, puede ser comprendida como las más diversas formas y recursos a través de las cuales el sujeto hace suyos los conocimientos, las habilidades y los valores, según la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su crecimiento personal, es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.

El estudiante del Técnico Medio en la especialidad Agronomía durante su formación al ejecutar la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica no solo se apropia de la cultura, sino que en este proceso también la construye, la crítica, la enriquece y la transforma, proporciona así un legado a las futuras generaciones. La apropiación posee una gran importancia para el logro de la creatividad del estudiante y para su comunicación con los demás en el proceso de formación de la personalidad.

Para Menéndez, (2012) la apropiación de contenido, es caracterizada como: ... proceso personalizado, consciente, responsable y transformador que se produce mediante y en cooperación con otros, que potencia un autoperfeccionamiento y autonomía constante del desarrollo de la personalidad y su crecimiento en un proceso de socialización y compromiso con

su realidad. (p. 17). Al apropiarse del contenido de la cultura, el estudiante es capaz de realizar su actividad creadora y, además, proyectar, producir y valorar su propio desarrollo.

Se admite el criterio dado por Mena y otros autores (2019), al definir la apropiación de contenidos profesionales, debe ser comprendida como:

las diversas formas y recursos a través de los cuales este (estudiante), de forma activa y en íntima interrelación con docentes, especialistas, instructores, los estudiantes del grupo, así como con el resto de los obreros que integran el colectivo, hace suyos los contenidos profesionales y convierte en cualidades personales, la cultura que caracteriza el entorno sociolaboral en que se desempeñará en el futuro. (p. 3)

Se asume el criterio dado por Mena, pero se considera que no solamente es la articulación de los diferentes saberes entre sí de los procesos productivos agrícolas, sino, sobre todo, la interconexión de dichos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, tanto en el campo de la concepción, como en el currículo de enseñanza, en las prácticas de clases y también en las modalidades de evaluación. Concretamente, la apropiación de contenidos profesionales permite al estudiante alcanzar su integralidad, al desempeñarse en los mismos escenarios en que lo hará en el futuro.

De esta manera, el propósito esencial del PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica en la ETP es lograr que los estudiantes se apropien de aquellos contenidos profesionales necesarios para desempeñarse con calidad en el futuro trabajo que realicen. Este objetivo se logra si el proceso en general es significativo y se relacionan con la realidad de los procesos productivos y/o de servicios. El estudiante debe encontrarle sentido a su formación y en buena medida este tiene que ser parte del propio proceso de enseñanza práctica en que se forma.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

En el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica, el tratamiento al contenido agronómico y su aprendizaje integrado para la solución de problemas profesionales es importante considerar:

- La conexión entre lo conocido y lo desconocido por el estudiante, las relaciones significativas en el aprendizaje: conceptual, afectiva y experiencial, y las dimensiones de la significatividad: lógica y psicológica del contenido, así como la actitud positiva del estudiante;
- El presupuesto de que, para que el aprendizaje sea desarrollador, el estudiante debe relacionar dialécticamente la información nueva con la que posee, reajustar y reconstruir ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencia, y estos, a su vez, modifican y reestructuran los anteriores.

De esta manera, el propósito esencial del PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la ETP, con énfasis en la gestión didáctica es lograr que los estudiantes se apropien de aquellos contenidos profesionales necesarios para desempeñarse con calidad en el futuro trabajo que realicen. Este objetivo se logra si el proceso en general es significativo y se relacionan con la realidad de los procesos agrícolas productivos y/o de servicios. El estudiante debe encontrarle sentido a su formación profesional y en buena medida este tiene que ser parte del propio proceso de enseñanza práctica en que se forma. Por lo tanto, debe entender y vivenciar durante su formación la estrecha relación que existe entre la teoría y la práctica.

Con esta finalidad, la enseñanza práctica en la ETP se aborda por diversos autores, entre los que se encuentran Forgas, (2008); León, (2003); Mena, (2003); Ortiz, (2002) y Patiño *et al.* (1996), entre otros. Ellos realizaron apreciables aportes para la solución de problemas teórico - metodológicos en dicha enseñanza. Por lo que resulta útil precisar que los autores asumen la definición de enseñanza práctica enunciada en el Anexo N° 1, artículo 1 de la RM 254/2013 que declara:

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

... la enseñanza práctica, como componente principal del proceso de formación profesional, es el conjunto de actividades prácticas, de producción y de prestación de servicios que se ejecutan en las instalaciones de los centros docentes y las entidades laborales; planificadas, organizadas, desarrolladas y controladas de forma didáctica y metodológica, mediante la participación de alumnos, profesores, especialistas y tutores, con el objetivo de vincular la teoría con la práctica, integrar conocimientos, desarrollar y consolidar hábitos y habilidades profesionales en los estudiantes (RM 254/2013, p. 6).

Los referentes pedagógicos del PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica se sustentan en la Pedagogía de la ETP, la cual precisa el rol profesional pedagógico del docente, así como la ética que su profesión exige en su actuación y en sus relaciones con los estudiantes y el colectivo pedagógico, en todo el proceso formativo en el que participa.

También precisa el rol del estudiante de la especialidad Técnico Medio en Agronomía, de la ETP, como protagonista de su formación técnico-profesional, así como la influencia de los distintos contextos educativos donde se desarrolla su formación, el que solo puede dirigirse a partir de las relaciones dinámicas y de cooperación que se establecen entre el docente de la escuela politécnica, el tutor de la entidad laboral, la familia, los agentes de la comunidad, el grupo y el estudiante.

Se precisa que el objeto de estudio de la Pedagogía de la ETP es precisamente el proceso formativo, que se convierte en el escenario fundamental, dado su carácter sistémico, educativo y planificado, para satisfacer el encargo social de la escuela politécnica. Esto permite comprender, explicar e interpretar la necesidad de formar una cultura técnica general integral del Técnico Medio en la especialidad Agronomía, a partir las exigencias que media la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en aras de favorecer su capacidad para solucionar los problemas profesionales.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Se debe tener en cuenta el nivel de preparación de los estudiantes en la especialidad Agronomía, lograr que el trabajo que realice al ejecutar la tarea integradora resulte útil y necesario en el desempeño de su profesión y que puedan desarrollar actividades, realizar labores, utilizar técnicas, aplicar tecnología tradicionales y de avanzada en diferentes cultivos en función del desarrollo de las capacidades y habilidades profesionales, preparados ante la toma de decisiones y acciones para resolver problemas profesionales en los diferentes contextos de actuación por muy difíciles que sean.

En el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica cualquier actividad docente (educativa, instructiva, desarrolladora, teórica, práctica, ya sea en condiciones académicas, como laborales) que se desarrolle, debe ser para que el estudiante aprenda a resolver o contribuir a resolver una tarea o un problema profesional en su contexto de actuación.

Deberá orientarse a resolver problemas en su esfera de actuación, su formación debe caracterizarse por las relaciones dialécticas entre los problemas profesionales, el objeto de la cultura laboral y los objetivos del profesional, lo que desde el punto de vista didáctico se expresa en las cualidades que deben alcanzar. Los problemas profesionales simulados, modelados o reales dentro de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica deberán preparar al estudiante para que aprendan a resolver los problemas propios de la profesión.

Los referentes didácticos del PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica se sustentada en las leyes, principios y categorías que conforman su cuerpo teórico – práctico, así como la actividad cognitiva consciente del individuo (apropiación de contenidos) para lograr los niveles de significación de los diferentes métodos de trabajo tecnológico, roles individuales y modos de actuación que constituye el contenido fundamental de la formación en este contexto.

De este modo, se analizan y asumen posiciones teóricas de autores de orientación filosófica materialista dialéctica, en correspondencia con los enfoques y tendencias de la Didáctica General, así como la Didáctica de las ramas técnicas que sustentan el proceso formativo de la

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la concepción de la tarea integradora y su gestión didáctica desde las regularidades metodológicas generales, las cuales rigen el accionar didáctico en la formación del Técnico Medio en la especialidad Agronomía.

El PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica, en la ETP ha sido objeto de estudio por varios especialistas, entre estos: Abreu y Soler, (2015, 2016); Clairat, (2009, 2012); Clairat y Matos, (2014); Cruz, (2017); Del Sol *et al.* (2014); Expósito, (2022). Fernández, (2007); Díaz, (2011); García y Addine (2007); López y González, (2015); Núñez y Martínez, (2022); Oliva *et al.* (2020); Ruiz y Rodríguez, (2016); Santa, (2006); Sosa y Torres, (2021); Torres *et al.* (2019); Torres y Zamora, (2019); Zamora *et al.* (2019, 2020, 2023); Zamora y Sosa, (2017, 2018); Zamora y Torres, (2020), entre otros; enfatizan en su objetivo desde una óptica sociocultural y concuerdan que su propósito esencial es contribuir a la formación general e integral de los estudiantes.

El PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica ejerce una influencia en el fortalecimiento de la conciencia productiva de los estudiantes a partir de las particularidades propias de la formación para el trabajo y en el trabajo como el futuro trabajador que debe integrarse plenamente a la sociedad para la producción sostenible de bienes de consumos y servicios demandados por la sociedad.

Es por eso que este proceso deberá estar dirigido a valorar con mayor profundidad el saber y saber hacer de los estudiantes en el desempeño de las actividades profesionales, así como determinar la efectividad del aprendizaje teórico-práctico de estos.

En el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica es de gran importancia abordar sobre el problema profesional, el cual desempeña el papel intermedio entre el proceso pedagógico y el proceso productivo.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Para Cortijo Jacomino (1996): “el problema profesional está relacionado con la necesidad que tiene la sociedad de formar integralmente a los estudiantes, lo que genera una inquietud en el sujeto, la cual requiere de su actuación profesional para satisfacerla”.

Se asume el criterio dado por Mena y otros autores (2019) quienes plantean que los problemas profesionales están relacionados con los que el trabajador encuentra y enfrenta en el ámbito laboral durante la ejecución del proceso profesional y se definen como situaciones o conflictos técnicos- productivos- investigativos, para los cuales se tienen o no soluciones inmediatas, pero se precisa su búsqueda para alcanzar resultados que satisfagan los intereses de la entidad laboral. Los estudiantes en formación deben demostrar lo que saben hacer. Para ello, en la etapa de preparación de las actividades necesarias realizarán esfuerzo mental para buscar algo que no está directamente a su disposición, ya sean nuevos conocimientos técnicos o procedimientos y métodos, mediante los cuales puede resolver el problema profesional llevado al aula como un problema docente profesional con independencia y creatividad.

Para Mestre y otros autores (2008), los problemas docentes “son aquellos que selecciona el profesor a partir de los problemas reales para enfrentar a los estudiantes a la dinámica de la enseñanza, en aras de alcanzar los objetivos”.

Se toma como sustento las leyes de la didáctica, y los investigadores asume el principio aportado por Abreu y Soler (2014) para el proceso de la Enseñanza Técnico Profesional de:

- La unidad de lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Principio que refleja una unidad, fuera de la cual no es posible concebir la gestión didáctica de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía. La vinculación del estudio con el trabajo y de la teoría con la práctica; fortalece valores en los estudiantes y potencia su integralidad profesional, acorde al desarrollo científico-profesional y las condiciones que exige la sociedad para poder desarrollar la actividad laboral desde el aprendizaje integrado del contenido agronómico.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Por consiguiente en el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica desplegada por el docente, es indispensable la aplicación del principio de vinculación del estudio con el trabajo, esto posibilita que los estudiantes adquieran los conocimientos esenciales del objeto de la profesión, a partir de la realización de acciones directamente relacionadas con éste y la aplicación del método científico como una vía lógica del aprendizaje en el proceso formativo el desarrollo de la personalidad armónica.

Por eso, se comparte con Bermúdez, R. y Pérez, L. (2014) quienes consideran el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la ETP como:

Proceso de cooperación entre el educador y los estudiantes mediante el cual se dirige el aprendizaje formativo, que facilita la apropiación de los contenidos de la profesión, en el contexto de la integración escuela politécnica-entidad laboral-comunidad, en condiciones que propician el crecimiento personal y grupal en función de las exigencias del modelo del profesional. (p. 33)

El significado de integrar incluye el reconstruir el todo o completarlo, añadir o unir partes que aparentemente han permanecido dispersas, Leoni *et al.* (2012). Resulta indispensable la optimización del proceso formativo del Técnico Medio en Agronomía, a partir del perfeccionamiento de la materialización del principio de la integración del estudio al trabajo, la vinculación de la teoría con la práctica y el desarrollo de la investigación entre otros, lo que tiene su máxima expresión en la vinculación de lo académico, lo laboral y lo investigativo; una de las vías para lograrlo es a través de la tarea integradora.

Se comparte el criterio realizado por Maldonado y otros autores (2014) sobre la tarea integradora quienes son del criterio: “es una situación problemática estructurada a partir de un eje integrador conformada por problemas y tareas interdisciplinarias” (p. 243). Su finalidad es aprender a relacionar los saberes especializados apropiados desde la disciplinariedad mediante la

conjugación de métodos investigativos y la articulación de las formas de organización de la actividad.

La tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica deberá ser variada, suficiente y diferenciada, con el objetivo de influir en la educación, la instrucción y en el desarrollo del estudiante, para lograr profesionales competentes, que sean capaces de desplegar una gestión eficiente en los sistemas de la producción o los servicios e incrementar, de manera estable la obtención de bienes y servicios demandados por la sociedad; formar en los estudiantes, hábitos de trabajo, de ahorro y uso eficiente del tiempo, materiales, materias primas, recursos humanos y otros recursos en el desempeño de su actividad profesional, así como practicar el cuidado y conservación de las máquinas, equipos, instrumentos, herramientas y medios de trabajo.

Para lograr los objetivos previstos en cada una de la tarea integradora planificada hay que tener en cuenta las condiciones objetivas existentes en los talleres, áreas de campo y aulas anexas de la escuela y la empresa donde se realicen las mismas.

El docente, tutor o especialista encargado de la orientación y control de la actividad deberá estar al tanto de que se garanticen el cumplimiento y la ejecución de las actividades laborales según el cronograma planificado. Los estudiantes ejecutaran las mismas en correspondencia a las condiciones existentes, necesidades, motivaciones, actitudes, confianza en sí mismo y en los demás, en función del propósito a alcanzar.

Es por eso que en las actividades prácticas el estudiante de la especialidad Agronomía al ejecutar la tarea integradora alcanza la formación de hábitos, habilidades, valores, normas de conducta social y laboral, se adiestrará en la solución de los diversos problemas profesionales de su profesión, en la cual deberá aprovechar la apropiación del contenido profesional adquirido desde la enseñanza, con el objetivo de estar preparado hacia el ejercicio de la actividad laboral y con el desarrollo de la actividad científico-investigativa, favorecerá el conocimiento científico de su especialidad, necesario para su preparación profesional.

Para Maldonado y otros autores (2014) la tarea integradora: “es una situación problemática estructurada a partir de un eje integrador, conformada por problemas y tareas interdisciplinarias”.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Su finalidad es aprender a relacionar los saberes especializados apropiados desde la disciplinariedad mediante la conjugación de métodos investigativos y la articulación de las formas de organización de la actividad y en cuya resolución se adquieren conocimientos, Maldonado *et al.* (p. 243), posición que asume en su propuesta el autor de este material.

Es necesario señalar que la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía carece de un programa analítico que describa las orientaciones, los objetivos generales integradores y el sistema de conocimientos, procedimentales y actitudinales; tampoco presenta fondo de tiempo en el plan de estudio, aspectos que le otorgan determinada singularidad y complejidad al desarrollo de esta modalidad. Realidad que conlleva a la empírea y a la espontaneidad de proceder didáctico - metodológicos por parte de los docentes de la Educación Técnica y Profesional y tutores de las entidades laborales.

Esta situación induce a la búsqueda de nuevas vías y medios en el proceso de enseñanza - aprendizaje para el diseño, la ejecución, el control y la evaluación de la integradora como modalidad de enseñanza práctica. No obstante, la profundidad de su tratamiento didáctico actualizado valida una de las concepciones asumidas implícitamente por esta propuesta de gestión didáctica de la tarea integradora en la especialidad Agronomía, a partir de la cual se ofrece un sistema de componentes estructurados, de manera que en la práctica se comprenda su proyección como organizaciones abiertas, autónomas y complejas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su intencionalidad educativa en la diversidad de contextos.

Se asume la definición propuesta Martha Álvarez (2004), sobre la interdisciplinariedad, concebida como:

un enfoque que capacita a estudiantes y docentes para integrar sistemas de conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos y convicciones, que les permita en la praxis el planteamiento y solución de problemas de su futura vida profesional sin perder de vista los principios de fundamentalización, profesionalización y sistematización (p. 39)

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Es un principio didáctico que, con la intervención del colectivo pedagógico, se facilita a través de las relaciones de cooperación e intercambio con carácter sistémico que las asignaturas enriquezcan sus contenidos y metodologías, favorece en los estudiantes el desarrollo de capacidades creadoras, valores, modos de actuación para enfrentar y resolver los desafíos en su desempeño profesional.

De ahí que la tarea integradora propuestas deberán estar orientadas a la solución de problemas profesionales generales y frecuentes que debe enfrentar el Técnico Medio en la especialidad Agronomía en el contexto de actuación al sembrar o plantar un cultivo y al realizar las labores culturales durante todo el ciclo vegetativo, y que las mismas permitan la formación en los estudiantes de modos de actuación y habilidades profesionales, el logro de los objetivos propuestos, según los temas elegidos en correspondencia con la complejidad del año de estudio, lo cual se puede lograr a partir de la gestión didáctica desplegada por el docente desde el trabajo didáctico - metodológico.

Para Adolfo y otros autores (2011) la gestión es un término comúnmente utilizado para definir un proceso que generalmente está asociado a lo administrativo, normativo y al aprendizaje, que privilegia la capacidad de articular las cualidades y recursos de que se disponen para lograr los propósitos deseados.

El escenario actual exige que se produzcan modificaciones en la forma de gestionar el proceso de enseñanza- aprendizaje de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica, en la ETP para garantizar la formación de un profesional con autonomía, comprometido con el desarrollo social y con posibilidades de insertarse al mundo laboral, la ciencia y la tecnología, con una sólida formación, capaz de comunicarse, generar ideas y resolver los problemas profesionales de su profesión con carácter científicos, enfocado en la satisfacción social. El docente de la ETP constituye un elemento clave para el logro de estos propósitos.

En ese sentido, existen diversos autores que se refieren a la gestión didáctica, como proceso, conjunto de acciones o actuación que moviliza e integra un conjunto de recursos para

transformar al estudiante en dependencia de las condiciones del contexto, Borges, (2006); Céspedes, (2010); Hernández, (2011); Huilcapi *et al.* (2017); Marcillo, (2018) y Saavedra *et al.* (2011).

Se asume la definición que ofrece Blázquez Sánchez (2010) al afirmar que existe gestión didáctica desde el momento en que un profesor se responsabiliza de un grupo de alumnos en un ambiente determinado (escenarios formativos) con el propósito de enseñar algo. Gestionar es planear acciones, conducir las, ejecutarlas y evaluarlas. Estas particularidades deben ser tomadas en consideración por quien dirige el grupo docente, como líder del proceso.

Los autores de esta investigación consideran resaltar la importancia del cumplimiento de las funciones de dirección para alcanzar los objetivos propuestos en la tarea integradora orientada a los estudiantes, a partir del desarrollo del trabajo didáctico – metodológico desde su concepción, de manera que en la práctica docente se convierta en una gestión para el aprendizaje integrado.

Quienes tienen a cargo la realización de la gestión didáctica se enfrentan a una tarea de complejidad que requiere de un alto nivel de competencia profesional para lograr buenos resultados en el proceso.

La gestión didáctica se relaciona intensamente con las concepciones didácticas que se asuman y en dependencia de cómo se interpreta la teoría, así será la práctica que se desarrolle, la cual descansa esencialmente, en la gestión que realiza el docente, que es quien toma decisiones importantes progresivamente en la planificación y el diseño de sus clases, en las interacciones con sus estudiantes, en las relaciones humanas que se establecen que incluyen la comprensión de las dinámicas del grupo, el control y la evaluación, entre otras.

El docente como facilitador del PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica, con énfasis en la gestión didáctica puede conducir con voluntad el potencial creativo que hay en sus estudiantes y aprovechar al máximo los recursos disponibles a través de una adecuada gestión didáctica para lograr los mejores resultados.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

De ahí, la relevancia que tiene el desempeño docente a partir de las relaciones dinámicas que establecen con los estudiantes durante su formación. La gestión didáctica se materializa a partir de la creatividad y la búsqueda de alternativas de enseñanza que desarrollen los docentes.

La gestión didáctica, se convierte en un componente esencial dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía y a la movilización permanente al tratamiento del contenido agronómico y su aprendizaje integrado para la solución de problemas profesionales dentro de los contextos formativos donde se desarrolla.

Sobre esta base los autores de esta investigación definen la gestión didáctica de la tarea integradora como el proceso sistémico y sistemático de carácter teórico y práctico, que con intencionalidad desde el trabajo didáctico - metodológico, favorece la concepción de la tarea integradora; tiene en cuenta las condiciones tecnológicas de las aulas anexas de la escuela politécnica y la entidad laboral, que permite además reestructurar o modificar algunas acciones didácticas durante la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje a través de las relaciones dinámicas que se establecen entre los docentes, especialistas de la entidad laboral y estudiantes en función de las circunstancias concretas en que se produce el diseño, ejecución, control y evaluación de la tarea integradora, en un ambiente participativo y flexible.

En los análisis brindados se aprecia una valiosa partida, que enriquece los referentes teóricos y posiciones asumidas en cuanto al PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica; sin embargo, a pesar de su riqueza, todavía prevalece, en su concepción, un carácter general y no permite en toda su magnitud, la necesaria transformación que requiere la ETP, que favorezca la preparación del Técnico Medio en Agronomía para la solución de los problemas profesionales en los diferentes contextos de actuación.

En síntesis, en el PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica, con énfasis en la gestión didáctica permite revelar como principales resultados los siguientes:

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

- En la concepción de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica no se aprecia el vínculo de los contenidos de las asignaturas técnicas de la especialidad con las actividades que el estudiante debe realizar en la práctica laboral.
- En las proyecciones del trabajo didáctico – metodológico aún es insuficiente la gestión didáctica de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica, no se ofrecen las vías precisas que propicien el tratamiento integrado al contenido agronómico y su aprendizaje para la solución de problemas profesionales.
- Los estudiantes tienen limitaciones para identificar, encontrar vías de solución y solucionar varios problemas profesionales para cumplir con las exigencias del encargo social de su profesión.
- No se logra formar totalmente en cada año de estudio las habilidades profesionales rectoras de la especialidad Agronomía y su sistematización en los años posteriores.

Por lo que se hace necesario dar un nuevo significado al PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica condicionado, entre otros fenómenos, por los cambios que han comenzado a producirse en la ETP.

Se hace inevitable la búsqueda de métodos de enseñanza - aprendizaje, en esencia de dirección de este proceso para lograr los objetivos generales en la formación de un profesional que adquiera una cultura general integral, apoyada sobre la base de la integración docencia-investigación-producción, modos de actuación, ejecución de acciones en función de las habilidades profesionales de acuerdo con las características de la especialidad, preparados para enfrentar la solución de los problemas profesionales y le permita actuar con eficiencia en el entorno agrícola donde se desarrolle.

Constituye una necesidad atender el proceso de enseñanza - aprendizaje de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis la gestión didáctica, para establecer la interrelación y cooperación entre el contenido de las diferentes

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

asignaturas que integran el currículo de la especialidad, a partir de la ejecución de acciones en función de las habilidades y valores profesionales, de acuerdo a las posibilidades cognoscitivas, afectivas y valorativas de los estudiantes, que prepare al técnico para integrar el contenido agronómico.

CONCLUSIONES

La fundamentación epistemológica al PEA de la tarea integradora como modalidad de enseñanza práctica en la especialidad Agronomía, con énfasis en la gestión didáctica, en la ETP, permitió precisar los referentes teóricos de la presente investigación y las definiciones de: proceso de enseñanza aprendizaje, apropiación de contenidos, tarea integradora y gestión didáctica, sobre la base del modelo didáctico propuesto como expresión de las relaciones dialécticas entre los subsistemas: Diseño, Ejecución, Control y evaluación de la tarea integradora, en la que emerge como cualidad esencial la integralidad profesional de la tarea integradora en la especialidad Agronomía; y se halla concretada a través de una metodología de igual naturaleza que favorece la resolución de problemas profesionales por parte del futuro egresado.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, R. y Soler, J. (2014). Categoría y principios generales de la Didáctica de La educación Técnica y Profesional. *Didáctica de la Educación Técnica Profesional*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”.

Adolfo, P., Díaz, T., Ruiz, J., González, M., González, M., y González, R. (2011). *La gestión universitaria y el rol del profesor*. La Habana: Félix Varela.

Alonso, L. (2007). Alternativa metodológica para la proyección del sistema de habilidades profesionales en los programas de asignaturas técnicas en la Educación Técnica y Profesional. *Luz*, vol. 6, N° 4, octubre-diciembre, pp. 1-11. Cuba: Universidad de Holguín Oscar Lucero

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Moya

Álvarez, M. (2004). *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bermúdez, R., León, M., Abreu, R., y Pérez, L. (2014). *Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.

Blázquez, D. (2010). Competencias docentes para la praxis o la gestión didáctica de la clase, p. 11. Recuperado de <http://www.inde.com/files/productosdocumentos/5b-competencias.pdf>

Cortijo, R. (1996). *Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo*. La Habana: ISPETP.

Ilich Uliánov, V (Lenin). (1964). *Obras completas*. La Habana: Política.

Ilich Uliánov, V (Lenin). (1970). *Tareas de las juventudes comunistas*. Moscú: Progreso.

Lazo, M., Calderón, M., y Ledesma, G. (2018). La tarea integradora como asignatura del ejercicio de la profesión en la especialidad Contabilidad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), pp. 212-233. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/630>

Leoni, L.; Venville, G., y Wallace, J. (2012). *Knowledge that Counts in Global Community: Exploring the Contributions of Integrated Curriculum*. London: Routledge.

Maldonado, A., Torres Torres, I., y Pérez Sarduy, Y. (2014). La tarea integradora en contexto y los problemas matemáticos escolares. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(3), pp. 237–246. Recuperado de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/313>

Mena, J., Aguilar, Y., y Mena, J. (2019). La práctica Laboral en la Educación Técnica y Profesional. Su historia. *Mendive*, 15(2), pp. 167–182. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1526>

Méndez, A. (2011). *Modelo para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Técnica y profesional*. (Tesis de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas: La Habana.

Mestre, U., Fuentes, H. C., y Repilado, F. L. (2008). Fundamentos didácticos para un aprendizaje participativo. Material bibliográfico de soporte de los Módulos. Maestría en Ciencias de la

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA TAREA INTEGRADORA COMO MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Zamora Pérez, Mario; Torres Ferrales, Alberto L; Chávez Calvente, Adriana S.

Educación. Facultad de ciencias de la educación. Universidad libre. Centro de Estudios de Didáctica. Universidad de las Tunas. Universidad Libre. Sede Bosque Popular. Bogotá. Colombia.

Semionovich, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Semionovich, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencia y Técnica.

MEJOR HABLAR DE CIERTAS COSAS. UNA MIRADA POLÍTICA PEDAGÓGICA EN TORNO A LA
PERSPECTIVA NEOLIBERAL RADICAL ACTUAL

Czerlowski, Mónica; Luraghi, Gastón; Bertello, N. Patricia; Fresta, Silvina; Montenegro, Paula; Morua, Silvia

**MEJOR HABLAR DE CIERTAS COSAS.
UNA MIRADA POLÍTICA PEDAGÓGICA EN TORNO A LA
PERSPECTIVA NEOLIBERAL RADICAL ACTUAL**

Czerlowski, Mónica

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

mczerlowski@hotmail.com

Luraghi, Gastón

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

pedagogiavirtual2018luraghi@gmail.com

Bertello, N. Patricia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

patriciabertello25@gmail.com

Fresta, Silvina

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

silfresta@gmail.com

Montenegro, Paula

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

pau.montene@gmail.com

Morua, Silvia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

silviamorua04@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista
Académica Hologramática

Fecha de recepción: 28-05-2024

Fecha de aceptación: 21-06-2024

RESUMEN

Este trabajo, basado en un enfoque poscrítico, tiene como objetivo contribuir a desnaturalizar discursos contemporáneos sobre la igualdad, libertad y la relación entre lo público y lo privado. Nos proponemos analizar el lenguaje a partir del cual la perspectiva neoliberal radical actual cuestiona las categorías de pensamiento y las prácticas que llevan a proyectos colectivos.

Consideramos que la pedagogía puede contribuir a deslegitimar la imposición de significados discursivos funcionales al orden social vigente. Así mismo como educadores sostenemos la importancia de contar con un lenguaje político y pedagógico que permita defender a la educación pública.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía – discursos - perspectiva neoliberal radical actual -relación público-privado – libertad - igualdad

ABSTRACT:

The following work, based in a post-critical approach, aims to denaturalize contemporary discourses on equality, freedom and the relation between what is public and what is private. We

104

intend to analyze the language used by the current radicalized neoliberal perspective to question the categories of thinking and the practices that lead to collective projects.

We consider that pedagogy can contribute to delegitimize the imposition of discursive meanings that become functional to the current social order. At the same time, as educators we care about the necessity and the importance of having a political and pedagogical language that will allow us to defend public education.

KEY WORDS: Pedagogy – discourses - current radical neoliberal perspective - public-private relationship – freedom - equality

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo contribuir desde una mirada pedagógica-política a desnaturalizar discursos contemporáneos que nos atraviesan y que plantean una visión de sociedad y de hombre que cuestiona las categorías de pensamiento y las prácticas que llevan a proyectos colectivos.

Conceptos que, hasta ahora tenían una impronta de propiciar una visión de sociedad donde prima el respeto y la valoración del otro como semejante, son puestos en cuestión o mutan sus significados.

En función de esto, desde un enfoque poscrítico nos proponemos en los apartados siguientes analizar el lenguaje a partir del cual, la perspectiva neoliberal radical actual significa y comprende a la igualdad, la libertad y la relación entre lo público y lo privado. Intentamos desentrañar los intereses que representan dicha perspectiva y las intenciones que subyacen a tales construcciones discursivas.

Los lenguajes son constructores de mundo, de realidades cargadas de valores y maneras particulares de comprenderla y de explicarla. Según Bourdieu (1982) quien nombra a las cosas,

y con qué lenguaje lo hace, permite y contribuye a construir la estructura de ese mundo. Es así que en diferentes contextos una misma idea, una misma frase, una misma palabra puede adquirir no sólo distintos significados, sino también distintas improntas ideológicas.

Producir un discurso puede ser una de las formas estratégicas de establecer interpretaciones dominantes sobre una realidad. Se intenta difundir una significación que impregne el sentido común. Pero, además, el lenguaje puede ser utilizado como una herramienta poderosa para disputar significaciones en una dirección contraria.

Parafraseando a McLaren Degl' Innocenti y Czerlowski (2016) dicen que “la Pedagogía está incluida y es parte de un campo de tensión entre discursos, tensión que se establece en la lucha por la imposición de significados y su legitimación” (p.1). Es por este motivo que situamos a la pedagogía como construcciones discursivas que pueden ser funcionales o cómplices con el orden social vigente, pero nunca neutras.

Desde este posicionamiento, haciendo el ejercicio de reflexión que propone la pedagogía, nos preguntamos sobre ciertas premisas que circulan. Estos interrogantes sirven para analizar y contrastar dichas premisas que no son ni verdaderas ni falsas, pero tampoco son ingenuas. Basamos nuestro trabajo en comprender las categorías principales que constituyen lo que denominamos: perspectiva neoliberal radical refiriéndonos a una construcción discursiva-modo de entender la realidad que prevalece en el contexto actual.

Entendemos que dicha perspectiva está centrada en diferentes creencias y nos centramos en el abordaje, como ya mencionamos, de las categorías de libertad, igualdad y público, porque sobre la primera se sostiene todo el entramado discursivo y sobre las restantes se centra el foco de los cuestionamientos.

Sabemos que los discursos no están suturados o cerrados; contrariamente, sostenemos que son posibles de resignificar. “La posibilidad de la contingencia y de la disputa está siempre abierta y constituye un punto de análisis central para toda perspectiva que se pregunte por lo político” (Southwell y Vassiliades, 2020, p.176)

EN EL NOMBRE DE... “LA LIBERTAD”

“La libertad suena donde las opiniones chocan”

Adlai E. Stevenson

Seguramente, hoy la libertad como nosotros la entendemos está bajo sospecha. La pérdida de significado, el vaciamiento, el ataque y la distorsión de las ideas en torno de la libertad nos lleva a la obligación de desandar el camino que construyen nuestros pensamientos para poder posicionarnos desde un lugar diferente. En este contexto, se están legitimando discursos que generan adhesión en la sociedad y que se autoproclaman como disruptores. Enfrentan ideales que sostienen lazos sociales otorgándole supremacía a la libertad individual, a la limitación del poder estatal, las supuestas autonomías de las personas para tomar decisiones en sus vidas y la regulación “natural” del mercado. Ideas que se ven reflejadas en frases que circulan en medios de comunicación, redes y discursos, como la siguiente: “En la lucha por la libertad, la intervención del Estado es el mayor obstáculo para el progreso y la realización personal”.

La idea de una intervención mínima por parte del Estado sobrevalora y asegura los beneficios de las libertades empresariales y mercantiles. Los valores de la libertad se distorsionan en nombre de “la Libertad” propio de una lógica o actitud totalitaria, justificando la vulneración de derechos¹, la desigualdad, la descalificación de las opiniones disidentes, la violencia y hasta las injusticias sociales.

Czerlowski (2022) dice: “Tomar distancia de lo que nos parece obvio y natural posibilita un pensamiento crítico.” (p. 40). Estos discursos de libertad radicalizada tienden a cegar, sesgar y obstaculizar cualquier tipo de reflexión sobre la realidad que nos acontece. Cuestionar algunas

¹ Se entiende como vulneración de derechos aquellas violaciones que atentan con la salud y educación pública y de calidad, acceso a una vivienda, alimentación, protección de las familias, libertad de expresión, seguridad y condiciones laborales, entre otras.

ideas de la libertad es deconstruir estos discursos que justifican un orden social que oprime y restringe. Nos sostenemos en la idea que ejercer prácticas de libertad², en tanto reflexión y acción, implica asumir un desafío ético y político.

La presencia de discursos dominantes de intolerancia, que circulan socialmente y que impregnan el sentido común, nos hace pensar que vivimos en una época de desencanto, malestar y de espanto. En ese sentido podemos escuchar frases como: “La verdadera libertad no viene de un gobierno, sino de individuos empoderados que pueden tomar decisiones sin temor a la coerción del Estado”

Estos discursos que se presentan como transgresores y controversiales postulan al Estado como la “fuente de todo el mal” porque adoctrina y limita, en apariencia, la libre elección de las personas en: educación, salud, trabajo, entre otros. Se proclaman ilusiones reaccionarias contra éste, se lo desacredita y se lo responsabiliza por su carácter de “adoctrinar”.

Partiendo de la idea de que la realidad es una construcción de discursos en disputa por la legitimación de sus significados, cuestionamos ciertos supuestos sobre libertad que están impuestos principalmente desde una lógica de mercado, individualista y que proclama el derecho a la propiedad.

¿SE PUEDE AFIRMAR QUE HAY UNA LIBERTAD “VERDADERA”?

El concepto de libertad no es una corriente de pensamiento unívoca y de carácter totalitario. El problema y la disyuntiva no está en enfrentar las opiniones, sino que esas opiniones se conviertan en un único relato dominante, que nos impida pensar o problematizar, generando estereotipos, “verdades absolutas” y discursos que legitiman las desigualdades, entendiéndolas como naturales y espontáneas. ¿Todas las acciones del Estado son coercitivas? ¿Se puede garantizar la libertad sin un Estado democrático presente?

Otras premisas que escuchamos: “Existen muchos derechos absurdos en términos de libertad

² Este tema se abordará en el siguiente apartado.

como justicia social que empobrece o ideas de igualdad mentirosa que suponen privilegios disfrazados. Por lo tanto, hablamos de una libertad falsa”.

A través de la historia, se proclamó la idea de una libertad falsa, como una libertad que es restringida por el Estado. Se sostiene una idea de derecho ilimitado y de libertad natural que responde a cuestiones jurídicas individualistas y a factores económicos. En la actualidad, estos discursos utilizan estos términos para vaciar de sentido algunas conquistas socio históricas como igualdad y justicia social. Desde nuestra visión política, consideramos que la noción de libertad se sostiene desde los condicionamientos históricos, sociales, culturales y por sobre todo a través de procesos y proyectos colectivos.

ENTRE LAS IDEAS DE LA LIBERTAD Y LAS PRÁCTICAS DE LA LIBERTAD

Debemos ser libres, no porque reclamamos
la libertad, sino porque la practicamos

William Faulkner

¿Qué lugar ocupa el concepto de libertad desde el pensamiento pedagógico que sostenemos?

En tiempos de incertidumbre, se debe discutir, recrear y/o reorientar el orden social vigente, generar alternativas y dispositivos más justos en una realidad social cada vez más injusta y excluyente. Proponemos no sólo pensar las ideas de la libertad, sino construir auténticas prácticas de libertad.

La libertad nos enfrenta, en estos tiempos, en curiosas paradojas. Paradojas cuyas inconsistencias se sustentan en el sentido común, en las experiencias de los individuos, en el malestar y el descreimiento de una sociedad que pone en peligro sus propias libertades en perjuicio de sus propios derechos con ideas sobre libertad extrema.

Lo paradójico es establecer lógicas antagónicas entre las libertades individuales y las sociales. Así mismo entender a las primeras en una posición jerárquica superior a las segundas. Esta supremacía de la libertad centrada “en las personas” a través de la idea meritocrática y en detrimento de las libertades producto de luchas y conquistas socio-históricas profundiza la ruptura del lazo social. En la modernidad existía la idea de un progreso individual juntamente con uno colectivo. La dinámica de la libertad de mercado actual se desentiende de la inscripción subjetiva de la semejanza, del otro como un par, dando lugar a prácticas y “relatos salvajes”³. En ese sentido, paradójicamente, podemos pensar que inversamente al ideal de Sarmiento, pasamos de la civilización a la barbarie.

Parte de esta discusión, en relación a las paradojas –y desde la cual apelamos al sentido político– está en develar su inconsistencia y sus contradicciones, invitándonos a ejercer prácticas de libertad. Nos preguntamos: ¿qué tipos de libertades son válidas y legítimas, y cuáles no? ¿Es deseable, es posible una libertad sin límites? ¿Es paradójico pensar en una libertad con límites o es una libertad que posibilita la igualdad y fraternidad? ¿Estamos frente a una “libertad absoluta” o será una falsa devolución de libertades?

Siede refiere que “Lejos de postular una libertad sin condiciones o sin límites, hablamos de una libertad que se construye, es una libertad que no se recibe, ni se da, sino que se conquista en lucha con las condiciones que nos son impuestas. Así como también en puja con los condicionantes heredados e incorporados” (2007, p. 44).

Dejamos abierta la pregunta ¿Cuáles son los espacios que debemos construir colectivamente para crear y recrear prácticas de libertad? ¿Cómo construir prácticas de libertad, con una intencionalidad y dirección política diferente a la actual dominante?

No se trata de repetir slogans, axiomas o doctrinas, en oponer y profundizar una grieta; sino en abrir el juego. Hacer visible y desnaturalizar una libertad que es estrecha, acotada y que paradójicamente oprime- Apelamos a una acción colectiva que no sólo anuncie y denuncie, sino

³ Se hace alusión a la película argentina (2014) del mismo nombre

que resista, libere y emancipe. Proponemos desnaturalizar cualquier tipo de acción que en nombre de la libertad intente desacreditar y negar las desigualdades. Es necesario, Ideas de libertad que nos identifique, y no, que nos diferencie. Son estos tiempos donde podemos hacer tajos y transitar otras alternativas.

Tomando la idea de historia única de Chimamanda Adichie⁴, sostenemos que estos discursos de libertad extrema, crean estereotipos. No es que sean falsos, sino que son incompletos, distorsionados y hasta peligrosos. La libertad usada con improntas ideológicas diferentes va a tener distintos efectos. Poder pensar cuáles son las consecuencias de estas ideas, es lo que nos va a marcar el camino, señalar el horizonte y pensar un futuro que supere un posible, viable y tangible.

En las luchas que se gesten hoy, se fortalecerán las luchas del mañana. En este sentido construir esas prácticas es, sin duda, crear y recrear *utopías de libertad*. Es necesario contrarrestar la potencia argumentativa y emergente de estos tiempos y sentar las bases que nos lleven a una sociedad más justa e igualitaria a través de una ética solidaria y militante, que llamaremos prácticas de libertad.

¿POR QUÉ HABLAR DE IGUALDAD?

¿Pensaron alguna vez que si no fuera
por todos, nadie sería nada?

Mafalda

Hablar de igualdad en estos tiempos implica una apuesta política que interpela el orden social, en el cual se legitima y se pondera la desigualdad. Durante años las políticas de los Estados

⁴ https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

democráticos apuntaban, por lo menos de manera declarativa y formal, a la igualdad en un mundo de desiguales. En la actualidad, la desigualdad vista en términos de diferencias y diversidad no es algo

a resolver, sino un factor que promociona y promueve el desarrollo y el progreso. Intentaremos desandar estas ideas.

Primeramente, haremos un breve recorrido del concepto de igualdad en la historia de la educación, para tener más herramientas para desmantelar la legitimidad y la promoción de la desigualdad actual.

Comenzaremos el recorrido a partir de la promulgación de la primera Ley Nacional de Educación N° 1420 de 1884 de Educación común, gratuita y obligatoria. Promovida por Domingo F. Sarmiento y Juana Manso, se impuso como idea a la de Juan B. Alberdi, quien con fuerte impronta elitista sostenía la apertura de escuelas, pero no para la asistencia de todos. Esta ley mostró avances en cuestiones de igualdad de acceso, planteó condiciones para dotar de los mismos conocimientos a los ciudadanos que estaba formando. Se construyó un modelo de alumno homogéneo, en el que los signos de origen –sociales, culturales, de género, etc.– eran suspendidos ante la tarea escolar. La homologación entre homogeneidad e igualdad fue un argumento que sirvió de crítica a la escuela tradicional, “fue más suavizar las desigualdades que construir una igualdad” (Southwell y Dussel, 2004, p. 27)

Tanto la sanción de la Ley Sáenz Peña de 1912, de sufragio universal, secreto y obligatorio, como la Ley 1420 constituyeron aspectos democratizadores, pero no fueron tan igualitarios. La primera porque dejó afuera a casi la mitad de la población formada por mujeres, extranjeros e indígenas. La segunda porque amplió enormemente el acceso a la educación, pero se limitó al nivel básico, este aspecto fue uno de los factores que contribuyeron a La Reforma Universitaria de 1918. Este movimiento estudiantil, entre otras conquistas democratizadoras, favoreció una

política de igualdad de acceso a la educación superior.

Mientras avanza el Siglo XX, en tiempos de desarrollismo y de peronismo, el acceso a la escolaridad se acrecentó. El Estado, en materia educativa, tuvo una presencia fuerte promoviendo la enseñanza técnica y la creación de la Universidad Obrera Nacional, como políticas que proyectaban un país industrializado. Se proclamaba la igualdad social a través de recursos sociales y económicos.

Casi al mismo tiempo que el proyecto desarrollista decaía, el neoliberalismo empezó a capitalizar esa caída. Paralelamente, comienzan a circular otras perspectivas sobre la educación a través de la combinación de las ideas de Althusser, Bourdieu y Passeron y otros grupos pedagógicos críticos, incluidos los de América Latina como Paulo Freire. Estos intelectuales comenzaron a mostrar que la escuela no era una institución neutral que promovía la movilidad social según la ideología carismática del don, sino que era una institución burguesa que reproducía las estructuras sociales desiguales⁵.

Durante el autoproclamado «Proceso de Reorganización Nacional», la política educativa tuvo una clara dirección a propiciar la desigualdad y apuntó a la segmentación interna del sistema. El Estado desalentó la educación pública, bajando el presupuesto destinado a ella. “Se generaba un dispositivo perverso [exámenes de ingreso] mediante el cual el Estado exigía a los sujetos la tenencia de saberes para poder continuar estudios "de calidad" que el propio Estado no había distribuido en el nivel anterior.” (Braslavsky, 1985, p.117, citada por Pineau, 2014). Esto benefició a los sectores económicos más favorecidos y fortaleció la existencia de circuitos educativos diferenciados.

La restauración democrática trajo la posibilidad de un Congreso Pedagógico Nacional que, si bien avanzó en propuestas y en discursos para promover la democratización, no contó con un

⁵ Bourdieu y Passeron (2003) dicen que: “La ceguera frente a las desigualdades condena y autoriza a explicar todas las desigualdades- particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (p.103)

pacto político de apoyo que diera impulso a esos principios. En los '90 se promulgó la Ley de Educación Federal de corte mercantilista. Así, tomó fuerza en el discurso político la noción de «equidad». De este modo se estableció una equivalencia discursiva entre «igualdad y equidad» (Martinis, 2006), entendiendo a esta última como las formas de igualación mínima en los puntos de partida de los sectores más vulnerables. Estas políticas asistenciales para las poblaciones más vulnerables mostraban el «esfuerzo» del Estado por igualar a los desiguales. Reforzando el carácter estigmatizante de la propuesta.

Pasada la crisis del 2001, marcada por una fuerte recesión tanto económica como de representación política, en el 2006 se aprueba una nueva Ley de Educación Nacional⁶, N° 26.206, en la que se considera la educación como un bien social, incorporando la inclusión de la obligatoriedad del Nivel Secundario. Esta inclusión es entendida como un dispositivo que permite garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos y todas asegurando las trayectorias educativas en sectores históricamente excluidos de la escuela.

Coincidimos con Tenti Fanfani E. (2003) quien plantea que “mientras en la sociedad prima cierta tolerancia por las desigualdades sociales, en la escuela predomina la visión de una sociedad más igualitaria” (p. 7). En ese sentido podemos afirmar que a lo largo de la historia educativa argentina la igualdad tomó diferentes características según el contexto y el modelo de Estado: de homogeneización, de inclusión, de acceso masivo, de promesa de movilidad, de contención, de asistencia social, pero siempre fue una meta a alcanzar o una declaración de principios de puntos de partida⁷.

Si bien encontramos características similares entre la época actual, la dictadura y las políticas de los '90 en cuanto a: I) la reducción de la participación del Estado en materia de educación, II)

⁶ Establece como fines y objetivos el “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” y “promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”.

⁷ Ránciere (2018) “La igualdad no es un fin a conseguir, sino un punto de partida. ...” (p.218) “La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Ella debe estar siempre delante”. (p.12)

la promoción de un mayor protagonismo de la familia⁸, III) ampliación de subsidios para las escuelas privadas, IV) criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas⁹, consideramos que lo inédito de esta época es que lo que se pregona para lograr el crecimiento, desarrollo y éxito es la *desigualdad*.

DESNATURALIZACIÓN DE LOS DISCURSOS ACTUALES QUE PREGONAN LA DESIGUALDAD

*“La igualdad no se pide ni se merece;
se toma conciencia de ella
se activa y se ejerce”*

Diego Taitan

Los discursos actuales tienen anclados sus postulados a partir de la dinámica del funcionamiento del mercado, con lo cual la mirada sobre la igualdad no escapa a ese ámbito. En ese sentido, se habla de igualdad o desigualdad en función al volumen de recursos materiales que los individuos tienen. Una distribución desigual es aquella en la que el volumen de los recursos difiere excesivamente entre unos individuos a otros.

El pensamiento actual, tomando como referente al premio Nobel en Economía Friedrich Hayek (2014), proclama que la única igualdad compatible con una sociedad libre es la igualdad ante la ley. Esta afirmación cristaliza una mirada de la igualdad exclusivamente jurídica. Desde esta perspectiva cualquier intervención del Estado en el mercado con fines redistributivos es nefasta. Esta postura sostiene que la igualdad de oportunidades es injusta e incompatible con la igualdad ante la ley, porque trataría a los ciudadanos de manera desigual.

⁸ Hay proyectos-ideas actuales que postulan que se pueda cursar la escolaridad en modalidad de homeschooling.

⁹ A fin de lograr un mayor isomorfismo entre el sistema educativo y la pirámide de estratificación social.

Veamos los argumentos a través de un ejemplo típico de ese discurso: “Si juego al golf con Tiger Woods para que me den igualdad de oportunidades, hay que atarle una mano, o sea estoy lesionando su derecho”.

¿Cuáles son las falacias de este ejemplo? Esta mirada es reduccionista ya que la vida, con todas sus variables y complejidades, no es equiparable a un partido de golf. Uno no nace jugador profesional, pero sí puede nacer en un medio donde circula un mayor o menor capital económico, cultural y social, lo que posibilita mayores o menores oportunidades. Si una persona amateur se enfrenta con un profesional, hay un acuerdo de que va a ser un partido de entretenimiento y no de rivalidad deportiva. En la vida real lo que “está en juego” es la posibilidad de vivir en condiciones dignas, no se trata de partidos amistosos, porque según la lógica de sus argumentos lo que hace que una sociedad crezca es la competencia y la rivalidad.

Desde los discursos actuales se plantea la importancia de las diferencias (utilizada como sinónimo de desigualdad) para el desarrollo de una sociedad abierta. Escuchamos afirmaciones como: “Somos distintos, tenemos distintas fuerzas físicas y distintos gustos, distintos talentos, distintas aptitudes. Sería terrible si fuéramos iguales, ya que en la sociedad sólo habría contadores y no habría, por ejemplo, carpinteros, no habría cooperación social ni división del trabajo”.

En esta afirmación se hace una transpolación categorial al plantear la igualdad en el sentido de lo idéntico, la copia, lo intercambiable y, en ese sentido, por qué no, descartable. Como afirma Walter Kohan (2019), hablando de Freire “la igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad. Todos podemos ser iguales y diferentes. Lo que no podemos es ser iguales y desiguales” (p. 4). Profundizando esta afirmación sitúa a la diferencia como condición de la igualdad: “si no fuéramos diferentes, no habría necesidad de la igualdad” (p. 4)

El énfasis de la crítica a una política que apunte a la igualdad se lleva al extremo de plantear que:

no hay nada más injusto que la justicia social ... las políticas de redistribución sirven para fomentar la conducta ociosa e improductiva de los individuos ... se pueden arraigar

identitariamente al asistencialismo que, por otra parte, se financia mediante el saqueo a los trabajadores.

Este diagnóstico, planteado por el neoliberalismo actual radicalizado, enjuicia la acción del Estado y condena a sus beneficiarios. Establece un “ellos vagos y un nosotros trabajadores” Acusa de asistencialista la intervención del Estado y no contempla que, de no ser así, una gran porción de la sociedad se queda sin acceso a la salud, a la educación, entre otros derechos y servicios y, de ahí, la necesidad de que sean públicos.

La posición neoliberal radical parte de la premisa que lo que caracteriza a una sociedad es la desigualdad, producto de los diferentes esfuerzos que las personas realizan en función de sus méritos y esfuerzos, por ende, cada uno tiene lo que le corresponde. Además, sostienen que la acumulación de riqueza por parte de unos pocos no sólo no perjudica a los demás, sino que incluso podría llevar al bien común. Parecería que el individualismo, la competencia y la búsqueda del beneficio personal, en detrimento de otros, no promueven el conflicto social. Pensar así parece sumamente cínico o ingenuo. La igualdad no concierne al hacer o tener, sino al ser, es decir, es un rasgo de humanidad. Y solo desde políticas que promuevan la igualdad, se puede apuntar a la existencia de lo común, es decir, a lo que permite formar comunidad.

En función de lo desarrollado nos preguntamos, ¿la “igualdad ante la ley” (única igualdad pregonada por estos discursos) es garantía de un crecimiento para todos? Suponiendo que todos se esfuerzan, ¿ese esfuerzo es garantía de éxito igualitario? ¿Hay *a priori* como condición genética que algunos se esfuerzan y otros no?

Propiciar acciones de igualdad supone cuestionar, desarmar y desnaturalizar principios jerárquicos autolegitimados. Pensar en términos de igualdad supone diferir de las lógicas del desprecio, de la postergación y del *ghosteo*. Dubet (2019) afirma: “la lucha contra las desigualdades supone un lazo de fraternidad previo, es decir, el sentimiento de vivir en el mismo mundo social” (p.12) y agrega “vivimos en sociedades plurales, abiertas, individualistas, y es en

este contexto que hay que imaginar los modos de construcción de una solidaridad y una fraternidad lo bastante robusta para que queramos verdaderamente la igualdad social" (pp. 16-17).

Consideramos que los discursos neoliberales radicalizados actuales apuntan a una igualdad que subordina la política a la economía. Por eso no debemos pensarla sólo en términos de redistribución de recursos, ni como ayudas compensatorias, sino como la posibilidad de que todos seamos sujetos activos de pensamiento, de deliberación, de toma de posición y de palabra. De ahí la importancia del acceso igualitario al conocimiento, por eso desde nuestro posicionamiento hacemos una fuerte apuesta a las acciones políticas que promueven el acceso a otro tipo de capital, al capital cultural.

POSTULADOS EN TORNO A LO PÚBLICO DESDE LA PERSPECTIVA NEOLIBERAL RADICAL

*“Es imprescindible la defensa de lo público en una sociedad
en la que la construcción de lo colectivo se encuentra
permanentemente cuestionado.”*

Equipo de cátedra de Pedagogía UNLZ

El tercer tema que nos convoca es la relación *público-privado*. Lo público, asociado a lo estatal exclusivamente, según la perspectiva neoliberal radical actual, es investido de sentidos y significados negativos. Lo privado, en cambio, es enaltecido.

Entendemos que dicha asociación persigue la finalidad de generar condiciones para poner en cuestión todo lo que no se encuentre regulado por el mercado. Defender lo público implica la

asunción de una postura ético-política preocupada por las mayorías sociales en resguardo de los derechos conquistados en el transcurso de las últimas décadas.

¿PÚBLICO VS. PRIVADO?

Es posible ilustrar la perspectiva neoliberal radical, tomando frases de uso corriente, que se articulan con una construcción más amplia de significados, entramados entre sí, por ejemplo: “Todo debe ser privado, regulado por el mercado. Inclusive la educación que reciben las generaciones jóvenes”.

Tal idea o principio se sustenta en comprender a lo público, asociado necesariamente a lo estatal. Como señalamos, lo estatal suele investirse de sentidos peyorativos por considerarlo un instrumento prescindible en la organización social, económica, política y cultural. El mercado es comprendido, por la perspectiva en cuestión, como el mejor, más eficiente-eficaz-racional-dispositivo de regulación social.

En la perspectiva neoliberal radical actual, lo público-privado se presentan como opuestos irreconciliables. De modo tal que parecería que es necesario optar entre uno u otro. Lo mismo ocurre respecto a la valoración del mercado y el Estado. Se presentan como excluyentes entre sí. Es válido preguntarse si: ¿el mercado requiere del Estado para su despliegue y “funcionamiento”? ¿El Estado puede funcionar independientemente del intercambio que establece el mercado en el sistema capitalista?

Otra afirmación que prevalece en el sentido común y complementando a la anterior es la siguiente: “Lo público es sinónimo de baja calidad. Lo privado significa lo opuesto. Por eso, quien puede, opta por lo privado”.

Desde esta perspectiva lo público ofrece aquello que el mercado puede proveer, pero, a diferencia de éste, lo hace con bajos estándares. Además, lo público asociado inherentemente a lo estatal, implica un gasto porque se invierte con los aportes de todos en algo que resulta

deficiente. Por otro lado, se enaltece lo privado, y al mercado como proveedor, desconociendo las desventajas con las que corre lo estatal a la hora de competir con él.

Entendemos que las concepciones presentadas no son inocentes. Tienen correspondencia con una mentalidad que encarna intereses específicos, que no son necesariamente los de los sectores populares, pero que se diseminó en todo el tejido social, constituyendo “núcleos de sentido” que orientan a los actores sociales no solo en sus decisiones individuales sino también en las preferencias, opiniones, acciones, obedeciendo así a sentidos construidos socialmente, que se relacionan a lo que Bourdieu (2003) denomina hábitos. Por tal razón es posible identificar en las “mentalidades” del presente estos supuestos constitutivos de la concepción neoliberal radical actual.

Habiendo enunciado la no inocencia del planteo vale la pena interrogar: ¿a quién le puede servir el frontal cuestionamiento de lo público y la valoración ultra positiva de lo privado? ¿A qué intenciones se encuentra anudada dicha construcción discursiva?

EDUCACIÓN PÚBLICA Y FALSO ADOCTRINAMIENTO

La tensión público-privado atraviesa al campo educativo porque se expresan ambos en el proyecto de educación de una sociedad. Una afirmación común que permite adentrarnos en la visión que se pone de manifiesto en torno a lo educativo es la siguiente: “Las escuelas públicas son lugares de adoctrinamiento en los cuales hay docentes que hacen política”.

Desde la perspectiva neoliberal radical actual, la educación pública es entendida como predominantemente adoctrinadora por promover y sustentarse en el principio de igualdad, oponiéndose a los principales valores que promueve el mercado y a la supuesta libertad que lo mueve y orienta. De modo tal que se asocia a la educación escolar a una función política partidaria (denunciada como inapropiada en sí misma) signada por el control del pensamiento y la imposición de ideología¹⁰.

¹⁰ En la actualidad, se intenta reformar los artículos 11 y 126 de la Ley Nacional de Educación, para “penar” a los docentes que se considere que adoctrinan sin definir qué implicaría tal acción. Conjuntamente se anunció la creación

Entendemos, como equipo de cátedra, que la educación es esencialmente política y que la perspectiva mencionada anteriormente niega dicho carácter. Las corrientes crítica y poscrítica afirman que: la educación es un hecho político, ya que la práctica educativa es orientada por una visión de mundo y de hombre que dota de sentido a las prácticas y decisiones que tomamos los educadores.

Czerlowski (2022) afirma que la educación cumple una doble función, tiende a reproducir o transformar la estructura sociocultural. De modo tal que la educación y, específicamente la que brindan las escuelas, no es posible interpretarla como neutra o desinteresada ya que genera acciones y prácticas sobre el mundo y el hombre, por lo tanto, es inevitablemente política en sentido amplio.

En concordancia con lo anterior las escuelas son comprendidas por Siede como “espacios políticos en disputa”. La relación entre la escuela y la sociedad es pensada por el autor visualizando que hay posturas o posiciones pedagógicas diferentes, más optimistas y orientadas al cambio u, más pesimistas o deterministas, orientadas a comprender a la escuela como un mero dispositivo de reproducción del orden social. Esto implica comprender a la escuela como un espacio de tensiones, conflictos, que emanan de los sentidos políticos que pueden moverla u orientarla en una determinada dirección.

Escuchamos actualmente: “La escuela pública no sirve porque no prepara para el mercado.”

Muchos pensadores¹¹ han destacado durante el siglo XX y XXI como un gran ideal pedagógico a la escuela como institución de cambio social, al servicio de la construcción del pensamiento crítico. Esta visión es impugnada fuertemente por el discurso neoliberal radical actual, el cual parte de suponer que las instituciones escolares deben funcionar articuladas al mercado, formando sujetos preparados para integrarse a las exigencias que el mismo demanda en el

de vías de comunicación para que las familias puedan denunciarlos, generando así condiciones para el control ideológico-político de los mismos.

¹¹ Henry Giroux (1990), Peter McLaren (1995) y Paulo Freire (2003), entre otros.

presente. Este discurso que además pregona la supremacía de la educación privada por sobre la pública, suele enmascararse en una falsa idea de preocupación por el bienestar de las nuevas generaciones.

De lo mencionado con antelación se desprenden perspectivas que entienden a la escuela de modos diferentes. En ese sentido nos preguntamos: ¿Debe la escuela prepararnos e insertarnos sólo en el orden económico actual? ¿Debe brindarnos herramientas que nos permitan comprenderlo, cuestionarlo, transformarlo? ¿Qué sujeto-ser humano debe formar? ¿Un empleado eficiente, un emprendedor, una buena persona, un sujeto crítico?

En torno a las tensiones o al debate entre lo público y lo privado, autores como Philippe Meirieu (1998) o Emilio Tenti Fanfani (2003), destacan el valor que puede tener la educación y la escuela en la construcción de un proyecto social que permita generar la construcción de lo común, entendiéndolo como lo que sería para todos, independientemente de las cualidades o del esfuerzo individual. Dicha perspectiva parte de valorar a lo público en un sentido opuesto con respecto a la visión neoliberal radical. Lo valora como necesario en todo orden social y apunta a la educación escolar, entre otras instituciones estatales, como un elemento central en su constitución.

Tenti Fanfani (2003) señala que la escuela pública no solo brinda la posibilidad de vivir experiencias que no se producen por fuera de ella, sino que, por afuera de la escuela, se produce otra educación, otra construcción de la subjetividad, opuesta a los valores que asumimos como más humanos: la competencia por sobre la solidaridad, la educación como mercancía y no como derecho, la apuesta a lo individual por sobre las construcciones colectivas. Por eso, a contramarcha de lo que pregonan vorazmente los discursos neoliberales extremos, dice que la escuela pública debe ser dotada de los mayores y mejores recursos, sino no es posible cumplir con la tarea fundamental que esta tiene a su cargo que es la de formar seres humanos conscientes y críticos. Creemos que hay que apostar a lo público, a la presencia del Estado, y en ella, a la escuela pública como un espacio que pueda ser habitado, como un espacio de práctica de libertad: que permita adoptar críticamente las convicciones que nos permiten ejercer poder sobre

la realidad. Es necesario poder generar las condiciones para discutir, reorientar y recrear los discursos que atentan contra lo público, pensar la educación como derecho y volver a esbozar la posibilidad de construir un nosotros desde una perspectiva de igualdad y justicia social.

REFLEXIONES FINALES

“Si deseamos que los pueblos sean libres,
observemos religiosamente el sagrado
dogma de la igualdad.”

Mariano Moreno

Pensamos que en esta época donde priman sensaciones y emociones exacerbadas y sentidos contradictorios en la sociedad como esperanza, perplejidad, impotencia, entre otras; la pedagogía en tanto disciplina que problematiza, analiza y reflexiona los hechos educativos tiene una función política ineludible a cumplir.

Iniciamos nuestro recorrido sosteniendo que los discursos son constructores de realidades y que algunos son cómplices o disruptores del orden social. Desde una postura post-crítica (Brailovsky, 2018) interrogamos y cuestionamos estos discursos. Sabemos que no es fácil desarrollar el pensamiento cuando creencias y proposiciones que impregnan el sentido común de una mayoría avalan un modo de ordenamiento social que, no solo se impone, sino que se radicaliza legitimando una idea “de lo nuevo”, “del cambio”, “lo transgresor” o “lo revolucionario”.

Siguiendo a Lewkowicz (2004) planteamos que cotidianamente nos atraviesa el discurso del ajuste, lo escuchamos en los medios, lo vivenciamos frente a situaciones de consumo, pero este ajuste no solo se da en el plano material, también podemos hablar de un ajuste del discurso, porque tiñe todas las interacciones sociales. El ajuste discursivo es “Imperceptible y mortífero”. Y más mortífero aún por imperceptible. “... se está retirando imperceptiblemente toda una serie

de discursos que hacían lazo ...” (p. 58) y se instala en el centro como hegemónico -y hasta como único- el discurso económico. Desde esta perspectiva podemos dar una vuelta a nuestro pensamiento: no es que el plano económico tiñe todo incluso nuestros pensamientos y lenguaje, sino que “... el hecho de que el ajuste se perciba en su aspecto puramente económico es precisamente un efecto del ajuste en lo discursivo” (p. 58)

Porque se ajusta nuestro pensamiento y lenguaje y porque estamos hablando de nuestro presente, no es sencillo desnaturalizar estos discursos que generan prácticas de exclusión, cuando paradójicamente proclaman la libertad de acción y decisión.

La perspectiva neoliberal radical utiliza nuevas estrategias para construir hegemonía, reivindica categorías desde una única perspectiva y desacredita otros significados sobre la misma. Por ejemplo, como ya mencionamos, proclama que somos todos iguales ante la ley y, en simultáneo, plantea que promover políticas de Estado que apunten a la igualdad de satisfacción de derechos es aberrante. Tiende a homogeneizar las condiciones de posibilidad de todos y pregona una presunta libertad igualitaria en la que el mérito y esfuerzo son el camino al éxito e invisibilizan las desigualdades de clase, género, etnia, origen, entre otras.

Así mismo recurre a otros tipos de mecanismos de dominación. No se trata de la sujeción de la modernidad (Czerlowski, Viamonte Lemme, 2016), ni del control de la posmodernidad (Deleuze, 1991), tampoco de la exclusión (de mercado) del modelo neoliberal. Esta radicalización del modelo utiliza la desacreditación, ridiculización, difamación y desprestigio a través de las redes sociales y los medios de comunicación a todo aquel que disiente ideológicamente, fomentando una especie de miedo y cuidado. Paradójicamente convive la autocensura por temor a ser el blanco de los ataques, con la libre expresión proclamada. Nos preguntamos ¿cuál será la nueva categoría que dé cuenta de este mecanismo?

Esta modalidad también toma características del “escrache” o de la “cancelación” que se venía desarrollando cuando el poder ejecutivo, legislativo y/o judicial no intervenía, o no daba respuesta frente a una situación social considerada de máxima gravedad. Pero ahora estas

prácticas vienen promovidas desde los propios agentes que gobiernan justificándose en la libre expresión.

Se ve al otro como una amenaza que atenta contra las libertades personales o más aún como el que roba, el que miente, el que amenaza. Lo paradójal es que para poder salir de un espejo imaginario que desestructura el entramado social, se necesitaría de una terceridad que intervenga como ley. En este caso no es posible recurrir a ella, porque quien tendría que intervenir promoviendo una organización de convivencia y de lazo social, o sea el Estado, es justamente quien fomenta este tipo de prácticas violentas. En este sentido, no sólo no promueve contratos sociales, colectivos, sino que activamente los desarticula con discursos centrados en arrasar y dismantelar.

En consecuencia y remitiéndose al ideal democrático republicano francés¹², apelamos a reinstalar el principio de fraternidad que instituye un sentido colectivo de prójimo y de próximo disminuyendo las grietas religiosas, étnicas, de género, sociales y económicas. Es una apertura a un “nosotros”, pero también es con la presencia de un “otro” diferente, pero no enemigo. Tomamos las ideas de Bleichmar (2005) cuando plantea que un nuevo contrato, que restaure la sociedad, no puede surgir únicamente confiando en la aplicación de la ley, sino que requiere una resignificación de cómo nos relacionamos con los otros. Reconstruyendo el campo del semejante y el sentido de comunidad

Aspiramos a una sociedad democrática que reivindique derechos colectivos, donde prime el respeto, la solidaridad, prácticas de libertad, igualdades y justicia social. Por eso parafraseando a Michael Apple (2014) consideramos que como educadores debemos abordar cuestiones sociales importantes, necesitamos de un lenguaje político y pedagógico para disputar significaciones y defender a la educación pública y superior como esferas públicas democráticas.

¹² “Libertad, igualdad y fraternidad”

BIBLIOGRAFÍA:

Apple, M. (2013) Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores *Praxis Educativa*, vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, pp. 27-35 La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía

Brailovsky ¿*Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?*
Recuperado de <https://deceducando.org/2018/07/10/quehace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Bourdieu, P. (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Burgos, B. y Nidia, R. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE* 26.
Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/buenfil_burgos_-_analisis_de_discurso_y_educacion_1.pdf

Czerlowski, Mónica. (2022) “Reflexiones sobre la potencialidad de la pedagogía” en *Revista Hologramática*, Vol. 3, N° 37, Año 19. Recuperado de <http://revistas.unlz.edu.ar/ojs/index.php/rholo/article/view/26>

Czerlowski, M. y Viamonte Leme, L. (2016) Ficha de cátedra: “Conectados-desconectados”. Facultad de Ciencias Sociales, U.N.L.Z.

Degl' Innocenti, M, y Czerlowski, M. (2016) La transmisión de la cultura desde una perspectiva político pedagógica *Ficha de Cátedra UNLZ*

Dubet, F. y Pons, H. (2019). *¿Por qué preferimos la desigualdad?: (aunquedigamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Deleuze, G (1991) “Posdata sobre las sociedades de control” Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedad-ades-de-control.pdf>

Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo 1946-1955. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 14(18), pp. pp. 139-154.

Freire Paulo (2003). *El grito manso*. Siglo XXI. Editores Argentina.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Hayek F. (2014) *Derecho, legislación y libertad. Una nueva formulación de los principios liberales de la justicia y de la economía política*. Madrid: Unión Editorial.

Kohan, W. O. (2019). Paulo Freire y la igualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). La Plata: FaHCE.

Lewkowicz, I (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós Editorial

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. Redondo, P. y Martinis, P. (Comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*, 13. Buenos Aires: Del Estante.

McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. y Olcina, E. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Morresi, S. (2008). *La nueva derecha argentina: la democracia sin política*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación em Revista*, n. 51, p. 103-122, jan./mar. Curitiba (Brasil): Editora UFPR

Puiggrós, A. Pulfer, D. (Coord.) (2023) *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. Tomo I De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal. Buenos Aires: UNIPE universitaria / OEI.

Ranciére, J. (2018) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Siede Isabelino. (2007) “La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela”. Buenos Aires: Paidós.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Buenos Aires: Noveduc.

Somoza Rodríguez, M. (1997) Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955) en *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)* Cucuzza, H.(Dir.) Luján: Universidad de Luján.

Semán, P. (coord.) (2023) *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Southwell, M. y Dussel, I. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*, N°1, 5ta. época. Octubre.

Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos. En de la Fare, M., Rovelli, L., da Silva, M., y Atairo, D. (Orgs.), *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. pp. 79-100. Porto Alegre; La Plata: EDIPUCRS/UNLP. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6147/pm.6147.pdf>

Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?: Cómo el antiprogresismo y la*

MEJOR HABLAR DE CIERTAS COSAS. UNA MIRADA POLÍTICA PEDAGÓGICA EN TORNO A LA
PERSPECTIVA NEOLIBERAL RADICAL ACTUAL

Czerlowski, Mónica; Luraghi, Gastón; Bertello, N. Patricia; Fresta, Silvina; Montenegro, Paula; Morua, Silvia

anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tenti Fanfani, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista colombiana de educación*, (45). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tatian, D. (2018) La igualdad como “construcción de lapolítica”, Página/12, 27 de noviembre. recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/157974-la-igualdad-como-construccion-de-la-politica>

Vázquez, L. (2021). La Repregunta. Alberto Benegas Lynch: “Me parece un insulto a la inteligencia que se diga que las izquierdas son progresistas”. Diario *La Nación*. 29 de agosto Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-repregunta-alberto-benegas-lynch-me-parece-un-insulto-a-la-inteligencia-que-se-diga-que-las-nid29082021/>

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN FORMATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

**EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN
FORMATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA**

Carvajal Rojas, Morvelis
Universidad de Granma, Cuba
mcavajalr@udg.co.cu

Chávez González, Odalis
Universidad de Granma, Cuba
ochavezg@by.gr.rimed.cu

Mendoza Del Toro, Gertrudis María
Dirección Provincial de Educación
gertrudis@by.gr.rimed.cu

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista
Académica Hologramática

Recibido: 15-05-2024

Aceptado: 02-06-2024

RESUMEN

El presente escrito responde al proyecto de investigación “Perfeccionamiento de la gestión formativa en la Educación de la Primera Infancia “Creciendo feliz”, una vía para

131

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

la formación de sentimientos e identidad de las niñas y niños de la primera infancia”. Los coches forman parte de estas tradiciones bayamesas, los cuales se mantuvieron operando en dicha ciudad después del triunfo de la revolución cubana, gracias a que sus cincuenta y nueve primeros cocheros una vez creada la Asociación en Bayamo siguieron en sus puestos y sus vías habituales, pero ya como dueños de sus equipos, solo tenían que pagar el impuesto por operar como transporte público. Nuestro municipio es rico en esta tradición cultural por lo que desde la Primera Infancia debe prevalecer el desarrollo de sentimientos y cualidades en esta tradición. No obstante, el coche en la actualidad forma parte de la historia y la cultura de la ciudad de Bayamo, teniendo un fuerte arraigo socio-cultural, ya que no sólo se lo utiliza como medio de transporte, sino en serenatas, actos políticos o sociales, como elemento decorativo y artesanal. Ha sido inspiración de diversos artistas puesto que es un símbolo que equilibra el medio ambiente, sus sonidos peculiares hacen sentir un grato sentimiento de felicidad tanto para el residente como para el que se encuentra en la ciudad de visita.

PALABRAS CLAVE: Identidad - primera infancia - tradiciones y costumbres

ABSTRACT

The present writing responds to the research project "Improvement of the formative management in the Early Childhood Education "Growing up happy", a way for the formation of feelings and identity of the girls and boys of the early childhood". The cars are part of these Bayamo traditions, which kept operating in that city after the triumph of the Cuban revolution, thanks to the fact that its first fifty-nine coachmen once the Association was created in Bayamo continued in their posts and their usual routes, but already as owners of their equipment, they only had to pay the tax for operating as public transport. Our municipality is rich in this cultural tradition, so from early childhood, the development of feelings and qualities in this tradition should prevail. However, the car is

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

currently part of the history and culture of the city of Bayamo, having a strong socio-cultural roots, since it is not only used as a means of transportation, but also in serenades, political or social events, as a decorative and handicraft element. It has been the inspiration of several artists since it is a symbol that balances the environment and, its peculiar sounds, make feel a pleasant feeling of happiness both for the resident and for those who are visiting the city.

KEY WORDS: Identity – Babyhood - Traditions and habits

INTRODUCCIÓN

La primera infancia es considerada como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Por este motivo es tan importante desde estas edades inculcarles sentimientos y cualidades acerca de una de las costumbres que caracterizan a la ciudad de Bayamo, visto en los contenidos de vida social en la infancia preescolar en el área de desarrollo de Conocimiento de la Vida Social, en esta última donde se trabajan los contenidos de los revolucionarios, defensores de la patria y símbolos patrios publicados en MINED. (1981) El Programa Educativo de 1er, 2do y 3er ciclos del Colectivo de autores (pp. 3-16) y en el 4to ciclo (pp. 113-123) Entre los coches más famosos de la ciudad figura el que utilizó durante una visita a Bayamo el general Gerardo Machado, quien ejerció la presidencia de la República en las décadas de 1920 y 1930. El mandatario recorrió el trayecto desde la terminal del ferrocarril hasta el Ayuntamiento en un coche Milord, tirado por dos caballos moros, entonces propiedad del general José Manuel Capote Sosa. Este carruaje fue el único que entró a Cuba de los 48 transportes que se hicieron en Inglaterra con similares características. Su estado impecable es motivo de orgullo para su actual dueño, el octogenario Juan Espinosa, quien lo posee desde hace más de sesenta años.

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

Se afirma que un coche salvó la independencia de Cuba. El carruaje permitió al telegrafista Ismael de Céspedes Yero alertar a los miembros del Comité Revolucionario de la llegada de una orden de arresto enviada por el Capitán General de la isla Francisco Lersundi, a principios de octubre de 1868. El joven patriota, primo del Padre de la Patria, montado en su coche, venció la distancia de 20 kilómetros hasta la finca Las Mangas, propiedad de Pedro Figueredo, e impidió que se frustrara el inicio de la Revolución.

Luego, en ese mismo mes, los coches fueron empleados como barricadas en la defensa de Bayamo. El Capitán Tita Calvar mandó a tirar de lado numerosos carruajes para enfrentar a los españoles, en el sitio que hoy lleva el nombre de parque Francisco Maceo Osorio, popularmente conocido como el "Parquecito de los coches" por ser durante muchos años el paradero oficial de aquellos carros tirados por caballos.

Entonces, nosotras creemos, luego de haber intercambiado con los trabajadores del archivo histórico, historiadores y trabajadores del centro de los coches, llegaron a la conclusión de que hoy en nuestra provincia existen más de 200 quitrines, cartivanas y coches.

Por lo que la investigación asume el siguiente objetivo: fomentar el uso de los coches así como su cuidado, utilidad e importancia para conservar este medio de transporte. Y, en segundo término, favorecer la relación del educador con la familia y la comunidad para el desarrollo de la gestión formativa través de la participación consciente de estos transportes en las diferentes actividades que se desarrollan en la Primera Infancia, para potenciar una mejor preparación, conservación y cuidado de los recursos puestos a disposición del pueblo.

DESARROLLO

La formación integral, como su nombre lo indica, hace un completo abordaje de los distintos componentes académicos, sociales, culturales e inclusive artísticos de la enseñanza, teniendo como referente los valores y principios aceptados por la sociedad

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

De acuerdo con las crónicas de la época, en los periódicos *La Regeneración*. (1912) y *La Demajagua* (2005), se hacen referencias del Bayamo de esos tiempos con sus costumbres y culturas. Franco, G, (2004 a 2009) en *Lecturas para educadores preescolares* se hace un esbozo de cómo trabajar la cultura a través de los programas audiovisuales, para así de esta manera darle tratamiento de forma creativa a las efemérides propia de nuestra Primera Infancia (véanse pp. 128-146)

En las romerías y paseos desde la ciudad hasta los pueblos cercanos como el Dátil, este vehículo aparecía como un elemento inseparable en las crónicas y documentos recogidos en los archivos, al punto de que Carlos Manuel de Céspedes y Francisco Vicente Aguilera eran famosos por sus viajes en coche.

Sin embargo, su importancia y uso se hizo extensivo a diversas situaciones. En 1868, al conocer la comunicación del Capitán General Francisco Lersundi para que se detuviera a los implicados en el alzamiento, el patriota Ismael de Céspedes Yero tomó su carruaje y avisó a Perucho Figueredo en el ingenio Las Mangas, a 20 kilómetros al oeste de la ciudad. Eso significó la salvación de los conspiradores y con ella la llave que le abrió la puerta a la Guerra de Independencia. Este dato a destacar: llegaron en un coche bayamés. La prosperidad de la villa sería idónea para que los équidos fueran empleados en las zonas urbanas para el arrastre de los ya existentes carruajes, calesas, volantas, quitrines, cabrioles, carretones y, en mayor medida, las carretas que usualmente habían sido tiradas por bueyes. Por lo que el censo realizado al final del siglo XVIII arrojaría que en la región comprendida en el Oriente del país existían 183 volantas y quitrines, de ellos 17 en la villa San Salvador de Bayamo y 597 carretas, carretillas y carretones de las cuales 107 eran de esta ciudad.

Por otra parte, el sector más humilde de la sociedad seguiría utilizando sus modelos de antaño como las carretillas y los carretones ya sea para la transportación de personas o para el traslado de mercancías desde el campo a la ciudad o en diferentes comercios, estos le darían sustento a muchas familias o muchas de ellas se nutrirían de los coches como medio de empleo ya que el coche, aún en la actualidad, genera para la sociedad una serie de empleo vitales para su mantención como son: los herreros, los tapiceros,

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

veterinarios, los yerberos y los propios caleseros o cocheros que al desaparecer la mano de obra barata y esclava resurgían, pero esta vez como obreros asalariados.

El parque, que se encuentra en la calle Parada Martí y Donato Mármol, fue un sitio donde en 1868 se efectuó un combate donde los coches tuvieron un papel en la historia de la revolución y la asociación era el lugar donde se reunían estos cocheros para realizar sus conversaciones y lugar de origen de las mayorías de las rutas de coches en la ciudad.

En este mismo parque, a petición de la Asociación de Cocheros de Bayamo al Poder Popular para brindarle un mayor servicio a la población, se colocó un teléfono que servía de enlace entre los 10 cocheros que amanecían brindando servicios de transportación a la población, que al tener la necesidad de trasladarse hacia algún lugar de la ciudad, llamaba y se le daba la carrera al coche de turno el cual la realizaba al momento.

Por todo esto el parque José Francisco Maceo Osorio pasó a conocerse en la ciudad de Bayamo como “El parquecito de los Coches”, nombre que en la actualidad se le sigue llamando en honor a que un día fue el lugar de parqueo de estos medios de transporte animal.

Por el significativo histórico que tienen estos transportes en nuestra localidad y el poco desarrollo de sentimientos y cualidades que se aprecia hoy en nuestra localidad al utilizar o conducir coches es importante que, en las instituciones infantiles, desde edades tempranas se realicen actividades dentro del proceso educativo que propicien el cultivo de estos sentimientos y cualidades por esta tradición bayamés una de estas actividades como acción rectora en estas edades que es el juego de rol en la que los niños imitan al adulto y aprenden además a asumir un rol en dependencia del seleccionado por lo decidimos investigar, preparar y llevarla hasta su ejecución con nuestros niños.

Bayamo no es conocida solo por ser la cuna de las rebeldías que contribuyeron a forjar el rostro de lo cubano; la histórica urbe, con más de 500 años de existencia, ha sido bautizada también como “la ciudad de los coches”.

La ineludible presencia de los coches en la vida de los bayameses escaló la cima de la popularidad en Cuba en la década de 1980 cuando el famoso sonero santiaguero “Tiburón” Morales, la voz cantante del conjunto “Son 14”, que dirigía entonces el joven

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

maestro Adalberto Álvarez, estampó para siempre en la memoria musical del país el estribillo “Yo quiero ir a Bayamo, montando en coche”, que repetía a viva voz, seguido del coro de multitudes en grandes fiestas populares.

Los tradicionales carruajes tirados por caballos, propios de la época colonial, mantuvieron su vigencia y utilidad a través de los siglos en la Ciudad Monumento, como se le denomina con justo orgullo en toda Cuba.

El antiguo medio de transporte es hoy el más recurrido por los bayameses para recorrer la capital de Granma, una de las cinco provincias surgidas del antiguo Oriente a partir de la nueva división política administrativa adoptada en 1976.

Montado en coche se puede llegar a cualquier sitio en breve tiempo, con la magia que propicia el disfrute de sus gentes sencillas y espontáneas, sus calles con historias conmovedoras, sus plazas, parques y monumentos y los diferentes centros de recreación y turísticos que brindan al residente y a los visitantes una singular mezcla de pasado y presente.

Sin los coches no se concibe la vida actual en Bayamo. Son fuente importante de empleo para yerberos, veterinarios, cuidadores y cocheros, llegando a ser una tradición familiar. Además, participan en eventos sociales y culturales relevantes, como paseos durante las fiestas populares, la celebración de los 15 años de las muchachas o cuando se contraen nupcias. En casos de emergencia sirven para el traslado de los enfermos a los hospitales y, en otros, hasta como carrozas fúnebres.

En la actualidad, cada sábado puede disfrutarse desde un carruaje la reedición de esta canción en su lugar original, la ventana de Luz Vázquez, uno de los lugares más emblemáticos del centro histórico de la capital de Granma.

Bayamo es el único lugar del mundo donde se reproducen los coches Duquesa y Milord con la exactitud de las medidas de aquellos primigenios, según aseguran los artesanos de “La Rueda”, una fábrica sin paralelo en América Latina, cuyo origen se remonta a dos siglos atrás, cuando reparaba los carruajes que transitaban de Santiago a La Habana y viceversa. En el establecimiento se puede adquirir actualmente una preciosa miniatura del carruaje hecha a mano, que respeta las 143 piezas de su modelo original.

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

En la Primera Infancia constituye una etapa significativa en el proceso de formación de la personalidad, lo cual está dado por las características de desarrollo de los niños. El conocimiento de estas particularidades es condición imprescindible si queremos lograr la educación integral de nuestros pequeños y especialmente para el desarrollo de cualidades desde las primeras edades, las cuales queremos desarrollar y transmitir de generación en generación a través de la tradición del coche Bayamés.

La Primera Infancia se caracteriza por una nueva forma de entender el mundo y el reconocimiento del lugar ocupado dentro de él, que originan nuevas formas de motivos de conducta. En esta etapa, el desarrollo de la voluntad y los sentimientos determinan la vigencia de dichos motivos, la estabilidad de la conducta y su considerable independencia. Por tales razones se señala que en la Primera Infancia el niño adquiere un mundo interior relativamente estable y comienza a esbozar su personalidad. Las condiciones del desarrollo del niño preescolar se diferencian de la etapa anterior. Los logros alcanzados en la esfera intelectual, emocional y motriz, permiten que aumenten de manera considerable.

La formación del niño en la Primera Infancia se enmarca dentro de un proceso esencialmente educativo, pedagógicamente concebido, estructurado y dirigido, que abarca toda su vida, y que se realiza tanto en el hogar, como en la institución infantil. Todo momento de la vida tiene que ser educativo; cuando el niño aprende, cuando cumple alguna encomienda laboral sencilla o de servicio a otros, cuando se asea, cuando se alimenta, aun cuando duerme, todo debe ser organizado y concebido para contribuir a su desarrollo y formación integral.

Las actividades en las que el niño se inserta deben propiciar la formación de normas de comportamiento social, cualidades personales y las primeras experiencias morales, que constituyen sólidas raíces entrelazadas, sobre las cuales puede desarrollarse la personalidad que se desea conformar, de acuerdo con las particularidades de la sociedad en la que ha de crecer y a la cual debe dar su aporte como ciudadano capaz de desarrollarla, perfeccionarla y transformarla.

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

La importancia del ejemplo de los adultos en el desarrollo moral de los educandos es incuestionable. En la educación de los pequeños las relaciones interpersonales son directas, lo que implica prestar atención a los procesos de comunicación, a la comprensión en el trato, a la persuasión, la sensibilidad ante lo que nos rodea, la empatía, y la afectividad en esas relaciones interpersonales.

En la infancia temprana el niño se familiariza con las normas sociales, imita la conducta del adulto, la conducta expuesta y observable, por lo que el adulto es el patrón a partir del cual el niño comienza a conformar su concepción del mundo que le rodea. En la infancia preescolar se forman en los niños, orientaciones valorativas a partir de las influencias educativas que ejercen la familia, el educador y otros agentes educativos en las diferentes actividades que el niño realiza.

La imitación del comportamiento del adulto, es el método por excelencia en la formación de normas de conducta y patrones morales. A partir de la observación que realiza el niño o la niña, del comportamiento de los adultos más cercanos. Él o ella imitan esas conductas queriendo actuar como mamá o papá y ser aceptados por éstos. Este proceso constituye para el niño y la niña una fuente de adquisición de las normas de conducta y convivencia social que rigen en su entorno social de pertenencia. Todo debe educar: la forma de hablar, de conducirse, de relacionarse, de actuar ante situaciones diversas. Si los padres, otros familiares, los educadores, son tiernos, amables, solidarios, trabajadores, honrados, honestos, fieles, cariñosos... así serán los niños con los que se relacionan. Esto es una divisa a tener en cuenta a la hora de pensar cómo educar en valores.

El juego es una actividad de particular importancia en el desarrollo de los niños de la Primera Infancia. El juego y sus manifestaciones constituyen uno de los campos más importantes de la ciencia educativa en estas edades. Los niños transforman todo en juego, hasta su propia existencia, convirtiéndolo en el elemento principal de su felicidad. El juego es un estimulante por medio del cual el niño se hace hábil, ligero, cooperador, solidario, amigo.

Mediante el juego el niño aprende las relaciones más importantes entre los sujetos, objetos y fenómenos de la realidad. Por lo tanto, la formación de las bases de los valores

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

en estas edades ha de organizarse de manera lúdica dentro del proceso educativo. Cuando en un juego de roles o en una dramatización “el héroe” ayuda al amigo desvalido, se están produciendo acciones y relaciones lúdicas que ejercen una determinada influencia sobre la noción de lo que es la amistad, la ayuda mutua y la solidaridad entre las personas, que paulatinamente y, por la repetición y enriquecimiento de esta actividad, va convirtiéndose en lo que posteriormente ha de constituir un valor en la personalidad del hombre adulto. Teniendo en cuenta la importancia del juego de rol en estas edades para el desarrollo de sentimientos y cualidades a través de la tradición bayamesa “EL COCHE”.

- Por lo que decidimos realizar diferentes actividades tales como:
 - Estudio por el colectivo de autores sobre el tema
 - Búsqueda en internet
 - Preparación con educadores, directoras y subdirectoras
 - Determinar el montaje de tradiciones como argumentos de los juegos de roles por lo que se acordó comenzar con el argumento del coche a partir de 3eros y 4tos ciclos.
- Se seleccionó un círculo para el montaje del coche y su conductor como un argumento de los juegos de roles proponiéndose la metodología siguiente:

ARGUMENTO Y METODOLOGÍA

Argumento. El coche y su conductor.

Roles. El cochero, los pasajeros, los inspectores

Materiales: cajas de cartón grandes, recorte de papel, engrudo y pintura, tablero para el inspector, lápiz, talonarios, nailon para la elaboración de las riendas.

- Teniendo en cuenta algunos momentos de actividades preparatorias
- Conversación sobre el tema del coche con las niñas y los niños. Es importante en relación a la fusta que el niño no sienta que es el medio para pegarle al caballo, sino para que continúe la marcha con la conducción del cochero, exposición de láminas sobre el Coche en Bayamo, paseos para la observación del tránsito de coche por algunas

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

calles de Bayamo, tratamiento como medio de transporte en las actividades de Lengua Materna, incorporar en las actividades de Educación y desarrollo de la Comunicación vocablos como: bridas, sogas, faroles, fusta, riendas, el tipo de rueda que usan los coches, el tema en las actividades conjunta con las familias, cantar canciones como El cocherito leré, el Cohecito Popular, escuchar como audición la canción A Bayamo en Coche por la orquesta “Son 14” y crear medios didácticos para las actividades independientes como: rompecabezas, ensarte, entre otras. Además de elaborar de materiales y medios, se pueden confeccionar materiales para los juegos.

Se contó con la instructora de arte del círculo infantil Semillita del ALBA, la que dibujó el coche, el caballo, las educadoras, maestras, especialistas y los niños crearon accesorios: bridas, sogas, faroles, fusta, recipiente para la miel y con papel la hierba con que se alimenta el caballo, además de cajitas para recoger el dinero cobrado a los pasajeros. Así como desarrollo del argumento. Aquí se conversará para la determinación de los roles dentro del argumento, el cochero, los pasajeros y los inspectores. Las educadoras, maestras y especialistas irán adoptando, demostrando las actividades que se realizan en los diferentes roles, desde el principal hasta los más secundarios.

- Aplicando varios roles:

Cochero. Las educadoras, maestras y especialistas asumen el papel de cochero para demostrar cómo conducir el caballo, cómo tomar las bridas y harán comentarios sobre los aspectos educativos, la amabilidad y respeto del cochero para tratar a los pasajeros, las palabras que usan para orientar al caballo, ¡sooo!, ¡caballooo! No maltratar al caballo, agradecer cuando los clientes pagan con las palabras mágicas “gracias”, “por favor”, “tenga un buen día” así como la atención a embarazadas, mujeres con niños en brazos, ancianos o personas con alguna discapacidad.

Pasajero. Las educadoras, maestras y especialistas asumen el papel para demostrar y explicar el cuidado al subir al coche, avisar al cochero cuando y donde se quieran quedar, ser amables con las personas que lo necesitan, el comportamiento en el coche, no molestar a los demás pasajeros y también cumplir con las reglas: pagar al cochero, agradecer por el servicio prestado.

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

Inspector Las educadoras, maestras y especialistas asumen el papel para demostrar como vigilar a los cocheros para que las leyes del tránsito se cumplan: respetar las señales (lectura de íconos), no correr, no maltratar al caballo entre otras. El inspector, en el caso de incumplimiento, pondrá la multa para evitar los accidentes.

Las docentes se encuentran preparadas permitiéndoles llevar a nuestros niños la importancia acerca del conocimiento sobre esta tradición

CONCLUSIONES

El estudio de bibliografías, documentos, folletos por el colectivo de autoras sobre el tema y la búsqueda en internet, nos permitió enriquecer los conocimientos sobre esta tradición y como llevarla a las educadoras, maestras, especialistas, los niños y la familia, así como cultivar a través de esta tradición el rescate y desarrollo de sentimientos y cualidades en los niños de la primera infancia y su generalización a las diferentes instituciones infantiles del municipio, además a través de eventos, preparaciones se ha llevado la experiencia a otros municipios de la provincia que aunque no sea una tradición se utilizan como medio de transporte en algunas localidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Bàxter, P. E. (1989). *La formación de valores. Una tarea pedagógica*. La Habana: Pueblo y educación.
- Bacardi, M. E. (1902). *Crónicas de Santiago de Cuba*. T. II. Barcelona: Carbonell y Esteva.
- Burke, B.M. T. (2001) El desarrollo socio moral. En *Los procesos evolutivos del niño*. La Habana: Pueblo y educación.
- Franco, G. O. (2006) *Los métodos en el proceso educativo de la educación preescolar. Material base para la Maestría en Ciencias de la Educación Mención Preescolar*. La Habana: Pueblo y educación.

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN FORMATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA

Carvajal Rojas, Morvelis; Chávez González, Odalis; Mendoza del Toro, Gertrudis M.

Franco, G, O. (2004-2009). *Lecturas para educadores preescolares*, t. IV. La Habana: Pueblo y educación.

Maceo, V.J. (2009). *Estampas de Bayamo*. Granma: Oriente.

Esteva, B. M. (2001). *El juego en la edad preescolar*. La Habana: Pueblo y educación.

Mendoza, P. L. (2007) *Cultura y valores Hoy: Aproximaciones a un desafío*. La Habana: Pueblo y educación.

MINED (1994) *En torno al Programa de Educación Preescolar*. La Habana: Colectivo de autores

MINED (1981) *El Programa Educativo* (1ro, 2do, 3ero y 4to. ciclos) La Habana: Colectivo de autores.

MINED. *Carrera: Educación Preescolar*. V-I. CD

MINED. *Mención en Educación Preescolar. Atención Educativa Temprana y preescolar*. Maestría en Ciencias de la Educación.

Periódico *La Regeneración*. 25 de diciembre de 1912. Bayamo.

Periódico *La Demajagua*.. 8 de febrero de 1981. La Habana

Periódico *El Derecho*.28 de agosto de 1928. La Habana

Periódico *El Bayamés*.24 de noviembre de 1942. La Habana

Periódico *La Demajagua*.30 de julio del 2005. Bayamo.

Periódico *La Demajagua*.21 de febrero de 1986. La Habana



Hologramática

Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

issn 1668 5024

San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotografía: Roberto Pompei. Junio 2024



Julio 2024

Año XXI
40

Volumen 2

LETRAS

Bovio, Francisco

**PROFANACIONES LÚDICAS EN LA LITERATURA ARGENTINA: EL
CASO DE MARTÍN KOHAN CON SU REESCRITURA
HOMOERÓTICA**

Bovio, Francisco

Universidad Nacional de las Artes

fran.bovio317@hotmail.com

Material original e inédito para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 11-03-2024

Fecha de aceptación: 15-04-2024

RESUMEN:

El trabajo busca dar cuenta de la conexión entre un texto sacralizado por la cultura argentina como *El gaucha Martín Fierro* (1872) y la reescritura que lleva a cabo Martín Kohan con su cuento “El amor”, el cual profana al texto de José Hernández a través de un movimiento de resignificación que habilita nuevos sentidos literarios homoeróticos. Este libro en dos partes, al que en el análisis me referiré como “texto Inicial”, tiene la particularidad de haber sido propuesto a principios del siglo XX por varios pensadores de renombre como una obra ligada a la construcción del contorno nacional argentino, habiendo sido sacralizado históricamente por un conjunto de prácticas de construcción de la nación y de la masculinidad y donde aparece un cierto culto al género gauchesco. Para llevar a cabo este análisis utilizaré el concepto de

Bovio, Francisco

“Profanación” de Giorgio Agamben, que invita a profanar el lenguaje sacralizado; para hacerlo propone como estrategia el juego: algo del orden lúdico tiene que ocurrir para profanar lo sagrado. Aquí encuentro similitudes con la “Degradación” de la que habla Mijaíl Bajtín, un desplazamiento que reescribe para profanar las jerarquías sociales y el lenguaje, sacarlos del pedestal y traerlos a la danza colectiva. También considero esencial el aporte de Roland Barthes, quien propone la idea del texto como un espacio lúdico y plural y concibe la obra como una cadena de obras. Propongo investigar la operación profanatoria detectable en esta pieza literaria sobre el objeto quizá más canonizado de la literatura argentina como es el libro de Hernández, algo que da cuenta de un gesto contemporáneo de reescritura que impacta sobre textos, prácticas y espacios culturales, además de activar un gesto vanguardista.

Analizaré la reescritura de Kohan al *Martín Fierro* para rastrear conexiones con éste, así también entre reescrituras. Las preguntas que hilan mi análisis son: ¿Desde qué lugar este texto contemporáneo desacraliza al libro nacional? ¿Cómo profana lo que no se debería tocar?

PALABRAS CLAVE: profanación – degradación – desacralizar – reescritura - Obras canónicas

ABSTRACT

The following article looks forward to shedding light on the connection between a text that has been sacralized by the Argentinian culture such as *El gaucho Martín Fierro* (1872) and Martín Kohan’s rewriting in his short story “El amor”, which desecrates José Hernández’s text through a resignification movement that enables new homoerotic meanings. This two-part book, which for analysis purposes I will call “base text”, has the particularity of having been proposed in the early 20th century by many renowned thinkers as a piece linked to the making of the Argentine national outline, having been historically sacralized by a set of practices of national identity and masculinity construction and where it shows up a certain cult to the *gauchesca* genre.

Bovio, Francisco

In order to carry out this analysis I will use Giorgio Agamben's concept of "profanation", which invites to profane the sacralized language; he proposes the game as a strategy to do so: something related to the playfulness has to occur to profane the sacralized. Here is where I find similarities with Mijaíl Bajtín's concept of "degradation", a shift that rewrites in order to profane the social hierarchies and language take them off the pedestal and bring them to the collective dance. I also consider Roland Barthes' input fundamental, who suggests the idea of the text as a playful and plural space and conceives the literary work as a chain of works. I propose to investigate the profanatory operation in this piece over the nearly most canonized object of the Argentinian culture such as Hernández's book; something that gives account of a contemporary gesture of rewriting which impacts on texts, practices and cultural spaces, besides activating an avant-garde gesture.

I will analyze Kohan rewriting of *Martín Fierro* to track the connections between them, as well as rewritings. The questions that weave my analysis are: From what place does this contemporary text desacralize the national book? How does it profane what should not be touched?

KEY WORDS: profanation – degradation – desacralization – rewritings - canonic works

EL GAUCHO ARGENTINO, HÉROE NACIONAL

El *Texto Inicial* fue considerado a principios del siglo XX como una obra ligada a la construcción de lo *argentino*, de la nación y lo *macho*; este libro cobra una trascendencia especial a partir de los estudios de Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas, sobre todo por el lugar central que ocupaban ambos intelectuales en esa época. Lugones desarrolla sus estudios en una serie de conferencias en el Teatro Odeón de Buenos Aires, que luego publica en su libro *El payador* (1916). En su *Historia de la literatura argentina* (1949), Rojas propone que la obra

Bovio, Francisco

era el clásico argentino por antonomasia, un poema que daba cuenta de la epopeya de la democracia nacional, una pieza fundamental de la identidad cultural argentina. Pero también hay otros que siguen sus pasos en las décadas siguientes: Leopoldo Marechal, en su ensayo titulado “Simbolismos del Martín Fierro” (1955) le buscó una clave alegórica; en el año 1964, en uno de sus trece tomos titulados *Historia Argentina*, José María Rosa propuso al libro como una interpretación de la historia del país. Estos análisis críticos buscaban dar la posibilidad al pueblo argentino, cercano al centenario de la revolución de mayo, de contar con una mitología propia, convirtiendo al gaucho en héroe y a la pampa en una tierra mitológica. Sobre todo, los ensayos críticos buscaban diferenciarse de una sociedad impactada por la inmigración de los primeros años del siglo XX; la transformación del gaucho en una figura heroica buscaba rechazar la nueva mezcla racial, cultural y social. Lugones y varios críticos de la época proponían al gaucho como un emblema de la argentinidad, transformándolo del gaucho bárbaro “fuera de la ley” al héroe nacional y símbolo de lo *argentino* y lo *macho*.

Esto es fundamental para la desacralización que lleva adelante Kohan sobre el poema nacional y para el argumento de este análisis: Lugones, Rojas, entre otros, posicionan al *Martín Fierro* como texto central de la literatura argentina, lo sacralizan y, a partir de ahí, se generan las reescrituras y degradaciones, tanto en el campo de la literatura como del arte en general, abriendo nuevos sentidos tanto para consignas políticas, películas, documentales y pinturas; al declararlo sagrado es que comienzan a aparecer las profanaciones lúdicas que se repiten y resignifican al texto hasta estos días, a más de ciento cincuenta años de su publicación. Mi trabajo entonces será detectar los movimientos de desacralización llevados a cabo por Martín Kohan sobre *El Martín Fierro* de Hernández.

Hay un contagio profano, un tocar que desencanta y restituye al uso lo que lo sagrado había separado y petrificado... La profanación implica, en cambio, una neutralización de aquello que profana. Una vez profanado, lo que era indisponible y separado pierde su aura y es restituido al uso.” (2005, pp. 99-102)

Bovio, Francisco

Estas líneas son del ensayo de Agamben titulado “Elogio de la profanación”. El concepto de profanación me permite hacer un paralelo con lo planteado anteriormente a partir del término “desacralización”: movimientos de sacralización por parte de críticos que postulan al *Martín Fierro* como el libro nacional y al gaucho como representante de la Argentina y de lo *macho*. Kohan, en este caso, es quien profana estas propuestas reescribiendo una parte del libro, el final de la *Ida*, para darle nuevos usos y sentidos posibles a lo *macho*, lo *hetero*, y lo *viril*. El escritor habilita nuevas lecturas que puedan contener a la homosexualidad. La desacralización sucede cuando el escritor retoca con su cuento a un objeto canónico como *Martín Fierro*, haciendo que pierda el encanto sacro. Restituye al uso común el libro que años atrás había sido postulado como una biblia de la argentinidad, el texto de la épica nacional, y al remover el velo santo le da vida nuevamente y le genera nuevos sentidos o búsquedas que el texto de Hernández o las lecturas sobre este no tenían. Es un desplazamiento enriquecedor y lúdico que al jugar con la intertextualidad –la figura de lo *argentino*, de lo *macho*, del género literario mismo–, reescribe y complejiza aún más al *texto inicial*, revitalizando a su vez al género gauchesco y la idea de lo masculino y la figura del héroe argentino, desde la mirada contemporánea del autor.

EL SOCOTROCO DE FIERRO

En “El amor” –relato dentro del libro *Cuerpo a tierra* (2015)–, Martín Kohan reescribe el *texto inicial* al hacerlos reaparecer a Cruz y Fierro con un procedimiento que busca contar su historia de amor luego de que se van con los indios al final de *La Ida*. Kohan expone lo que se decía, no en los libros de crítica, sino por lo bajo: el amor que parece haber entre ellos. Aquello que Lugones y Rojas pretendieron construir sobre Fierro como símbolo de lo *argentino*, *macho*, *viril* y *hetero*, Kohan lo desarma en esta reescritura.

Un ejemplo es cuando Cruz, siendo sargento, decide mudarse de bando por la admiración que le produce la valentía de Fierro al enfrentarse a él y su grupo de policías. Juntos se escapan al lado desconocido de la frontera dejando atrás sus vidas y en la escena al final de la primera parte que destaca María Moreno en su libro *Black out* (2016) donde toman de la misma botella,

Bovio, Francisco

hay palmadas, confesiones y miradas cómplices dentro de una tapera. El escritor argentino saca del clóset lo que quien lea los libros puede sospechar por la relación casi de flechazo que une a Fierro y Cruz, pero que no se nombraba y, menos aún, en el ámbito literario o político: hubiese ido en contra de las propuestas realizadas por críticos de Fierro como el símbolo de lo *macho* y lo *argentino*. En el estudio *Epistemología del clóset* (1998), Eve Sedgwick explica que la mecánica perversa del clóset es justamente esa: entredecir, o expresar por lo bajo, un lugar donde se guardan las orientaciones sexuales de poder ser libres en una sociedad heteronormativa. La homosexualidad, en este caso, aparece como el amor que se contaba en otros ámbitos y que solo podía ser leído entre líneas. Kohan individualiza el vínculo y va más allá, sin elidir las escenas del beso y de sexo que ocurre entre los personajes masculinos. El cuento no solamente utiliza *El gaucho Martín Fierro* para generar nuevos sentidos que habían quedado vacantes y resignificar el *texto inicial*, sino también el cuento de Borges “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874)” (1949), por lo que profana y restituye al uso común el *texto inicial* y una de sus reescrituras.

“El amor” abre nuevos sentidos a partir de la ida de Fierro y Cruz al otro lado de la frontera con los indios, cuando el narrador concluye: “Y siguiendo el fiel del rumbo/ Se entraron en el desierto/ No sé si los habrán muerto/ En alguna correría/ Pero espero que algún día/ Sabré de ellos algo cierto.” (1998, p. 257) Un final que deja vacante qué sucedió en la travesía más allá de la frontera, lugar al que deciden ir a partir de la leva de gauchos por parte del Estado para hacerlos soldados o apresarlos. Aunque también da un nuevo sentido al texto borgeano, que termina en ese momento de *anagnórisis*, cuando Cruz decide cambiar de bando, haciéndose amigo de quien perseguía. Un claro guiño entre textos es éste: en el texto de Hernández, llegando al final del capítulo XIII, el narrador nos muestra: “Cruz y Fierro de una Estancia/ Una tropilla se arriaron/ Por delante se le echaron/ Como criollos entendidos, /Y pronto sin ser sentidos/ Por la frontera cruzaron. /Y cuando la habían pasao, /Una madrugada clara, /Le dijo Cruz que mirara/ Las últimas poblaciones;/ Y a Fierro dos lagrimones/ Le rodaron por la cara.” (1998, p. 257) El cuento de Kohan decide comenzar por aquí: “Con el borde de la mano se

Bovio, Francisco

despeja el lagrimón, y toda la tristeza se le va tan pronto como esa mojadura. No le queda ni rastro en la mejilla o en el alma. El paso por la llanura, resignado en un principio, va ganando poco a poco en decisión.” (2015, p. 7) Se ve la intención de continuar en el momento exacto en que ambos personajes cruzan la frontera y a Fierro, al ver lo que deja atrás, se le caen dos lágrimas de tristeza.

El texto nombra a los dos personajes principales de su antecesor y repone la única noche que Borges cree que vale la pena contar de Cruz para relatar su historia. Ahora bien, luego de esto, el texto empieza a dar señales de que hay algo oculto, algo que no se dicen, en un principio porque así es el mundo silencioso de la pampa y los gauchos, pero luego porque parece haber una tensión o incomodidad entre los personajes. La gran aparición o guiño a la reescritura borgeana en el texto de Kohan –que a la vez resignifica el *texto inicial*–, es cuando Fierro le dice a Cruz: “Prefiero dormir, Tadeo, más cerquita de la puerta, para dar pronta respuesta si en un peligro me veo.” (2015, p. 8) El personaje principal le dice por el nombre que Borges le inventó en su reescritura a Cruz, utilizando la rima que Hernández proponía, por lo que se ve una doble reescritura y guiños a ambos textos en una oración. Aquí es interesante pensar en lo que Barthes propone sobre:

... lo intertextual en que está comprendido todo texto, dado que él mismo es el entre-texto de otro texto, no puede confundirse con un origen de texto: buscar las fuentes, las influencias de una obra, es satisfacer el mito de la filiación; las citas con las que se construye el texto son anónimas, ilocalizables, y, sin embargo, ya leídas: son citas sin comillas. (2006, p. 5)

Si bien se pueden localizar las fuentes o influencias de este cuento, los *ecos* llegan como *citas sin comillas*, ya que para ver el guiño de un texto a otro no necesariamente haya que haber leído el cuento de Borges, una información que para este análisis se revela fundamental.

Bovio, Francisco

Volviendo al texto, ambos personajes se encuentran con los indios y estos les dan la bienvenida, les brindan una vivienda, comida y lo que necesiten. Acá se encuentra una relectura del indio ya no como bárbaro, sino como aquel agente hospitalario que da lugar al perseguido. Esto está también en *Ema, la cautiva* (2019) de Cesar Aira y *Las aventuras de la China Iron* (2017) de Gabriela Cabezón Cámara, donde el indio y su territorio se revela como un otro hospitalario o incluso utópico. Acá el narrador vuelve a hablar sobre esta incomodidad que hay entre Cruz y Fierro, yendo más allá: “Piensan, evocan, sopesan, dirimen: los dos sobre lo mismo. Sobre el beso que se dieron hace horas en la pampa. Un beso de hombres, según quedó aclarado. Se dieron un beso de hombres.” (2015, p. 8) Kohan sobrepasa los límites culturales establecidos por la época en que escribió Hernández esta historia y al pudor borgeano por contar escenas eróticas: los dos gauchos se besan y el texto da a entender que eso es lo que escondía el cambio de bando de Cruz cuando se encuentra con Fierro en la oscuridad la noche que definió la historia de Tadeo Isidoro Cruz narrada por Borges. Y no solo eso, sino que hay un doble guiño a ambos textos al final del párrafo: “El vuelo de un chajá fue testigo de ese hecho.” (2015, p. 8) El chajá, que en el *texto inicial* le sirvió como una alerta a Fierro para saber que alguien estaba cerca –y que en el texto de Borges es retomado para conectarlo con su antecesor y narrar el momento de *anagnórisis*–, en este texto es utilizado para contar a quien fuera el único ser vivo que presenció el beso entre gauchos.

Cuando cenan la primera noche con los indios y las cautivas, una de ellas lo empieza a mirar a Fierro y Cruz no aguanta los celos porque: “Lo miró también así, apenas lo distinguió, cuando él era todavía un sargento y comandaba todavía una partida policial. No toleró no estar del lado de ese hombre, al lado de ese hombre; no consintió que pudiendo juntarse con él debiese plantársele enfrente... Se pasó con dos trancos seguros de un lado del mundo hacia el otro.” (2015, p. 9) Acá se repone lo que el texto borgeano había dicho sobre esa noche, pero yendo más allá, porque Cruz quería estar al lado de ese hombre, no solo como un amigo, sino como su enamorado. Cruz se levanta y se va al toldo, enseguida llega Fierro y ahí ocurre la escena

Bovio, Francisco

de sexo entre los dos personajes que, por mucho tiempo, fueron puestos como símbolos de la argentinidad y como emblemas de lo *macho* y lo heterosexual:

Una emoción desconocida y rara, una especie de ebriedad nunca antes alcanzada, se adueña de Cruz cuando aferra entre sus dedos el socotroco de Fierro. Fierro en sus manos: eso que tanto quiso. Es suya por fin esa parte que ávido conjeturó, sable en mano todavía y en plena redada policial. (2015, p. 10)

Acá se ve el movimiento de desacralización a la heteronorma tácita que sustentaban las lecturas tradicionales del *Martín Fierro*, el texto toma esa noche que cambió el destino de Tadeo para siempre y se la recuerda al lector cuando le está agarrando el *socotroco* a Fierro, una humorada de Kohan que también forma parte de la desacralización; en este cuento se profundiza en los personajes, hay una historia singular, ya no buscando conexiones con otros personajes históricos, sino ahondando y desbordando los significados que estos tenían o que les habían asignado.

La figura del gaucho en este texto vuelve al uso común que la religión canónica impuesta por Lugones, Rojas y otros pensadores de principios de siglo XX habían separado y puesto en un pedestal al señalarlo como ejemplo de hombría, heterosexualidad, virilidad; algo que Martín Kohan desarma con su cuento para poder jugar nuevamente con el símbolo del macho que ahora gusta de otros machos y no solo eso; también devuelve al uso común poder escribir y narrar escenas eróticas o de sexo, ya sin el pudor borgeano o de otros escritores. Hay sexo oral, penetración, saliva y semen, elementos que ni en el *texto inicial* ni en la reescritura de Borges hubieran aparecido jamás, por lo que se degradan ambos trayéndolos a la *tumba corporal*, como le dice Bajtín, resignificándolos.

Algunas reflexiones a partir de este texto: el amor es posible entre hombres, el sexo es narrable y los relatos están para reescribirlos ya que generan movimientos vitales para la literatura en su conjunto. A continuación, dejo una frase de esta reescritura llevada a cabo por Kohan, repleta

Bovio, Francisco

de guiños y ecos de sus anteriores, para sumar a este análisis: “Tadeo, lindo Tadeo: qué manera de quererte. Es el goce de tenerte el solo dios en que creo.” (2015, p. 11) Fierro, que solo habla cantando en esta reescritura, le declara su amor a Cruz por el nombre que le había puesto Borges en la biografía sobre este.

Por último, quisiera reflexionar sobre la idea de frontera, que es de vital importancia para este cuento: se inicia a partir de ese momento, cuando Fierro y Cruz escapan de la justicia y se internan en el desierto, una línea que separa no solo la “civilización” de la “barbarie”, sino que en ese otro lado es donde encontrarán otras libertades, otras formas de pensar a los géneros, el sexo, las drogas y el amor. Una reflexión personal sobre la frontera y cómo se vincula con el cuento de Kohan: una vez que salen de la Argentina, los personajes se besan, como si cruzar la línea imaginaria hacia el desierto les diera permiso o posibilidades de ser quienes realmente son y hacer lo que realmente quieren, saliendo del corsé apretado de la civilización, donde el gaucho es el macho que está con mujeres únicamente y, es menos, hombre por estar con otro de su mismo género. Traspasar la frontera como un salirse del envase artificial que se les construyeron a los personajes como modo de supervivencia para por fin, librarse de las cadenas y poder ser quienes realmente son.

PROFANACIONES PARA REDEFINIR UNA CULTURA

El artículo demuestra la importancia de la desacralización al analizar una reescritura de *Martín Fierro* de José Hernández. Seleccioné para este trabajo “El amor” de Martín Kohan, donde encontré conexiones entre estos, pero también entre las mismas reescrituras. En este cuento se profundiza en los personajes ya no buscando conexiones con otros personajes históricos, sino ahondando y desbordando los significados que estos tenían o que les habían asignado: en este caso, Fierro como símbolo de lo macho, lo argentino, lo hetero. El texto de Kohan abre la posibilidad a que la literatura pueda contener la homosexualidad, a que se pueda narrarla aún con personajes de la talla histórica de Fierro. Con el ejemplo seleccionado queda clara la importancia de la profanación lúdica para la ampliación de nuevos sentidos de un texto

Bovio, Francisco

fundacional argentino. Un libro que brinda infinidad de posibilidades y del cual, hasta estos días, la literatura argentina se sigue alimentando para generar nuevos significados. Kohan le da sentidos literarios homoeróticos que antes no tenía el libro de Hernández y lo hace con pocos elementos del *texto inicial* y la reescritura de Borges: con eso le basta para abrir nuevos sentidos y retrabajar al género, los personajes y la historia para revisarlos desde la lente de su época. Este ejemplo abre una invitación a trabajar al libro nacional en el sentido de una búsqueda, agrego yo, de nuevos sentidos posibles que le den más complejidad y riqueza al *texto inicial*.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2005) *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aira, C. (2019) *Ema, la cautiva*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Bajtín, M. (1995) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabezón Cámara, G. (2017) *Las aventuras de la China Iron*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Hernández, J. (1975) *Martín Fierro*. Buenos Aires: Oriente.
- Kohan, M. (2015) “El amor”, *Cuerpo a tierra*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Lugones, L. (2012), *El payador*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marechal, L., (1998), “Simbolismos del Martín Fierro” en *Obras completas*. Buenos Aires: Perfil.
- Moreno, M., (2016) *Black out*, Buenos Aires: Penguin Random House.
- Rojas, R. (1957), *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires: Guillermo Kraft.
- Rosa, J. (1970), *Historia Argentina*. Buenos Aires: Oriente.
- Sedgwick, E. (1998), *Epistemología del closet*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

“BEBE SU VINO, BAILA SU DANZA”: *BAKKHAI*, DE ANNE CARSON, COMO APROPIACIÓN DE *LAS BACANTES* DE EURÍPIDES

Cabral, Alan

“BEBE SU VINO, BAILA SU DANZA”: *BAKKHAI*, DE ANNE CARSON, COMO APROPIACIÓN DE *LAS BACANTES* DE EURÍPIDES

Cabral, Alan

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

alancabral95@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática.

Fecha de recepción: 13-03-2024

Fecha de aceptación: 02-04-2024

RESUMEN

El presente artículo gira en torno a la cuestión de la apropiación que la poeta y ensayista canadiense Anne Carson realiza sobre la obra *Las bacantes* del poeta trágico griego Eurípides. En la obra *Bakkhai*, lejos de tratarse de una simple traducción de un idioma a otro, Carson pone en juego una serie de recursos y procedimientos que dan cuenta de un tratamiento particular y original de su papel y tarea como traductora. Con el fin de dar respuesta a esta cuestión, se propone, en primer lugar, identificar cuáles son los recursos de la poesía contemporánea que la autora utiliza para reelaborar el texto clásico, señalándose entre ellos el uso del verso libre, la inclusión de anacronismos, la interrupción de la acción dramática por la aparición de comentarios de una voz que puede identificarse como la “traductora”, entre otros. En segundo lugar, y a partir de la puesta en funcionamiento de tales

15

procedimientos, se busca marcar cómo en la nueva versión se constituye una resignificación que pone en juego una nueva concepción de lenguaje y de sujeto.

PALABRAS CLAVE: poesía contemporánea – Anne Carson – lenguaje – Eurípides – traducción – glosa – dionisiaco/apolíneo

ABSTRACT:

This article revolves around the question of the appropriation that the Canadian poet and essayist Anne Carson makes of the play *The Bacchae* by the Greek tragic poet Euripides. In the play *Bakkhai*, far from being a simple translation from one language to another, Carson brings into play a series of resources and procedures that show a particular and original treatment of her role and task as a translator. In order to answer this question, we propose, first, to identify the resources of contemporary poetry that the author uses to rework the classic text, pointing out among such resources, the use of free verse, the inclusion of anachronisms, the interruption of the dramatic action by the appearance of comments from a voice that can be identified as that of the "translator", among others. Secondly, and based on the implementation of such procedures, we seek to show how the new version constitutes a re-signification that brings into play a new conception of language and subject.

KEY WORDS: contemporary poetry - Anne Carson - language - Euripides - translation - gloss - dionysian/apollonian - dionysiac/apollonian

INTRODUCCIÓN

Las Bacantes es la última obra compuesta por Eurípides y fue representada póstumamente. Según la crítica, en ese drama, donde se narra la llegada de Dionisio a Tebas, hay un gesto metateatral: es una pieza que representa el origen del culto a Dionisio, en el cual están insertos los certámenes donde se ponían en escena las piezas trágicas. Es, además, la única pieza conservada acerca de esta cuestión.

En el año 2015, la poeta canadiense Anne Carson tradujo el texto de Eurípides del griego al inglés. La autora es profesora de griego antiguo y ha elaborado gran cantidad de traducciones, entre ellas, una de *Orestíada* de Esquilo y de *Antígona* de Sófocles. Sin embargo, lejos de ser una lisa y llana traducción, el texto de Carson constituye una original apropiación de la fuente de Eurípides. En su versión, Carson apuesta a un original tratamiento de la traducción: utiliza un verso moderno (sin métrica fija, ni rima), crea nuevas disposiciones en la página, utiliza anacronismo, condensa algunos pasajes y expande otros.

Frente a este texto, el propósito de este trabajo es identificar y caracterizar las variaciones que Carson implementa sobre el texto original de Eurípides. Con el objetivo de demostrar que la apropiación llevada a cabo de Carson coincide con las proyecciones de su poética personal, pero al mismo tiempo también demuestra una continuidad del proyecto comenzado por Eurípides en el siglo V a.C.

1. LA FIGURA DE DIONISIO SEGÚN ANNE CARSON

Luego de su publicación en 2015, *Bakkahi* de Anne Carson ha sido representada en numerosas oportunidades. No es inusual la reescritura de los clásicos griego, especialmente de las obras de Eurípides —tal vez el trágico más representado en la actualidad—; sin embargo, el texto de Carson presenta una serie de particularidades que lo vuelve destacable frente a otros textos. La cuestión más importante es la tensión entre cercanía con el original (al tratarse de una traducción respeta los personajes, la estructura y, en líneas generales, el contenido del argumento) pero, al mismo tiempo, podemos observar un considerable distanciamiento que se establece con la pieza original.

La edición bilingüe de la editorial chilena *La pollera* -publicada en 2020 y traducida al español por Bernardita Bolumburu- incluye un prólogo escrito por la propia Carson que lleva como título: “desearía ser dos perros, así podría jugar conmigo (nota de la traductora sobre *las bacantes* de Eurípides)” (sic). En este texto de género híbrido (a la vez ensayístico, autobiográfico y poético), Carson se constituye a sí misma no solo como traductora, sino

Cabral, Alan

como intérprete de la pieza: elige qué rasgos acentuar, adelanta sobre qué elementos se concentrará su versión.

Carson comenta algunas cuestiones acerca de la figura de Dionisio y su relación con los comienzos. La autora sostiene:

Dionisio es dios
del comienzo
antes del comienzo (2020, p. 7)

Para Carson existe en la pieza de Eurípides una fuerte presencia de *lo previo*, es decir, un regreso a un estado anterior al comienzo. Por esto, cada uno de los personajes está en un estado de reinención, de regreso. En este sentido, Dionisio es el dios extranjero, joven, de oscura mitología, un dios “siempre llegando”.

Así, esta recurrencia a la prehistoria, aquello que estuvo antes del comienzo, revela la falsedad de las cosas tal como se presentan. De este modo, podemos comprender la actualidad que mantiene la pieza: siempre conlleva un cuestionamiento sobre el presente, tanto en la *polis* griega como en la sociedad norteamericana contemporánea.

En esta línea, Carson afirma que el vino es la liberación del deseo, un deseo que ya estaba allí, solo que estaba suprimido por las reglas de comportamiento social, como le sucede a Penteo. Sobre esta cuestión también repasa Nora Andrade, en el “Estudio Preliminar” (2003) a su propia traducción de la pieza trágica, donde sostiene que el vino es, en la literatura griega, la bebida humana por excelencia: por ejemplo, en *Odisea*, cuando Ulises pregunta por los “bebedores de vino y los comedores de pan”, está sintetizando las dos prácticas humanas por excelencia. Así, el vino está íntimamente relacionado con lo humano y con los límites que pueden o no ser transgredidos. Dice Andrade:

El vino puro, *árkratos*, produce locura y bestializa. Pero Dioniso, en su papel de civilizador, enseñó a Anfición, en Antenas, a mezclarlo con agua en la cratera. En

Cabral, Alan

Odisea, el Cíclope presenta como rasgos incivilizados vivir aislado, no conocer la política, no cumplir con la hospitalidad, ignorar el cultivo, ser antropófago y beber vino *árkratos* hasta caer borracho. Así Dioniso recibe el epítetos de *orthós*, “derecho” y *sphalerós*, “que hace tropezar”, porque bebido con moderación permite conservar el equilibrio pero, en exceso, derrumba. (2003, p. 14)

Por otro lado, Carson señala que Dionisio es el dios que nace dos veces: un nacimiento prematuro y luego vuelve a nacer. Otra vez, la imagen de la duplicidad aparece fuertemente relacionada con el dios protagonista de la pieza.

Tenemos también la anterioridad en la figura de las bacantes, quienes son mujeres que llegan a una tierra nueva, por lo tanto, tuvieron un pasado que, en la pieza, está siempre en tensión. Además, su presencia en las cercanías de la ciudad de Tebas implica una tensión crucial: durante sus rituales se convierte en una suerte de jauría salvaje, lo que implica un regreso al tiempo de los animales, lejos del tiempo de los humanos.

Entonces, la autora concluye su nota preliminar, afirmando que esta pulsión por el regreso a un tiempo anterior está íntimamente relacionada con la teatralidad:

el deseo
antes del deseo,
el lamido del comienzo para saber que no sabes.

Si la vida es un escenario,
ese es el espectáculo.
Sale Dionisio. (2020, p. 17)

Por lo tanto, lo teatral es también una puesta en escena del deseo: se trata de una ficción que libera. A causa de esto, todos los personajes se encuentran, durante la obra, con la simulación, que es también lo que les permite liberarse: así le sucede a Penteo, a las bacantes, y al mismo

Dionisio. Ese es el carácter metateatral de *Las bacantes* de Eurípides que Carson se ocupa de acentuar: revela la representación, la liberación del deseo, el regreso al tiempo anterior a la *polis*, anterior al comienzo.

En este sentido, tal como señala habitualmente la crítica especializada en literatura clásica, la última pieza de Eurípides consiste en un regreso al origen del teatro: final y comienzo unidos, como las dos caras de Dionisio. En este punto, podemos tomar el aporte de Juan Tobías Nápoli en su artículo “Espectáculo y teatralidad en *Bacantes* de Eurípides” (2012). Allí, el autor sostiene que “la tragedia se convierte también en una reflexión metadiscursiva del propio poeta: no sólo sobre la historia del género, sino principalmente sobre el mismo concepto de género trágico y sobre el carácter espectacular de la representación” (2010, p. 58). Es decir, la propia obra constituye una reflexión sobre la naturaleza del género trágico. En este sentido, es notorio cómo la pieza contiene una gran cantidad de procedimientos autorreferenciales sobre el teatro: una puesta en escena dentro de la obra, personajes que reflexionan sobre sí mismos, acciones relacionadas con el mundo teatral, entre otros. En este sentido, la invitación de Dionisio es a participar en sus ritos, que son a la vez la celebración de las bacantes y la celebración de las representaciones teatrales.

En esta línea, Nápoli concluye:

La tragedia no trata meramente de la difusión de un credo religioso. Eurípides, por el contrario, reflexiona acerca de los efectos de la contemplación de un espectáculo, y con ello, también, acerca de la significación de la tragedia como género artístico. Para cumplir su objetivo, contrasta el resultado que debe esperarse de la contemplación consumada por Penteo, ávido siempre de nuevos espectáculos pero incapaz de comprender su valor sagrado y, por tanto, con una nula reacción ante ellos: ante tanto espectáculo, él no tiene, en realidad, competencia para ver. No hay, como en el caso de la épica, ni compromiso ni efecto catártico por parte del personaje. Penteo ve y sólo quiere ver más, hasta que se atreve a travestirse en una bacante él mismo para poder observar más de cerca a las mujeres en sus cultos. Pero no reacciona ni saca conclusiones. Pasa de un espacio al otro y, peor aún, el propio espacio sagrado lo

invade, y él continúa con sus mismas conductas, incapaz de comprender. (2010, pp. 76-77)

Entonces, la obra consiste en advertir a los espectadores el error de Penteo: ser indiferente hacia los ritos dionisíacos, que son en verdad la demostración de que el mundo es un teatro, que no se sabe cuándo ni dónde aparecerá un dios y por lo tanto es importante comprender la “sacralidad del mundo (teatro) que les toca habitar” (Nápoli, 2010, p.77)

En efecto, tanto Nápoli como Carson encuentran en *Las bacantes* una importante instancia de reflexión metadiscursiva. Ahora bien, es necesario señalar que mientras Nápoli apunta que la autorreflexión en Eurípides está orientada hacia el propio género trágico, en Carson podemos observar que la reflexión se orienta hacia el lenguaje.

2. LA LENGUA DESENFRENADA

En “*Antigo Nick* de Anne Carson, ¿traducción o reescritura?” (2020), Carmen Arribas Saiz propone utilizar el término “transducción”, introducido por Lubomir Dolezel, como diferencia de traducción libre. Así, entiende que “La transducción literaria puede abarcar fenómenos literarios como la intertextualidad, la transferencia cultural y la influencia literarias” (2020, p. 5). De este modo, la traducción literaria es un fenómeno de transducción en tanto que “se debe primero interpretar y comprender los significados de la obra original, y después se deben transmitir estos significados a la traducción, de manera que estos se mantienen, pero el medio y el código en que se transmiten cambia” (2020, p. 6). Por lo tanto, en el caso de Carson podría entenderse como una transducción ya que, aunque mantiene el mensaje original de la obra, se aleja de ella en su forma, disposición e introduce una serie de “libertades en lo que se refiere al lenguaje”.

Ahora bien, en *La belleza del marido. ensayo ficcional en 29 tangos* (2022), podemos encontrar un poema de Anne Carson que dice: “haz una glosa con eso”. Es posible pensar que gran parte de la escritura de la poeta canadiense consiste en glosar textos literarios

Cabral, Alan

previos. Ciertamente, su obra trabaja interviniendo textos que van desde Safo, Catulo y Sófocles hasta Marcel Proust, Clarice Lispector y Virginia Woolf, entre muchos otros autores. Entonces, para poder analizar su traducción de Eurípides es necesario comprender que la glosa (el tributo, la filiación) es una parte fundamental del proceso constructivo de los textos de Carson. Por lo tanto, entendemos que *traducir, para Anne Carson, significa glosar*. En un artículo periodístico titulado “Anne Carson, una poeta a favor del desconcierto” (2018), la escritora y ensayista María Negroni analiza la poética de Anne Carson y señala sus principales características:

Los libros de Carson parecieran no sentirse cómodos en ningún lugar. De ahí que fueren sus materiales, desoigan fronteras genéricas, elijan genealogías heterodoxas. De ahí, también, que en ellos predominan los usos flexibles de la puntuación, la rareza de las construcciones sintácticas, las formas astilladas del lirismo y las apuestas por lo misceláneo que, sumadas al inesperado tejido sonoro, terminan privilegiando formas intuitivas movedizas por sobre el raciocinio y la lógica. (2018, s/p)

Por lo tanto, el texto de Carson insiste en un tema recurrente de la poesía moderna —desde Rimbaud hasta nuestros días—: la pregunta por el lenguaje. De este modo, la voz de Dionisio, el dios del fingimiento y de la representación, es la figura ideal para reflexionar sobre el lenguaje. Así, *Bakkahi* de Ann Carson puede leerse como un texto reflexivo de múltiples niveles: ficción sobre la ficción, lenguaje que habla sobre el lenguaje, el dios de la representación habla sobre el lenguaje como representación.

A continuación, veamos el siguiente fragmento de Carson donde Dionisio, disfrazado, discute con Penteo sobre la llegada de las bacantes a Tebas:

Penteo: ¿Y qué hay de esa misteriosa religión tuya?

¿De dónde viven?

Dionisio: De Dionisio, hijo de Zeus.

Penteo: ¿Tienes algún Zeus que engendra nuevos dioses del aire?

Dionisio: El mismo Zeus que arrancó uno de Sémele, aquí mismo en Tebas.

Penteo: ¿Vino a ti como un sueño en la noche o durante tus mañanas?

Dionisio: Mis ojos estaban bien abiertos. Él enseña los misterios personalmente.

Penteo: ¿Qué forma toman estos misterios?

Dionisio: Eso es un secreto. No es para los no iniciados.

Penteo: ¿Ya los iniciados, les hacen algún bien?

Dionisio: No puedes saber eso. Pero vale la pena saberlo.

Penteo: ¡Eres astuto manejando la información!

Punzando mi curiosidad, ¿estoy en lo cierto?

Dionisio: Los misterios son serios. Odian al frívolo.

Penteo: Dices que viste al dios cara a cara. ¿Qué aspecto tenía?

Dionisio: El aspecto que él quería. Yo no controlo eso.

Penteo: Eres cauteloso. Continúas evadiendo mis preguntas.

Dionisio: Las buenas respuestas se desperdician en un tonto.

Penteo: ¿Entonces nosotros somos el primer lugar al que trajiste tu nuevo *daimon*?

Dionisio: Oh no, la gente está danzando para Dionisos casi en todos lados.

Penteo: Los extranjeros, todos carecen de sentido, comparado con los Griegos.

Dionisio: Bueno, existe más de un tipo de sentido. Es cierto que se divierten con costumbres diferentes.

(...)

Penteo: ¡Oh, deja de ser astuto! ¡Existe una sanción por aquello!

Dionisio: Deja de ser superficial. Desprecias al dios.

Penteo: ¡No puedo creer tu arrogancia, pequeño presumido báquico casuístico!

Dionisio: ¿Y existe un castigo por eso? ¿Qué? Asústame.

Penteo: La primera cosa sería un corte al rape.

Cabral, Alan

Dionisio: Pero mi pelo es sagrado, lo dejé crecer para el dios.

Penteo: Y deja ya ese estúpido tirso.

Dionisio: Tómallo tú mismo. Le pertenece a Dionisio.

Penteo: Luego te pondré en prisión.

Dionisio: El dios me liberará.

Penteo: Claro, cada vez que lo llamas, supongo.

Dionisio: Él ya está aquí ahora.

Penteo: ¿Dónde? Yo no veo a ningún dios.

Dionisio: Justo donde yo estoy. No lo ves porque no eres serio.

(2020, pp. 61- 67)

Como vemos, la discusión entre Dionisio y Penteo revela (de manera irónica, pues Dionisio está disfrazado) que el lenguaje es engañoso: Penteo no puede *entender* lo que Dionisio le dice: que está frente al propio dios. Esto sucede porque los hombres arrogantes caen presos de la pretensión de capturar la realidad a través de las palabras.

Por eso, la *traducción* de Carson intenta acercar la pieza de Eurípides a la poesía moderna para demostrar la falsedad de la institución del lenguaje como medio de comunicación: en efecto, si bien hablan, Dionisio y Penteo no pueden *comunicarse*, las palabras se confunden, se mezclan, la polisemia lo abarca todo. Tal como afirma Negroni, “la apuesta, como se ve, es siempre a favor del desconcierto” (2018).

Del mismo modo, el coro de las bacantes, las mujeres entregadas al culto del dios de las verdades ocultas, es un estallido de imágenes líricas, de repeticiones, de figuraciones novedosas. En verdad, estos son los segmentos más luminosos de la versión de Carson:

Santidad

es una palabra que adoro escuchar,
suena como alas para mí,
alas rozando el mundo, rasgando la vida.

Penteo tiene un sonido áspero,
Un sonido negativo.
Él es una persona negativa.
él está en contra de Dionisio,
en contra del regocijo,
en contra de la risa,
en contra de las flautas—
sin mencionar la alegría trascendental de las usar y el vino
tan beneficiosos para el cuerpo, el alma y
el diseño interior de la psique.

Estoy diciendo
que su lengua es desenfrenada,
su razonamiento temerario
su final puede ser ardiente y duro.
Una vida de silenciosa discreción
calma como un día de verano,
mantiene a una casa unida.
Inteligencia no es sabiduría.
Muy lejos en el cielo viven los dioses que nunca mueren
pero ellos nos vigilan.
Ellos observan cuán lejos llevamos nuevos límites:
existe una estrella de la mañana,
existe una estrella del atardecer,
no vayas tan lejos. (2020: 55)

Como vemos, el lenguaje es también objeto de reflexión dentro del discurso de los personajes, especialmente en las intervenciones del coro. Aquí, reparan en las diferentes

Cabral, Alan

sensaciones que les genera pronunciar la palabra “Dionisio” y la palabra “Penteo”. Así, el nombre de Dionisio está relacionado con todo lo positivo, mientras Penteo se vincula a lo negativo. Implica, además, una reflexión sobre los límites del hombre: esta es, en definitiva, la finalidad de toda tragedia.

Otro de los recursos de Carson para generar un extrañamiento en la lectura de las obras es el uso de anacronismos. Por ejemplo:

Cadmo: Debemos llegar a la montaña.

¿Pedimos un taxi?

Tiresias: Eso no suena muy dionisiaco.

Cadmo: Buen punto, caminaremos. Podemos apoyarnos el uno al otro.

(2020, p. 39)

Aquí, vemos el uso del anacronismo con la finalidad de provocar humor. A lo cual se le suma la ironía del comentario de Tiresias: en efecto, si el objetivo del ritual de las bacantes es reconectarse con la naturaleza, llegar en taxi es contradictorio. Como podemos apreciar, todo en la traducción de Carson es provocador, irreverente para con el original, no es devota ni respetuosa. Sino que, por el contrario, constituye una *apropiación* de la pieza de Eurípides. A partir de estos señalamientos, se busca evidenciar que se trata de una traducción que no “respetar” al original, sino que está plagada de gestos transgresivos. Carson se apropia de la obra de Eurípides y la inserta en su propio proyecto literario. Tal como señala Ana Becció, en “Poesía y traducción” (2021), el desafío de traducir implica siempre “copiar el aire”, es decir, apropiarse de la escritura de otro (sus palabras, su ritmo, su respiración) para así “reproducirla en su propio aire: su lengua propia” (2021, p. 42). Entonces, podemos afirmar que en la obra de Anne Carson poesía y traducción van de la mano.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos observar cómo en la traducción que Carson hace de la intervención del Mensajero, quien narra la muerte de Penteo. Primero, atendiendo a la traducción “clásica” de Nora Andrade:

Calló el éter, el valle boscoso mantuvo en silencio sus hojas y no se oyó el grito de ninguna fiera. Las mujeres, que no habían oído con claridad las palabras, se pusieron en pie e hicieron girar sus pupilas, a un lado y a otro. Él volvió a exhortarlas. Y cuando las hijas de Cadmo captaron clara la orden de Baco, se echaron a correr, no su madre Ágave, sus tías y las bacantes todas. Saltaban enloquecidas por el hálito del dios, a través del valle atravesando por torrentes y de las alturas escarpadas. ... Colocaron sus numerosas manos contra el pino y lo sacaron de la tierra. Y, sentado en lo alto, de lo alto cae al suelo Penteo, con grandes lamentos pues comprendía que estaba cerca de un gran mal (2003, pp. 63-64)

Ahora, observemos cómo Carson realiza en su propia traducción una intervención en términos de condensación (reducción del texto y de la descripción) y expansión (amplificación del trabajo con el espacio, el ritmo y la musicalidad):

Luego vino el silencio.

El silencio a través del bosque y sobre las hojas, y cada animal estaba en silencio.

No se oía ningún movimiento.

Las Bacantes se pusieron de pie y observaron alrededor—

No habían reconocido claramente la voz.

Sonó nuevamente.

¡Y ahora conocían su llanto!

Dispararon con la velocidad de las palomas—

Ágave, sus hermanas, todas las Bacantes—

Corriendo sobre el valle, la corriente y la roca escarpada,

Enloquecidas por la respiración del dios.

(...)

Con esto,

Cabral, Alan

Incontables manos agarraron el pino y lo arrancaron del suelo.

Y

abajo,

abajo,

abajo

el cayó

al suelo

desde su alto asiento,

gritando y sollozando.

(2020, pp.127-129)

Por eso, tal como señala Negróni, su obra puede leerse como una glosa a los clásicos fundadores de la cultura occidental, pero atravesados por un nuevo lenguaje: la poesía contemporánea. En la obra de Carson, las palabras adquieren un potencial insospechado: violentan al lector con gestos profundamente transgresivos. Un ejemplo de esto lo encontramos en el modo en que las palabras se posicionan en la página, como sucede en la siguiente intervención del coro:

¿Qué es la sabiduría?

¿Qué se siente mejor

que poner tu mano sobre la cabeza del enemigo?

¿Quién

no

adora

esta

sensación?

Feliz es quien escapa del mar de invierno,

28

encuentra un puerto,
se sobrepone al dolor.

Aun así, un hombre siempre superará a otro en salud o poder.

Y las esperanzas
son infinitas, vienen como olas,
subiendo
y
bajando.

Solo sé feliz,
día a día:

a esto lo llamo bendito. (2020, p. 107)

Como vemos, no hay una fórmula prefijada, sino que la posición de las palabras depende de la musicalidad que busca la autora. Además, se generan efectos visuales que desestabilizan la lectura y, por lo tanto, dependen de un lector activo, dispuesto a reorganizar el discurso. Por eso, la escritura de Carson es la síntesis de la poesía contemporánea: “un desorden fabuloso” (Negroni, 2018, s/p).

De este modo, como en el ritual de las bacantes, lo que importa no es el saber, sino la experiencia. En este caso, es una experiencia del lenguaje renovada: no estamos frente al lenguaje cotidiano, que afirma, niega y sentencia, sino frente a un lenguaje nuevo, que apuesta por la duda, por la pregunta.

3. LO DIONISIACO EN BAKKHAI

Desde la publicación de *El nacimiento de la tragedia*, de Friedrich Nietzsche, los estudios sobre la tragedia ática estuvieron indudablemente atravesados por la dicotomía entre lo apolíneo y lo dionisiaco -tanto para coincidir como para polemizar-. Lo apolíneo representa la conciencia de límite y la individualidad, mientras que lo dionisiaco significa la disolución

de lo individual, la fusión del hombre con la naturaleza y su entrega a las pasiones. Entonces para Nietzsche, la tragedia es el resultado de la fusión entre estas dos tendencias:

La evolución del arte está ligada a la duplicidad de lo apolíneo y de lo dionisiaco; del mismo modo que la reproducción de la vida depende de la dualidad de los sexos, coexistentes en medio de una lucha perpetua solo interrumpida ocasionalmente por treguas de reconciliación. (2014, p. 20)

En su ya mencionado previamente “Estudio preliminar”, Nora Andrade sostiene que el dionisismo es una religión de trance, en la que el dios invade al fiel en el momento de la consumación del rito. De este modo, se anula (por un tiempo determinado) la separación entre lo humano y lo divino. Es decir, se rompen las barreras de lo humano y se devuelve al hombre a la naturaleza y la animalidad.

Este gesto de ruptura con las condiciones establecidas por la *polis*, constituye un punto de sumo interés para nuestro trabajo. En *Las Bacantes*, el orden social se subvierte en múltiples niveles: la masculinización de las mujeres, la feminización de Penteo, la juvenil actitud de los ancianos Cadmo y Tiresias, entre otros.

En este sentido, Andrade señala:

El dionisismo representa una suspensión de todas las reglas y convenciones una fiesta carnavalesca que permite canalizar todas las tendencias asociales para poder seguir viviendo en sociedad. Tal ruptura de los límites por anulación de las diferencias se encuentra en la personalidad mítica del dios. (2003, p. 13)

Así, Dionisio, dios que entrega a los hombres el vino, es quien delata la naturaleza oculta detrás de la cultura y además también libera las pulsiones disminuidas por las normas de comportamientos sociales.

De este modo, Dionisio es una presencia doble: presente y ausente, garante de la civilización y responsable de su desestabilización. Entonces, se trata de un dios desdoblado que “produce

prodigios” y espejismo: es al mismo tiempo dios de la apariencia y de la verdad oculta: por esto lleva una máscara, por eso el teatro es la principal ceremonia de su culto.

Ahora bien, nos interesa señalar cuáles son las posibles vinculaciones entre el dionisismo y Anne Carson. Para tal fin, tomaremos los aportes del artículo “Decrear un mundo y disolver el yo. Friedrich Nietzsche en la poesía de Anne Carson” (2017) de Ana Carrasco Conde. Allí, la autora señala que “la imposibilidad de etiquetar, de mostrar el movimiento para dar cuenta de lo irrebasable, no nace de una mera experimentación poética, sino que tiene que ver con ese legado de Nietzsche” (2017, p. 179). Es decir, hay en Carson un constante movimiento, un continuo cambio de formas, de temas, de estrategias discursivas que impiden etiquetarla ya sea como poeta, como ensayista, como traductora. Sin embargo, ese movimiento imposible de frenar apunta a mostrar la realidad como algo cambiante y conflictivo.

Desde este punto de partida, Carrasco Conde afirma:

La disolución de la forma apunta por tanto no a un experimento característico de las vanguardias que trata de romper con la tradición, sino, bien al contrario, supone por un lado una forma de establecer una relación más auténtica con el mundo griego: si Nietzsche buscaba una nueva comprensión de Grecia, demasiado extraña para nuestros modos modernos ..., Carson consigue desbrozar el camino para traer algo de aquel tiempo creando desajustes en el nuestro; y por otro lado incide en la necesidad de deformar las formas que el propio hombre crea para apresar el mundo y someter la masa sensorial a su juicio, simplificando su extrema complejidad a través de la eliminación de la diferencia y la cristalización de lo fluido. Tenemos pues tres elementos ligados entre sí: la disolución del yo, la disolución del lenguaje, el extrañamiento con respecto al mundo y su relación con el mundo griego. (2017, p. 179)

Entonces, la disolución del lenguaje que analizamos anteriormente está íntimamente vinculada con la necesidad de re-apropiarse de la cultura griega -en este caso puntual, de la tragedia de Eurípides- para intentar un nuevo acercamiento, una nueva comprensión. Es

decir, al igual que Nietzsche, Carson intenta despejar su obra de las miradas tradicionales y cristalizadas para provocar una aproximación novedosa.

En este sentido, en *Bakkhai* podemos leer: “El impacto de lo nuevo/ tendrá su propia revelación/ en modos antiguos y brutales.” (2020, p. 15). Se trata, entonces, de un movimiento doble: distanciamiento (de las viejas teorías que buscan delimitar el conocimiento sobre la antigüedad) y acercamiento (al espíritu, la esencia, las formas, las intenciones de los autores clásicos). El objetivo de Carson es, en definitiva, encontrar lo nuevo en lo antiguo.

En “Eurípides y nosotros” (2006), Lorenzo Mascialino afirma que “la esencia del dionisismo consiste en un impulso a la eliminación de las fronteras” (2006, p. 78). Es decir, en *Las bacantes* se borran los límites entre *polis* y naturaleza, hombre y dios, representación y mundo. En esta misma línea, podemos afirmar que Carson también borra las difusas fronteras entre la traducción y la reelaboración, entre la poesía y la tragedia. Por eso, su texto consiste en una combinación entre ensayo, teatro y poesía. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se entremezclan poesía y erudición:

He aquí un secreto bien sabido
sobre Dionisio:

pese a todas sus leyendas
de “dios nuevo”
importado a Grecia desde Oriente,

su nombre ya estaba presente
en las tablillas de la Lineal B
del siglo XII A.C. (2020, p. 13)

Cabral, Alan

Mascialino señala que en la obra de Eurípides podemos encontrar “el contraste entre formas petrificadas que una vez fueron vivas y las posibilidades infinitas de lo futuro, de lo nuevo de lo aún no imaginable” (2006, p. 78). En esta línea, podemos afirmar que el trabajo en verso sin rima ni métrica, característica de la poesía contemporánea, es una continuación directa del trabajo de Eurípides: en cierto sentido, la ruptura de Carson es leal al gesto del poeta trágico en el siglo V a.C.

Por lo tanto, si en *Las bacantes* aparece una audaz tentativa de religar el antiguo mundo griego con el nuevo mundo en el cual vivía el poeta, podemos afirmar que en la versión de Carson aparece un deseo de vincular el clásico griego con la actualidad, con las preguntas contemporáneas: ¿cuál es el lugar del lenguaje?, ¿qué sucede cuando se rompen las normas que regulan la sociedad, las cuales se transmiten poderosamente a través del lenguaje?

Entonces, podemos retomar una afirmación de Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia* que nos permite reflexionar acerca de la cuestión entre poesía y mundo:

El lugar de la poesía no está al margen del mundo, a modo de una quimera imposible urdida en la cabeza del poeta; ella busca justo lo contrario: convertirse en expresión desnuda de la verdad, de ahí que tenga de desembarazarse de ese mentiroso y decorativo lastre propio de la supuesta realidad del hombre de la cultura. (2014, p. 61)

Con estas consideraciones en mente y a partir de las preguntas formuladas anteriormente, se resignifica especialmente la primera intervención de las bacantes frente a Penteo, donde ellas, rogando poder realizar sus ritos, también están pidiendo por un nuevo mundo:

Sueño con una tarde perfectamente clara
en la isla donde se sienta Afrodita
contando sus bendiciones
junto al mar erótico.
Sueño con ríos

con cien bocas
y montañas
donde las hojas giran como un fuego plateado.
¡Llévame allá, Dionisio!
¡oh *daimon*!
¡Oh Baco!
Llévame
a un lugar regido por la ley del deseo
donde podamos danzarte y danzarte y nunca cansarnos. (2020: 57)

CONCLUSIÓN

En este trabajo nos concentramos en tres aspectos destacables de la traducción de Anne Carson titulada *Bakkhai*.

En primer lugar, analizamos la figura de Dionisio en tanto dios del “comienzo, antes del comienzo”. Es decir, el modo en que la última pieza de Eurípides “nos hace volver a los orígenes de la tragedia en tanto es una exaltación poética de Dionisio y su religión, en la medida que (...) el ritual dionisiaco es el antecedente al teatro trágico” (Juliá, 2006, p. 107). Además, tomamos la propuesta de Nápoli para leer la pieza en clave metaliteraria: Eurípides reflexiona sobre el teatro y Carson sobre el lenguaje.

En segundo lugar, como consecuencia de lo anteriormente expuesto, analizamos de qué modo Carson reflexiona sobre el lenguaje a través de recursos tales como los anacronismos, el uso de ironías con fines humorísticos, juegos en la disposición de las palabras en la página, la condensación de momentos descriptivos o la expansión de segmentos líricos y el uso de un lenguaje polisémico para causa confusión. Así, sostenemos que estos recursos están puestos en función de combatir lo que María Negroni denomina el “autoritarismo del lenguaje”, es decir, la pretensión de controlar todos los sentidos.

“No se trata de un valor intelectual/ no se trata de verdadero o falso/ es liberación pura”, dice el coro bacantes frente a Penteo, quien se niega a recibir al dios en la ciudad. En Carson hay una pulsión por derribar la falsa idea de la palabra como instrumento del saber, controlable, manipulable, que puede aprehender todo. Al contrario, la poesía trabaja para destruir esa noción de lenguaje y proponer una nueva: una lengua desatada, como la de las bacantes. Se trata de proponer una lengua que sea un “canto extranjero de alegría” (Carson, 2020, p. 123) Finalmente, analizamos cómo aparece lo dionisiaco en la obra de la poeta canadiense, a partir de la lectura de Carrasco Conde y Mascialino. Mencionamos que los gestos de ruptura (propios de la poesía contemporánea) están puestos para desestabilizar los saberes cristalizados que los lectores/espectadores pudieran tener de la obra de Eurípides. De este modo, Carson traduce *Las bacantes* pero también la reescribe para un público contemporáneo. En este sentido, *definimos que la traducción es para Carson una glosa*. Así, la autora se ubica más cerca a los objetivos del poeta trágico que cualquier traducción academicista, supuestamente “fiel” al texto. Tal como señala Negroni, Carson no rinde pleitesía a ningún autor, sino que funde lo antiguo para crear textos nuevos, que propongan una mirada novedosa sobre la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, N. (2003). “Estudio preliminar”, en Eurípides. *Bacantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Carson, A. (2020). *Bakkhai*. Chile: La pollera.
- Conde, A. C. (2017). “De crear un mundo y disolver el yo. Friedrich Nietzsche en la poesía de Anne Carson” en *Eikasia: revista de filosofía*, (73), pp. 175-185.
- Eurípides. (2003). *Bacantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Juliá, V. (2006). “Eurípides: crisis y vuelta a los orígenes. *Las bacantes*”, en *La tragedia griega*. Buenos Aires: La isla de la luna.

“BEBE SU VINO, BAILA SU DANZA”: *BAKKHAI*, DE ANNE CARSON, COMO APROPIACIÓN DE
LAS BACANTES DE EURÍPIDES

Cabral, Alan

Mascialino, L. (2006). “Eurípides y nosotros” en *La tragedia griega*. Buenos Aires: La isla de la luna.

Napoli, J. (2010). “Espectáculo y teatralidad en Bacantes de Eurípides” en *Humanitas*, 62, pp. 57-81.

Negroni, M., “Anne Carson, una poeta a favor del desconcierto”, en *La Nación*. 18 de noviembre de 2018. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/anne-carson-una-poeta-a-favor-del-desconcierto-nid2192141/>

Nietzsche, F. (2014). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Gredos.

Becció, A. (2021). “Del aire al aire: poesía y traducción (Ensayos)”. Recuperado de: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8136/1/07-EN-Becciu.pdf>

Saiz, C. A. (2020). “Antigonick de Anne Carson ¿ traducción o reescritura?”. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/64807181/Antigonick_de_Anne_Carson.pdf

**LITERATURA, CUERPO Y EMANCIPACIÓN: UN MODO DE LEER *LUCY* DE
JAMAICA KINCAID**

Castro, Daniela Belén
Universidad Nacional de La Plata
danielabcastro16@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 02-05-2024

Fecha de aceptación: 13-06-2024

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis de la novela *Lucy* (1990), de la escritora antiguana Jamaica Kincaid, tomando como eje articulador la relación entre el proceso migratorio de la protagonista y la emancipación de determinadas estructuras familiares hegemónicas. Teniendo en cuenta el hecho de que Kincaid misma es una escritora migrante en Estados Unidos, se propondrá un modo de leer la novela que desarrolle un paralelo entre Kincaid autora/*Lucy* narradora, ambas desafiando mandatos reguladores y construyendo una identidad lejos de parámetros estáticos.

PALABRAS CLAVE: cuerpo - emancipación - identidad - Jamaica Kincaid - migración

ABSTRACT

This work presents an analysis of the novel *Lucy* (1990), written by Antiguan writer Jamaica Kincaid, taking as an articulating axis the relation between the migration process and the emancipation from hegemonic family structures. Taking into account the fact that Kincaid herself is a migrant writer in the United States, this work will propose a way of reading the novel that establishes a parallelism between Kincaid as author/Lucy as narrator, both of them defying regulatory imperatives and constructing an identity away from static parameters.

Key words: body - emancipation - identity - Jamaica Kincaid - migration

"La libertad cobra expresión desde la opresión" (Ahmed, 2021, p. 340)

"Escribete: es necesario que tu cuerpo se deje oír" (Cixous, 1995, p. 62)

INTRODUCCIÓN

"¿Cuál es el lugar de la enunciación para una mujer, desde dónde habla, con quiénes, con qué otros textos pueden establecer un diálogo, ya sea para afirmar una genealogía o para entender una rebelión?" (Genovese, 1998, p. 4). Las preguntas que plantea Alicia Genovese son el marco ideal para el desarrollo del presente trabajo. A los interrogantes ya formulados es interesante añadir los siguientes, más relacionados con la experiencia de la migración en el proceso de producción literaria, que se planteará aquí como producción emancipatoria: el lugar desde donde una mujer habla, ¿es un lugar simbólico, de toma de posición o también es un lugar físico, distinto del lugar de nacimiento? Si el lugar de la enunciación implica entablar diálogos con un otro, ¿puede ese otro ser ella misma? ¿Es acaso posible que la experiencia migrante disocie las corporalidades? El cuerpo migrante, emancipado, ¿puede resignificar la historia para crear sentido a partir del cuerpo sujetado del pasado?

Estas preguntas tendrán una doble función. Servirán en el contexto de este trabajo para estructurar el desarrollo, pero también serán disparadores de un modo de leer la literatura a futuro, plagado de discursos contrapuestos, aunque complementarios. La perspectiva de análisis presentada aquí, por ende, concibe el cuerpo de la mujer¹ como un espacio de contienda, un campo de batalla en el que se oponen discursos que se debaten entre limitarla al ámbito doméstico o considerarla como un sujeto con deseo y, por consiguiente, dotarla de libertad y validar su inscripción en el entramado social no como corporalidad carente, sino volitiva. Se problematizará entonces alrededor de la idea del cuerpo femenino en tanto construcción predestinada a funcionar como el eslabón necesario para que se consolide el sistema hegemónico masculino, fuerte en el ámbito colonial caribeño en el que se enmarcan partes de la historia familiar de Kincaid/Lucy, idea contra la que autora y narradora se rebelan enfáticamente.

Es por lo anteriormente expuesto que, como se desarrollará a continuación, la narrativa de Kincaid se inscribe en la tradición literaria como un acto de subjetivación que supone un alejamiento de constructos maniqueos limitantes que oponen no sólo hombres y mujeres en una sesgada jerarquización de los géneros, sino también sujetos coloniales que buscan romper lazos opresivos con el pasado para reconfigurarse.

MIGRACIÓN, LA PRIMERA ACCIÓN EMANCIPATORIA

Elaine Potter Richardson nació en Saint John's, Antigua, el 25 de mayo de 1949. En una primera instancia, se podría afirmar que su vida estuvo enmarcada dentro de diversos esquemas de oposición binaria que contribuyeron a definir la configuración de su identidad. Nacer en una isla marcada a fuego por el yugo de la matriz colonial significó la adopción forzada de valores culturales eurocentrados que le eran absolutamente ajenos y que la obligaron a educarse

¹ Al tratarse "mujer" de una categoría de significado históricamente variable, se evitará caer aquí en abstracciones teóricas y/o errores epistemológicos aclarando que "mujer" en el marco de este trabajo, y teniendo en cuenta la historia de Jamaica Kincaid, refiere a la mujer antillana en tanto sujeto racializado y sexualizado, lo cual supone desde luego distintas formas de inscripción corporal.

conforme a un ideal inglés ficticio y desfasado de la realidad antiguana, algo que se refleja en gran parte de su producción literaria, reconocido por la misma autora:

“you struggle to make sense of the external from the things that have made you what you are and the things that you have been told are you: my history of colonialism, my history of slavery, and imagining if that hadn’t happened what I would have been” (Vorda y Kincaid, 1996, p. 52)

El binarismo que tempranamente la definió como sujeto colonial inferiorizado se complementó con el binarismo que separó (y jerarquizó) a los miembros de su familia. En el transcurso de unos pocos años la madre de Richardson tuvo varios hijos varones, lo que desestabilizó considerablemente la ya frágil economía familiar. La solución entonces fue, podría decirse, sacrificar a la hija mayor en pos del mantenimiento de sus hermanos. Es así como en 1966 fue enviada a Nueva York para trabajar como *au pair* en la casa de una familia acomodada. La decisión no solo se oponía drásticamente a los planes que Richardson tenía para su futuro, sino que además representaba una gran injusticia, ya que dejar Antigua suponía ponerse forzosamente en segundo lugar para ayudar a la organización económica de una familia que creció significativamente en poco tiempo, sin que ella hubiera tenido la más mínima responsabilidad en ello. Al respecto, la autora declaró lo siguiente acerca de su partida hacia Estados Unidos: “I was just going to be this supporter of my family and I was so miserable. Everyone said I was really very bright. So I didn’t want to go and I was very depressed, but it wasn’t really my decision².” (Vorda y Kincaid, 1996, p. 61)

En 1973, ya en Estados Unidos, Elaine Potter Richardson cambió su nombre por Jamaica Kincaid, una decisión particularmente interesante en el contexto de este trabajo, que indudablemente refleja el deseo de liberarse de las ataduras que, considera, estaban determinadas para ella: “I wanted to write...I didn’t know how I could do it as the person who

² El desconsuelo de Kincaid se refleja en *Lucy*: “Era infeliz. Miraba un mapa. Había un océano entre el lugar de donde venía y yo, pero ¿hubiera habido alguna diferencia si se trataba de una taza de té? No podía volver.” (Kincaid, 2022, p. 14)

left home. I thought...I would have been judged as someone stepping out of the things that had been established for her” (Vorda y Kincaid, 1996, p. 59)

Es así como, desde el inicio, el propósito emancipatorio de Kincaid toma la escritura como acto subversivo, entendiendo con esto que

"el acto de escribir, para una mujer, no responde a una operatoria tan simple como la de contar otra historia, sino que establece un diálogo que da respuesta, muchas veces inconsciente, a la cultura dominante y a los discursos que la legitiman y desde esa postura arrastra los contenidos." (Genovese, 1998, p. 5)

El marco que da contexto y sentido a la escritura como praxis crítica es la condición de migrante de Kincaid, que implica un desplazamiento no solo físico, sino también de identificación social con una nueva coyuntura, de traducción personal, una “dimensión transnacional de la transformación cultural” (Bhabha, 2013, p. 111). La distancia con su contexto pasado permite una suerte de disociación entre el cuerpo alguna vez inferiorizado y atrapado en discursos limitantes y el cuerpo liberado, deseoso de escribir una historia con actos y significaciones emancipatorias. Esta dualidad corporal encuentra su motivación en el cambio de perspectiva que la migración trae aparejado, ya que “la mayoría de la gente tiene conciencia principalmente de una cultura, un escenario, un hogar; los exiliados son conscientes de al menos dos, y esta pluralidad de miradas da pie a cierta conciencia de que hay dimensiones simultáneas” (Said, 2000, p. 219), que entrarán en juego de manera dinámica en la vida y la narrativa de Kincaid.

ABANDONAR LA MADRE, ABANDONAR LA COLONIA

En un intento por desarrollar el paralelismo entre autora y narradora mencionado con anterioridad, a continuación, se presentará brevemente la trama de la novela para continuar el diálogo entre realidad y ficción. La novela de Kincaid presenta la historia de Lucy, una joven que deja atrás su isla natal para trabajar como *au pair* en la casa de una familia acomodada de los Estados Unidos. Aunque el nombre de dicha isla jamás es revelado, ciertas pistas textuales

permiten asumir que efectivamente se trata de Antigua³, dato geográfico que ya permite pensar en la posibilidad de leer tintes autobiográficos⁴ en la novela.

Lucy desea principalmente alejarse de la figura de su madre, representada en la novela como una subjetividad carente y moldeada por el imaginario patriarcal, que refuerza con su pasividad una inscripción corporal forzada en esquemas de oposición binaria que presentan una visión utilitaria de los cuerpos. El rol materno en la obra de Kincaid se construye en base a la noción esencialista del confinamiento hogareño femenino, materializado en la voluntad de la madre de Lucy de pensar en una vocación de servicio para su hija que genere los ingresos necesarios para que los hijos varones reciban educación en Europa, perpetuando de este modo la división del núcleo familiar, ya que cada uno de sus hermanos “iría a la universidad en Inglaterra a estudiar para convertirse en doctor o abogado o alguien que ocuparía una posición importante e influyente en la sociedad” (Kincaid, 2022, pp. 106-107)

El privilegio del que eventualmente gozarían los hermanos de Lucy se relaciona estrechamente con el doble binarismo al que se aludió en el apartado anterior, ya que “la construcción del sujeto colonial en el discurso, y el ejercicio del poder colonial a través del discurso, exigen una articulación de formas de diferencia, racial y sexual” (Bhabha, 2013, p. 92). Se evidencia, por consiguiente, una construcción conceptual y cultural propia de la lógica colonial que parte de la idea de ser mujer como una desigualdad y de la diferencia como algo condenatorio que supone la reducción drástica de la autonomía femenina y la anulación todo intento de realización personal, eficaz “para poner a grupos e individuos en su lugar. El género es, después de todo, “una manera fundamental de significar poder” (Scott, 2009, p. 102)

³ Lucy afirma venir de un lugar que “fue descubierto por Cristóbal Colón en 1493; Colón nunca puso un pie allí, pero le dio al pasar el nombre de una iglesia en España” (Kincaid, 2022, p. 110). Las referencias que brinda Lucy tienen sustento histórico: “El primer europeo que avistó esta isla fue Cristóbal Colón durante su segundo viaje, en 1493 quien la llamó isla “Santa María la Antigua”, en homenaje a la iglesia sevillana “Santa María de la Antigua”, aunque nunca descendió en la misma.” (Otero, 2004, p. 81)

⁴ Además del origen geográfico de Lucy, se evidencian en el texto otros datos biográficos que corresponden a la vida de Kincaid y que ya han sido mencionados en el apartado anterior de este trabajo: “yo había nacido el 25 de mayo de 1949...mi nombre era Lucy - Lucy Josephine Potter” (Kincaid, 2022, p. 121)

La madre de Lucy desea disponer de ella como si fuera su propiedad. No hay lugar para el deseo individual, que se contrapone a lo que se espera de ella como mujer y presunto pilar de la estructura patriarcal que sostiene a la familia. Su migración a Estados Unidos debe ser interpretada como parte de la lógica de la performatividad, que ve los actos y realizaciones “*performativos* en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos” (Butler, 2007, p. 266)⁵. Se evidencia, sin embargo, que el plan idealizado de una hija criada a imagen y semejanza actuando una identidad subsidiaria es desterrado por completo con la partida del hogar familiar: Lucy desaparece como figuración de una identidad impuesta y emerge como artífice de su propio camino, lejos de modelos de vida que, desde la distancia, no demuestran ser más que una fantasía materna hecha añicos.

EL CUERPO, NUEVO LOCUS DE ENUNCIACIÓN: KINCAID Y LUCY SE REPOSICIONAN

Teniendo en consideración la historia personal de Kincaid, es inevitable asumir que leyendo *Lucy* “we are reading about Jamaica, or rather the formation of Jamaica; more correctly, that we are reading about Elaine” (King, 2002, p. 887). Hay en la historia de ambas un quiebre inevitable en el vínculo maternal, una desilusión que "puede vivirse como un momento inesperado que rompe una línea que ha estado desplegándose a lo largo del tiempo, una desviación, una partida" (Ahmed, 2021, p. 359). Es precisamente esa partida:

había llegado a sentir que el amor de mi madre por mí estaba diseñado únicamente para convertirme en un eco de ella misma; y yo no sabía por qué, pero sentía que prefería estar muerta a volverme solamente un eco de alguien" (Kincaid, 2022, p. 34)

la que les da voz a Lucy/Kincaid en tanto sujetos coloniales alguna vez silenciados, lo que a su vez permite pensar que la configuración identitaria adquiere un matiz liberador lejos de órdenes reguladores patriarcales.

⁵ Los resaltados en cursiva son de la autora.

La migración es, en consecuencia, el factor emancipatorio necesario para esas corporalidades debatidas entre el peso aplastante de la vida doméstica y la urgencia de la desujeción. El distanciamiento es clave para escapar del aprisionamiento en un cuerpo imposible, carente de deseo propio, sometido al designio hegemónico de confinamiento en la esfera doméstica, condenado a sostener la estructura familiar para potenciar el crecimiento masculino.

Kincaid busca poner en jaque un discurso unívoco para dar lugar a un escenario dinámico donde la inscripción de cuerpos en el entramado social disloque el status quo, a la vez que la emancipe de las marcas que la estereotipan y la siguen anclando al contexto caribeño del cual proviene: “Whatever I may say about being black, Caribbean or female when I’m sitting down at the typewriter, I am not that. So I think it’s sort of limited and stupid to call anyone by these names⁶” (Vorda y Kincaid, 1996, p.53). Su escritura reaccionaria es lo que le quita estas etiquetas, ya que

si se escribe, es trastornando, volcánica, la antigua costra inmobiliaria. En incesante desplazamiento. Es necesario que la mujer se escriba porque es la invención de una escritura *nueva, insurrecta* lo que, cuando llegue el momento de su liberación, le permitirá llevar a cabo las rupturas y las transformaciones indispensables en su historia (Cixous, 1995, p. 61)⁷

La novela de Kincaid es un espacio donde la historia de vida y el discurso ficcional se entrelazan para crear un significado, para posicionarse desde un lugar de rebelión que, a su vez, propone un modo de leer particular. El texto definitivamente construye un significante e

⁶ Es interesante observar cómo Kincaid continua esta reflexión, trayendo a colación a uno de los autores ingleses que formaron parte de su educación impuesta por la matriz colonial, desprovisto de cualquier categoría reductiva, señalando así una diferencia de género a la vez que de origen social: “would you say John Keats is a white man who was a poet from nineteenth-century England? No, we just say he is John Keats. You think of these people in terms of their lives and so that’s what I’m saying. When you think of me, think of my life.” (Vorda y Kincaid, 1996, p. 53)

⁷ Los resaltados son de la autora.

interpela a uno como lector y lo fuerza a abandonar los lugares comunes tan propios de los binarismos para incorporar nuevas perspectivas, contemplativas de corporalidades otras. Así, Kincaid/Lucy como mujeres se emancipan doblemente, dejando atrás tanto el peso asfixiante que otrora tuvo la autoridad materna en la etapa inicial de sus configuraciones identitarias como la estructura colonial que oportunamente naturalizó dicho aprisionamiento.

CONCLUSIONES

Como se señaló en la Introducción, este trabajo procuró evitar un análisis anacrónico de *Lucy* que priorizara aspectos estrictamente literarios sin contexto alguno, sino que se propuso considerar, en cambio, cada palabra en relación con su situación particular de producción. Se reflexionó, por tanto, sobre cómo se definen las identidades de manera dinámica atendiendo a la coyuntura histórica que dio y da marco a la obra literaria de Kincaid, convirtiéndola en un verdadero acto de significación.

Evitar las abstracciones teóricas y analizar *Lucy* en contexto es adoptar un modo de leer que dialoga con Kincaid, que permite ir al encuentro del texto sabiendo que el mismo “solicita al lector una colaboración práctica” (Barthes, 1973, p. 8). La propuesta de lectura que plantea este trabajo, por lo tanto, se construye en base a líneas de análisis que sirven como disparadores de reflexión acerca de cómo el abandono de una tierra signada por el yugo colonial opresor y patriarcal, el consecuente surgimiento de subjetividades emergentes y su configuración identitaria en constante proceso y metamorfosis guardan una relación crucial.

Los modos de leer involucran la puesta en funcionamiento de un enfoque disruptivo en los esquemas de representación, que deslegitimen los discursos hegemónicos y propongan una espiral emancipatoria que haga tambalear las estructuras que sistemáticamente han sujetado a las mujeres en roles predeterminados. Y es que la buena literatura logra justamente eso, generar un proceso de semiosis que ponga en cuestionamiento viejas concepciones enraizadas en binomios. Kincaid logra un desplazamiento, una huida del uso del cuerpo femenino para satisfacer el mandato masculino, una negación de ser mujer "en el sentido heteropatriarcal de

seres que existen para los hombres" (Ahmed, 2021, p. 345) y se escabulle de la esfera privada para emerger con fuerza en la arena pública.

Con el cuerpo puesto en escena, resistiendo todo intento de encasillamiento, autora y narradora se nutren de la experiencia migrante como vehículo de expresión para alimentar un discurso contrahegemónico que legitime su posición, entendiendo que “solo hay historia en la medida en que hay fenómenos que atraviesan y que rompen esa especie de armonía que parece presuponerse casi como preestablecida, pero que no es sino la armonía del orden social” (Ranciére, 2011, p. 67) El elemento emancipatorio rompe esa armonía poniendo en diálogo esferas de realidades contrapuestas: en una articulación del plano local y global se asume que la relación entre la emancipación del mandato materno colonial y el abandono de Antigua es ineludible y es lo que en definitiva permite que las identidades en proceso tomen forma día a día, como afirma Lucy sobre el final de la novela: "mi vida se extendía frente a mí como un libro con páginas blancas" (Kincaid, 2022, p. 132), un libro que será escrito desencializando discursos, resignificando el pasado, escuchando al cuerpo, abrazando la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.

Barthes, R. (1973). *De la obra al texto*. Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas, 9(4 (52)), pp. 5–8. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27933134>

Bhabha, H. (2013). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cixous, H. (1995). *La risa de Medusa. Ensayos sobre la escritura*. Barcelona: Anthropos.

Genovese, A. (1998). *La doble voz. Poetas argentinas contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos.

Kincaid, J. (2022). *Lucy*. Buenos Aires: La Parte Maldita.

King, J. (2002). A Small Place Writes Back. *Callaloo*, 25(3), pp. 885–909. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3300123>

Otero, E. (2004). *El origen de los nombres de los países del mundo*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.

Ranciere, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder Editorial.

Said, E. (2000). *Reflexiones sobre el exilio*. Epublibre (edición digital)

Scott, J. (2009). “Preguntas no respondidas”. En *Debate feminista*, N° 40, pp. 100-110

Vorda, A. y Kincaid, J. (1996). An Interview with Jamaica Kincaid. *Mississippi Review*, 24(3), pp. 49–76. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20134646>



Hologramática

Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

issn 1668 5024

San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotografía: Roberto Pompei. Junio 2024



Julio 2024

Año XXI
40

Volumen 3

COMUNICACIÓN

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA¹

Vélez Bermello, Gabriela

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

gabriela.velez@uleam.edu.ec

Henríquez Coronel, Patricia

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

patricia.henriquez@uleam.edu.ec

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática

Fecha de recepción: 23-03-2024

Fecha de aceptación: 30-04-2024

RESUMEN

¹ Este estudio es parte del proceso doctoral de la autora con el tema: *Rutinas productivas del fact-checking. Un estudio sobre el proceso de producción de contenidos en los medios Ecuador Chequea y Ecuador Verifica. (2021-2022)* en la Universidad Nacional de Rosario – Argentina.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

La presente investigación expone la percepción de verdad que tienen los comunicadores en el nuevo ecosistema mediático denominado *fact-checking*. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, basado en la técnica de la entrevista. Se realizaron entrevistas a periodistas que forman parte del staff de dos portales de chequeo de Ecuador, así como entrevistas a periodistas que laboran en distintos medios de comunicación. Los resultados obtenidos fueron examinados con el software de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti. Se aplicó una codificación inductiva de conceptos a través de un análisis exploratorio de la información. Luego, se realizó un conteo de palabras que excluyó las preposiciones y se consideraron patrones repetitivos en las respuestas de los informantes claves, en la que se muestran las divergencias conceptuales por parte de los comunicadores. Este tipo de responsabilidades conflictuadas, por el manejo de la verdad en la profesión, podrían ser la génesis de problemas relacionados a la credibilidad de la información difundida en portales de chequeo, así como en los diversos medios de comunicación.

PALABRAS CLAVE: Concepto de verdad; credibilidad; filtros editoriales; rutinas productivas; verificación de hechos

ABSTRACT

This research exposes the perception of truth that communicators have in the new media ecosystem called fact-checking. It is a research with a qualitative approach, based on the interview technique. Interviews were conducted with journalists who are part of the staff of two checking portals in Ecuador, as well as interviews with journalists who work in different media. The results obtained were examined with the qualitative data analysis software, Atlas.ti. An inductive coding of concepts was applied through an exploratory analysis of the information. Then, a word count was carried out that excluded the prepositions and repetitive patterns in the answers of the key informants were considered, in which the conceptual divergences on the part of the communicators are shown. This type of conflicting responsibilities, due to the handling of the truth in the

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

profession, could be the genesis of problems related to the credibility of the information disseminated in verification portals, as well as in the various media.

KEY WORDS: Concepts of truth; credibility; editorial filters; productive routines; fact check

1.INTRODUCCIÓN

1.1. Aproximación al concepto de verdad

La presente investigación tiene como propósito analizar la evolución que ha experimentado el concepto de verdad, concretamente en el ámbito de la comunicación, del periodismo y de la verificación de hechos, más conocido como *fact-checking* (Elisabeth, 2014).

El Periodismo enfrenta dos amenazas: la desinformación a gran escala y la posverdad. De acuerdo con el diccionario de la RAE, posverdad consiste en manipular creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública. Los procesos electorales son escenarios donde la posverdad ejerce su poder. Por eso el *fact-checking* puede fortalecer o crear nuevos paradigmas en tiempos inciertos.

El concepto de verdad se ha modificado a lo largo del tiempo en concordancia con las transformaciones sociales de los grupos profesionales y académicos. La palabra verdad es susceptible de diferentes definiciones, muchas de las cuales divergen de acuerdo con las corrientes del pensamiento que las inspiran. Según Kovach y Rosenstiel (2012) la búsqueda de la verdad “sigue siendo” o “debería ser” el eje del trabajo periodístico.

Las distintas tendencias sobre la verdad en relación con los hechos y el periodismo estimulan preguntas como: ¿Con qué criterios periodísticos se identifica a una noticia como verdadera?, ¿El periodista valora la diferencia entre verdad, veracidad, verosimilitud, real, realidad, objetividad y subjetividad?, ¿Sus publicaciones tratan la verdad como absoluta o relativa?, ¿Conciben la verdad como objetiva o intersubjetiva?, ¿La verdad está en los hechos, datos, fuentes y cifras?

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Este artículo no aborda la noción de verdad desde una perspectiva filosófica, sino desde la perspectiva del periodismo, sin embargo, parece necesario explorar algunos autores que cuestionan la verdad desde diferentes puntos de vista filosóficos para entender cómo se relaciona con las prácticas comunicacionales.

Para los lógicos, la verdad ha sido un dilema profundo que los ha llevado a caer en círculos viciosos. Kant (1978) distingue la verdad como concordancia entre el conocimiento y el objeto. Este filósofo considera que la verdad tiene diferentes sentidos y se divide en nominal y real, pero la conciencia que posee el conocimiento no puede salir de sí mismo para comprobar si es verdadero.

En este sentido, aun cuando no contemos con una exposición sistemática del término ‘verdad trascendental’, podemos adelantar, dada la aceptación kantiana de la definición de verdad, que ha de consistir, en algún aspecto, en la correspondencia del conocimiento con su objeto. (Straulino, 2016, p. 129)

La verdad en Kant se puede trasladar al periodismo, donde existe una verdad autónoma en cada individuo en correspondencia con el mundo exterior, por lo que el periodista busca legitimar lo que publica. En el proceso de construcción informativa, los periodistas tratan de relacionarse con los hechos, sin ser protagonistas e intentan empatizar con los demás mediante la recolección de información, entrevistas e investigación. Este rigor es lo que distingue a los periodistas de otras personas.

Apel (1989) por su parte, define a la verdad como un asunto pragmático y lo enmarca en procesos de consensos de una comunidad científica, basada en criterios de argumentación, experimentación e interpretación. Aquí todo consiste en separar analíticamente la dimensión de la voluntad de poder del hombre, la cual está anclada en el interés del conocimiento técnico-científico, de la dimensión de la demanda de verdad con su exigencia de validez universal que se refiere a la comprensión intersubjetiva de sentido y a la formación de consenso.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Dentro de este contexto, el razonamiento y la interpretación lingüística del mundo juegan un papel importante. Para Apel la percepción de la realidad puede ser inexacta y tiene que ver con el signo lingüístico de cada persona y su contexto, por tal motivo, antes de acercarse a un criterio de verdad y entenderlo, se deben develar las ideologías de quienes conforman el propio consenso. Para que algo sea verdadero, significa que la comunidad científica llegó a un común acuerdo. Esta idea de consenso se acerca al proceso que se realiza en las salas de los medios de comunicación de chequeo, donde los periodistas analizan contenidos, contrastan y se llega a un acuerdo para categorizar (Graves, 2018). Se les da a los contenidos una calificación de cierto, falso, insostenible y demás categorías.

El periodista como mediador y procesador busca proporcionar un conocimiento válido y fiable a la audiencia, lo que implica la aplicación de filtros y la contribución a un entendimiento intersubjetivo de la realidad.

Lo cual llama a reconsiderar al periodismo, tan venido a menos, como esa profesión que tiene como obligación máxima la verdad; no se habla de la verdad en un sentido filosófico, sino en el sentido periodístico, el cual contempla el ejercicio de la verificación de hechos como uno de sus principios básicos, y al mismo tiempo la práctica que posibilita la creación de contenidos informativos basados en hechos. (Rodríguez Hidalgo *et al.*, 2021, p. 58)

En este sentido los autores concluyen que la verdad es una obligación constante y que es clave en las garantías que deben brindar los portales de chequeo.

La preocupación por la inmediatez propia del avance tecnológico es lo que a Lorenzo (2007) le permite repensar el posicionamiento de verdad dentro del periodismo. Y no precisamente considera una sola verdad en el quehacer de la profesión, sino que existen dos: la verdad que se recoge en las coberturas como materia prima y la verdad informativa, es decir, aquella que se publica.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Esta visión de la verdad informativa aspira también a presentarse como una verdad intersubjetiva capaz de ser argumentada en cualquier comunidad de comunicación que así se lo exigiera (Lorenzo, 2007).

Este enfoque requiere que el periodista reflexione sobre la verdad que recopila, procesa y difunde. Es decir, la verdad es construida y se mantiene en relación con el estado previo de conocimiento del profesional, que a su vez se basa en una correspondencia anterior con la realidad.

Visto de otro modo, como sintetizan Kovach y Rosenstiel (2012, p. 620) “según los filósofos, existen dos pruebas de la verdad: una es la correspondencia, la otra la coherencia. Para el periodismo esto se traduce, básicamente, en averiguar los hechos y encontrarles un sentido”.

De acuerdo con Grijelmo (2012) la verdad es escurridiza entre los pensamientos de Heráclito, Parménides, Aristóteles, Confucio, Hobbes, Hegel, Heidegger, William James, Marcuse, Horkheimer, Adorno, Benjamín, Nietzsche, Habermas, entre otros. Para el periodista es necesario huir de los conceptos de verdad desde la filosofía e incluso de la verdad vista en los juzgados y tribunales. Su análisis se centra en los conceptos de veraz y verdadero. “Y entendemos lo verdadero como un hecho que se considera real con arreglo a algún criterio, un criterio que constituya en tanto que referencia un valor seguro: la percepción natural por los sentidos, la posibilidad de ser demostrado, etcétera.” (Grijelmo, 2012, p. 394)

El análisis previo, sobre la verdad filosófica y la verdad desde la mirada del periodismo no basta para aproximarnos al complejo momento comunicativo actual. Hay que abordar por una tercera mirada: el concepto de verdad en el creciente y necesario ecosistema del *fact-checking* en un mundo plagado de desinformación.

1.2. La verdad y el *fact-checking*

El periodismo ha verificado tradicionalmente los contenidos antes de publicarlos, mientras que el *fact-checking* se enfoca en verificar los discursos políticos y datos estadísticos pronunciados por las autoridades, independientemente de si fueron publicados o no en algún medio o red social. Se

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

trata de “una operación que aplica técnicas del periodismo de datos para desenmascarar los errores, ambigüedades, mentiras, falta de rigor o inexactitudes” (Ufarte Ruiz *et al.*, 2018, p. 734).

El *fact-checking* recoge aquella información, en su mayoría, ya publicada y comienza a contrastar los datos, cifras y fuentes para calificar o ponderar dicho contenido, con categorías, que van entre lo verdadero -en algunos portales llamados como cierto-, lo falso, insostenible, dudoso, entre otros (Rodríguez Serrano *et al.*, 2021), pero ¿Quién califica lo chequeado? En investigaciones como las de Becerra y Marino (2017) se responde a esta pregunta indicando que es el periodista quien califica lo chequeado, en conversación con su editor o director de contenidos y aplicando una metodología de chequeo que se basa en las categorías ya mencionadas (Rodríguez Pérez, 2020).

El proceso de categorizar funciona como el tipo de consenso que refiere Apel (1989) sobre la paradigmática trascendental, o el aporte de Lorenzo (2007) sobre la verdad informativa construida.

lo que más nos interesa es que su concepción de la verdad consensual exige que cualquiera que argumente en serio acerca de la verdad de enunciados, está reconociendo contrafácticamente una comunidad ideal de argumentantes ante la que está dispuesto a aportar razones que avalen la verdad del enunciado. (Lorenzo, 2007, p. 111)

En este sentido, quedarían aún cabos sueltos. La pregunta sería si las salas de chequeo cuentan con especialistas que aporten un poco más a la credibilidad de lo que se contrasta, pues no vale sólo la buena fe de quienes funcionan como intermediarios de la información. Si no existen en las salas de chequeo esos especialistas, es probable que el *fact-checking* viva de falsos consensos, que no son científicos y de un realismo mágico de la verdad (Ufarte Ruiz *et al.*, 2018).

El *fact-checking* no sólo busca la verdad, sino que la categoriza. “El lenguaje es el reflejo de nuestros pensamientos y la asociación de lo falso con la noticia, entendida como hecho verdadero, no deja de ser una lanza directa al corazón de la esencia periodística” (Rodríguez Pérez, 2020, p. 245). De acuerdo con este autor en temas de verdad, el *fact-checking* al ser una nueva forma de hacer periodismo, es víctima de un cierto escepticismo social, así que la tarea de ganar credibilidad

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

va cuesta arriba para conseguir esa legitimización de otorgar a este nuevo ecosistema la calificación los hechos.

1.3. La verdad en tiempos de posverdad

La posverdad se refiere a relatos que el público siente como verdaderos, pero que no precisamente lo son. Esto porque la posverdad apela a la emoción y a la propia creencia de una persona o un colectivo, por encima de lo que pudiera o no ser verdadero. Bajo este panorama se considera que “el papel de la prensa al servicio de la democracia es necesario” (Puente Espinoza y Garavi Delgado, 2021, p. 25).

A la posverdad no le interesa deliberadamente falsificar una verdad u ocultarla, sino que tiene un instrumento mayor que es el relato, cuyo fin es convencer, pues en la medida que un contenido se sienta real será puesto más rápido en circulación. Se podría conjeturar que algo de verosimilitud, desde el enfoque de Todorov (1970), está implícito, entonces, en la posverdad.

Actualmente, se cree que la distinción entre verdadero y falso no es necesaria para ciertos hechos, cifras, ideas o conceptos, y de acuerdo a algunos autores, los medios de comunicación se han centrado más en la viralidad y monetización en lugar de en la credibilidad y la búsqueda de la verdad. “La época de la posverdad, en el caso de los medios, se rige por el aspecto económico y productivo de las empresas a través de la información, con primacía en la inmediatez más que en la veracidad.” (Yépez y Quezada, 2019, p. 93)

El periodismo está llamado a recobrar el sentido ético de la formación (Rodríguez Borges, 2020) con la mirada puesta en la recuperación de la credibilidad (Rodrigo Alsina y Cerqueira, 2019), de lo contrario frente a este fenómeno, las funciones del *fact-checking* serían únicamente la medicina de una enfermedad mayor donde los colectivos finalmente creen en lo que desean creer en tiempos de posmodernidad.

Por eso surge la pregunta, qué papel podría jugar el *fact-checking* en estos instantes, en medio de una sociedad líquida donde todo se relativiza.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

La anticipación es clave en las estrategias de comunicación corporativa para evitar que un contenido desinformante se convierta en tendencia. Pero la anticipación no se logra con un *fact-checking* artesanal con metodologías que dejan en dudas estas áreas de trabajo (Uscinski y Butler, 2013), sino que requiere de un monitoreo permanente.

Otro de los retos dentro de la comunicación en general para enfrentar aspectos de posverdad y que se potencialice el *fact-checking* estarían relacionados con la alfabetización mediática y la educomunicación de las audiencias como lo consideran Chinn *et al.* (2021). El reto del periodista está en buscar un balance prudencial del quehacer de su oficio (Barahona, et al., 2018).

También la alfabetización mediática es más necesaria que nunca. De hecho, a raíz de las noticias falsas hay un renovado interés en desarrollar la alfabetización mediática. Si las nuevas generaciones obtienen su información de redes sociales y otros recursos en línea, deben aprender a decodificar lo que leen. (Fernández García, 2017, p. 75)

En este aspecto, la alfabetización mediática no es sólo enseñar a manejar redes sociales, portales web y demás espacios que presentan las TIC, sino reconocer quiénes están confeccionando contenidos y sus posibles intenciones. De acuerdo con lo expuesto, si el conocimiento y profundización de la palabra verdad es una cuenta pendiente dentro del periodismo, se vuelve más enmarañado resolver actitudes profesionales enmarcadas en la posverdad y el *fact-checking*.

1.4. Ecuador: verdad, posverdad y *fact-checking*

Ecuador inicia su recorrido dentro del *fact-checking* en el 2016. Ese año surgió, Ecuador Chequea, el primer portal de verificación del país y posteriormente en el 2020 fue creado Ecuador Verifica, una coalición que se enfoca en temas de políticas públicas y policía nacional.

El proceso de ambos portales de verificación de contenidos implica reflexionar hasta qué punto su trabajo tiene la misión de búsqueda de verdad, o el apego de los hechos, qué tipo de rigor extra presentan a diferencia del periodismo convencional. Y, sobre todo, qué idea tienen quienes laboran en estos medios en referencia a la verdad y los diversos posicionamientos existentes. En un estudio

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

de Rodríguez Hidalgo *et al.*, (2021) se analizan diferentes portales, entre ellos a Ecuador Chequea como medio para combatir la mentira en procesos electorales. La investigación expone una baja interacción del medio con los usuarios en la cuenta Twitter, pero se destaca la revisión de documentos con los que respaldan la información chequeada por parte de los *fact-checkers*. Sin embargo, hacen énfasis en la necesidad de tener personal calificado para valorar contenidos.

Otra característica del fact-checking, a diferencia del periodismo convencional, es que califica una noticia de cierto a falso, generando un termómetro de veracidad entre políticos y medios de comunicación. Acerca de la metodología de Ecuador Chequea, el equipo determina a qué contenido enfocarse dependiendo del nivel de importancia y viralidad conseguida. Estos son los dos criterios con los que se rige esta organización, por cuyo intermedio han detectado falsedad en las noticias, incluido los casos expuestos. (Palacios y Cusot, 2019, p.105)

Palacios y Cusot (2019) resaltan que Ecuador Chequea da importancia a la viralidad de contenidos que circulan en la esfera pública, por eso muchos de los contenidos desinformantes se ven dados por el nivel de carga emocional que existe en ellos.

Ecuador Chequea ha ido evolucionando en cuanto a las categorías usadas para calificar la verdad, desde tres categorías iniciales basadas en Cierto, Sí, pero y Falso a las siete categorías actuales: Cierto, Impreciso, Engañoso, Alterado, Sátira, Inverificable y Falso. Este abanico podría haber evolucionado por los diversos matices para calificar un contenido. Ecuador Chequea se presenta como un “medio de comunicación especializado en uno de los principios del ejercicio periodístico: la verificación.” (Ecuador Chequea, s. f.)

Así mismo, Ecuador Verifica acoge los mismos criterios actuales de Ecuador Chequea, lo único que cambia son sus íconos.

2.METODOLOGÍA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Esta investigación es de enfoque cualitativo, misma que según el criterio de Jensen (2021) puede brindar una visión más detallada del mundo. Esta mirada permitirá recoger las percepciones múltiples de los informantes clave. En cuanto al alcance, el estudio es descriptivo (Hernández, et al., 2015). Respecto al diseño de la investigación se escogió un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) a través de técnica de la entrevista.

2.1. Casos de estudio

El estudio se centra en el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967). En el muestreo teórico “se seleccionan nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados” (Prato, 2011, p. 80), es decir, existe un interés por los datos obtenidos y se proceden a categorizar con el fin de que respondan a la pregunta de investigación.

En principio se analiza en profundidad el concepto de verdad de quienes conforman la redacción de los portales de verificación *Ecuador Chequea* y *Ecuador Verifica*. Posteriormente se considera útil contrastarlo con relación a las opiniones de comunicadores que laboran en diferentes medios de comunicación.

Esta investigación, por su naturaleza cualitativa, considera importante el perfil y la descripción de quienes han sido los informantes clave. Se realizaron 22 entrevistas a profundidad, de las cuales 11 se aplicaron a quienes conforman los portales *Ecuador Chequea* y *Ecuador Verifica* y las otras 11 fueron dirigidas hacia comunicadores que laboran en diferentes medios. De los 22 sujetos de investigación hay 9 mujeres y 13 varones. Todos titulados universitarios a excepción de una entrevistada que cursa estudios universitarios en Comunicación actualmente.

Es importante indicar que tanto *Ecuador Chequea* como *Ecuador Verifica* pertenecen a una misma organización, se trata de la Fundación Andina para la Observación y Estudio de Medios, conocida también como Fundamedios, por tal motivo el personal de Ecuador Chequea es el mismo que labora para Ecuador Verifica. El equipo que trabaja en contenidos está conformado por 11 integrantes y todos ellos fueron entrevistados.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Mientras que los otros once comunicadores que no laboran en portales de chequeo fueron escogidos considerando el muestreo no probabilístico por conveniencia y se tomaron en cuenta criterios de elección relacionados a que estuvieran en el ejercicio activo de la profesión, se intentó representar a diferentes etapas del recorrido profesional, es decir, desde los que inician hasta quienes ya están consagrados y que tuvieran voluntad para participar de la investigación.

A siete de los entrevistados se los contactó vía Zoom®, cuatro de forma presencial y 11 a través de WhatsApp.

Tabla 1

Listado de las personas entrevistadas

N.	NOMBRE	TÍTULO	CARGO
1	Informante 1 (varón)	Licenciado en Periodismo/Comunicación Social	Director ejecutivo de Fundamedios
2	Informante 2 (varón)	Licenciado en Periodismo	Editor / Director de contenidos en Ecuador Chequea y Ecuador Verifica.
3	Informante 3 (mujer)	Magister en estudios de la Cultura. Especialista en traducción kichwa-español, español-kichwa	Periodista en Ecuador Chequea y Ecuador Verifica.
4	Informante 4 (varón)	Licenciado en Comunicación Social mención periodismo económico y Máster de	

FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

		Inmigración y Cooperación Internacional	
5	Informante 5 (mujer)	Licenciada en periodismo multimedia	
6	Informante 6 (mujer)	Estudiante de Periodismo	
7	Informante 7 (varón)	Licenciado en Comunicación Social y magister en Coaching empresarial y personal y en Psicología Holística	
8	Informante 8 (varón)	Licenciado en Comunicación Social	
9	Informante 9 (varón)	Licenciado en Comunicación Social. Máster en Comunicación Política y Empresarial.	Gestor de Redes en Ecuador Chequea y Ecuador Verifica.
10	Informante 10 (mujer)	Licenciada en Comunicación Social y magíster en Administración de Empresas.	Diseñadora Gráfica en Ecuador Chequea y Ecuador Verifica.
11	Informante 11 (mujer)	Licenciada en Comunicación y Periodismo	Community Manager en Ecuador Chequea y Ecuador Verifica.
12	Informante 12 (varón)	Licenciado en Ciencias de la Información y magister en comunicación, el espacio iberoamericano, creación audiovisual contenidos y propuestas.	Docente de la Universidad de Cuenca

FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

13	Informante (varón)	13	Licenciado en Periodismo y magister en Dirección en Comunicación empresarial e institucional.	Labora en el medio de comunicación digital Desalineados
14	Informante (varón)	14	Licenciado en Ciencias de la Comunicación, mención periodismo	Periodista en el Diario La Marea
15	Informante (varón)	15	Licenciado en Ciencias de la Comunicación, mención periodismo. Magister en Periodismo. Doctor dentro del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social.	Periodista en OromarTV y docente en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
16	Informante (mujer)	16	Licenciada en Ciencias de la Comunicación, mención periodismo. Magister en Periodismo.	Directora del periódico digital Infórmate Manabí y docente en la Universidad San Gregorio de Portoviejo
17	Informante (varón)	17	Licenciado en Ciencias de la Comunicación, mención Periodismo.	Periodista y presentador de noticias en Televisión Manabita
18	Informante (mujer)	18	Licenciada en ciencias de la comunicación social. Magister en Comunicación estratégica.	Locutora y presentadora en el medio digital Nuestras Riquezas de Guayaquil

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

19	Informante (varón)	19	Licenciado en Comunicación Social. Magister en Periodismo.	Consultor de Comunicación
20	Informante (varón)	20	Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social y Magister en Comunicación y opinión pública	Labora en el diario digital Primicias
21	Informante (mujer)	21	Licenciada en Comunicación Social.	Jefa de Relaciones Públicas del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Salinas.
22	Informante (mujer)	22	Licenciado en Ciencias de la Comunicación, mención periodismo.	Comunicadora y creadora de contenidos de la Municipalidad de Manta

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Para la investigación se usó la técnica de entrevista en profundidad de carácter abierta. Se plantea una sola pregunta al entrevistado y a partir de ella es el informante quien articula su propio discurso. Si el entrevistador considera necesario, puede repreguntar o direccionar de nuevo el diálogo hacia la pregunta central. La interrogante ha sido:

¿Qué es para usted la verdad dentro del ejercicio de su profesión?

El tiempo promedio de respuesta de cada uno de los entrevistados fue entre 15 a 30 minutos.

El periodo de realización de las entrevistas estuvo comprendido entre julio 2021 y mayo 2022. Seis entrevistas fueron aplicadas en el mes de julio de 2021, una en diciembre de 2021, cuatro

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

entrevistas fueron realizadas en el mes de marzo de 2022 y 11 entrevistas en el mes de mayo de 2022.

Como se indica en apartados anteriores, algunas entrevistas fueron realizadas de manera presencial y otras de forma virtual, debido al Covid-19 y a aspectos de factibilidad por parte de los sujetos de estudio.

2.3. Procesamiento de datos

Las técnicas de análisis cualitativo son prolijas. En este caso, se ha seguido la propuesta de Miles y Huberman (1994) para reducir los datos de las entrevistas escogiendo el criterio temático. A continuación, se codificaron todos los textos a partir de códigos previamente fijados y, finalmente, se encontraron las categorías explicativas a partir de los códigos previos y los códigos que fueron emergiendo.

Para la codificación y citación se usó el programa de Investigación y Análisis de Datos Cualitativos Atlas.ti®. Se desarrollaron dos formas de codificación en Atlas.ti®. En primera instancia se hizo una codificación de conceptos de forma inductiva, con análisis exploratorio de la información. Se realizó un conteo de palabras excluyendo las preposiciones y tomando en cuenta las regularidades, es decir, aquellos patrones que se repiten en las respuestas de los 22 informantes claves, para luego establecer categorías. De esta forma, se constituyeron 10 categorías iniciales.

En una segunda instancia, con las categorías encontradas, se aplicó la codificación deductiva, es decir, se insertaron en Atlas.ti® las 10 categorías localizadas, para de allí generar un diagrama con las coincidencias y relevancias encontradas sobre el concepto de verdad.

3.RESULTADOS

En el análisis de los datos obtenidos en cada entrevista se identificaron 10 formas distintas de percibir a la verdad como concepto.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

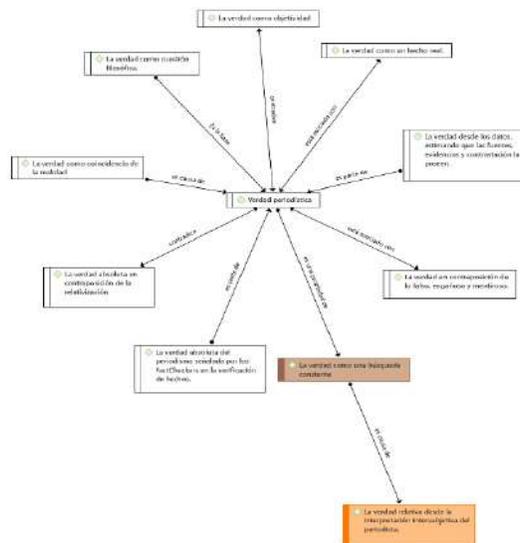
Entre los 10 códigos predominó la verdad relativa desde la interpretación intersubjetiva del periodista, es decir, que existe la idea de que aquella verdad con la que trabaja el periodista está dada por la perspectiva del comunicador y su individualidad como ser humano. Además, se determina que la verdad periodística es una búsqueda constante en el quehacer del oficio.

La verdad relativa desde la interpretación intersubjetiva se ve más aceptada por los periodistas de medios convencionales que por quienes trabajan en ambos medios de *fact-checking*. Para estos periodistas chequeadores existe una verdad determinada por los hechos y datos verificados.

Otros periodistas mayores de 45 años consideran que verdad es lo que es cierto y parten del hecho de que sí hay una verdad absoluta. Esa misma percepción es compartida por ciertos periodistas cuya edad oscila entre los 23 años de edad, pero no hubo una profundización del porqué de su respuesta. En la siguiente figura de redes se observan los 10 códigos encontrados en las entrevistas, entre ellas se destaca la verdad relativa desde la interpretación intersubjetiva del periodista.

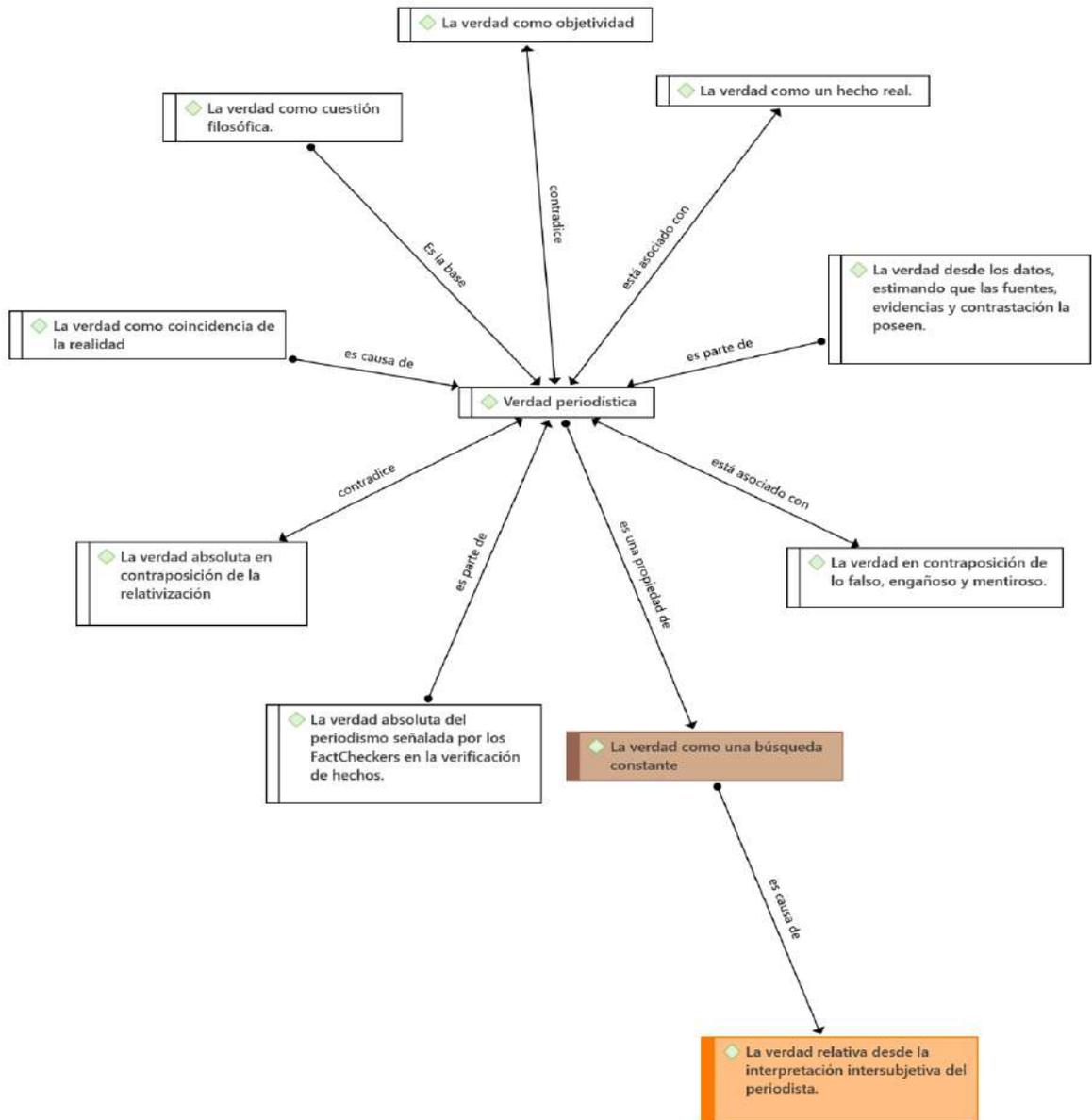
Figura 1

Diez códigos hallados en las entrevistas hacia los informantes clave



FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia



Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Una de las premisas que más destacó entre los entrevistados fue la verdad relativa desde la interpretación intersubjetiva del periodista, tal como se evidencia en la red de conceptos destacados.

La verdad vista desde el periodismo se ve sustentada en consideración de ciertos entrevistados por datos, cifras y fuentes. La verdad sería “una información precisa que tiene datos y fuentes confiables.” (Informante 3, 20 de junio de 2021)

Otro informante opina en esta misma dirección:

“Obviamente que hay algunos procedimientos en el orden profesional que buscan el equilibrio de versión, la contrastación de fuentes, la contraposición de ideas porque la verdad también tiene varias versiones, no solamente una y de eso se trata, de encontrar un punto de equilibrio a partir del cual, una noticia, un hecho periodístico pueda ser sustentado, pueda ser posteriormente verificado porque lo constata porque le interesa constatar, a partir de esta máxima de verdad como una noción constitutiva del periodismo anglosajón.” (Informante 12, 15 de agosto de 2022)

La consideración de que las fuentes, los datos y las cifras sean del todo confiables, sería caer también en una ceguera del periodismo, pues habría que confiar en que la fuente esté bajo todos sus cabales y sin algún interés de por medio para emitir una información, además de que los datos del oficialismo no sean alterados convenientemente.

No obstante, en las entrevistas también se muestran contradicciones al considerar que existe un absolutismo de la verdad. “Es que nosotros partimos desde el hecho de que sí hay verdad, o sea no es todo relativo” (Informante 1, 11 de diciembre de 2021). “La verdad es la realidad absoluta de un hecho o acontecimiento, es la veracidad de acciones y decisiones” (Informante 18, 19 de junio de 2022).

Algunos profesionales sostienen que la verdad periodística va ligada con la objetividad. “Es ser objetivo ... En las aulas universitarias siempre se nos inculcó los códigos de ética que debe tener

FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

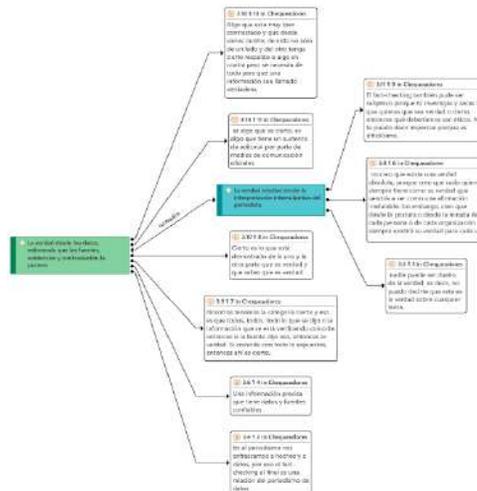
un comunicador, que son: la verdad, objetividad y la veracidad, conceptos fundamentales que en la realidad o campo comunicacional se deben aplicar” (Informante 21, 27 de mayo de 2022).

Otros informantes consideran la verdad como un antónimo de la mentira y tratan de alejarse de esa mentira en la profesión. “La verdad significa un poco no mentir, aunque puede haber verdades a medias o mentiras a medias, pero idealmente se intenta no mentir desde el periodismo” (Informante 20, 8 de agosto de 2022).

Además de estos hallazgos se pudo observar la relevancia que le otorgan los periodistas hacia los contenidos fácticos, es decir, aquello que se pueda verificar, algo que se aplica tanto en el periodismo convencional como en el *fact-checking*. En las entrevistas realizadas dirigidas a los chequeadores se pudo evidenciar que coinciden en la importancia de los hechos fácticos en cada contenido comunicacional a continuación:

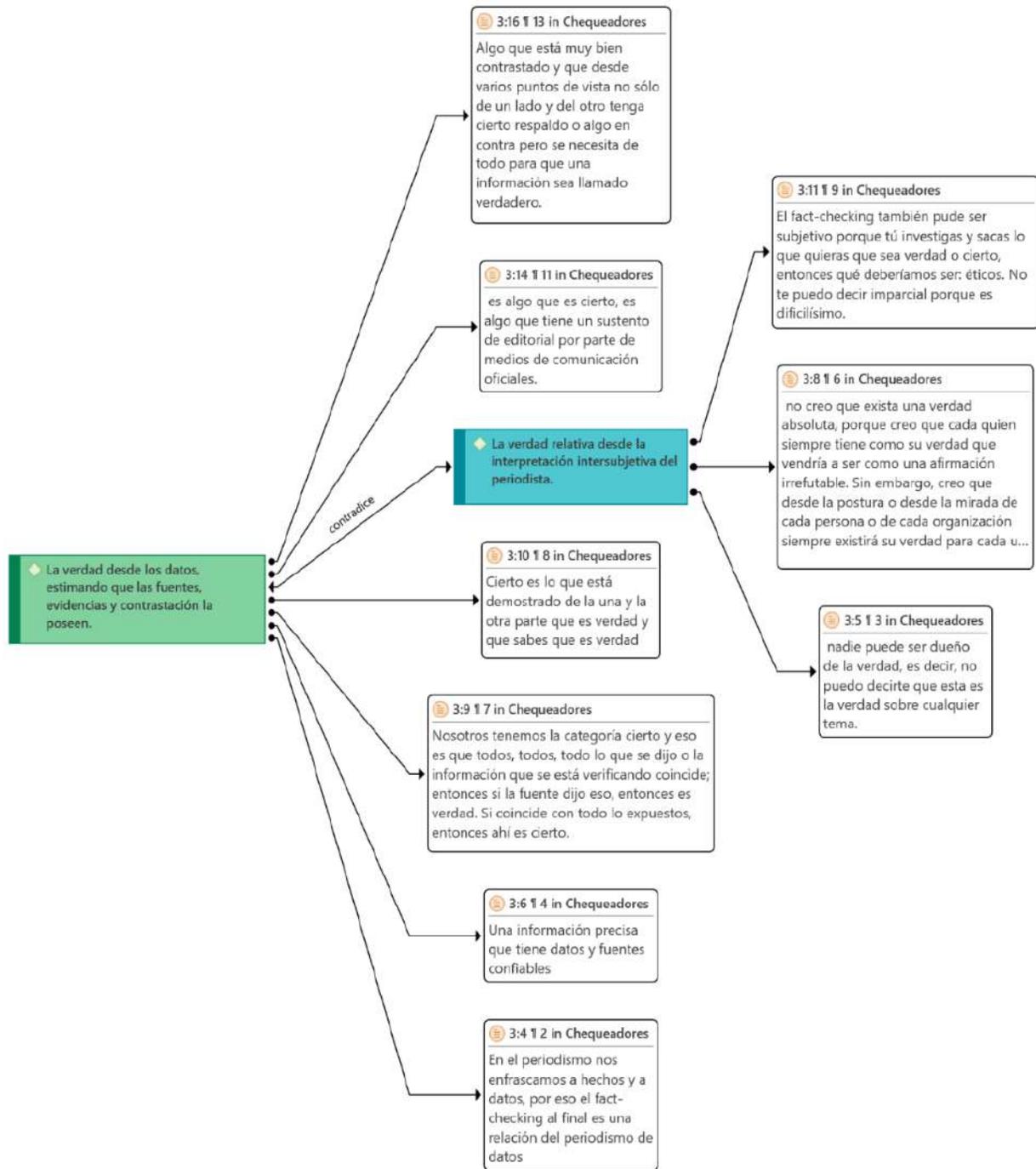
Figura 2

Red semántica donde se destaca la importancia de los hechos fácticos en el fact-checking



FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia



Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

4.DISCUSIÓN

La mayoría de los entrevistados están de acuerdo en que la verdad es intersubjetiva y una búsqueda constante. Hay oposición a la idea de una verdad objetiva y absoluta, aunque algunos aún creen en la objetividad periodística.

La verdad se entiende como algo tangible, preciso, verificado y respaldado por datos y fuentes fácticas. El *fact-checking* se ve como una actividad en la búsqueda de la verdad en el periodismo.

Sin embargo, no hay consenso entre los verificadores de hechos sobre sus posiciones en cuanto a la verdad. Es así que el periodismo necesita construir un nuevo estatus profesional y establecer prácticas sólidas orientadas a los objetivos del periodismo para garantizar la verificación de la información y la responsabilidad sobre hechos, datos y fuentes.

Como indica Apel (1989) sobre el consenso, puede ser ineludible llegar a una verdad a través de acuerdos entre expertos, pero no necesariamente sólo entre los periodistas. Para lograrlo, los medios de comunicación pueden requerir la contratación de expertos en áreas como derecho, psicología, sociología, entre otras, que a través de reuniones permitan validar con mayor fidelidad un hecho, para marcarlo como información cierta.

Esto desdibuja lo que Graves (2018) indica sobre el *fact-checking*, que es “un movimiento profesional transnacional que incluye tanto a periodistas como a no periodistas comprometidos con la práctica y promoción de una forma emergente de rendición de cuentas”. El problema en firme es el rigor de criterios y procedimientos cuando se chequea.

Rodríguez Pérez (2020) sugiere la necesidad de estandarizar los criterios de calificación, así como sus conceptualizaciones entre los diversos portales de chequeo, para brindar más transparencia en sus procesos. Una ventaja en *Ecuador Chequea* y *Ecuador Verifica* es que ambos medios se manejan bajo la misma metodología de calificación, mismas que se vinculan con los estándares que presenta Facebook. Ambos han adoptado el reto de profundizar en la explicación de la categoría, lo que les ayuda a la credibilidad.

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

5. CONCLUSIONES

En conclusión, es fundamental que las empresas de medios de comunicación y la academia asienten bases sólidas sobre el criterio de verdad en el periodismo a manera de horizonte a seguir en la profesión. De esta forma, se potenciarán las prácticas de *fact-checking* y evitarán actividades superficiales sin un enfoque diferenciador.

Para lograrlo, es necesario que las carreras y facultades de Comunicación impulsen estudios críticos sobre los conceptos de verdad y su relación con el periodismo y sus diversos ecosistemas. Adicionalmente, sería recomendable incorporar nuevos estudios sobre los criterios de verdad que poseen los estudiantes de Comunicación en los niveles de educación superior.

En el contexto actual, el periodismo no puede ser una profesión aislada, sino que requiere del apoyo de expertos especializados en diversas áreas dentro de los medios. Estos expertos necesitan estar capacitados en el ámbito académico y no únicamente a través de la experiencia adquirida en los medios.

Es primordial reconocer que el trabajo de los portales de verificación de datos es valioso en la búsqueda de hechos verificados, pero aún es necesario profundizar en la comprensión de su estructura, organigramas, modelos de financiamiento y metodología de verificación. Estos aspectos pueden ser objeto de estudios investigativos en el país y contribuir a mejorar los portales existentes.

BIBLIOGRAFÍA

Apel, K. O. (1989). El desafío de la crítica total a la razón y el programa de una teoría filosófica de los tipos de racionalidad. *In Anales de la cátedra Francisco Suárez*, (29), pp. 63-96. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/13765>

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Barahona, J., Cedeño, K., Villavicencio, J. y Correa, D. (2018). Los retos del periodismo ecuatoriano y los desafíos en la formación de nuevos profesionales. *Innova Research Journal*, 3(9), pp. 190-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778120>

Becerra, M. y Marino, S. (2017). Chequeando a chequeado. *Titulares, hashtags y videojuegos: La comunicación en la era digital*, 105. Recuperado de <https://n9.cl/dpajv>

Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2021). Education for a “post-truth” world: New directions for research and practice. *Educational Researcher*, 50(1), pp. 51-60. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X20940683>

Ecuador Chequea. (s. f.). *Quiénes somos*. Recuperado de <https://www.ecuadorchequea.com/>

Elisabeth, J. (2014). *Who are you calling a fact checker?* Recuperado de <https://www.americanpressinstitute.org/fact-checking-project/fact-checker-definition>

Fernández García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva sociedad*, (269). Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2017/no269/8.pdf>

Glaser, B. y Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. recuperado de <https://n9.cl/gzr1r>

Gómez, R. (2018). “Existe una verdad periodística”. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/04/03/opinion/1522779450_614829.html

Graves, L. (2018). Boundaries not drawn: Mapping the institutional roots of the global fact-checking movement. *Journalism studies*, 19(5), pp. 613-631. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461670X.2016.1196602>

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Madrid: Mcgraw-hill.

Jensen, K. (2021). *La comunicación y los medios: metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://n9.cl/niwlz6>

Kant, I. (1928). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez. Recuperado de <https://n9.cl/xlv25>

Kovach, B. y Rosenstiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. Buenos Aires: Aguilar. Recuperado de <https://n9.cl/1lm8n>

Lorenzo, J. M. C. (2007). La verdad periodística. En busca de un nuevo paradigma. *Universitas philosophica*, 24(48), pp. 95-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4095/409534410005.pdf>

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications. Recuperado de <https://n9.cl/99w4g>

Palacios, I. y Cusot, G. (2019). Las fake news y las estrategias de verificación del discurso público. # *PerDebate*, 3, pp. 88-107. Recuperado de <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/perdebate/article/view/1558>

Prato, M. G. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial*. Actualidad y Nuevas Tendencias, 2(6), pp. 79-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2150/215021914006.pdf>

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Puente Espinoza, E. y Garavi Delgado, E. J. (2021). Posverdad, análisis del discurso periodístico ecuatoriano (Bachelor's thesis). Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19761>

Rodrigo Alsina, M. y Cerqueira, L. (2019). Periodismo, ética y posverdad. *Cuadernos. info*, (44), pp. 225-239. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2019000100225&script=sci_arttext&tlng=pt

Rodríguez Borges, FR (2020). El valor de los valores en el periodismo del siglo XXI: la formación ética del periodista en la era de la posverdad. *Analisi*, pp. 7-17. Recuperado de <https://analisi.cat/article/view/v62-rodriguez>

Rodríguez Hidalgo, C., Herrero, J. y Aguaded Gómez, I. (2021). La verificación periodística frente a la mentira en los procesos electorales de Ecuador y España1. *Revista UNIVERSITAS*. Recuperado de https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20035/1/uni_n34_Rodríguez-Hidalgo_Herrero_Aguaded-Gómez.pdf

Rodríguez Pérez, C. (2020). Una reflexión sobre la epistemología del fact-checking journalism: retos y dilemas. *Revista de comunicación*, 19(1), pp. 243-258. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rcudep/v19n1/2227-1465-rcudep-19-01-243.pdf>

Rodríguez Serrano, A., Soler Campillo, M. y Marzal Felici, J. (2021). Fact checking audiovisual en la era de la posverdad ¿Qué significa validar una imagen? *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), pp. 19-42. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/194601>

Straulino, S. (2016). La noción kantiana de verdad trascendental. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/58988>

Todorov, T. (1970). *Lo verosímil*. Colección Comunicaciones. Buenos Aires: Ed. Nueva Imagen.

FACT-CHECKING: CONCEPTO SOBRE VERDAD Y LAS PRÁCTICAS EN ECUADOR CHEQUEA Y ECUADOR VERIFICA

Vélez Bermello, Gabriela; Henríquez Coronel, Patricia

Ufarte Ruiz, M., Peralta García, L. y Murcia Verdú, F. (2018). Factchecking: un nuevo desafío del periodismo. Recuperado de https://periodismo.undav.edu.ar/assignatura_lic/cs_230analis_del_discurso/material/todorov-lo_verosimil.pdf

Uscinski, J. y Butler, R. (2013). The epistemology of fact checking. *Critical Review*, 25(2), pp. 162-180. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08913811.2013.843872>

Yépez, C. y Quezada, L. (2019). Entornos digitales y credibilidad en los medios en época de la posverdad. *INNOVA Research Journal*, 4(2), pp. 90-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7475470>

ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA
Páez Moreno, Ángel E.; Pulido, Jaime; Ríos Incio, Felipe; Montoya Rojas, Julieta

**ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN
AMÉRICA LATINA**

Páez Moreno, Ángel Emiro

Universidad de Boyacá

<https://orcid.org/0000-0002-0924-3506>

aepaez@uniboyaca.edu.co

Pulido, Jaime

Universidad de Boyacá

<https://orcid.org/0000-0001-5892-604X>

apulido36@uniboyaca.edu.co

Ríos Incio, Felipe

Universidad César Vallejo

<https://orcid.org/0000-0001-7049-8869>

frios@ucv.edu.pe

Montoya Rojas, Julieta

Universidad de Boyacá

<https://orcid.org/0000-0002-1067-4338>

jmontoya@uniboyaca.edu.co

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 30-03--2024

Fecha de aceptación: 18-04-2024

RESUMEN

El artículo expone los resultados de una investigación en la que se analizó la oferta de los programas de maestría en comunicación en América Latina. Se trata de una investigación documental con fuentes electrónicas. A pesar de ser una visión muy economicista, la creación de programas de formación no escapa a la Ley de la oferta y la demanda, que se basa en el costo o precio. En esta investigación la oferta vendría dada por los programas de maestría en comunicación que se ofertan en América Latina. Se estudiaron aspectos como la orientación de los mismos (periodismo, comunicaciones organizacionales, emprendimiento, comunicación digital, educación), sus estructuras curriculares (plan de estudios, componentes de formación) y la modalidad (presencial, virtual o mixta). Se concluye que la mayoría de las maestrías ofrecidas en Latinoamérica se concentra en el periodismo o los medios de comunicación social, lo que no coincide con los estudios de mercado realizados en la región.

PALABRAS CLAVE: maestría – comunicación - América Latina - oferta académica

ABSTRACT

The article presents the results of an investigation in which the offer of master's programs in communication in Latin America was analyzed. This is a documentary investigation with electronic sources. Despite being a very economic vision, the creation of training programs does not escape the Law of Supply and Demand, which is based on cost or price. In this research the offer would be given by the master's programs in communication that are offered in Latin America. Aspects such as their orientation (journalism, organizational communications, entrepreneurship, digital communication, education), their curricular structures (curriculum, training components) and the

modality (face-to-face, virtual or mixed) were studied. It is concluded that most of the master's degrees offered in Latin America focus on journalism or social media, which does not coincide with market research conducted in the region.

KEY WORDS: master's degree – communication - Latin America - academic offer

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se caracteriza la oferta de los programas de maestría en comunicación en los principales países de América Latina. Se considera conveniente indicar la noción que se tiene en la región latinoamericana sobre lo que es un postgrado. En palabras de Magalhães (2018, p. 286).

Sin embargo, las maestrías no siempre cumplen la misma función. Lucio señala tres funciones principales: La primera es una "función endógena", hacia el sistema de educación superior, con el objetivo común de formación docente y desarrollo de la comunidad científica, la segunda es "función exógena", dirigida al campo de la producción, el objetivo es satisfacer la demanda de recursos humanos calificados y de producción, específicamente de investigación orientada a la tecnología o requerimientos específicos de ciencia aplicada de los usuarios potenciales, en diferentes campos (Lucio, 2022, como se citó en Magalhaes, 2018).

Un asunto no menos importante es el estatuto científico de la comunicación en la orientación de los posgrados, lo cual nos lleva a la pregunta ¿existe consenso sobre la exclusividad del campo disciplinar de la comunicación en América Latina? La respuesta es que no. Magalhães (2018, p. 136) lo aclara a continuación:

En el campo de la comunicación este debate aún no ha sido superado, debido en gran medida a que dicha disciplina no cuenta con una definición unívoca y una legitimidad equiparable a la

33

de ciencias como la física o la sociología.

Según un estudio de Cardona et al. (2016, p. 33), existen 647 programas a nivel mundial en el campo general de la comunicación, de las cuales el 64% son maestrías y el 36% son doctorados. Según las categorías mencionadas al inicio, este total se distribuye en 507 cursos por correspondencia (78%), divididos en 58 maestrías y 42 doctorados. También hay 109 programas de publicidad (17%) y 31 de marketing o comunicaciones digitales (5%), cada una con 87 maestrías y 13 doctorados (Figura 1).

Figura 1

Oferta de posgrados en comunicación en el mundo



Fuente: Cardona, Sánchez y Orozco (2016, p. 34)

En América Latina, Cardona et al. (2016, p. 34) indican que existen 31 programas globales en la región, de los cuales el 86% son maestrías y el 15% son doctorados. De estos, el 92% fueron en

comunicaciones (85% maestrías y 16% doctorados), el 7% en publicidad (100% maestrías) y el 2% en marketing o comunicación digital (100% maestrías).

MARCO REFERENCIAL

A continuación, se comenta trabajos que ilustran el estado actual de la problemática de la maestría en comunicación y el mercado laboral de los comunicadores en Colombia.

Dada la naturaleza virtual del programa de Maestría en Comunicación que adelanta la Universidad de Boyacá (objeto de este estudio), la investigación de Lozano (2020, p. 2) resulta de gran utilidad en vista de los aportes sobre modelos de educación innovadores que se fundamenten en la tecnología, implementando plataformas y herramientas digitales en el aula de clase. La investigación de Lozano (2020, p. 2) tiene como objetivo recopilar todos los elementos conceptuales, técnicos y empíricos para un programa de comunicación interna. Para concretar esta propuesta, fue necesario estructurar el trabajo de investigación en tres elementos. El primero es comprender los métodos y características de la transmisión de información en el campo de la virtualización universitaria. Luego, entender cómo funciona el proceso de creación y virtualización del programa. Y tercero, conocer las realidades y conocimientos de docentes y estudiantes sobre la virtualización. De esta forma, la combinación de los tres componentes les acerca a presentar una propuesta de comunicación interna que incluye una metodología detallada que cubre algún grupo objetivo interno de la organización.

La investigación de Fernández (2020), como parte del estudio “Profesiones de la comunicación y transformación en el mundo del trabajo”, realizado por la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Comunicación (AFACOM), tiene como objetivo comprender la relación entre carrera y empleo perfiles de programas de medios en Colombia, en relación con la transformación de las profesiones en el mundo del trabajo y las necesidades sociales, tanto a nivel regional como nacional.

En cuanto a la percepción profesional de los profesionales de la comunicación y sus perspectivas de inclusión, un estudio de Hurego-Zuluaga y Díaz Arenas (2020, p. 92) brinda principios que orientan el perfil profesional de los comunicadores sociales y periodistas en el contexto laboral. El mercado del eje cafetero colombiano y los diversos actores que contribuyeron a su entorno laboral y de mercado. Como estudio contextual y regional, se revelan las condiciones de trabajo en un contexto geográfico durante los últimos 20 años en esta parte del país, con el fin de comprender el profesionalismo del área y obtener información relevante sobre la integración laboral y las transiciones al ejercicio profesional.

Las plataformas digitales han cambiado la percepción y el enfoque de los egresados ya que es donde se desarrollan la mayoría de sus características, requiriendo fortalezas en estos aspectos, imágenes, figuras, gráficos, estrategia y otras habilidades. Comprender el contexto es probablemente la parte más importante de todas las tareas que ve en las diversas respuestas. Las organizaciones coinciden en que el trabajo en equipo y el liderazgo son aspectos fundamentales de la formación (Urrego-Zuluaga y Díaz-Arenas, 2020).

La investigación de Urrego-Zuluaga y Díaz-Arenas (2020) brinda luces a este estudio en relación con el tipo de competencias que está demandando el mercado laboral en la zona del Eje Cafetero colombiano, quedando claro que las plataformas digitales exigen competencias visuales, digitales, gráficas y estratégicas.

Uno de los factores más cruciales en la conformación de un programa académico de postgrado es el mercado laboral. La universidad debe moverse entre el deber ser desde el punto de vista ético y compromiso con la sociedad y lo que demandan los empresarios, que a veces pudiera responder a prácticas precarizantes. En ese sentido, la investigación de Villegas (2019, p. 21) explora qué instituciones utilizan con mayor frecuencia los servicios de los comunicadores y qué

habilidades específicas (duras) y han presentado el desafío de determinar si se requieren habilidades genéricas (blandas). Se llega a la conclusión de que el plan de estudios de comunicaciones no se enfoca en la formación profesional y que las habilidades adquiridas a través de una carrera universitaria no necesariamente se alinean con las necesidades del mercado.

El trabajo de Villegas (2019) arroja conclusiones muy relevantes para este estudio. En cuanto a las habilidades comerciales requeridas, según un análisis de comunicados de prensa y convocatorias digitales, las habilidades específicas más demandadas son el manejo de paquetes de software informático, gráficos y de TIC y la buena redacción. Las habilidades blandas más solicitadas son: habilidades de comunicación, buenas habilidades de comunicación, trabajo en equipo y bajo presión. Por otro lado, según los encuestados, las competencias específicas más apreciadas son el diseño, la producción audiovisual, la gestión de las TIC, las redes sociales, la producción de medios y la organización de eventos.

La investigación Henao y Barredo (2019, p. 125) plantea las perspectivas institucionales de los programas de comunicación y periodismo vinculados a la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación (AFACOM) en la región Bogotá Centro de Colombia. En vista del interés de esta investigación en el mercado de trabajo, los resultados de Henao y Barredo (2019, p. 125), resultan valiosos en la medida en la que se ofrece directrices para orientar el plan de estudios; en este sentido, de acuerdo con el análisis de resultados, para el año 2017, tanto los expertos como los programas estudiados por AFACOM en la región Bogotá-Centro, indicaron necesidades laborales y nichos de trabajo emergentes en el campo de la comunicación. Entre estos se destacan: la comunicación digital, la comunicación vinculada a la minería de datos, el big data, la programación, el ciberperiodismo, el emprendimiento, el coaching y la responsabilidad ecológica.

Ocampo-Villegas (2019, p. 81) se enfoca en el mercado laboral de los comunicadores corporativos

en Colombia, con el objetivo de conocer las características del gabinete de comunicación de las empresas colombianas y las expectativas de las empresas para la capacitación de los empleados. El estudio se basa en una encuesta realizada entre mayo y junio de 2017 entre gerentes de comunicación de 259 grandes empresas de Colombia. Se detecta que las empresas prefieren contratar a publicistas que, a comunicadores, porque el mercado espera que estas habilidades estén más enfocadas al hacer que al pensar. Dado el interés de la investigación por conocer las necesidades del mercado laboral, la encuesta Ocampo-Villegas (2019) será de gran ayuda para ajustar los planes de investigación en función de las necesidades emergentes de las empresas.

El trabajo de Magalhães (2018, p. 280) nos da luces sobre el debate curricular en torno a los programas de postgrado en comunicación en Iberoamérica. Desde una perspectiva crítica sobre el estudio de los procesos educativos comunicativos en los programas de posgrado de las universidades iberoamericanas, se plantean las siguientes preguntas. ¿Qué tipo de investigadores o profesionales de la comunicación se forman en los programas de posgrado?, ¿Cómo y en qué medida la comunicación puede incidir y producir cambios en la sociedad y la cultura?, y finalmente, describir las tres líneas filosóficas que conforman el campo de la comunicación en América Latina: comunicación, ciencias sociales y estudios culturales.

Un estudio de Murillo y Vanga (2018, p. 56) se centró en la relación entre la formación profesional de los graduados de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chimborazo y su desempeño laboral. La implementación se lleva a cabo en el marco de enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos. Además de entrevistar a los maestros, dos de sus encuestas se realizaron con ex alumnos y con empleadores. Los resultados obtenidos mostraron que existía una relación directa entre los elementos de formación profesional y el desempeño laboral, siendo la satisfacción del empleador con el desempeño laboral del graduado del 88%. Las competencias proporcionadas por la carrera fueron valoradas como muy altas y suficientes: “la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; identificar, plantear y resolver problemas; conocimientos sobre el

área de estudio y la profesión; desarrollo del saber, saber convivir, y saber conocer; habilidades para trabajar en forma autónoma e interpersonales” (p. 74). Esta investigación aporta a este proyecto en la medida en que ofrece una orientación sobre las competencias demandadas por los empleadores y que pueden ser tomadas en el desarrollo de los aspectos curriculares de una maestría en comunicación.

Cardona y Tuirán (2016, p. 29) se enfocan en el conocimiento del mercado de los cursos de posgrado en comunicación con base en las ofertas de maestría y doctorado. Desde esta perspectiva, se reconoce que la tasa de crecimiento de estos programas de educación superior en América Latina, especialmente en Colombia, es baja. Los resultados brindan una indicación de las regiones del mundo con una mayor oferta de cursos relacionados con la comunicación junto con otros cursos relacionados, como publicidad y marketing y comunicación digital, particularmente el marco para los cursos de posgrado que se ofrecen. En Colombia, mientras tanto, se hace un repaso del programa para identificar oportunidades de posgrado:

De la investigación de Cardona y Tuirán (2016) podemos extraer como aporte a esta investigación las áreas en las que existe mayor potencial para la oferta de programas de maestría, destacándose las relacionadas con el mercadeo y la comunicación digital.

METODOLOGÍA

En parámetros investigativos tradicionales, este trabajo sigue el protocolo típico de la investigación documental. En la investigación documental lo que se estudia no es la persona, sino el documento; ¿Y cuál es el documento? Se trata de fuentes como texto, “audiovisual o cualquier tipo de síntesis, que sirven como muestras o memorias de hechos ocurridos y nos permiten investigar en busca de conclusiones posteriores” (Máxima, 2020, Qué es el estudio de gabinete, 1). De manera que en esta investigación los mismos investigadores observarán las bases de datos del Ministerio de Educación de Colombia¹, así como las investigaciones realizadas en América Latina.

Tabla 1

Categorías de análisis, las técnicas de recolección y análisis de la información, de acuerdo al objetivo de la investigación

Objetivo específico	Categorías de análisis	Indicadores	Técnicas de recolección	Análisis de la información
Analizar la oferta de los programas de maestría en comunicación en los principales países de América Latina (México, Brasil, Argentina).	Oferta de los programas de maestría en comunicación	Situación de los programas de maestría en comunicación (Período 2020-2021) Maestrías en comunicación en América Latina Orientación de las maestrías Países que ofertan maestrías en comunicación Modalidad de las maestrías en comunicación	De acuerdo a los parámetros tradicionales de la investigación, este proyecto sigue el típico protocolo de la investigación documental. La técnica de investigación a utilizada fue la observación a través de una lista de cotejo	Los datos a recolectar fueron procesados estadísticamente y se elaboraron tablas de frecuencias y gráficos de barra.

Fuente: elaboración propia

La población estuvo constituida por las maestrías en comunicación que se ofrecen en América

Latina de acuerdo a los registros de registros de International Student Recruitment (2021).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los registros de International Student Recruitment (2021), existen 41 programas de maestrías en comunicación en América Latina, predominando las maestrías en comunicación (8) y las de ciencias de la comunicación (2). Existen 4 maestrías relacionadas con lo digital, aunque ninguna fusiona el componente estratégico con lo digital (cuadro 1).

Cuadro 1. Maestrías en comunicación en América Latina

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Maestría en Artes e Industrias del Sonido 1		2,4	2,4	2,4
Maestría en Ciencia de la Comunicación 2		4,9	4,9	7,3
Maestría en Cine Documental 1		2,4	2,4	9,8
Maestría en Cine Sudamericano 1		2,4	2,4	12,2
Maestría en Comunicación 8		19,5	19,5	31,7
Maestría en Comunicación con Medios Virtuales 1		2,4	2,4	34,1

ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Páez Moreno, Ángel E.; Pulido, Jaime; Ríos Incio, Felipe; Montoya Rojas, Julieta

Maestría en 1 Comunicación Digital	2,4	2,4	36,6
Maestría en 1 Comunicación Digital y Transmedia	2,4	2,4	39,0
Maestría en 1 Comunicación e Identidad Corporativa	2,4	2,4	41,5
Maestría en 1 Comunicación empresarial transmedia	2,4	2,4	43,9
Maestría en 1 COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA E IMAGEN INSTITUCIONAL	2,4	2,4	46,3
Maestría en 1 Comunicación Internacional	2,4	2,4	48,8
Maestría en 1 Comunicación Política	2,4	2,4	51,2
Maestría en 1 Comunicación Social	2,4	2,4	53,7
Maestría en 1 Comunicación y Cambio Social	2,4	2,4	56,1

ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Páez Moreno, Ángel E.; Pulido, Jaime; Ríos Incio, Felipe; Montoya Rojas, Julieta

Maestría en Comunicación y Marketing	en 1 y	2,4	2,4	58,5
Maestría en Comunicación y Negocios	en 1 y	2,4	2,4	61,0
Maestría en Comunicación y prácticas de consumo	en 1 y	2,4	2,4	63,4
Maestría en Comunicación y televisión educativa	en 1 y	2,4	2,4	65,9
Maestría en Comunicaciones y Lenguajes Visuales	en 1 y	2,4	2,4	68,3
Maestría en Dirección de Comunicación y Publicidad Digital	1 y	2,4	2,4	70,7
Maestría en Gestión de medios digitales e inteligencia empresarial	1 e	2,4	2,4	73,2
Maestría en Ingeniería en la Imagen Pública	1	2,4	2,4	75,6
Maestría en Inglés para Medios	1	2,4	2,4	78,0

ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Páez Moreno, Ángel E.; Pulido, Jaime; Ríos Incio, Felipe; Montoya Rojas, Julieta

Maestría en Interculturalidad y comunicación	1	2,4	2,4	80,5
Maestría en MARKETING Y COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA	1	2,4	2,4	82,9
Maestría en Periodismo	2	4,9	4,9	87,8
Maestría en Periodismo de Investigación y Redes Sociales	1	2,4	2,4	90,2
Maestría en Periodismo Narrativo	1	2,4	2,4	92,7
Maestría en Comunicación y Estudios Culturales	1	2,4	2,4	95,1
Master Custom Class Mentoring	1	2,4	2,4	97,6
Maestría en comunicación digital, periodismo web y nuevos medios	1	2,4	2,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

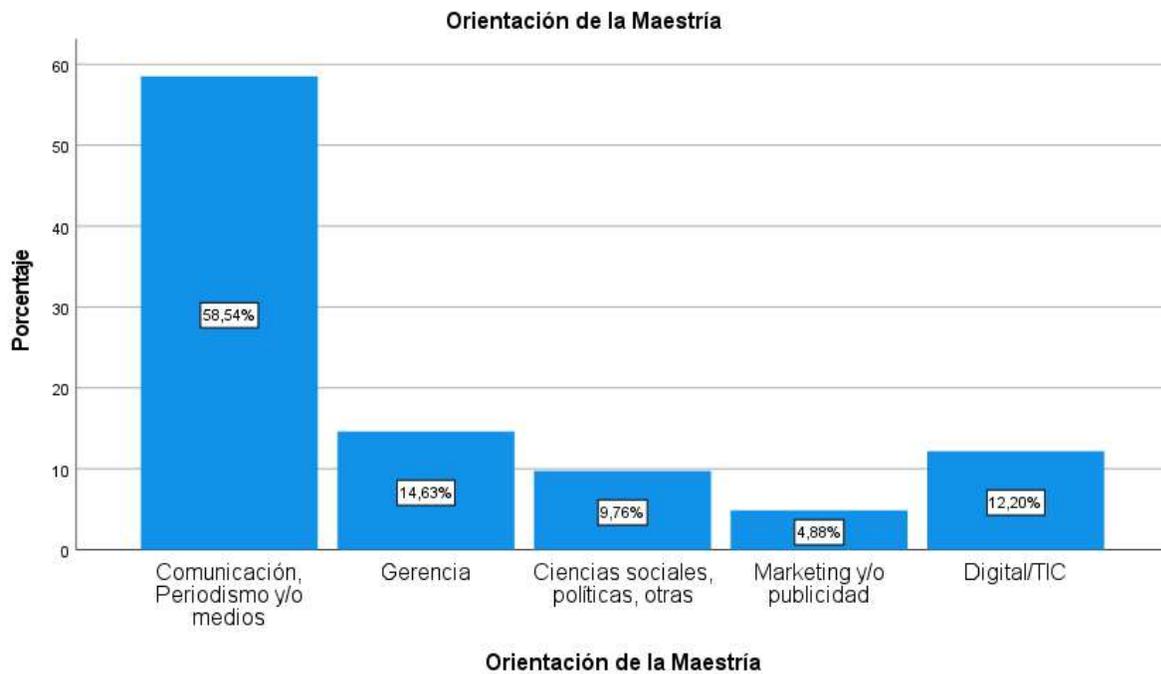
El Cuadro 2 y el Gráfico 1 se muestran la orientación de las maestrías. Encontramos que, de los 41 programas, la mayoría (58,5%) se concentra en el periodismo o los medios de comunicación social. Le siguen las maestrías con una orientación gerencial (14,6%), ciencias sociales (9,8%), marketing y publicidad (4,9%) y las orientadas al fenómeno digital (12,2%).

Cuadro 2. Orientación de las maestrías

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Comunicación, Periodismo y/o medios	24	58,5	58,5	58,5
Gerencia	6	14,6	14,6	73,2
Ciencias sociales, políticas, otras	4	9,8	9,8	82,9
Marketing y/o publicidad	2	4,9	4,9	87,8
Digital/TIC	5	12,2	12,2	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Orientación de las maestrías



Fuente: Elaboración propia

El Cuadro 3 y el Gráfico 2 revelan que México encabeza la lista de países con programas de maestría en comunicación con un 39% y le siguen Brasil con un 31,7%, Argentina 14,6%, Chile 9,8%, Ecuador y Perú con un 2,4% cada uno.

Cuadro 3. Países que ofertan maestrías en comunicación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Brasil	13	31,7	31,7	31,7

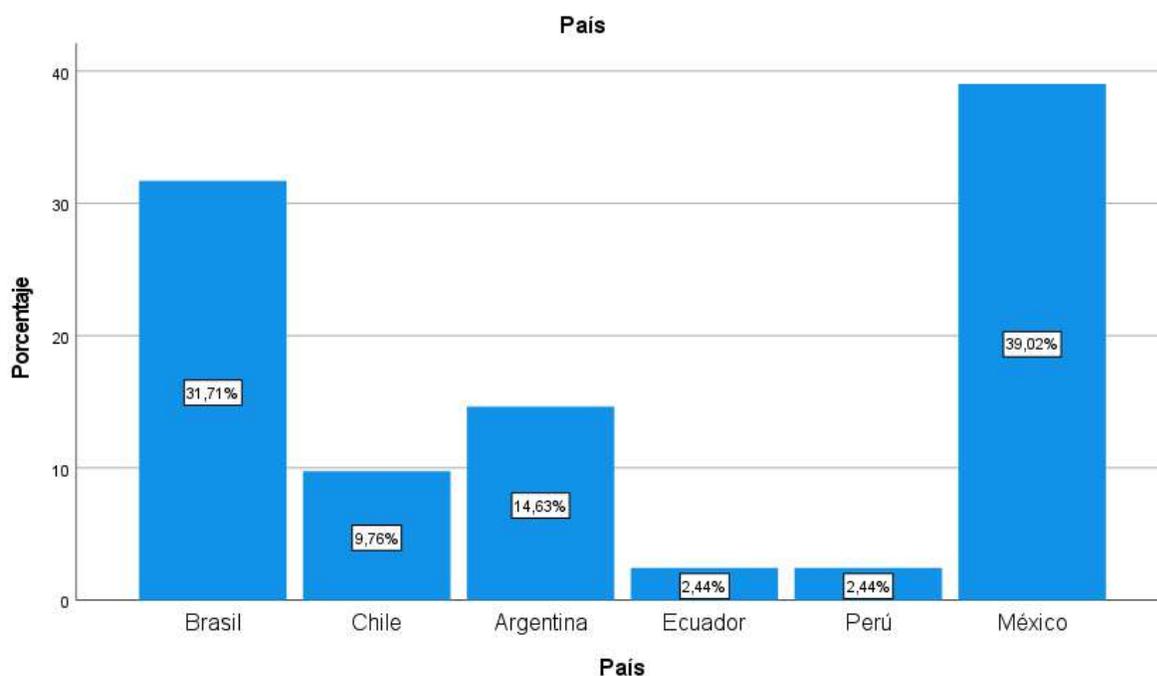
ESTADO DEL ARTE DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Páez Moreno, Ángel E.; Pulido, Jaime; Ríos Incio, Felipe; Montoya Rojas, Julieta

Chile	4	9,8	9,8	41,5
Argentina	6	14,6	14,6	56,1
Ecuador	1	2,4	2,4	58,5
Perú	1	2,4	2,4	61,0
México	16	39,0	39,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Países que ofertan maestrías en comunicación



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la modalidad, el 82, 9% se oferta de manera presencial y el 12, 2% de manera virtual. En vista de los desafíos que representa la cuarta revolución industrial en la que se imponen

fenómenos como “el internet de las cosas” y la virtualización de los procesos, los programas que se ofrezcan en la modalidad virtual, tendrán una ventaja competitiva con respecto a 34 maestrías que se ofrecen en la modalidad presencial (Cuadro 4, Gráfico 3).

Cuadro 4. Modalidad de las maestrías en comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	2	4,9	4,9	4,9
	Presencial	34	82,9	82,9	87,8
	On line	5	12,2	12,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría de las maestrías ofrecidas en Latinoamérica se concentra en el periodismo o los medios de comunicación social; le siguen las maestrías con una orientación gerencial (14,6%), ciencias sociales (9,8%), marketing y publicidad (4,9%) y las orientadas al fenómeno digital (12,2%). Uno de los factores más cruciales en la conformación de un programa académico de postgrado es el mercado laboral. La universidad debe moverse entre el deber ser desde el punto de vista ético y compromiso con la sociedad y lo que demandan los empresarios, que a veces pudiera responder a prácticas precarizantes. En este sentido, se cumple la sentencia de Villegas (2019, p. 21), ya que no existe coincidencia entre la orientación de las maestrías estudiadas y las demandas del mercado. Apenas un 5% de los programas satisfacen la demanda de habilidades relacionadas a los paquetes

de computación, diseño gráfico y de TICs. Tampoco se consideran las competencias más valoradas por el mercado como el diseño, la producción audiovisual, el manejo de TICs redes sociales, la producción de materiales y la organización de eventos.

Existe también contracción con lo que recomiendan Henao y Barredo (2019, p. 125) respecto a lo que recomiendan los expertos sobre la importancia de las necesidades laborales y nichos de trabajo emergentes en el campo de la comunicación. Entre estos se destacan: la comunicación digital, la comunicación vinculada a la minería de datos, el big data, la programación, el ciberperiodismo, el emprendimiento, el coaching y la responsabilidad ecológica.

Los resultados de Cardona y Tuirán (2016, p. 29) dan cuenta de las regiones del mundo en donde existe una mayor oferta de programas relacionados con la comunicación, además de otros afines, como la publicidad y el mercadeo o la comunicación digital; lo que se oferta en la región no coincide con los hallazgos Cardona y Tuirán (2016, p. 29), en cuanto a las áreas en las que existe mayor potencial para la oferta de programas de maestría: mercadeo y comunicación digital.

BIBLIOGRAFÍA

Cardona, M., Sánchez, C. y Tuirán y Orozco, J. (2016). Posgrados en comunicación Análisis desde la oferta de maestrías y doctorados. *Comunicación número 35*, julio-diciembre, pp. 29-43.

Máxima, J. (2022). Investigación Documental. Para: Características.co. Última edición: 9 de marzo de 2020. Recuperado de <https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental/>

Magalhães, L. (2018). Cómo analizar los posgrados en comunicación de Iberoamérica. Los enfoques y sus implicaciones políticas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, N.º 136, diciembre 2017-marzo 2018, Sección Ensayo, pp. 279-293.

Fuentes Navarro, R. (2011). Condiciones institucionales para la práctica de la investigación académica de la comunicación: la persistencia de la triple marginalidad en México. En Sánchez Ruiz, Enrique (Coord.), *Qué pasa con el estudio de los medios. Diálogo con las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, pp. 15-55. Espanha: Comunicación Social.

Fuentes Navarro, R. y Bustamante Farías, O (2012). La oferta académica de posgrados en comunicación en México, Centroamérica y el Caribe: una expansión asimétrica y desarticulada. En Vassallo de Lopes, Maria Immacolata (Coord.) *Posgrados en comunicación en Iberoamérica. Políticas nacionales e internacionales*. São Paulo, Brasil: Confibercom, PPGCOM-USP.

Henao, D. y Barredo, D. (2019). ¿Colombia forma comunicadores y periodistas para el futuro? Análisis comparativo entre las necesidades laborales y los estudios de comunicación en la región central del país. Mesa Programa de Periodismo y Opinión Pública. Universidad del Rosario - Escuela de Ciencias Humanas.

International Student Recruitment (2021). Master studies. Recuperado de <https://www.masterstudies.com/Masters-Degree/Journalism-and-Mass-Communication/South-America/>

Lozano, G. (2020). Diagnóstico de comunicación sobre la virtualización académica en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado para optar por el título de Comunicadora Social - Campo Organizacional. Bogotá, Colombia.

Magalhães Firmino, L. (2012). Maestrías en Comunicación en Brasil, México y España: Análisis comparativo de tres maestrías universitarias iberoamericanas (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://www.slideshare.net/leonardofirmino/tesina-de-msterucm2012leonar-domagalhesfirmino>

Martín Barbero, J. (1990). De los medios a las prácticas. *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 1*, pp. 9-18. Barcelona: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana México.

Martín Barbero, J. (2007). Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana. Mediaciones Sociales. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, 1*, pp. 235-260.

Martín Serrano, M. *et al.* (1981). Epistemología de la comunicación y análisis de la referencia. Madrid: Visor.

Martín Serrano, M. (2006). ¿Para qué sirve estudiar Teoría de la Comunicación? *Contratexto, 4*, pp. 1-13.

Murillo, M. y Vanga, M. (2018). Desempeño laboral de los comunicadores sociales desde una perspectiva de formación profesional. *Educare, Vol. 22, N°3*, septiembre-diciembre 2018.

Ocampo-Villegas, M. (2019). Mercado laboral de los comunicadores corporativos en las organizaciones en Colombia. Retos para la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, vol. XLI, núm. 165, 2019, IISUE-UNAM.

Urrego-Zuluaga Carlos Andrés; Díaz-Arenas Pedro Felipe (2020). Percepción laboral de los profesionales en comunicación y su perspectiva de inserción: caso Eje Cafetero, Colombia. *Encuentros, 18* (02), pp. 92-115. Recuperado de <https://doi.org/10.15665/encuen.v18i02.2305>

Villegas, S. (2019). Situación de la demanda laboral de comunicadores. *Aportes*, N° 27, diciembre de 2019, pp. 21-31.

**PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO
AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

Sánchez, Álvaro

Universidad de San Martín de Porres

asanchezc_2005@yahoo.com

Artículo inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 01-04-2024

Fecha de aceptación: 29-04-2024

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la diferencia de sexismo ambivalente, tanto hostil como benévolo, en estudiantes de una universidad particular de Lima Metropolitana, Perú, de acuerdo con sus preferencias de formatos televisivos. Es de enfoque cuantitativo, correlacional, ya que buscó determinar la correlación existente entre la variable formatos televisivos y sexismo ambivalente. Abordó una muestra representativa de 214 alumnos a través del instrumento denominado La encuesta de preferencias televisivas, de elaboración propia. Aplicado el instrumento se halló un mayor puntaje del formato deportes que privilegia el sexismo hostil, en detrimento de otros formatos tales como los magazines, telenovelas, concursos, noticieros y realities. Se llegó a la conclusión de que existe una marcada diferencia en sexismo hostil, mientras que el sexismo benévolo presentó una significancia marginal. Ello debido a la histórica

marginación de la mujer frente al institucionalizado rol machista del hombre.

PALABRAS CLAVE: sexismo ambivalente - preferencias televisivas - formatos televisivos - estudiantes universitarios - sexismo hostil – sexismo benévolo

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the difference in ambivalent sexism, both hostile and benevolent, in students at a private university in Metropolitan Lima, Peru, according to their preferences for television formats. It is of a quantitative, correlational approach since it sought to determine the existing correlation between the variable television formats and ambivalent sexism. It approached a representative sample of 214 students through the instrument called the survey of television preferences, of its own elaboration. When the instruments were applied, a higher score was found for the sports format that favors hostile sexism, to the detriment of other formats such as magazines, soap operas, contests, newscasts, and reality shows. It was concluded that there is a marked difference in hostile sexism, while benevolent sexism presented a marginal significance. This is due to the historical marginalization of women in the face of the institutionalized macho role of men.

KEY WORDS: ambivalent sexism - television preferences - television formats - university students – hostile sexism – benevolent sexism

1.INTRODUCCIÓN

Tras el surgimiento de la radio y el cine, en la década de 1930, la categoría formato de televisión, comienza a surgir embrionariamente, para lo cual se fue pensando en la cuestión regulatoria con la finalidad de normar la actividad televisiva. Fernández Alonso (2004, p. 239), citado en Karbaum (2021), puntualiza que esta normativa giraba en torno

al modelo comercial proveniente de los Estados Unidos, al monopolio público, que venía de Europa, y el propagandístico impulsado por la órbita comunista.

El formato televisivo denominado noticiero, cumplía en la década de los 30' una función complementaria, ya que las entidades televisivas conseguían imágenes sin profundizar en los contenidos. Karbaum (2021) aclara que la puesta en marcha de la digitalización produjo la evolución de la narrativa audiovisual.

En cuanto al sexismo ambivalente, este presenta la figura de hostil y benévolo. El primero es el tradicional, el históricamente conocido, el que discrimina a la persona del otro sexo; mientras que el benévolo es más sutil, más barnizado, pero discriminador al final de cuentas.

Sobre el particular, Fernández *et al.*, (2017) aclaran que cualquier forma de evaluación, que gire en torno a la cuestión sexual-biológica de la persona, sea en el ámbito de la conducta, de la razón o del afecto, es sexista, sin importar si es positiva o negativa.

En ese contexto, el presente trabajo de investigación tiene como propósito establecer la diferencia existente entre el sexismo ambivalente, traducido en hostil como benévolo, y el nivel de preferencias de formatos televisivos en estudiantes de la carrera de comunicación de una universidad de Lima, Perú.

1.1. MARCO TEÓRICO

Los investigadores mencionan una serie de factores que pueden determinar las preferencias de formatos televisivos en Korea del Sur, como es el caso de la influencia materna con relación a los jóvenes (Kim, 2018), los cuales son orientados por el consumo de programas de orden noticioso (Konig *et al.* 2001). En esa línea, los jóvenes españoles optan por ver espacios noticiosos (Casero Ripollés, 2012), aunque (López *et al.* 2011) consideran que la ficción es un factor determinante en ellos para que prefieran programas de entretenimiento, mientras que (Guerrero, 2005) llama la atención sobre el consumo de lo que denomina televisión basura, difusora de antivalores. Cabe señalar que tanto el formato de noticias políticas como las de orden social son idénticos a los programas de

entretenimiento (Thornborrow y Morris, 2004).

Otros de los factores que influyen en las preferencias televisivas tienen que ver con las cuestiones psicológicas y sociodemográficas como la personalidad, las motivaciones, los estados de ánimo y la edad (Agnieszka, 2017). A esto se añade la autodeterminación, la motivación intrínseca, el afecto positivo y la satisfacción (Hestroni y Tukachinsky, 2006). Para (López *et al.* 2010), las preferencias están dadas por la forma cómo se fusionan contenidos audiovisuales con recursos interactivos, a lo que se suma la segmentación que se hace de las audiencias y la permanente competencia de los canales de señal abierta y cerrada.

Entrando al terreno del ecosistema digital, (Povovici y Vatayu, 2019), señalan que la población juvenil se ve influenciada por la tecnología a través de la realidad aumentada y la realidad virtual. Con una mirada retrospectiva, (Fuenzalida, 2005), se remonta a los consumos en la niñez como el fundamento de las preferencias televisivas de los jóvenes, en tanto que (Navarro, 2003), advierte que el teléfono móvil es la preferencia de los adolescentes.

La categoría sexismo ambivalente se encuadra en las teorías sociológicas del género, que se bifurcan en macrosociales y microsociales. La primera referida a la estructura social como tal, y, la segunda, vinculada al ámbito individual de la persona. Esa disquisición la explica (Ritzer, 2002), quien asegura, respecto del ámbito macrosocial, que la desigualdad social y abuso contra la mujer, ha llevado al fracaso del funcionalismo de la mujer. En cuanto a la cuestión microsocial, la divide en interaccionismo simbólico y en etnometodología. En el primer caso, la conducta es consecuencia del intercambio social, mientras que, en la etnometodología, el autor explica que el individuo adquiere conductas y comportamientos en la cotidianidad de su vida, es decir no nace con ellas.

Haciendo referencia a las teorías del sexismo, (Bonder y Rosenfeld, 2004) señalan que la competitividad productiva ha generado el acceso al trabajo de las mujeres en los ámbitos profesional y técnico; sin embargo, (Lemus *et al.*, 2008), sostienen que se evidencia el sexismo hostil y el sexismo benévolo que perpetran un rol sumiso a la mujer. Ese sesgo

contra la mujer se aprecia, por ejemplo, en la iniciación de su vida sexual, en comparación con los hombres, frente a los cuales la sociedad es más permisiva (Campbell, 2000). Ello no debe ocurrir porque las personas de ambos sexos, en cuanto a su posición de género en la sociedad, tienen derechos consagrados (Acuña y Montecino, 2014).

El sexismo se ve también influenciado por los patrones de comportamiento de la sociedad en su conjunto, que estigmatiza determinadas características raciales para encasillar perfiles sexistas (Mackenzie *et al.*, 2019). Esto es notorio en los altos niveles de misoginia que se aprecian en las actitudes de los jugadores masculinos en los video juegos (McCullough *et al.*, 2019). Para (Vega y Torres, 2017), el androcentrismo y el patriarcado han sido figuras que coadyuvan al afianzamiento de la desigualdad social; sexismo que ha llevado a la actual violencia de género que se traduce en sometimiento, discriminación y subordinación de la mujer (Velásquez, 2003); circunstancia que ha escalado a los entornos laborales (Bobe y Pérez-Testor, 1994). Los autores (Flores y Espejel, 2015) trasladan esta violencia de género al ámbito educativo en la interacción profesores-alumnos. A ello se suma que el contexto sociocultural, en que discurre el individuo, institucionaliza paradigmas masculinos y femeninos rígidamente establecidos (Soler *et al.*, 2005), como, por ejemplo, que el hombre es superior a la mujer (Castañeda, 2002-2007), a lo que se suma el concepto de heterosexualidad (Bourdieu, 1990). De esta forma, se aprecia una marcada presencia de la masculinidad hegemónica impuesta por nuestra cultura (Bonino, 2001)

Haciendo un distingo entre Sexismo lingüístico y Sexismo social, (García, 2001), explican que el primero se traduce en la emisión de un mensaje que destaca la forma en cuanto a la discriminación por razones de sexo; mientras que el segundo se ve evidenciado en el mensaje sexista de fondo, que yace en el nivel psicológico de la sociedad (Llum, 2008)

En ese contexto, el sexismo hostil se fundamenta en la denominada superioridad del sexo masculino generando hostilidad hacia la mujer (Masse y Abrams, 2004). Las manifestaciones hostiles y/o benévolas se presentan en diversos grados (Mateos, 2003), elevando al hombre con relación a la mujer, generando lo que se ha venido en llamar

sexismo ambivalente, el cual se puede encontrar en una misma persona a pesar de sus cogniciones contrarias (Glick y Fiske, 1997). Los autores (Cárdenas *et al.*, 2010) asignan tres componentes al sexismo hostil: paternalismo dominante, diferenciación competitiva de género y heterosexualidad hostil; los cuales atribuyen superioridad del hombre respecto a la mujer; sin embargo, el sexismo benevolente asume una concepción tradicional y romántica del rol de la mujer, como cónyuge y madre (Expósito *et al.*, 1998). Dentro del sexismo ambivalente, el sexismo hostil es el tradicional, ya que asume una supuesta inferioridad de la mujer, mientras que el sexismo benevolente estereotipa a la mujer para roles afectivos en actividades sociales (Glick y Fiske, p. 996). El sexismo benévolo presenta tres componentes: El paternalismo acompañante, el género y la intimidad heterosexual. (Cornejo, 2017) asocia el paternalismo acompañante a la actitud protectora del hombre respecto a la mujer. (Butler, 1990) define la categoría género como el proceso en virtud del cual los individuos reciben convenciones culturales, siendo proactivos hacia la mujer. La intimidad heterosexual se da en la subordinación hacia el grupo dominante, como lo señalan Kurdek (1998, 2004), Peplau (1991) y Gottman *et al.*, 2003). En consecuencia, el sexismo ambivalente está compuesto de actitudes hostiles y benévolas (Glick y Fiske, 1996).

Una propuesta de un cambio social del joven televidente (Cortavitarde, 2016) es hacerlos reflexionar críticamente respecto a los contenidos televisivos. (Jakiwara, 2012), considera que las variables género y tipo, de colegios públicos y privados, determinan la preferencia televisiva de jóvenes de Lima, Perú. Caldas (2019), al analizar la serie brasileña “Super Drags”, de Netflix, advierte que tanto lo drag como lo queer no están exentos de racismo y discriminación por cuanto se da en un contexto hetero patriarcal.

Al analizar el sexismo ambivalente, (Cruz Torres *et al.*, 2021), ratifican que la preeminencia masculina se sostiene en la aceptación del rol protector de las madres y esposas, y el rechazo a las mujeres que incumplan dicho comportamiento. (Quintana Peña *et al.*, 2017), en el estudio programas televisivos preferidos por adolescentes de Lima, encontraron que toda la muestra abordada, encuadra como violencia al abuso físico y psicológico. Finalmente, (Escamez, 2018), encontró que alumnos de un barrio marginal de

Lima, identificaron en el consumo de televisión un importante número de conductas inapropiadas.

1.2. OBJETIVOS

Determinar la diferencia del sexismo ambivalente (hostil y benévolo), teniendo en cuenta las preferencias de formatos televisivos de estudiantes de comunicaciones de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Explicar las preferencias televisivas de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Analizar las características del sexismo ambivalente de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Establecer las diferencias en el sexismo ambivalente teniendo en cuenta el sexo de las y los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

1.3. METODOLOGÍA

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, en la que se busca establecer la relación existente entre las variables preferencia de formatos televisivos y sexismo ambivalente.

Se identificó una población de 2,074 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación, de entre 17 y 30 años (1,098 hombres y 1,606 mujeres), determinándose una muestra representativa de 214 estudiantes a través del programa G*Power, versión 3.1.9.2.

De esta manera, se logró la participación de 149 mujeres, que representan el 69.6% de la muestra, y de 65 varones, equivalente al 30.4% de la muestra. Para los efectos de medición de la variable preferencias televisivas, se recurrió a la técnica de la encuesta, vía la elaboración de un instrumento propio de 15 preguntas con alternativas múltiples, denominado Encuesta de preferencias televisivas, tanto para los canales de señal abierta

como cerrada proyectada en función al consumo televisivo de la juventud limeña.

En cuanto al procedimiento de abordaje de la muestra estudiantil, se coordinó los permisos correspondientes con las autoridades de la universidad en que se realizó la investigación, y se envió el instrumento a los estudiantes a través de la plataforma Google forms. El procesamiento y análisis de la data se estableció mediante el programa Jamovi (2020), versión 1.2, al cual se le adicionó el programa R, versión 4.0.2. (R core team 2020) y se utilizó el paquete WRS2. Al procesar la normalidad de la data, vía la prueba de Shapiro-Wilk, se corroboró la presencia de normalidad en la distribución de los formatos relativos a magazines y noticieros periodísticos, en tanto que en el resto de las dimensiones la distribución se aproximó a la normalidad.

1.4. RESULTADOS

De acuerdo con la tabla 1, se aprecia en el sexismo hostil, una mayor media aritmética y desviación estándar, respecto del sexismo benévolo.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del sexismo ambivalente

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>%</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	Ω
Sexismo hostil	30.10	12.30	11	62	48.56	0.29	-0.61	.88
Sexismo benévolo	28.50	10.50	11	57	50.00	0.36	-0.62	.83

Fuente: elaboración propia

La tabla 2 evidencia las medidas del sexismo ambivalente, teniendo en cuenta las preferencias televisivas de los noticieros.

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Sánchez, Álvaro

Tabla 2

Sexismo y preferencias televisivas del formato noticiero

Sexismo	Noticiero	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ζ
	1	97	25.70	12.10	1.39			
Hostil	2	46	33.90	12.00	2.22	7.96	.001	0.39
	3	35	34.20	12.00	2.20			
	1	96	25.90	10.70	1.28			
Benévolo	2	46	28.10	10.10	1.68	1.48	.303	
	3	35	30.10	10.10	2.18			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 se aprecia que, en el sexismo hostil, la media aritmética recortada es superior a la primera preferencia, disminuyendo hacia la tercera preferencia.

Tabla 3

Sexismo y preferencias televisivas del formato telenovelas

Sexismo	Telenovelas	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ζ
Hostil	1	20	34.80	8.81	2.46	1.99	.162	0.37
	2	18	26.80	13.80	3.87			
	3	28	29.80	8.8	1.72			
	1	20	33.80	10.30	3.15			
Benévolo	2	18	28.90	11.40	3.07	1.21	.318	0.26
	3	28	27.80	8.65	2.19			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4, se aprecia, en cuanto al sexismo hostil, que la media aritmética recortada es mayor en la tercera preferencia. Lo mismo ocurre en cuanto al sexismo benévolo.

Tabla 4

Sexismo y preferencias televisivas del formato periodístico

Sexismo	Periodístico	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ζ
	1	20	25.50	14.70	3.99			
Hostil	2	35	26.30	10.40	2.06	0.24	.793	0.27
	3	17	29.10	13.90	4.18			
	1	20	28.10	9.86	2.01			
Benévolo	2	35	24.00	8.93	1.97	1.39	.268	0.29
	3	17	29.10	10.70	3.18			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5, se aprecia que en la variable sexismo hostil la media aritmética recortada es mayor en la segunda preferencia y decrece hacia la tercera. Lo mismo ocurre respecto al sexismo benévolo.

Tabla 5

Sexismo y preferencias televisivas del formato humorístico

Sexismo	Humorísticos	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ζ
	1	11	31.30	15.10	6.10			
Hostil	2	38	33.60	13.80	2.72	0.96	.404	0.29
	3	32	28.40	12.10	2.65			

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Sánchez, Álvaro

	1	11	27.00	10.40	3.78			
Benévolo	2	38	29.90	12.80	2.91	0.66	.529	0.32
	3	32	26.10	9.11	1.64			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6, se observa que la media aritmética recortada de sexismo hostil es mayor en la tercera preferencia, disminuye hacia la segunda y vuelve a incrementarse en la primera.

Tabla 6

Sexismo y preferencias televisivas del formato realities

Sexismo	Realities	n	M	DE	SE	F	p	ξ
	1	11	29.70	10.40	3.27			
Hostil	2	12	26.30	12.50	5.25	0.40	.680	0.27
	3	17	32.10	15.30	4.49			
	1	11	26.40	10.20	3.46			
Benévolo	2	12	27.90	10.00	4.12	0.21	.811	0.28
	3	17	29.70	12.40	3.84			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 7, respecto al sexismo hostil, la media aritmética recortada es mayor en la preferencia. Lo mismo ocurre en cuanto al sexismo benévolo.

Tabla 7

Sexismo y preferencias televisivas del formato concurso

Sexismo	Concurso	n	M	DE	SE	F	p	ξ
	1	11	29.10	7.62	2.75			

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Sánchez, Álvaro

Hostil	2	15	21.70	11.60	4.16	1.25	.311	0.41
	3	24	29.30	11.30	3.04			
	1	11	23.90	6.94	2.29			
Benévolo	2	15	23.30	8.56	2.57	0.61	.556	0.29
	3	24	27.40	11.00	3.26			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 8 se presenta las dimensiones del sexismo ambivalente de acuerdo con las preferencias televisivas del formato magazine.

Tabla 8

Sexismo y preferencias televisivas del formato magazine

Sexismo	Magazine	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ζ
Hostil	1	17	31.90	10.80	3.18			
	2	26	27.70	10.30	1.71	1.79	.189	0.38
	3	31	23.70	12.90	3.07			
Benévolo	1	17	27.10	11.20	2.85			
	2	26	27.60	8.59	1.80	1.15	.334	0.30
	3	31	23.50	11.20	2.13			

Fuente: elaboración propia

En la tabla 9, se muestran los contrastes de formatos televisivos en el sexismo ambivalente. Nótese sexismo hostil en los formatos periodísticos y deportivos y benévolo en noticieros y concursos.

Tabla 9

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Sánchez, Álvaro

Contrastes de sexismo hostil y sexismo benévolo según formato televisivo preferido

Sexismo ambivalente	Formato televisivo				U	p	r de Rosenthal
	Telenovela		Noticiero				
	n=20		n=97				
	Mdn	DE	Mdn	DE			
S. hostil	35.5	8.81	26.0	12.06	616.5	.01	.24
S. benévolo	36.5	10.28	26.0	10.66	686.0	.04	.19
Sexismo ambivalente	Deportivo		Noticiero		U	p	r de Rosenthal
	n=27		n=97				
	Mdn	DE	Mdn	DE			
S. hostil	39.0	11.16	26.0	12.06	603.0	<.001	.38
S. benévolo	35.0	10.36	26.0	10.66	858.5	.006	.25
Sexismo ambivalente	Deportivo		Periodístico		U	p	r de Rosenthal
	n=27		n=20				
	Mdn	DE	Mdn	DE			
S. hostil	39.0	11.16	24.0	14.69	139.0	.005	.41
S. benévolo	35.0	10.36	28.0	9.86	401.5	.09	
Sexismo ambivalente	Deportivo		Concurso		U	p	r de Rosenthal
	n=27		n=11				
	Mdn	DE	Mdn	DE			
S. hostil	39.0	11.16	30.0	7.62	60.0	.004	.46

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Sánchez, Álvaro

S. benévolo 35.0 10.36 24.0 6.94 69.0 .010 .42

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la tabla 10 sobre variación del sexismo ambivalente según sexo, se halló en la escala global una mayor puntuación en los hombres respecto a las mujeres.

Tabla 10

Diferencias en sexismo ambivalente según sexo de participantes

Sexismo ambivalente	Sexo participante				U	p	r de Rosenthal
	Hombre n=65		Mujer n=149				
	Mdn	DE	Mdn	DE			
SA global	71	20.77	53	18.77	2717.5	<.001	.35
Hostil	39	12.64	26	10.73	2533.0	<.001	.38
Benévolo	32	10.71	26	10.01	3335.0	<.001	.25

Fuente: elaboración propia

1.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se discuten los resultados en función al objetivo de la investigación que fue establecer las diferencias del sexismo ambivalente, tanto hostil como benévolo, atendiendo a las preferencias de formatos televisivos de estudiantes de comunicaciones de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tras encontrarse diferencias en sexismo ambivalente (hostil y benévolo) en función a las preferencias de los formatos televisivos, se registró un mayor puntaje del formato deportes, que relievra el sexismo hostil, por encima de otros formatos como son

telenovelas, noticieros, realities, concursos y magazines.

Esta situación se presenta debido a que los contenidos de los programas deportivos resaltan la violencia propia de los deportes que son de choques físicos entre personas al competir por lograr los objetivos de sus clubes, consagrándose, así, el Modelo de Agresión General (MAG), avistado en la programación de los formatos televisivos deportivos (Anderson y Bushman, 2001); a lo que se suma el señorío masculino y la cosificación femenina (Custers y McNallie, 2016)

Esta situación se presenta en razón a la histórica sumisión que se ha pretendido de la mujer respecto a los varones, la cual es explicada por la teoría sociológica del género, traducida en las dimensiones macrosocial y micro social. En el ámbito macrosocial el abuso del hombre respecto a la mujer ha sido institucionalizado, en tanto, que, en la dimensión micro social, explica (Ritzer, 2002), la conducta de la persona, como individualidad, está determinada por su interacción social, por lo que sus actitudes y comportamientos son producto de su cotidianeidad social.

Esta hostilidad hallada en los formatos televisivos deportivos tiene su correlato en la trasnochada superioridad del hombre sobre la mujer (Masse y Abrams, 2004), que se encuadra en lo que denominamos sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1997), cuyos componentes son paternalismo dominante, heterosexualidad y diferencia competitiva de género (Cárdenas et al., 2010). Además, el hallazgo obliga a recordar la consolidación de la cultura deportiva de los jóvenes (Rodesiler. 2016), y la presencia mayoritaria de hombres en la conducción de programas deportivos debido a la malentendida inferioridad femenina (López, 2011), con incidencia en el uso de lenguaje sexista en el ámbito deportivo televisivo (Fraga, 2006), mostrando a la mujer como pasiva y sumisa (Aldea, 2004).

En cuanto al formato televisivo de noticias y programas deportivos, se aprecia un menor puntaje en estos géneros, aunque cabe destacar que en la medida en que los jóvenes van evolucionando muestran mayor interés por las noticias (Casero-Ripollés. 2012). Ello se da por la influencia materna en relación con los jóvenes (Kim, 2018), lo cual coincide con Fuenzalida (2005), quien advierte que el consumo en la niñez determina la preferencia

televisiva de los jóvenes.

El menor puntaje de sexismo hostil y benévolo del formato noticias, respecto al deportivo, tiene su explicación en la estructura temática de los noticieros que buscan ilustrar al televidente de noticias de actualidad nacional e internacional, es decir, dotar de conocimiento a la audiencia para estar al día del acontecer de la sociedad (Condeza *et al.*, 2014); lo que se ha derivado en llamar infoentretenimiento, traducido en la mezcla de información con entretenimiento (Ortells-Badenes, 2015). Más o menos en esa línea están los formatos concursos y realities, que mezclan lo privado con el entretenimiento (Hill, 2005).

Respecto a quienes prefieren el formato televisivo telenovelas, se halló diferencias entre sexismo hostil y benévolo, registrando puntuaciones más altas con relación al formato noticieros. Las personas que optan por este formato presentan un mayor sexismo benévolo si se compara con los programas concurso. Esta situación se manifiesta debido a que el joven considera que está haciendo uso de un momento de distracción porque asocia las tramas novelescas con experiencias cotidianas vividas (Asqueta *et al.*, 2004; Muñoz, 1998), lo cual coincide con el parecer de Eco (2004), quien señala que la televidente se ve reflejada en las historias que se muestran en las pantallas, y con el de Sunkei (2006), quien reconoce que los consumidores de telenovelas interpretan, principalmente, contextos domésticos familiares.

El sexismo benévolo se aprecia en las telenovelas porque en ese escenario se espera el rol del género femenino sumiso al machismo autoritario (Fernández y Paxman, 2000), lo cual se aprecia en las escenas románticas protagonizadas por las mujeres, que llega a finales felices en el marco de sus expectativas de vida (Cassano, 2017).

Respecto a las preferencias sobre el origen de los países en que se producen las telenovelas hay varios pareceres. (Ríos *et al.*, 2011) señalan que los jóvenes universitarios prefieren producciones locales o nacionales, mientras que (Orozco y Miller, 2017) consideran que ello no es absoluto, toda vez que hay estudiantes que prefieren ver telenovelas de ámbitos culturales diferentes a lo local o nacional.

Los contenidos narrativos del formato telenovela influyen en el televidente (Uribe, 2000)

a través de las historias presentadas, ya que las tramas evidencian las diferencias sociales entre el hombre y la mujer (Barrera, 2015).

En consecuencia, la idea de sexismo hostil se ve consolidada en el formato telenovela porque ubica en una posición de superioridad al hombre respecto de la mujer (Glick y Fiske, 1996), presentándola, incluso, como objetos sexuales (Ward, 2003).

El sexismo ambivalente tiene mayor presencia en el hombre que en la mujer (Rodríguez *et al*, 2009), porque el primero le reconoce a las mujeres limitaciones o cualidades dentro de conceptos tradicionales y no tradicionales que tienen históricamente de ellas.

2. CONCLUSIONES

Aplicada la encuesta de preferencias televisivas, se halló una marcada diferencia en sexismo hostil, en tanto que el sexismo benévolo registró una significancia marginal.

En los formatos de programas deportivos hay una preeminencia de lenguaje e imagen exageradamente masculinos, en comparación con el género femenino, por lo que refuerzan el sexismo hostil en detrimento del sexismo benévolo. De esta manera, hubo una mayor puntuación en los que prefirieron el formato deportivo, en comparación a los otros formatos como concursos, noticieros, periodísticos, realities, y magazines, entre otros.

Tras la aplicación a la muestra se encontró una fuerte presencia de sexismo benévolo en el formato telenovela, debido a que su narrativa explora acontecimientos sociales de la vida cotidiana en que se rescata el rol de la mujer. A pesar de ello, la programación no está exenta de segregación y marginación histórica de la mujer frente al rol machista del hombre. Estas características no se presentan en los programas concurso, donde, más bien, hay protagonismo de los participantes.

Finalmente, se ha evidenciado que los hombres, en comparación con la mujer, presentan mayores puntajes de sexismo ambivalente, hostil y benévolo. Se comprueba que todavía hay estudiantes con actitudes negativas hacia las mujeres presentándose comportamientos paternalistas.

3. BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M. y Montecino, S. (2014). La otra reforma: El “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Revista Anales*, 17, pp. 109-120.

Aldea, S. (2004). La influencia de la nueva televisión en las emociones y en la educación de los niños. *Revista Internacional de Psicología*, 4, pp. 145-159.

Anderson, B. y Bushman, B. (2001). Effects of violent videogames on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), pp. 353-359. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>

Agnieszka, P. (2017). Factors affecting viewer’s television preferences: A review. *International Journal of Advances in Social Science and Humanities*, 5(6), pp. 1-6.

Asqueta, M., Muñoz, C. y Martínez, B. (2004). La telenovela: ¿Ritualización antidemocrática del espacio público? *M*, 2(4), pp. 81-91. Recuperado de <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.2.4.2004.81-91>

Barrera, A. (2015, 14 de junio). *La imagen de la mujer en los medios es la misma desde los setenta*. Recuperado de <http://ladobe.com.mx/2015/06/la-imagen-de-la-mujer-en-los-medios-es-la-misma-desde-los-70s/>

Bobé, A. y Pérez-Testor, C. (1994). *Conflictos de pareja: diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Paidós.

Bonder, G. y Rosenfeld, M. (2004). *Equidad de género en Argentina. Datos, problemáticas y orientaciones para la acción*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Bonino, L. (2001). Los varones hacia la paridad en lo doméstico. En Sánchez-Palencia, C. y Hi, J. (Eds.), *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. pp. 25-28. Universidad de Lleida.

Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences*

Sociales, 84, pp. 2-32.

Butler, J. (1990). *Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Caldas, N. (2019). Género, sexualidad y performance en la construcción drag queen de la ficción audiovisual: la retórica ambivalente de la serie animada brasilera "Super Drags" (Trabajo de investigación, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1577132>

Campbell, E. (junio, 2000). Un grito para vivir una sexualidad libre. Ponencia presentada en el panel *Sexualities and Human Rights*, durante la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York.

Cárdenas, M., Lay, S., Gonzáles, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud & Sociedad*, 1(2), pp. 125-135.

Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: El consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), pp. 151-158. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>

Cassano, G. (2017). De soñadoras a empoderadas. Representaciones femeninas en el melodrama televisivo en el Perú, una mirada al nuevo siglo. *Revista Harvard Review of Latin America*. Recuperado de <https://revista.drclas.harvard.edu/women-in-peruvian-melodrama/>

Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.

Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Santillana.

Condeza, R., Bachmann, I., y Mujica, C. (2014). El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: Intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa. *Comunicar*, 43(22), pp. 55-64. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C43-2014-05>

Cornejo Amoretti, L. (2017). John Stuart Mill y la cuestión sobre el paternalismo. *Derecho & Sociedad*, 48, pp.13-32.

Cortavitarre, E. (2016). Reflexionando sobre la influencia de la televisión en adolescentes

y jóvenes limeños: una propuesta de activismo digital. Tesis, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7293>

Cruz Torres, C., Correa Romero, F. y Padilla Bautista, J. (2021). *Sexismo, temor a la evaluación negativa y comunicación destructiva en la pareja*. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472021000100009

Custers, K. y McNallie, J. (2016). The relationship between television sports exposure and rape myth acceptance: The mediating role of sexism and sexual objectification of women. *Violence against Women*, 23(7), pp. 813-829. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1077801216651340>

Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*. Editorial De Bolsillo.

Escamez, A. (2018). Comparativa de comportamientos, asociados a las preferencias televisivas, entre alumnos de un centro de acción educativa singular y un centro educativo inteligente. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 37(2), pp. 191-202. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3157>

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), pp. 159-169.

Fernández, S., Arias Gallegos, W. y Alvarado, M. (2017). La escala de sexismo ambivalente en estudiantes de dos universidades de Arequipa. *Avances En Psicología*, 25(1), 85-96. Recuperado de <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n1.138>

Fernández, C. y Paxman, A. (2000). *El tigre Emilio Azcárraga y su imperio Televisa*. México: Editorial Raya Ángel del Agua.

Flores Hernández, A. y Espejel Rodríguez, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *RES. Revista de Educación Social*, 21, pp.128-142.

Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Norma.

- García, A. (2001). El español, una lengua no sexista. *Panacea*, 2(3), pp. 20-34. Recuperado de http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n3_Garcia_Meseguer.pdf
- Glick, P. y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalentsexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21, pp. 119- 135.
- Glick, P. y Fiske S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostileand benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, pp. 1323-1334.
- Guerrero, E. (2005). El concurso como género de calidad en la televisión española. *Comunicar*, 25(2). Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C25-2005-144>
- Hestroni, A. y Tukachinsky, R. H. (2006). Television-world estimates, realword estimates, and television viewing: A new scheme for cultivation. *Journal of Communication*, 56, pp. 133-156.
- Hill, A. (2005). *Reality TV. Audiences and popular factual television*. Reino Unido. Routledge.
- Jakiwara, L. (2012). Los usos y costumbres de la recepción televisiva en los jóvenes escolares de Lima metropolitana y su evolución (1997-2010). Tesis, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1577967> en <https://eprints.ucm.es /15015>
- Karbaum, G. (2021). La evolución de la narrativa audiovisual. Editorial Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Kim, M. (2018). Parental influence on adolescent preference for television public affairs content: A South Korean panel study. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(2), pp. 497-515. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1077699018754910>
- Konig, R., Renckstorf, K. y Wester, F. (2001). Patrones en el uso de noticias televisivas. *Comunicaciones*, 26, pp. 421-442.
- Kurdek, L. (1998). Relationship outcomes and their predictors: Longitudinal evidence from heterosexual married, gay cohabiting, and lesbian cohabiting couples. *Journal of Marriage and the Family*, 60(3), pp. 553-568. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/353528>

- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), pp. 537-562.
- Llum, F. (2008). *Género en la educación para el desarrollo: Estrategia políticas y metodológicas*. Hegoa-ACSUR.
- López Mondéjar, L. (2015). *Consumo televisivo del alumnado y familia en educación primaria* (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Digitum. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/47826>
- López, P. (2011). *Deporte y mujeres en los medios de comunicación. Sugerencias y recomendaciones*. Madrid. Consejo Superior de Deportes del Gobierno de España.
- Masse, B. y Abrams, D. (2004). Reinforcing the glass ceiling: The consequences of hostile sexism for female managerial candidates. *Sex Roles*, 59, pp. 609-615.
- Mateos, A. (2003). *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Santiago de Chile. Pirámide.
- McCullough, K., Wong, Y. y Stevenson, N. (2020). Female video game players and the protective effect of feminist identity against internalized misogyny. *Sex Roles*, 82, pp. 266-276. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01055-7>
- Navarro, A. (2003). *La interacción entre las familias y la televisión. Un estudio en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguas Calientes.
- Orozco, G. y Miller, T. (2017). La televisión más allá de sí misma en América Latina. *Comunidad Sociedad* 30, pp. 107-127. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/cys.v0i30.6725>
- Ortells-Badenes, S. (2015). Los magazines de actualidad basados en el infoentretenimiento: Nuevos rasgos del lenguaje audiovisual en el periodismo televisivo. *Signo y Pensamiento*, 34(66), pp. 44-61. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-66.mabi>
- Peplau, L. y Fingerhut, A. (2007). The close relationships of lesbians and gay men. *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 405-424.

Quintana Peña, A., Grajeda Montalvo, A., Malaver Soto, C., Medina Curí, N., Montgomery Urday, W. y Ojeda Mercado, G. (2017). Programas televisivos preferidos por los adolescentes de Lima y sus representaciones de violencia de pareja estereotipo de género y sexismo ambivalente. *Revista De Investigación En Psicología*, 20(2), pp. 269–282. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14040>

Ríos, J., Matas, A. y Gómez, E. (2011). Investigación sobre el uso de la televisión por estudiantes, de educación, de universidades hispanoamericanas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), pp. 305-323.

Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Buenos Aires: Mc Graw Hill.

Rodesiler, L. (2016). Sports-based text sets: Fostering critical literacy at the intersections of sport and Society. *The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues, and Ideas*, 90, pp. pp. 35-40.

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M. V. y Faílde-Garrido, J. M (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), pp. 131- 142.

Soler, E., Barreto, P. y González, R. (2005). Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual. *Psicothema*, 17(2), pp. 267-274.

Sunkel, G. (2006). *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Thornborrow, J. y Morris, D. (2004). Gossip as strategy: The management of talk about others on reality TV show ‘Big Brother’. *Journal of Sociolinguistics* 8(2), pp. 246-271.

Uribe, A. (2009). *Mi México imaginado: Telenovelas, televisión y migrantes*. México: Porrúa.

Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género: escuchar, comprender, ayudar*. Buenos Aires: Paidós.

Ward, L. (2003). Understanding the role of entertainment media in the sexual Socialization of American youth: A review of empirical research. *Developmental Review*, 23, pp. 347-388. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(03\)00013-3](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(03)00013-3)

4. ANEXO

ENCUESTA DE PREFERENCIAS TELEVISAS

Edad :

Distrito :

Sexo :

Ciclo de estudios :

1. ¿Acostumbra a ver televisión?

Si ()

No ()

2. ¿Cuál es el tipo de televisión que suele ver?

Señal abierta y/o nacional ()

Señal cerrada y/o cable ()

3. ¿Cuál(es) es(son) su(s) canal(es) preferido(s)?

Latina ()

América Televisión ()

Panamericana Televisión ()

TV Perú ()

ATV ()

Global ()

Gol Perú ()

Canal N ()

Movistar Plus ()

RPP ()

PREFERENCIAS DE FORMATOS TELEVISIVOS Y SEXISMO AMBIVALENTE EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Sánchez, Álvaro

No tengo preferencia por un canal ()
 Otro canal () ¿Cuál? _____

4. ¿A qué hora acostumbra a ver televisión?

De 06.00 hrs. a 12.00 hrs. ()
 De 12.00 hrs. a 16.00 hrs. ()
 De 16.00 hrs. a 19.00 hrs. ()
 De 19.00 hrs. a 22.00 hrs. ()
 De 22.00 hrs. hasta que me duermo ()

5. ¿Cuál es la principal razón por la que suele ver televisión?

Distracción ()
 Entretenimiento ()
 Información ()
 Tiempo de ocio ()
 Otros () ¿Cuál? _____

6. Marque con un aspa su 1er, 2do y 3er formato televisivo importante para Ud. Especifique la misma.

TIPO DE PROGRAMA	1ra. OPCIÓN	2da. OPCIÓN	3ra. OPCIÓN	¿CUÁL?
Noticiarios				
Telenovelas				
Periodísticos				
Deportivos				
Humorísticos				
<i>Realities</i>				
Concurso				
Magazine				

7. ¿Hace todo lo posible para ver su programa favorito en TV?

Sí ()

No ()

8. En función al último mes ¿Cuál es el programa que más recuerda haber visto en televisión?

9. ¿Qué considera como lo más importante en el programa de su preferencia?

Contenido ()

Personajes ()

Lenguaje utilizado ()

Vestuario ()

Maquillaje ()

Otro () ¿Cuál? _____

10. ¿Qué considera como lo más importante en las telenovelas? Marque una sola alternativa.

Historia ()

Personajes ()

Locaciones ()

Vestuario ()

Maquillaje ()

Otro () ¿Cuál? _____

11. ¿Qué considera como lo más importante en los programas deportivos? Marque una sola alternativa

- Objetividad de la información ()
- Investigación ()
- Conductor masculino ()
- Conductor femenino ()
- Producción de contenidos ()
- Protagonismo del varón ()
- Protagonismo de la mujer ()
- Otro () ¿Cuál? _____

12. ¿Qué considera como lo más importante en los realities? Marque una sola alternativa

- Contenido ()
- Conductor masculino ()
- Conducto femenino ()
- Nivel de competencia ()
- Aspecto físico del varón ()
- Aspecto físico de la mujer ()
- Protagonismo del varón ()
- Protagonismo de la mujer ()
- Premio ()
- Conocimiento de vida privada ()
- Otro () ¿Cuál? _____

13. ¿Qué considera como lo más importante en los concursos? Marque una sola alternativa

- Contenido ()
- Conductor masculino ()
- Conducto femenino ()
- Nivel de competencia ()
- Aspecto físico del varón ()

- Aspecto físico de la mujer ()
- Protagonismo del varón ()
- Protagonismo de la mujer ()
- Habilidad del participante ()
- Premio ()
- Conocimiento de vida privada ()
- Otro () ¿Cuál? _____

14. En su opinión ¿quién conduce mejor un programa de televisión?

- Varón ()
- Mujer ()
- En función a la preparación del conductor (a) ()

¿Por qué? _____

15. ¿Considera un referente al conductor de su programa preferido?

- Sí ()
- No ()

¿Cuál (es)? _____

¿Por qué? _____

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel Ricardo

Universidad Nacional de Tucumán

rsantin1980@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática.

Fecha de recepción: 10-05-2024

Fecha de aceptación: 01-06-2024

RESUMEN

El presente artículo recupera una experiencia de investigación de campo que se propone el objetivo de conocer las estrategias comunicacionales empleadas por el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) para resistir al discurso de criminalización presente en los medios de comunicación hegemónicos de la zona.

El MOCASE surge en los años 90 y trabaja incesantemente en la defensa de los derechos del campesino sobre la tierra. Su lucha principal es contra el monocultivo en la zona y el avance desproporcionado del agronegocio.

En cuanto a los medios de comunicación, la circulación de la información en Santiago del Estero queda concentrada en manos de los medios hegemónicos de la zona y escasean

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

los espacios de difusión para las actividades de MOCASE. De esta manera, se gestó el proyecto de la red de radios, como una puerta de información y comunicación de la actividad de la agrupación.

La metodología utilizada para recuperar las experiencias de los representantes de las radios comunitarias fue la entrevista semiestructurada. En conversación con sus representantes, se pudo evidenciar el importante aporte de estos medios para la creación de identidad hacia adentro y hacia afuera del movimiento.

Todo lo desarrollado permite concluir que las radios comunitarias de MOCASE se consolidan como un proyecto político cultural que, además de salvar las grandes distancias entre los miembros, son un medio para comunicar la actividad de la agrupación campesina y presentar otra representación del campesinado, distinta a la difundida por medios de comunicación hegemónicos.

PALABRAS CLAVE: radios comunitarias - MOCASE VC - discurso hegemónico - proyecto político cultural

ABSTRACT

This article recovers a field research experience that aims to understand the communication strategies used by the Peasant Movement of Santiago del Estero (MOCASE) to resist the discourse of criminalization present in the hegemonic media of the area.

The MOCASE emerged in the years 90 and work incessantly in defense of the peasant's rights over the land. His main fight is against monoculture in the area and the disproportionate advance of agribusiness.

As for the media, the circulation of information in Santiago del Estero is concentrated in the hands of the hegemonic media in the area and there is a shortage of dissemination

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

spaces for MOCASE activities. In this way, the radio network project was created, as a gateway for information and communication of the group's activity.

The methodology used to recover the experiences of the community radio representatives was the semi-structured interview. In conversation with its representatives, the important contribution of these media to the creation of identity within and outside the movement was evident.

Everything developed allows us to conclude that the MOCASE community radio stations are consolidated as a cultural political project that, in addition to bridging the great distances between members, are a means to communicate the activity of the peasant group and present another representation of the peasantry, different from that disseminated by hegemonic media.

KEY WORDS: community radios, MOCASE, hegemonic discourse, cultural political project.

ABSTRATO

Este artigo recupera uma experiência de pesquisa de campo que visa compreender as estratégias de comunicação utilizadas pelo Movimento Camponês de Santiago del Estero (MOCASE) para resistir ao discurso de criminalização presente nos meios de comunicação hegemônicos da região.

O MOCASE surgiu nos anos90 e trabalho incessantemente em defesa dos direitos dos camponeses sobre a terra. Sua principal luta é contra a monocultura na região e o avanço desproporcional do agronegócio.

Quanto aos meios de comunicação, a circulação de informação em Santiago del Estero está concentrada nas mãos dos meios de comunicação hegemônicos da região e há escassez de espaços de divulgação para as atividades do MOCASE. Desta forma, foi

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

criado o projeto da rede de rádios, como porta de informação e comunicação da atividade do grupo.

A metodologia utilizada para resgatar as experiências dos representantes das rádios comunitárias foi a entrevista semiestruturada. Na conversa com os seus representantes, ficou evidente a importante contribuição destes meios de comunicação para a criação de identidade dentro e fora do movimento.

Tudo o que foi desenvolvido permite-nos concluir que as rádios comunitárias MOCASE consolidam-se como um projeto político cultural que, além de colmatar as grandes distâncias entre os membros, são um meio de comunicar a atividade do grupo camponês e apresentar uma outra representação do campesinato, diferente daquele divulgado pela mídia hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE: rádios comunitárias – MOCASE - discurso hegemônico - projeto político cultural

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en una investigación realizada como parte del trabajo de campo de una tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes). La investigación se llevó a cabo entre 2019 y 2020, y estuvo motivada por conocer e interiorizarse acerca de las estrategias comunicacionales utilizadas por los miembros del movimiento campesino MOCASE Vía Campesina (MOCASE VC) para resistir a los procesos de criminalización en una búsqueda por diferenciarse del discurso hegemónico.

En un escenario globalizado, bajo el dominio del capitalismo, surgen múltiples conflictos sociales, destacándose en América Latina la disputa por la tierra. Esta problemática es, sobre todo, política, ya que las excesivas asimetrías en el acceso y control de la tierra es uno de los problemas más antiguos que aqueja a Latinoamérica en general y, a Argentina,

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

en particular. Este conflicto tiene larga data en la región y se intensificó con la introducción, en los años 90, de un modelo de desarrollo basado en la producción masiva de soja transgénica, una mercancía altamente demandada en el mercado internacional. Este cambio tuvo lugar dentro de un paquete de reformas políticas y económicas que redefinieron el papel del Estado en la economía y la sociedad.

El impacto de este modelo se reflejó en la transformación radical de la estructura agraria argentina, con la expansión del cultivo de soja en diversas regiones del país, principalmente en el noroeste. En los primeros años, Argentina se posicionó como uno de los principales productores de cultivos transgénicos a nivel mundial. Sin embargo, este avance trajo aparejado un alto costo ambiental, que se puso en evidencia en una de las tasas de deforestación más altas del mundo, especialmente en el noroeste argentino (Repetto, 2016).

Con relación a este proceso, algunos autores hablan de “*pampeanización*” de Argentina (Barsky y Gelman, 2009), en el sentido en que el modelo productivo sojero pampeano se amplió más allá de sus propias fronteras ecosistémicas (hacia el Norte de Córdoba, Salta, Santiago del Estero, Formosa, etc.). De esta manera, comunidades campesinas e indígenas se vieron desplazadas en favor de empresarios vinculados a los agronegocios. Este despojo de tierras, muchas veces mediante titulaciones fraudulentas, generó conflictos y protestas violentas, entre otros sucesos que pusieron en evidencia la desigualdad en la distribución de tierras en la Argentina.

En la región norte de la argentina, se encuentra emplazada la provincia de Santiago del Estero. Tanto Santiago del Estero como otras provincias del norte argentino se caracterizan por presentar niveles bajos de desarrollo humano e índices altos de pobreza. Según el censo del año 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2010), “el 91 % de las viviendas que hemos calificado como inadecuadas son ranchos, un total de 20.833” (Natera Rivas y Batista Zamora, 2012, p. 6). En cuanto a la masa poblacional, según los datos arrojados por el mismo censo, los campesinos constituyen

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

alrededor del 40 %, y los habitantes originarias que residen en la provincia son Guaycurú, Sanavirón, Diaguita y Cacano, Tonocoté o Zurita, Vilela, y Lule-Vilela (INDEC, 2010).

Aunque el porcentaje de campesinos es importante, en el paisaje rural santiagueño, el actor principal de la economía es el agronegocio y la producción agrícola ganadera. Este protagonismo se debe, entre otras causas, a las decisiones políticas antes mencionadas que allanaron el camino para una alta concentración de la propiedad de la tierra en manos de unos pocos empresarios ligados a la actividad agricolaganadera. Los conflictos asociados con la tenencia y explotación de la tierra no solo se refieren a una disputa por los medios de producción, sino también se basa en la reivindicación del sentido que tiene la tierra y el territorio para la vida del campesino santiagueño. Además, pone en evidencia una crisis ambiental que refleja el quiebre metabólico generado por una racionalidad tecnocientífica orientada al beneficio económico, en detrimento del equilibrio ambiental y social. La falta de acceso adecuado y seguro a las tierras, la inseguridad en la posesión de estas, la ausencia del Estado en el apoyo a los pequeños y medianos productores, y la falta de servicios públicos son solo algunas de las características que describen las pésimas condiciones en las que viven los pobladores de estas zonas rurales.

En esta instancia cabe identificar a los sujetos que resisten a esta distribución inequitativa de este recurso esencial (la tierra), los campesinos. Se concibe a los campesinos como “formaciones sociales de trabajo y producción que poseen una economía de subsistencia de base agropecuaria”. Estos se caracterizan por poseer determinados valores, tradiciones, y normas que rigen su vida en comunidad y su cultura” (Schneider y Cowan Ros, 2008, p. 165).

La mayoría de la población rural de Santiago del Estero reside en áreas que fueron abandonadas por la industria forestal, la cual tuvo su auge en esta provincia argentina hasta la década de 1960. Hacia finales de los años 90 y principios de los 2000, estas tierras, antes consideradas marginales, se volvieron atractivas para el cultivo de soja y aparecieron varios inversores interesados en explotarlas. Aquellos campesinos que

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

practican una agricultura familiar y diversificada se vieron amenazados por el avance de la soja transgénica, que afectaba sus tierras, sus medios de subsistencia y su forma de vida. A partir de estas dificultades, muchos campesinos decidieron organizarse para defender sus derechos y territorio, enfrentándose a la represión y la violencia de las fuerzas de seguridad y grupos paramilitares. De esta manera, el conflicto por la tierra incrementó la violencia en el ámbito rural.

Algunas de estas organizaciones ya existían previo al conflicto con el agronegocio transgénico, como el Movimiento Agrario Misionero (MAM). Otras nuevas entidades surgieron en la década de los 90, como el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero), la Unión de los Trabajadores Sin Tierra (UST) de Mendoza, la Red Puna, el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y el Encuentro Calchaquí de la zona de los Valles de Salta, por citar algunas. Estas entidades, a su vez, fundaron el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) en 2003, como parte de los procesos de nacionalización de la lucha campesina contra el avance de la frontera agrícola. Para estas entidades, el tema central de su lucha es resistir los arrebatos de tierras y generar procesos legales de titulación de las mismas (Hocsman, 2014).

¿QUÉ ES EL MOCASE VC Y CÓMO SURGE?

El Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) surge el 4 de agosto de 1990 con el propósito de poner en evidencia que la explotación de la tierra afectaba a los peones rurales, destruía el suelo y el medio ambiente, y provocaba movimientos migratorios del campo a las grandes ciudades. Fue una de las organizaciones provinciales que puso en tela de juicio el modelo de agricultura propuesto por el agronegocio, cuestionando paralelamente la centralización de las ganancias en manos de los inversionistas de negocios agropecuarios y de los bancos. Este movimiento, en la actualidad, trabaja para defender los derechos de los campesinos, promueve el desarrollo productivo y social y lucha por una reforma agraria.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

A comienzos del 2002 esta organización campesina se fracturó en dos: por un lado, el MOCASE, que nucleaba a distintas comunidades de base y participó en áreas de la gestión provincial (entre ellas, cultura y jóvenes; educación; promoción y organización; tierra; producción y comercialización; ecología y derechos humanos; salud y mujer). Por otro lado, se constituyó el MOCASE VC (Movimiento Nacional Campesinos Indígena - Vía Campesina) con una estructura claramente descentralizada, vinculada a organizaciones nacionales como el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) y organizaciones internacionales (Durand, 2006). Si bien este desmembramiento llevó a que cada movimiento adopte perfiles y objetivos distintos, es necesario destacar que en noviembre del 2019 el movimiento volvió a unificarse y persiste actualmente como una sola entidad.

De esta manera, MOCASE surge como “una nueva forma de organización territorial que asume la lucha por la tierra como la defensa de un espacio de vida propio” (Rosso, 2013, p. 1). Desde su nacimiento, esta organización campesina encabezó la resistencia frente al agronegocio y adoptó la lucha por la tenencia de la tierra como su estrategia principal para mejorar su calidad de vida. En el acuerdo originario, se reflejan los objetivos generales de la agrupación, entre los que se encuentran:

buscar soluciones a problemas comunes, ...ser representante de los campesinos frente a las autoridades, ...apoyar las peticiones de cada una de las organizaciones que lo integran respetando su autonomía, ...promover la capacitación en cooperativismo y gremialismo, ...[hacerse] escuchar en los espacios de poder y en los distintos organismos del gobierno provincial relacionados con la política agropecuaria. (Acta Fundacional como se citó en Metcalf, 2004, p. 30)

Antes de tener una organización formal, el movimiento campesino comenzó sus actividades a principios de los años 80, tras el restablecimiento de la democracia en el país. Este movimiento social, como señala De Dios (2004), fue ganando reconocimiento con el tiempo, llegando a aglutinar a un gran número de familias campesinas asociadas a

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

diversas organizaciones locales de base que lo integran y que se encuentran distribuidas por toda la provincia. Los miembros e intelectuales de MOCASE recibieron influencia de personas externas al conflicto de la tierra, incluyendo a individuos de origen urbano y personas vinculadas a la Iglesia Católica.

El MOCASE adoptó una estructura organizativa específica, compuesta por representantes o delegados por zonas que se integraron en una asociación de tercer grado. Este sistema de representación se basaba en una regla fundamental: los representantes debían dedicarse exclusivamente a representar y no a ejercer el mando. Según el análisis de Durand (2008) en su estudio. *Representar y no mandar: Dirigentes campesinos en Santiago del Estero, Argentina*, esta regla implicaba que los representantes actuaran como voceros, comunicaran las decisiones y resolvieran consultas desde un nivel organizativo hacia las bases, entendidas estas últimas como las familias miembros de la comisión. La distinción crucial radica en que la función de representación no otorga un poder diferencial sobre las demás familias.

Otro aspecto interesante de la organización es que el movimiento implementó un sistema de rotación en la representación para promover esta dinámica de que quien representa no mande. Esta rotación implica un desafío constante en la formación de nuevos dirigentes y en la cohesión de la función de representación. Se busca, de esta manera, evitar la concentración de poder en manos de unos pocos y garantizar una participación más equitativa y democrática dentro del movimiento.

Esta estructura organizativa, centrada en la representación sin poder de mando, refleja la filosofía participativa y horizontal del MOCASE, que busca empoderar a las comunidades campesinas y fomentar la toma de decisiones colectivas. El énfasis en la rotación de liderazgo también contribuye a fortalecer la renovación constante y la diversidad de perspectivas dentro del movimiento, promoviendo así su sostenibilidad a largo plazo.

En la actualidad, el MOCASE agrupa a unas 15 000 familias, organiza y participa en eventos de concientización acerca de la soberanía alimentaria, busca informar de los

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

peligros del monocultivo y proponer otras formas de trabajar la tierra, tiene proyectos educativos, productivos y radiofónicos.

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EL SURGIMIENTO DE LA RED DE RADIOS MOCASE

Los medios de comunicación de masas, desde el siglo XIX, se han transformado en una herramienta de cambio o conservación social, capaces de mantener la estructura de poder que rige las articulaciones económicas y políticas dentro de una sociedad.

Las primeras experiencias del movimiento campesino en medios de comunicación están vinculadas a un espacio radiofónico cedido por la estación del obispado de la provincia. La radio se pensó como un puente que salvara las grandes distancias y su propósito era la difusión de comunicados a la comunidad, mensajes personales entre los integrantes de la agrupación y la difusión de información en general. Además, las radios del MOCASE pretendían difundir desde una perspectiva alternativa lo que los medios de comunicación hegemónicos en la provincia decidían silenciar. Deolinda Carrizo Osman (Referente del MOCASE VC) comenta la experiencia de esta primera incursión en radio “fue difícil establecer un camino para la comunicación. Durante cinco meses, tuvimos solo quince minutos [al aire], una vez a la semana en una radio del obispado. En ese momento, trabajamos con la difusión de los derechos de las familias campesinas, de la posesión veinteañal que nos permitía la autodefensa” (Rodríguez Striebeck, 2013, p. 61).

Además de este breve espacio cedido por la iglesia, el MOCASE utilizaba, desde la década de los 90, radios comunicadoras de corto alcance VHF (*very high frequency*) para alertar acerca de los desalojos a las comunidades bases del movimiento. Luego, a mediados de la década del 2000, comenzaron las primeras proyecciones en el movimiento para crear una red de comunicación comunitaria como herramienta de gestión colectiva.

El proyecto se diseñó y planificó con el acompañamiento de medios alternativos de comunicación provincial como radio FM La Tribu. En el año 2003, el trabajo conjunto

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

dio como fruto la concreción de la primera radio del Movimiento Campesino, FM del Monte 88.7 MHz.

Para comprender el contexto local, cabe mencionar que los medios de comunicación masiva en Santiago del Estero están concentrados en pocas manos. Este es un fenómeno que se repite en otras regiones que integran el interior del país, cómo afirma Picco (2017) “La concentración mediática es una expresión de la asimetría de los flujos comunicativos” (p. 308). Esto, a su vez, genera una marcada desigualdad entre la existencia de medios comerciales y medios de comunicación populares, alternativos y comunitarios. Las comunidades que habitan en distintos parajes, pueblos y ciudades del interior profundo del país, no cuentan, ni gestionan medios radiales y/o televisivos.

Con la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual nro. 26.522 en el año 2009, se reservó el 33 % del espectro radioeléctrico para medios comunitarios y populares y sin fines de lucro. Sin embargo, a la fecha de la escritura de este artículo esta cifra no se cumple en los medios locales santiagueños y aún está lejos de ser una realidad.

En Santiago del Estero, el Grupo Ick tiene la mayor concentración mediática. De acuerdo con la explicación del periodista Lucas Paulinovich “El Grupo Ick cuenta entre sus posesiones al principal diario de Santiago del Estero, El Liberal; la radio y el diario Panorama; la empresa proveedora del servicio de cable Tic y tenía, también, el único canal de aire de la provincia, el Canal 7” (Paulinovich, 2010).

Una de las consecuencias de la concentración mediática es la homogeneización del discurso o el uso de las mismas estrategias comunicacionales por parte de los diferentes medios que integran el Grupo Ick. Esta es una barrera para que entidades como MOCASE hagan oír su voz y puedan responder ante hechos de contrainformación o desinformación. Frente a esta realidad, podemos comprender el desafío que representó para MOCASE pensar en un espacio de comunicación propio sus propios medios de comunicación, por lo que el proyecto de la red de radios comunitarias constituyó una materialización de la apuesta frente al control excesivo de la palabra por un grupo de particulares.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

En el año 2003 la agrupación MOCASE VC llevó adelante la planificación y puesta en marcha de su proyecto comunicacional red de radios bilingües (denominadas de esta manera porque algunas estaciones tienen programas en lengua castellana y lengua quechua) como parte de una estrategia comunicacional para hacer frente a los sistemáticos intentos de criminalización de la prensa gráfica local. A la primera emisora el MOCASE VC (FM del Monte 88.7 MHz) se sumaron otras y el movimiento generó talleres de producción en los cuales los coordinadores encargados de cada una de estas emisoras formaron a los militantes campesinos en el quehacer periodístico, no solo en el manejo técnico de la emisora, sino en la producción de contenidos para las radios. En este sentido, se buscaba que el diálogo y el encuentro con el otro implicara una 'praxis liberadora'. Estos medios de comunicación alternativa reforzaban la idea de establecer prácticas de comunicación donde el otro esté cercano, no invisibilizado en la masa (Freire, 1991).

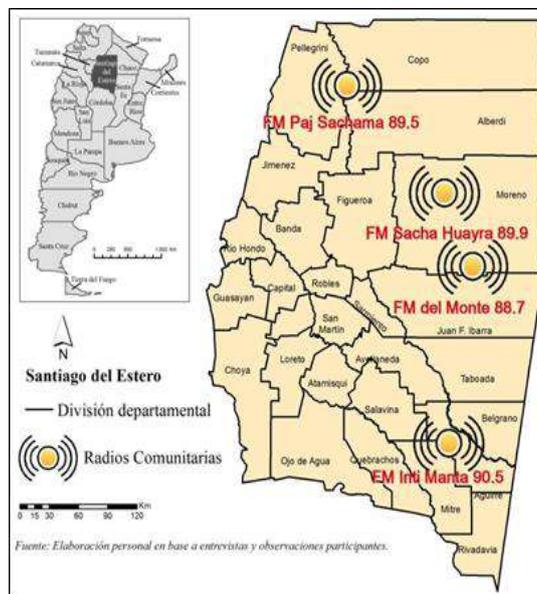


Figura 1: Distribución de radios comunitarias en la provincia de Santiago Del Estero

Fuente: Rosso, 2013, p. 9.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

A las 4 emisoras que se muestran en la figura 1 se sumaron dos más y la conformación actual de la red de radios se muestra en la siguiente tabla, con la indicación de la distancia que mantienen con la capital provincial.

Radios del MOCASE VC	Ubicación geográfica	Distancia desde la Capital Provincial
FM Del Monte 88,7	Quimili (Dpto. Moreno)	202,8 km de distancia.
FM Sacha Huayra 89,9	Tintina (Dpto. Moreno)	185,9 km de distancia.
FM Paj Sachama 89,5	Las Lomitas (Dpto. Copo)	300 km de distancia.
FM Inti Manta 90,5	Pinto (Dpto. Aguirre)	235 km de distancia.
Suri Manta 88,7	Villa Ojo de Agua (Ojo de Agua)	155 km de distancia.
FM Sacha Hakup 88,3	Monte Quemado (Dpto. Copo)	333 km de distancia.

Tabla 1: Radios del MOCASE VC y su ubicación geográfica
Fuente: elaboración propia

En la actualidad, la música y la programación que se maneja en estas emisoras, están acordadas por toda la red de radios. Inclusive, la agenda informativa tiene como temas prioritarios los derechos posesorios de los campesinos, dejando de lado las etiquetas presentes en la prensa local, especialmente en hechos paradigmáticos como el crimen del militante Cristian Ferreyra, combatiendo la imagen de campesino como sujeto desviado, vinculado sistemáticamente con hechos violentos (muertes, riñas, robos, violaciones etc.).

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

En cuanto al financiamiento de estos medios radiofónicos, los recursos económicos provenían de diversas fuentes. Por mencionar algunas, se utilizaban rifas, campeonatos de fútbol, bailes, etc. Además, había espacios publicitarios o de propaganda política en época electoral que reportaban ingresos a la estación.

El trabajo de campo que realizamos estuvo motivado por conocer la forma en que los campesinos viven el proceso criminalizador mediático y su resistencia comunicacional. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas con los referentes de las estaciones radiales para conocer las estrategias comunicacionales utilizadas por MOCASE para dar a conocer su actividad y potenciar su lucha. Algunas de estas entrevistas fueron presenciales y otras virtuales, debido a las excesivas distancias existentes entre las estaciones de radio. En agosto de 2019 visitamos Radio Paj Sachama en el paraje las Lomitas y en septiembre de ese mismo año viajamos a un encuentro de los equipos de radios en Ojo de Agua, departamento en el que está ubicada FM Suri Manta y la Universidad campesina (Unicam Suri). Dialogamos con Margarita Gómez (FM del Monte), Sergio y Ricardo Cuellar (FM Paj Sachama), Daniel Pérez y Sebastián Gutiérrez (FM Suri Manta), Coqui Roldán (FM Sacha Huayra 89,9). Con este último, nos comunicamos telefónicamente debido a las distancias antes mencionadas.

Entre los principales temas abordados en estos diálogos se encuentran, por un lado, conocer las motivaciones y deseos colectivos que impulsaron la creación de un tejido radiofónico (la red de radios). Por otro lado, se indagaron las distintas experiencias de los representantes de las radios al momento de difundir una imagen de los militantes del MOCASE diferente a la emitida por la prensa hegemónica. Esto se hacía evidente en hechos paradigmáticos que tuvieron cobertura mediática, por ejemplo, el asesinato de Cristian Ferreyra en la localidad de San Antonio. Este hecho ocurrió en noviembre del 2011 y el medio gráfico aprovechó para titular “Un muerto y un herido tras una trágica discusión en Copo” (El Liberal, 2011). En esta noticia, se destaca que se trató de una discusión doméstica de trabajo y también la redacción induce a interpretar que los campesinos involucrados en la reyerta resuelven los problemas mediante el uso de la

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

violencia, sin mediar palabras. Esta representación de los campesinos como personas violentas refuerza un estereotipo negativo, incluso en casos como el activista Cristian Ferreyra que, al momento del homicidio, se encontraba resistiendo el avance de los peones del empresario Jorge Ciccioli.

De esta manera, cobra sentido lo que los representantes de las radios expresan al considerar este medio de comunicación como una herramienta estratégica para cubrir la falta de voz del campesinado en los medios locales. La radio lograba poner en conocimiento a la comunidad de los intentos de despojo que sufrían los campesinos en sus tierras, informaba acerca de los derechos que los asisten y difundían los rasgos identitarios de los campesinos involucrados y comprometidos con la lucha por la tierra.

En este sentido, los representantes nos expresaron:

La red de radios bilingües se creó para brindar más información a los compañeros, para hacer tomar conciencia de los derechos posesorios de los campesinos, porque en otros medios esos temas no se tocan, y eso que en el código civil están. Nosotros pensamos en esto, aprovechar la radio y sacar a la luz todo ello. (Comunicación personal, Sergio Cuellar, 14/8/2019)

En otra comunicación con Ricardo Cuellar, referente de radio FM Paj Sachama, nos cuenta: “Las radios del MOCASE surge porque no teníamos un espacio en las FM-AM comerciales de la provincia, entonces nosotros buscamos una alternativa de armar proyectos con FM La Tribu” (Comunicación personal, Ricardo Cuellar, 17/8/2019)

Margarita Gómez, referente de radio FM del Monte, nos refiere:

Nosotros tenemos nuestras redes sociales, nuestras propias radios, y con ese espíritu nacen las radios comunitarias para mostrar lo que verdaderamente el movimiento social y lo que hace, que no es solo la pelea por la tierra sino tiene que ver con la salud, educación, la Unicam (Universidad Campesina), la escuela de agroecología,

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

que es una forma de comunicar también, que el movimiento sigue creciendo independientemente de lo que se diga en los medios de comunicación. Y nosotros planteamos eso en nuestras radios y hacemos un trabajo de base también a través de nuestras radios FM. Salir a contar el derecho que tiene el campesinado (Comunicación personal, Margarita Gómez, 10/9/2019)

Por su parte, Daniel Pérez y Sebastián Gutiérrez, (comunicadores de radio FM Suri Manta 88.7, en Ojo de Agua)

como movimiento hubo un deseo comunicacional entre nosotros, que tengamos una comunicación dentro del movimiento. Con el paso del tiempo y con los años nos planteamos como mostramos lo que nosotros hacemos, como mostramos nuestra producción, como mostramos que no somos lo que dicen los grandes medios de comunicación (Comunicación personal, Daniel Pérez y Sebastián Gutiérrez, 10/9/2019)

De acuerdo a lo expresado por los gestores de las radios campesinas del MOCASE, en un mismo sentido, Ernesto Lamas (2017) afirma que:

El proyecto de construcción de una red de radios comunitarias nació como parte de una estrategia de refuerzo de los lazos y la comunicación entre las comunidades, las organizaciones y los pobladores, severamente restringidos por las condiciones de aislamiento geográfico, los malos caminos y las grandes distancias que los separan. (Lamas, 2017)

Los representantes entrevistados destacan que la planificación de esta red de radios, no solo estuvo vinculada con la dimensión material de la vida cotidiana, sino también con el interés de poner en el aire un repertorio de facetas poco conocidas de los campesinos. En este sentido, los comunicadores radiofónicos destacan: “A través de nuestras radios fuimos buscando combatir y borrar las imágenes negativas del campesinado, que los otros compañeros y las otras comunidades vayan sabiendo que no somos líderes, somos un compañero más”. (Comunicación personal, Sergio Cuellar, 14/8/2019)

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

El propio Cuellar se diferenciaba de este discurso hegemónico de la siguiente manera:

Los medios de comunicación radio LV 11 de Santiago del Estero, y la revista el coyuyo me calificaron como “el caudillo”. Entonces, en la radio nos encargamos de desmentir estas versiones, y que yo no soy ningún “caudillo”, soy un compañero más, un delegado de las comunidades. (Comunicación personal, Ricardo Cuellar, 17/8/2019)

En cuanto a la proyección de futuro o las aspiraciones de este proyecto comunicacional, los representantes de las radios afirman:

El sueño es disputarle el sentido a los grandes medios de comunicación. Que nosotros tengamos voz, cara, identidad, y que tengamos derechos, y eso implica una lucha y una resistencia como la que viene llevando adelante el movimiento en todos los territorios, y uno de esos territorios es la comunicación, por eso la llevamos adelante, es el horizonte (comunicación personal con Daniel Pérez y Sebastián Gutiérrez 10/9/19)

Entonces, podemos distinguir en los relatos de los representantes que los medios comunitarios radiofónicos buscan enfrentar y combatir las imágenes desfavorables o negativas que circulan por los medios de comunicación del Grupo Ick. Las radios del MOCASE VC resisten la constante estigmatización en el discurso mediático de los campesinos comprometidos con la lucha por la tierra al no identificarse como “caudillos”, sino como campesinos que forman parte de un movimiento social.

Uno de los mayores desafíos de los gestores radiofónicos del proyecto comunicacional de la organización campesina fue administrar sus propias voces, identidades y derechos, lo cual les implicó poner en disputa y resistir en todas las aristas que constituyen el movimiento social, inclusive en el campo de la comunicación.

Es importante señalar, tal como refiere Van Dijk (1999) que el poder raramente es absoluto y eso podemos notar con las resistencias y luchas campesinas, así como

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

con la emergencia en nuestro país de medios de comunicación alternativos a los hegemónicos que van ganando reconocimiento a nivel nacional e internacional. (Valdez Alaya y Valdez Alaya, 2022)

LOS PROYECTOS POLÍTICOS CULTURALES

El proyecto radiofónico de la red de radios de MOCASE VC se encuadra en un proyecto político-cultural más amplio. Entendemos esta noción de la mano de Lamas (2003),

El proyecto político cultural comprende los objetivos que se plantean las radios comunitarias. Estos objetivos son los que guían sus acciones y sirven de marco para la toma de las decisiones acerca de cuáles son las características de los mensajes que se emiten, cuáles son las voces que salen al aire, cuáles son las historias que se cuentan, qué música se difunde, en qué lengua se habla, cuál es la relación que se construye con las audiencias. (p. 5)

De esta manera, podemos vincular la noción de proyecto político cultural con la actividad de la radio comunitaria, al igual que el investigador López Vigil:

Cuando la radio fomente la participación de los ciudadanos y defiende sus intereses; cuando refleja los gustos de la mayoría y hace buen humor y la esperanza es su objetivo principal; cuando verdaderamente informa; cuando ayuda a resolver los mil y un problema de la vida diaria; cuando todas las ideas son debatidas en sus programas y todas las opiniones son respetadas; cuando la diversidad cultural es estimulada por encima de la homogeneidad comercial; cuando las mujeres son las actrices principales en la comunicación y no simplemente una voz bonita o un artilugio para la publicidad; cuando ningún tipo de dictadura es tolerada, ni siquiera la dictadura musical de los grandes estudios de grabaciones; cuando las palabras de

Santin, Daniel R.

todos vuelan sin discriminación o censura. (como se citó en Pais Malespín, 2016, p. 97)

ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES

La comunicación es entendida como parte de la construcción simbólica de la experiencia colectiva y social. Estas manifestaciones conjuntas carecen de sentido si no tienen un propósito u objetivo claro que guíe ese accionar en común. Por lo tanto, es necesario que estas prácticas colectivas tengan estrategias comunicacionales. Estas son:

instrumentos que permiten ir resolviendo problemas de comunicación al tiempo que se va creando tejido social, mediante la articulación de actores y procesos, los cuales deben ser monitoreados y evaluados periódicamente como parte del mismo plan operativo, de manera que se garantice su cumplimiento e impacto. Las estrategias de comunicación están concebidas para transformar la realidad comunicacional, resolviendo en sus causas, el problema de comunicación que el grupo definió al inicio del proceso de planificación, así como las necesidades identificadas (León Zuñiga *et al.*, 2015, p. 13)

Considerando esta definición, podemos afirmar que MOCASE VC puso en marcha diversas estrategias comunicacionales con el objetivo principal de visibilizar los problemas relacionados con el campesinado. Fundamentalmente, el propósito de llevar adelante una comunicación colectiva fue el corolario de la necesidad de resolver lo atinente a los desalojos forzosos por parte del agronegocio en distintos lugares de la provincia.

La comunicación fue pensada desde la misma organización campesina, asociada a la cultura, tanto desde sus vertientes internas como externas, en las que están implícitas sus prácticas, tradiciones, costumbres, valores y hábitos; es decir, la producción de sentido de su realidad. “De ahí que el eje se desplace de los medios a las mediaciones, esto es, a

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matices culturales” (Barbero, 2003).

Desde esta perspectiva articuladora, la comunicación se constituye en un espacio estratégico desde donde reflexionar acerca de las contrariedades que impregnan a esta sociedad. Por lo tanto, la comunicación es entendida desde esta cosmovisión como un proceso de construcción de la realidad social. Es necesario entender las estrategias comunicacionales diseñadas por el MOCASE VC, como parte de un conjunto de acciones planificadas, a partir de un punto de vista singular, donde la toma de decisiones, las prácticas y ejecuciones conforman el hábitat cultural del movimiento.

CONCLUSIONES

Con base en la experiencia desarrollada en el trabajo de campo se considera que la creación de la red de radios de MOCASE VC es un proyecto político cultural que busca responder ante la criminalización que hace la prensa de Santiago del Estero de las acciones colectivas que encaran los activistas rurales del MOCASE VC.

El discurso radiofónico de las emisoras mocaseñas tienden a resistir a este proceso estigmatizador a través de la permanente vinculación de la figura de los campesinos con un repertorio de imágenes favorables y positivas a su trabajo. Entre estas asociaciones, encontramos la vinculación de los campesinos en la defensa de sus causas; es decir, a su militancia y sobre todo, a la formación en lo atinente a sus derechos ante los persistentes ataques del empresariado del agronegocio a las tierras de los campesinos y defensa en el periodismo gráfico.

En estos relatos campesinos predominan las voces de los mismos testigos de los hechos y vecinos de las zonas de conflictos. Es decir, son fuentes de información directas del conflicto que no tienen vinculación con las cuadrillas de peones contratados por el empresariado, ni con exposiciones de las fuerzas de seguridad (policía), ni se trata de agentes ligados a la justicia o a los contactos del diario *El Liberal* en la zona de conflicto.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

Estas expresiones van acompañadas de los comunicados oficiales emitidos por el MOCASE VC en el marco del conflicto, que amplían el espectro narrativo de los sucesos. Frente a esto, podemos decir que existe una pluralidad de voces campesinas que resisten al discurso criminalizador de las versiones periodísticas, de los diferentes agentes del estado, fuerzas de seguridad, policía, agentes de la justicia.

La importancia de la pluralidad del discurso radica en su capacidad para ofrecer una visión más completa y equilibrada de los hechos. En contextos de conflicto y criminalización, como el de los campesinos del MOCASE VC, es fundamental que existan múltiples perspectivas para contrarrestar narrativas unilaterales que pueden ser injustas y parciales. La pluralidad permite que las voces de los afectados directos se escuchen y se legitimen, promoviendo un debate más justo y equitativo. Además, fortalece la democracia y la justicia social al asegurar que todas las partes implicadas tengan la oportunidad de expresar sus experiencias y puntos de vista, lo que contribuye a una mayor comprensión y resolución de los conflictos. En este sentido, la red de radios no solo actúa como un medio de resistencia, sino también como un canal vital para la diversidad y la inclusión en el discurso público.

BIBLIOGRAFÍA

Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Durand, P. (2008). "Representar y no mandar": Dirigentes campesinos en Santiago del Estero, Argentina. *Mundo agrario*, 8(16). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-59942008_00010000_2.

El Liberal (17 de noviembre de 2011). Un muerto y un herido tras una trágica discusión en Copo. *El Liberal*. Recuperado de <https://www.elliberal.com.ar/nota/-13127/2011/11/un-muerto-y-un-herido-tras-una-tragica-discusion-en-copo>.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.

Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Gellner, E. y Waterbury, J. (1977). *Patrons and Clients in Mediterranean Societies*. London. Duckworth and Co., 1977. pp. XII-348

Hocsman, D. (2014). Agricultura familiar y descampesinización. Nuevos sujetos para el desarrollo rural modernizante. *Perspectivas Rurales. Nueva Época* 13 (25): 11-27.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC] (2010). Censo 2010. INDEC. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>.

Lamas, E. (2003) *Gestión Integral de la Radio Comunitaria. Introducción “Las radio comunitarias, democratizar las comunicaciones para democratizar las sociedades”* (Fragmento). Quito: FES Promefes.

Ley N° 26.522 (2009). Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. 10 de octubre de 2009. BO nro. 31756.

León Zuñiga, L., Salas Viquez, S., Salazar Vindas, S. y Cruz Barrientos, J. (2015). *Manual para el diseño participativo de estrategia de comunicación*. Centro de Comunicación Voces Nuestras. Recuperado de <http://cajondherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2015/06/MANUAL-estrategias-de-comunicacion.pdf>

Metcalf, K. (2004). *La lucha del MOCASE para el desarrollo y autonomía*. SIT Digital Collection. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1529&context=isp_collection.

Natera Rivas, J. y Batista Zamora, A. (2012). Déficit habitacional cuantitativo en las provincias del noroeste argentino. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*. [32. 323-344. 10.5209/rev_AGUC.2012.v32.n2.39723](https://doi.org/10.5209/rev_AGUC.2012.v32.n2.39723)

Paulinovich, L. (2010). *Néstor Ick: Emperador Santiagueño*. Bloque de Prensa Regional. Recuperado de <https://www.prensaregional.com.ar/index.php?seccion=Notas&id=8> (12 de mayo de 2024)

Paiz Malespín, G. (2016). La radio comunitaria ¿cómo resignificarla hoy? *Ciencia e Interculturalidad*, 9(1), pp. 94-107.

Picco, E. (2017). El periodismo online en el NOA: Una aproximación a los casos de Santiago del Estero, Salta y Jujuy. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 4(6), 305-328.

LA RED DE RADIOS DEL MOCASE VC (MOVIMIENTO CAMPESINO DE SANTIAGO DEL ESTERO VÍA CAMPESINA): UN PROYECTO POLÍTICO CULTURAL EN LA RESISTENCIA AL DISCURSO DE CRIMINALIZACIÓN MEDIÁTICA

Santin, Daniel R.

Repetto, J. (2016). *Un alivio para los suelos del NOA*. Sobre la Tierra SLT. Recuperado de <http://sobrelatierra.agro.uba.ar/un-alivio-para-los-suelos-del-noa/>

Rodríguez Striebeck, M. (2013). *Somos Tierra. Análisis de las prácticas y estrategias comunicacionales del Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero, MOCASE-VC*. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/sistemas/biblioteca/files/CPSS_Rod_Tdig_pdf-14288.pdf

Rosso, I. (2013). La territorialidad en el proceso de consolidación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, Argentina. *Revue RITA*, (6). Recuperado de http://www.revue-rita.com/notes-de-recherche6/inesro_sso.html

Schneider, S. y Cowan Ros, C. (2008). Crisis y reconversión de estrategias de reproducción social campesinas en las Tierras Altas jujeñas, Argentina. *Revista Internacional de Sociología*, 66 (50), pp. 153-175.

Valdez Alaya, S. y Valdez Alaya, S. (2022). Criminalización mediática a organizaciones campesinas de Paraguay. Análisis del discurso periodístico ABC Color. *Revista Estudios Paraguayos*, 40(1). Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/141/1414802006/>.

RESEÑA DE *SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LOS MEDIOS. EMERGENCIA, ADAPTACIÓN Y SUPERVIVENCIA*. CARLOS ALBERTO SCOLARI

Nigro, Patricia María

Universidad Austral

nigropatricia@gmail.com

Material inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 10-05-2024

Fecha de aceptación: 17-05-2024

Carlos Scolari es catedrático en el Departamento de Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra, en la que dirige el Doctorado en Comunicación. Ha publicado, entre otros libros, *Narrativas transmedia*, *Ecología de los Medios*, *Las leyes de la interfaz*, *Cultura Snack*, *La guerra de las plataformas*, *On the Evolution of Media. Understanding Media Change* editado por Routledge y la novela *La Gran Enciclopedia Argentina*.

Sobre la evolución de los medios. Emergencia, adaptación y supervivencia se publicó, simultáneamente, en España y en la Argentina por Ediciones Ampersand este año 2024 y es la traducción al español de libro *On the evolution of Media* de 2023.

El texto posee más de 400 páginas. Comienza con un prólogo de Mark Deuze de la Universidad de Amsterdam, continúa con una introducción, tres partes y termina con conclusiones y referencias bibliográficas.

La primera parte se titula “El surgimiento de un enfoque evolutivo del cambio mediático” y consta de dos capítulos extensos, fundamentalmente teóricos: el primero, “Sobre el origen de las teorías” y el segundo, “Evolución de los medios: un nuevo marco teórico”.

Los lectores y las lectoras encontrarán esta primera parte exhaustiva y profunda, ya que es la base de lo que se propone el libro: *ir más allá de las concepciones tradicionales del cambio mediático basadas en narrativas lineales*, como posteó el autor en X (o la red exTwitter) hace un tiempo.

En el primer capítulo, se profundiza sobre teorías, conceptos, modelos y metáforas, de modo de comprender el cambio tecnológico, crear teorías en un mundo posdisciplinario y revisar la Historia de los Medios y la Arqueología de los Medios, para entender los medios del pasado. En el capítulo 2, Scolari realiza un mapa de la Ecología de los Medios (tema de su interés y estudio por muchos años), explica cómo ir desde esta Ecología hasta la Evolución de los Medios y cierra el capítulo con un mapa de esta última. Está demás señalar la importancia de los dos mapas para entender con facilidad las dos disciplinas. (Aunque el autor, en verdad, llama “protodisciplina” a la Evolución de los Medios).

Dos observaciones antes de reseñar la segunda parte. En primer lugar, si este libro es abordado por alguien del campo de la Lingüística, no tardará en recordar, antes de que los nombre el propio autor, los conceptos de diacronía y sincronía, analizados por Ferdinand de Saussure. Estos conceptos que, en el *Curso de Lingüística General* aparecen como dos ejes, que siguen el modelo X/Y, se repetirán a lo largo de todo el texto. Una observación. Para Saussure, los ejes se entrecruzan y nunca es clara la separación entre el eje diacrónico y el eje sincrónico, porque así sucede en el estudio de lengua. Todo corte será artificial, con fines didácticos o explicativos. No obstante, hablar del desarrollo de un fenómeno en el tiempo y, de ese mismo fenómeno, en un momento determinado enriquecerá la mirada de quien investiga, siempre y cuando no olvide su condición artificial.

En segundo lugar, la teoría de la evolución de Darwin aparece citada muy a menudo y con razón en el libro, en relación con la Evolución de los Medios. No es superfluo aclarar que, como lectores y lectoras, no podemos traspolar, de forma perfecta, la teoría de las especies biológicas con la teoría de la evolución de las “especies mediáticas” a la que se refiere el autor (notemos aquí la metáfora de “especie” para hablar de un medio en concreto, desde sus aspectos tecnológicos y sociales). Más allá de que la influencia de la

Biología, en las áreas de la Tecnología y de la Sociología, no son perfectamente comparables, sí resulta muy útil para describir una teoría de la evolución de los medios, por todo el esfuerzo cognitivo y metodológico que esto supone.

Retomamos la segunda parte que es, sin duda, la más apasionante de esta obra mayúscula. Se organiza con una estructura clara: en cada capítulo, se incluye no solo la explicación de un concepto clave para la Evolución de los Medios, sino también estudios de caso concretos para cada tema. Esta segunda parte se titula “Breve diccionario de Evolución de los Medios” y contiene 8 capítulos.

El capítulo 3 trata sobre la idea de Ciclo Vital y el caso estudiado es el fax. El 4 toma el concepto de Emergencia y el caso elegido es la *Web*. En el 5, define y profundiza la idea de Dominación y se estudia el caso del papiro. En el capítulo 6, se analiza el concepto de Adaptación y se estudian dos casos: el libro impreso y la televisión. En el 7, se reflexiona sobre los conceptos de Supervivencia/Extinción y el caso tratado es el disco de vinilo. En el 8, se profundiza en la idea de Nichos y se estudia el caso del consumo de noticias de los nichos mediáticos. El capítulo 9 ahonda en el concepto de Intermedialidad y se elige, como estudio de caso, las relaciones entre literatura, pintura, fotografía y cine. Una nota aquí: ni la literatura ni la pintura son medios de comunicación. En sentido estricto, pertenecen al Arte, pero su influencia, su modo de ver el mundo, sus técnicas de análisis, han sido aplicadas en Comunicación Social. Pensemos en la ya nombrada Lingüística, en la Semiótica, en la Retórica y, entre otras tantas disciplinas, en las que abreva la Comunicación Social. El último capítulo de esta segunda parte, el 10, que aborda el concepto de Coevolución, estudia el caso de la particular coevolución del cine y del cómic.

La tercera parte del libro se llama “Un *kit* metodológico para la evolución de los medios” y consta de dos capítulos: el 11, titulado “Evolución de los Medios: métodos cuantitativos” y el 12, “Evolución de los Medios: métodos cualitativos”. Es decir, Scolari, como nos tiene acostumbrados a sus seguidores y seguidoras, no deja nada fuera del tema que está investigando. Su nivel de conocimientos, su impecable orden, su amplitud mental y su lucidez, han compuesto este libro, que puede considerarse la suma de toda su investigación y producción anterior. Por tanto, no podría cerrarse el texto, sin una

propuesta metodológica que incluyera las dos modalidades de investigación (nunca opuestas, siempre complementarias) con las técnicas más modernas de análisis y con ejemplos concretos.

Llegamos, ahora, a las Conclusiones. Aquí el autor retoma los hilos fundamentales del libro y de la Evolución de los Medios: la analiza como teoría, como conjunto de métodos, como metáfora evolutiva, como red. Señala sus fuerzas fundamentales y concluye con una reflexión concreta sobre el giro evolutivo.

Como cierre, el autor ofrece 55 páginas de referencias bibliográficas con las que trabajó, aunque se intuye que fueron todavía más. Estas son de enorme valor para los estudiosos de la Comunicación Social.

En resumen, se puede afirmar que uno se encuentra aquí con una obra maestra, monumental, clara, eficaz y exhaustiva. Cualquier interesado o interesada en las Ciencias Sociales y, más que nada en la Comunicación Social, no puede dejar de aprender y reflexionar con este libro.



Hologramática

Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

issn 1668 5024

San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotografía: Roberto Pompei. Junio 2024



Julio 2024

Año XXI
40

Volumen 4

SOCIEDAD

**MODELOS DE PAÍS E INDUSTRIA NACIONAL BAJO LA ÓPTICA
DEL PENSAMIENTO NACIONAL Y LA CUESTIÓN SOCIAL**

Leyes, Lilén

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

lilen93@outlook.com

Material inédito y original autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de aceptación: 29-05-2024

Fecha de aceptación. 15-06-2024

RESUMEN

El presente trabajo comprende que el pensamiento nacional surge como necesidad y como oposición. Como necesidad para la continuidad/reconstrucción de la identidad nacional y de la verdadera democracia social, participativa y productiva que contribuya a la superación gradual de los efectos de la cuestión social y la desigualdad -nacionales a nivel general y entre provincias y ciudades particularmente- y como oposición al cuestionar al orden impuesto por el imperialismo económico, el cual quizás tenga sus expresiones más inadvertidas en el plano cultural y político.

Como objetivo se propone por un lado explorar sobre la actualidad del pensamiento nacional con aportes de pensadores nacionales del siglo XX así como contribuir al debate sobre la industria nacional, los recursos naturales, el pensamiento nacional y las implicancias de estos conceptos y procesos sobre la cuestión social. Aparecerán mezclados con la coyuntura actual,

MODELOS DE PAÍS E INDUSTRIA NACIONAL BAJO LA ÓPTICA DEL PENSAMIENTO
NACIONAL Y LA CUESTIÓN SOCIAL

Leyes, Lilén

los conceptos de nación y cuestión social, vinculados con los recursos naturales, los modelos de país y sus implicancias.

La metodología utilizada fue la consulta bibliográfica de pensadores nacionales del siglo XX, principalmente a Scalabrini Ortiz y Hernández Arregui para luego poner en diálogo sus concepciones con la coyuntura actual de los debates de modelos de países (industrial/productivo - extractivista/financiero), todo ello bajo las implicancias que dichos procesos y formas de hacer política arrojan sobre la cuestión social.

Por su parte, las conclusiones o resultados no están acabadas, pero aportan a la necesaria construcción de un Modelo Argentino productivo, soberano e industrial que aporte al desarrollo nacional-local y a la dignidad humana.

PALABRAS CLAVE: pensamiento nacional - cuestión social - industria nacional

ABSTRACT

This work understands that national thought emerges as a necessity and as opposition. As a necessity for the continuity/reconstruction of national identity and true social, participatory and productive democracy that contributes to the gradual overcoming of the effects of the social issue and inequality - national at a general

level and between provinces and cities particularly - and as opposition to questioning the order imposed by economic imperialism, which perhaps has its most unnoticed expressions on the cultural and political level.

On the one hand, it is proposed to delve into the current state of national thought with contributions from national thinkers of the 20th century as well as to contribute to the debate on national industry, natural resources, national thought and the

implications of these concepts and processes on the social issue. The concepts of nation and social issue, linked to natural resources, country models and their implications, will appear mixed with the current situation.

The methodology used was the bibliographic consultation of national thinkers of the 20th century, mainly Scalabrini Ortiz and Hernández Arregui to then put their conceptions in dialogue with the

Leyes, Lilén

current situation of the debates on country models(industrial/productive - extractivist/financial), all This is under the implications that these processes and ways of doing politics have on the social issue.

For their part, the conclusions or results are not finished, but they contribute to thenecessary construction of a productive, sovereign and industrial Argentine Model that contributes to national-local development and human dignity.

KEY WORDS: national thought - social issue - national industry

INTRODUCCIÓN

A nadie se le ocurría investigar quiénes eran los dueños de esas usinas, de esos ferrocarriles. El capital era un detalle inimportante. Lo trascendental era esa ilusión de prosperidad en que nos mecíamos. El estado acompañaba al país en elsostenimiento de esa superficial ingenuidad. Ninguna ley argentina establece diferencias entre el capital argentino y el capital extranjero, como si la propiedad de las cosas no tuviera consecuencia alguna. (Ortiz, 2013)

Las concepciones de diversos pensadores nacionales del siglo XX, muestran su plena vigencia, en una Argentina que, como hemos dicho anteriormente, tiene arraigada dentro suyo el papel de subordinación tanto económica como a nivel cultural y como se piensa en el plano internacional. Extensos ejemplos y sucesos materializan y poseen estas formulaciones, la coyuntura actual no escapa de esa suerte.

El presente artículo buscará indagar sobre la necesidad de profundizar en el pensamiento nacional, así como también la actualidad de tal cuestión.

Tomando aportes de diferentes pensadores nacionales, se buscará aproximarnos a la actualidad. Estos debates apuntan a contribuir a la discusión y a la reconstrucción del pensar en nacional, quedando siempre abierta la discusión a la continuidad de seguir construyendo desde la identidad y lo que es propio a nuestra Nación.

Leyes, Lilén

Se tomarán diversos ejes y ejemplos como es el caso de la política industrial o la necesidad de incorporar el concepto de cuestión social al intercambio, entendiendo a esta noción también, como una cuestión nacional (Carballeda, 2008). Primero diremos que según Carballeda (2008), entendemos por cuestión social un “conjunto de circunstancias que interpelan a la sociedad mediante procesos de pauperización social”. Luego, que históricamente comprendemos la relación entre cuestión social y cuestión nacional, lo cual nos permite situar a la misma con el hecho de que “ Los primeros desarrollos industriales nacionales en la Argentina, por ejemplo, fueron destruidos por el capital británico luego de la batalla de Caseros en 1852” (Carballeda, 2008)

En una clara muestra de cómo los capitales extranjeros mediante distintas formas de imperialismo han destruido y siguen destruyendo los intentos de nuestro país y nuestra región de industrializarse, nos aproximamos a la actualidad y a la contundente necesidad y actualidad del pensar en nacional.

Política nuclear y tipos de nacionalismos

El jueves 04 de abril de 2024 durante el encuentro mantenido en Ushuaia por el actual Presidente Milei y la Generala Laura Richardson del Comando Sur de los Estados Unidos, el Presidente se ha comprometido en congelar los esfuerzos puestos en el desarrollo de la política nuclear de construir con financiamiento chino una nueva central nuclear, Atucha III. La energía nuclear, pese a gozar de la peor de las famas, según datos del Ministerio de Economía ha demostrado ser “una de las pocas fuentes de generación de energía de base libre de dióxido de carbono... capaz de garantizar el abastecimiento eléctrico a través de volúmenes masivos de energía generados de forma permanente y sin emitir gases de efecto invernadero” (s.f.)

Además, los años predecesores de esta política de estado, ha permitido posicionar a nuestro país mediante la central nuclear CAREM y la CNEA (Comisión Nacional de Energía Atómica) junto con la investigación básica y aplicada, la aplicación de la energía nuclear en salud y diversificados usos de carácter pacíficos como una referencia a nivel regional e internacionalmente al desarrollo nuclear con dichos fines. La importancia de la Argentina en el

Leyes, Lilén

sector, se presenta en la Membresía actual de nuestro país en la NEA (Nuclear Energy Agency), que consta de 34 países y nos posiciona internacionalmente respecto al desarrollo de CAREM. Adriana Serquis, la ex titular de la CNEA en una entrevista, expresaba como en la búsqueda por evitar el desarrollo estratégico del a Argentina en este sector y de otros, ha llevado a que en la misión diplomática de 2022 de los EEUU de la mano de la diplomada Ann Ganzer se intentará mediante argumentos interesados convencernos de “lo peligroso de construir una central china en cuestiones de seguridad... las razones que esgrimía eran técnicamente muy burdas...era totalmente ridículo, no había ningún tipo de riesgo real, ni factor que se pueda analizar de forma certera” obviamente que le preocupa el ingreso de este tipo de tecnologías en países latinoamericanos”. (Canal Red Latinoamericana, 2024, 127m 29s).

Otro estudio será necesario para analizar las implicancias y cuestiones geopolíticas que el norte global puede considerar en cuanto a sus intereses con el desarrollo con el aporte de financiamiento chino en la región, pero en cuanto a lo nuestro, diremos que si no planificamos nuestro modelo de país, nos planifican, si no tomamos las riendas de pensar la necesidad de lo propio, seremos una nación condenada a la tan mencionada condición situacional de periferia respecto a las mal llamadas “potencias”, en cuanto a la necesidad de exportación de sus industrias y el consecuente gasto de divisas, en cuanto a cómo culturalmente pensamos nuestras identidades y surge el necesario debate de cómo construimos un modelo de país en base al desarrollo local, la producción, la creación de empleo genuino, el trabajo calificado, el valor agregado, o si por el contrario, decidimos profundizar una economía financiera-extractivista en el sentido integral de dicha expresión.

Entre la distinción entre estos dos nacionalismos o formas de pensamiento nacional, Arregui (1969) nos presenta dos categorizaciones, el nacionalismo de los pueblos débiles que buscan la soberanía en su sentido amplio, que están posicionados contra la prepotencia de los “estados fuertes” y el nacionalismo que tiende a anexar a estos, a dominarlos. El autor nos habla de “nacionalismo colonial” y “nacionalismo europeo”, analizando también el concepto de independencia económica (Arregui, 1969, pp. 90-91).

En sus formulaciones encontramos también que las naciones denominadas “desarrolladas”, llegaron a tal puerto comenzando con medidas proteccionistas y luego abriéndose al mundo,

Leyes, Lilén

explica el autor. Sin embargo, una vez que estas se establecieron, hicieron y hacen hasta lo imposible para evitar el proteccionismo y la industrialización de otros países “no desarrollados” ya que allí instalan sus exportaciones o porque el desarrollo soberano de estas naciones harían peligrar parte de sus intereses. (pp. 82-83)

Las decisiones anti soberanas, además de problematizar el desarrollo industrial, productivo y científico, son serviles a intereses financieros extranjeros de los que podemos indignarnos por lo que se conoce, sin considerar lo que probablemente aún no es de público conocimiento, siendo una necesidad de primer orden retomar reportes históricos del pensamiento nacional para pensar y repensar el modelo de país que queremos construir.

Modelos de país

El proceso iniciado en la República Argentina el 10 de diciembre de 2023, trajo al debate público y cotidiano las cuestiones de soberanía, modelos de país, el rol del Estado y el patrimonio de los recursos naturales, sin quitarle centralidad a la inflación, la inseguridad, la corrupción y los bajos salarios que tienen los podios de la agenda pública (UDESA, 2024)

Scalabrini Ortiz (Como se lo citó, 2013) se refería al nacionalismo defensivo para mencionar las ideas del nacionalismo de lo que es legal y jurídicamente nuestro, un nacionalismo que reconoce el justo derecho a usar en paz los dones de nuestra naturaleza y de nuestros esfuerzos, en función de una calidad de vida acorde a la dignidad humana de nuestro pueblo. Va a referirse a que el progreso radica en el aumento del “valor agregado”, refiriendo al primer escalón del progreso argentino como lo obtenido en divisas en los mercados extranjeros mediante las exportaciones, anexado esté fuertemente al segundo escalón que es la constitución y cohesión entre capitales que permitan la explotación de las riquezas nacionales, como por ejemplo la minería, siempre de la mano del desarrollo y generando el circuito de creación de trabajo argentino. (p.121)

El modelo de desarrollo del país de generación de empleo mediante la reactivación del entramado productivo en los sectores de servicios, industria y comercio que generó que entre 2003 y 2012 se crearán cerca de 5 millones de puestos de trabajo (Angelis, 2015), junto con el agregado de valor manufacturero y las cadenas de insumos nacionales, se mostraron no sin menores

Leyes, Lilén

dificultades y retrocesos por fenómenos como la restricción externa o la ineficiente implementación respecto a la atención de la cuestión social mediante los fondos anti-cíclicos de la economía.

Refiriéndose a estos fondos, un artículo anticipó que “en lugar de responder a la volatilidad del ciclo económico, responderá a la volatilidad de las propias decisiones del Gobierno” (Vuolo, 2005) pero que podrían haber contribuido a que mediante la recaudación en tiempos de crecimiento aminoren los momentos de decrecimiento económico y sus efectos sobre la cuestión social.

Las disconformidades con los modelos económicos liberalizadores quizás tuvieron su síntesis en el “No al ALCA”, la oposición al Área de libre comercio de las Américas impulsado por los Estados Unidos y que comenzaría su rigor en 2005. La oposición a las reglas de libre comercio y el clima de época en nuestra región mostraron la elección por el modelo de desarrollo.

En la Cumbre de las Américas de Mar del Plata (2005), el entonces presidente de Uruguay Tabaré Vázquez, expuso:

Nos han pedido EE.UU., Canadá y Europa que abramos nuestras puertas y nuestras ventanas, que nos oxigenemos, que no desarrollemos políticas proteccionistas, que le digamos No a los subsidios. Sin embargo, del otro lado hemos encontrado el desarrollo de políticas proteccionistas, de subsidios, de cuotas, de aranceles, que cierran las puertas al trabajo de nuestra gente, a la colocación de nuestros productos.

Es total la necesidad del pensamiento nacional y de retomar a pensadores que desarrollaron esta línea de ideas, tal cual como planteó Arregui (1969) las naciones denominadas desarrolladas lo hicieron a base de proteccionismo nacional, y la peregrinación de sus intereses hace coordinar históricamente todo un conjunto de estrategias, actores sociales, campañas y procesos que buscan mantener el orden vigente. Queda en los debates sobre el modelo de país cómo nos posicionamos y construimos una nación soberana y digna ante propuestas extractivista financieras que peligran toda posibilidad de desarrollo.

Bolivia, hidrocarburos y políticas soberanas

Si nos vamos a nuestro país vecino, Bolivia, encontramos el PDES (Plan de desarrollo económico y social) del periodo 2016-2020 que continúa con el proyecto del gobierno plurinacional de Bolivia del Vivir Bien. Este plan pone metas en concordancia con su llamada Agenda Patriótica, entre ellos la Erradicación de la pobreza extrema, la Salud, la educación y el

deporte para la formación de un ser humano integral, y con la particularidad del presente artículo representada en el desarrollo integrado y soberano sobre los recursos naturales puestos bajo el foco del concepto del Vivir Bien (CEPAL, 2021)

Allí, el 1° de mayo de 2006, se nacionalizaron los hidrocarburos, para la construcción de la soberanía económica del país. Esta recuperación estratégica consolidó el motor económico boliviano que son los hidrocarburos, aumentando las inversiones en el sector, la renta hidrocarburífera captada por el Estado y la soberanía nacional.

Este modelo, ha permitido que a diferencia del periodo 1998 – 2005, en el que el sector extractivo fue el motor que sustentó el crecimiento económico, a partir de 2006 todas las actividades económicas coadyuvan al desarrollo integral. Asimismo, se reactivó e impulsó la demanda interna constituyéndose en el principal motor del crecimiento de la economía boliviana. (p. 48).

A la vez que “Los inversionistas extranjeros ahora son socios y no patrones, en condiciones de respeto mutuo y equidad”.

Los datos analizados en el documento del programa boliviano (PDES, 2021), ponen en diálogo como durante los periodos mencionados, la reducción de la pobreza extrema y la desigualdad, el aumento del salario mínimo nacional, el aumento en el acceso a servicios básicos como agua potable, muestran los vínculos entre el crecimiento económico y el desarrollo social, de la traducción del crecimiento en desarrollo. Lo que resulta interesante del análisis del documento, es la necesidad de fortalecer las capacidades productivas, la política industrial y energética soberana en función del interés nacional.

El análisis de este modelo, no pretende ni adhiere a la postura de trasladar esquemas entre países, ni es una alabanza al modelo de nuestro país vecino (la profundización en su modelo, economía y sociedad no es tarea del presente artículo), simplemente aporta la posibilidad de construir que tienen nuestras economías regionales en función del aprovechamiento de nuestros recursos, bajo

Leyes, Lilén

la soberanía y la valorización de la propio, puesto al servicio del desarrollo social y la redistribución de ingresos.

Si bien entendemos que la cuestión social es inherente a los modos de producción que rigen nuestras sociedades, resulta fundamental pensar en cómo las políticas -en este caso en cuanto a los recursos- pueden fortalecer o quebrantar el desarrollo local, el esquema productivo, a las Pymes que son las principales generadoras de empleo (CAME, 2024) a diferencia de las empresas transnacionales y que a fin de cuentas mostraran sus síntomas en la denominada cuestión social que tanto atañe a nuestras sociedades con sus múltiples expresiones.

En nuestro país, tenemos en 2013 el acuerdo de YPF-Chevron para iniciar la explotación de Vaca Muerta, el cual debe entenderse primero en su contexto en el cual debido a que los intereses de la gestión Repsol no se alineaban con las necesidades nacionales (Repsol con intereses financieros de transnacionalización y el Estado argentino con la necesidad de acompañar el contexto de crecimiento económico con crecimiento en la producción hidrocarburífera y atender el déficit en la balanza comercial del sector energético) se tomó la medida de la expropiación parcial de YPF logrando reducir la importación de hidrocarburos, permitiendo ahorro de divisas y que mediante el avance en la “curva de aprendizaje” se aumentará la productividad y rentabilidad hidrocarburífera, sin embargo, estos periodos y el proyecto de Vaca Muerta no marcan una línea de un solo movimiento y es parte de análisis de una extensa investigación. (CONICET, 2021).

Claramente la problemática medio ambiental y su intersectorialidad con la cuestión social, deben formar parte de cualquier programa nacional de desarrollo, más aún conociendo las polémicas denuncias a las que se ha enfrentado la empresa estadounidense Chevron en Ecuador (Ministerio de Relaciones exteriores y movilidad humana de Ecuador, 2015). Lo que queda claro es la necesidad de políticas soberanas, enmarcadas dentro de programas integrales que no sin avances y retrocesos acompañen los procesos de desarrollo nacional.

El RIGI, cuestión social y propuestas superadoras

Llegamos a comprender entonces que, en un primer momento, conviene considerar que la política en general debe analizarse en función del interés nacional, el crecimiento, el desarrollo y la

Leyes, Lilén

potencialidad de la misma respecto a la cuestión social. Sin embargo, sus instrumentos pueden actuar como transferencia de renta oculta (o no tan oculta) a sectores concentrados de la economía, nacionales o transnacionales.

El desarrollo local va a ser un vector fundamental de análisis en este punto,entendiendo por este:

un proceso complejo, que es producto de una construcción colectiva a nivel local, que tiene como objetivo movilizar los recursos del territorio en torno de unproyecto común e incluir al conjunto de la población. Supone una perspectiva integral del desarrollo, es decir, que incluye la dimensión social, política,ambiental, cultural, el perfil productivo, etc. (Casalis, 2009)

Los grandes regímenes que busquen inversiones, deben tener en cuenta este eje. En la actualidad nacional, quizás uno de los puntos centrales que aparecen en el debate sobre el proyecto de Ley Bases es el RIGI (Régimen de incentivo a las grandes inversiones), el cual promueve una economía de carácter extractivista paraempresarios extranjeros junto con la idea de alterar la matriz económica argentina del círculo virtuoso de la economía, dejando de lado el desarrollo local y productivo,la creación del empleo genuino para los argentinos y las argentinas y la valorizaciónde las economías regionales que todo proyecto realmente federal debe encarnar.

Los cuestionamientos desde el sector industrial y las Pymes, manifiestan la continuidad de los procesos a los que refiere Scalabrini Ortiz (Como se citó en Ortiz,2013) en los que estaba en juego el modo de subsistencia que algunas de las provincias habían tenido durante varios siglos ante la llegada de bienes extranjeros producto de la desmedida apertura comercial, pero esta vez a nivel nacional.

Las escasas o nulas condiciones que aporten al desarrollo local mediante por ejemplo la compra obligatoria de bienes e insumos nacionales, la contratación detrabajadores provinciales, la movilidad del circuito económico para garantizar la actividad, son elementos ausentes que configuran y buscan profundizar la destrucción de la industria nacional y de las economías. Construyen un intento deanti soberanía que es un proceso que viene en marcha hace décadas, pero que expresa su faceta más desvergonzada en esta actualidad.

Continuando con la caracterización de “anti industria” de este Régimen como así loentiende un informe de CEPA (2024) explicando que: el gobierno de Javier Milei ha decidido abandonar las

Leyes, Lilén

políticas de promoción industrial que se sostenían desde el Estado argentino. Tanto a través del DNU 70/2023, como con distintas medidas de política implementadas desde Producción, Comercio Exterior e Interior, se han desmantelado, en pocos meses, mecanismos de protección e incentivo a la industria nacional. El punto más problemático, que significaría – de aprobarse – un cambio profundo en la matriz productiva del país, es la propuesta del Régimen de Incentivo a las Grandes Inversiones – RIGI – contenida en la Ley Bases.

El informe categoriza al RIGI como un sistema que va en contra de cualquier intento de política industrialista, va a continuar diciendo que es un intento de solo buscar la entrada de divisas a corto plazo para liberar el cepo y habilitar así, la extranjerización de capitales.

El RIGI no solo no promueve el *compre nacional* ni la vinculación obligatoria de los capitales extranjeros con producción local para la movilización de las económicas regionales, sino que al atacar la industria nacional, puede generarse una necesidad insalvable de aumentar las importaciones de bienes que dichas industrias generaban. Deben considerarse también los amplios beneficios a los grandes capitales del régimen que ni siquiera garantiza creación de puestos de trabajo por ser una actividad claramente extractiva (este tipo de actividades también, aclara el informe, han demostrado representar baja cantidad de creación de empleo registrado, aun cuando estaban en momentos de crecimiento de su actividad). Para terminar de consolidar su carácter cortoplacista, con la libre disponibilidad de capitales a partir del 3 año se comprende la condena extractivista a la que nos ataría por 30 años, yendo en contra incluso de las políticas llevadas adelante en materia de política industrial a nivel internacional.

Por último, un grupo de industriales santafesinos, elaboraron un documento sobre propuestas para “un nuevo RIGI” (2024), en el que declararon la importancia de que los proyectos productivos deberían localizarse en áreas de menor desarrollo y con compra de bienes de capital e insumos nacionales. Cuestionaron también los acuerdos a 30 años recomendando que sean por un período de 10 años, con posibilidades de prórroga mediante un análisis de impacto del proyecto. También, en cuanto a la promoción del empleo y la actividad económica señalaron la importancia de fijar como requisito para adherir al Régimen la compra de bienes nacionales por un monto igual o superior al 25% del valor total de los bienes nuevos importados (Grupo argentino de proveedores de petróleo, 2024)

El pensamiento nacional como concepto y la cuestión social. conclusiones finales

El concepto de pensamiento nacional desde el que se plantea el presente artículo, será el que plantea Arregui en “*Nacionalismo y liberación*” (1969), quien va a diferenciar al nacionalismo vinculado a las clases privilegiadas, caracterizando al mismo como literario y apócrifo, de un nacionalismo expresado en la voluntad emancipadora de los sectores populares, quienes padecen los procesos que la cuestión social ejerce. La cuestión social, entendida como la relación conflictiva entre el capital y el trabajo, aparece además según Carballada (2008) como un:

conjunto de circunstancias que interpelan a la sociedad, no solo se liga con la pobreza, se vincula también con formas específicas de esta, con los procesos de pauperización, con el impacto en la vida cotidiana de éstos. Pero también con otros asuntos que interpelan a la sociedad en su conjunto que trascienden la esfera de la pobreza, como la locura, la salud, la enfermedad, la conflictividad, los mecanismos de cohesión, los derechos sociales y civiles en definitiva: los emergentes de la tensión entre integración y desintegración del todo que cada época desde la modernidad denomina sociedad.

Por su parte, Norberto Alayon (1992) nos asiste comprendiendo que la política asistencial ligada históricamente a la problemática de la pobreza y la desigualdad, no es la generadora de dichas problemáticas (y de la cuestión social en general), sino que responde más bien al campo de la economía. “Y la economía expresa el proyecto político que se despliega en un período determinado” (1992) va a señalar. Por lo que va a resultar fundamental el debate sobre los modelos de país y la necesidad de que los proyectos políticos y económicos, incorporen el pensamiento nacional y la comprensión integral de la cuestión social. Si no es así, el pensamiento nacional queda meramente en un plano declarativo y literario.

Lejos de quedar como una enmarcación teórica abstracta, el interrogante de *¿cómo pensar la realidad nacional?* de Galasso (2008), aparece históricamente, sigue y seguirá presente en nuestra realidad actual. Por lo que entendemos que nuestra realidad nacional y regional, las problemáticas impuestas por distintos tipos de colonialismos que aún siguen vigentes, deben ser

Leyes, Lilén

tratadas mediante la construcción de un Modelo Argentino en función de los intereses sociales, la unidad nacional, la soberanía y la dignidad humana, frente a propuestas financieras extractivistas, las políticas de soberanía, industriales y de integración federal enmarcadas en un proyecto amplio son una gran vía para desarrollar lo propio y lo que tantos pensadores y pensadoras nacionales durante el siglo pasado supieron señalar.

BIBLIOGRAFIA

Alayón, N. (1992) “Asistencia y Asistencialismo ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?” Buenos Aires: Ed. Humanitas.

Angelis, I. (2015) *El modelo de desarrollo argentino: límites y desafíos en las formas de regulación posconvertibilidad*. Buenos Aires: Instituto Argentino para el Desarrollo Económico. Realidad Económica

CAME (2024) Crecimiento de las pymes y empleo registrado como motores de la recuperación. Recuperado de <https://www.redcame.org.ar/novedades/13525/crecimiento-de-las-pymes-y-empleo-registrado-como-motores-de-la-recuperacion>

-Carballeda A, (2008) La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica, *Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, Edición N° 51 Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen51/carbal.html>

Casalis, A. (2009). ¿Qué es el desarrollo local y para qué sirve?, Centro de Estudios para el Desarrollo local. Recuperado de <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Que%20es%20el%20desarrollo%20local%20Casalis.pdf>

Centro de Economía Política Argentina (2024) *La política anti industrial del gobierno de Milei: implicancias del Régimen de Incentivos para Grandes Inversiones en la Ley Bases*, N° 367. Recuperado de <https://centrocepa.com.ar/informes/508-la-politica-anti-industrial-del-gobierno-de-milei-implicancias-del-regimen-de-incentivos-para-grandes-inversiones-en-la-ley-bases>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021) *Plan de desarrollo Económico y Social (2021-2025)*. Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de->

Leyes, Lilén

[desarrollo-economico-y-social-pdes-2021-2025-de-bolivia](#)

Galasso, N. (2008) ¿Cómo pensar la realidad nacional? Buenos Aires: Colihue

Galasso, N. (2011). Historia de la Argentina. Buenos Aires: Colihue.

Grupo Argentino de Proveedores de Petróleo (18 de mayo de 2024), RIGI: industriales alzan la voz y piden cambios sustanciales al proyecto del gobierno. *El destape*. Recuperado de

<https://gapp-oil.com.ar/2024/05/18/rigi-industriales-alzan-la-voz-y-piden-cambios-sustanciales-al-proyecto-del-gobierno/>

Hernández Arregui, J. (1969), *Nacionalismo y Liberación*. Buenos Aires: Contrapunto.

Lo Vuolo, R. (2005) Pagos anticipados al FMI: honrar las deudas con los más fuertes, descargar su costo en los más débiles. *Serie Análisis de Coyuntura*. – N°10

Ministerio de Economía, Reactor Nuclear argentino CAREM, (s.f.). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/cnea/carem>

Ministerio de Economía, Reactor nuclear argentino CAREM (s.f.). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/cnea/carem/caracteristicas-de-la-central-carem/una-ventana-de-oportunidad>

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2015), El caso Chevron /Texaco en Ecuador: Una lucha por la justicia ambiental y social, *Cancillería de Ecuador*. recuperado de

<https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2015/06/ExpedienteCaso-Chevron-abril-2015.pdf>

Núñez, J. (2021) Darle vida a Vaca Muerta. Políticas de promoción hidrocarburífera y sus resultados sobre la producción de hidrocarburos no convencionales (2012-2019). Recuperado de

<http://ojs.econ.uba.ar/index.php/H-ind/article/view/2199>

Universidad de San Andrés (2024) *Encuesta de Satisfacción Política y Opinión Pública*.

Recuperado de <https://images.udesa.edu.ar/sites/default/files/2024-05/40.%20UdeSA%20ESPOP%20MAYO%202024.pdf>

Vázquez, T. (2005,4-5 de noviembre) IV Cumbre de las Américas. Mar del Plata, Argentina.

Recuperado de https://www.summit-americas.org/iv_summit_sp.html

Vigencia de las ideas de Raúl Scalabrini Ortiz, recopilación de frases y enseñanzas de artículos publicados entre 1955 y 1958, (2013), Buenos Aires: Fabro.

TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

Iparraguirre, Martina; Díaz, María C.; Bernal, Marcela P.

**TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES
DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA**

Iparraguirre, Martina

Universidad Nacional de Mar del Plata

martinaiparraguirre75@gmail.com

Díaz, María Constanza

Universidad Nacional de Mar del Plata

mconstanzadiaz97@gmail.com

Bernal, Marcela Paulina

Universidad Nacional de Mar del Plata

marcelapaulinabernal@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 13-05-2024

Fecha de aceptación: 01-06-2024

RESUMEN

17

El problema: las formalidades excesivas exigidas por la regulación especial para los testamentos vitales en la Argentina que podrían ser obstructoras de derechos humanos. Objetivo: analizar críticamente estas barreras jurídicas. Metodología: indagación y análisis bibliográfico y documental; y observación objetivada del contexto asistencial de General Pueyrredón, Argentina. Luego de relevar los resultados, los analizaremos interdisciplinariamente desde: las tecnologías en salud, el espíritu del Código Civil y Comercial, principios jurídicos y bioéticos; y principios de interpretación de derechos humanos. Nuestra tesis: bastaría con el registro del proceso de testamentos vitales en la Historia Clínica de los usuarios, con la firma de todos los participantes de este proceso y dos testigos, haciendo predominar el espacio interseccional y las tecnologías blandas en salud, para un cuidado integral potenciador del encuentro, respetuoso de la dignidad, vulnerabilidad, autonomía e identidad personal y cultural.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías – Salud – Formalidades – Testamentos - Vitales

ABSTRACT

The problem: the excessive formalities required by the special regulation for living wills in Argentina that could be obstructing human rights. Objective: critically analyze these legal barriers. Methodology: bibliographic and documentary investigation and analysis; and objective observation of the healthcare context of General Pueyrredon, Argentina. After surveying the results, we will analyze them interdisciplinary from: health technologies, the spirit of the Civil and Commercial Code, legal and bioethical principles; and principles of interpretation of human rights. Our thesis: it would be enough to record the living will process in the users' Clinical History, with the signature of all the participants in this process and two witnesses, making the intersectional space and soft technologies in health predominate, for comprehensive care, enhancer of the encounter, respectful of dignity, vulnerability, autonomy and personal and cultural identity.

KEY WORDS: Technologies – Health – Formalities – Wills - Vitals

INTRODUCCIÓN

Continuamos con nuestra preocupación por las posibles barreras culturales, jurídicas y de falta de información comprendida, que podría impactar sobre la aplicación de los testamentos vitales o directivas médicas anticipadas en Argentina (DMA), cuestión que se podría replicar en otros países (Bernal 2020; Bernal 2023a; Bernal 2023b; Bernal, Limardo y Díaz 2023). Y en este sentido, siguiendo nuestra preocupación, en este trabajo a modo de ensayo profundizaremos sobre una de las posibles barreras jurídicas que podrían dificultar el acceso efectivo a este dispositivo, sobre todo en el estado avanzado de una enfermedad o final de vida.

La barrera jurídica que abordaremos trata acerca del problema de las formalidades excesivas requeridas por la ley especial 26529 que regula los derechos de los pacientes y su reglamentación, que exigen escritura pública o presencia de funcionario judicial y dos testigos, que consideramos que podrían constituirse en obstructoras de derechos humanos (DDHH) vinculados con las DMA. Por ello, nos hemos propuesto como objetivo analizar críticamente esta barrera jurídica.

Como metodología hemos utilizado una indagación y análisis bibliográfico y documental (exploratorio y descriptivo), enriquecido por una observación objetivada del contexto asistencial seleccionado.

En cuanto a nuestro recorrido, en primer lugar, realizaremos una síntesis de por qué podrían ser necesarias las formalidades en el derecho y para la convivencia en general, con un cuestionamiento de nuestra parte.

En segundo lugar, siguiendo a Emerson Mehy (2006 y 2007), daremos cuenta de las tecnologías en salud (duras, duras-blandas y blandas), para luego retomarlas en el análisis de los resultados y en las reflexiones finales relacionándolas con el problema abordado.

En tercer lugar, en base a la indagación y observación objetivada del contexto asistencial relevaremos los resultados; que luego analizaremos desde las tecnologías en salud, desde el espíritu del Código Civil y Comercial de la Nación, desde los principios de interpretación en materia de DD.HH. relevantes en el caso, desde los principios jurídicos y bioéticos, entre otras consideraciones.

En cuarto lugar, a continuación del análisis de los resultados, propondremos nuestra tesis. Para concluir, a modo de epílogo, plantaremos nuestras reflexiones finales desde una mirada interdisciplinaria.

METODOLOGÍA

Hemos utilizado una indagación y análisis bibliográfico y documental, de carácter exploratorio y descriptivo. Lo hemos enriquecido con una observación objetivada, (desde una mirada clínica, jurídica y bioética), del contexto asistencial del Partido de General Pueyrredón, provincia de Buenos Aires, Argentina.

I. Sentido de la necesidad de formalidades en el derecho y para la convivencia social

Cuando hablamos de formalidades en el derecho, nos referimos a aquellas “solemnidades” que denotan una mayor o menor libertad de las personas para poder elegir de qué modo expresan el acto jurídico (Herrera, Caramelo, Picasso, 2015). Siguiendo estos lineamientos, en distintas ocasiones la ley establece una forma determinada para que ciertos actos sean llevados a cabo, por ejemplo, que las mismas sean expresadas por escrito, por instrumento público, escritura pública, con presencia de determinada cantidad de testigos, etc.

¿Y qué pasa ante el incumplimiento de las mentadas formalidades? En ciertos casos, las mismas refieren a la “prueba” de la existencia del acto, pero el quebrantamiento de estas formalidades no invalida el acto *per se*. En otras ocasiones hacen a la validez del acto, y si no se cumplen la consecuencia será su nulidad (que implica que el acto carece de efectos jurídicos), lo que dependerá en cada caso.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de las formalidades en el derecho y para la convivencia social en general? Citamos a May Zubiría (1959) que siguiendo a Ihering, sostiene que “el formalismo tiene un valor educativo o pedagógico al contribuir a la formación del carácter del pueblo y que, además, las formas como representan la expresión exterior de las ideas y las organizaciones humanas, contribuyen a conservarlas, a hacerlas palpables y a penetrar en sus costumbres”. Parafraseando al maestro Ihering, el Dr. May Zubiría explica que cuando esas ideas están unidas a fuerzas fijas y exteriores, éstas poseen una fuerza vital más tenaz que puede hacerlas revivir sin el esfuerzo de un nuevo alumbramiento.

Las formas dan, en otras palabras, seguridad y seriedad en los negocios jurídicos de distinta índole. Dan transparencia, favorecen la reflexión y, como afirma Von Thur citado por May Zubiría (1959), “impiden decisiones inconsideradas”. No obstante, pensamos que esto no puede constituirse de ninguna manera en una herramienta obstructora de derechos humanos, (como profundizaremos más adelante), o en una herramienta para moldear o legitimar posturas conservadoras por parte de la comunidad hacia el resto de la sociedad en un estado democrático y desde la perspectiva de derechos.

Las formalidades son una *herramienta* para el derecho, un medio para obtener los referidos beneficios, pero no un fin en sí mismo, que termine desvirtuando el objeto para el cual el legislador las establece. Y -en una postura que creemos coincidente-, el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación del 2015 pone especial énfasis en la libertad de las formas, indicándonos en su artículo 284 que “Si la ley no designa una forma determinada para la

exteriorización de la voluntad, las partes pueden utilizar la que estimen conveniente. Las partes pueden convenir una forma más exigente que la impuesta por la ley”.

Desde esta última perspectiva, adelantamos que, si el Código Civil y Comercial en su artículo 60 no exige formalidad alguna en materia de DMA, no debieran ser requeridas, como ampliaremos seguidamente, con otras fundamentaciones que reforzarán nuestra posición al respecto. Sin embargo, no toda la doctrina está de acuerdo con nuestra postura como retomaremos.

II. Tecnologías en salud

En primer lugar, vamos a revisar las definiciones más comunes de *tecnología en salud* para en una segunda instancia posicionarnos filosóficamente en la que entendemos es la definición más acabada y pertinente cuando hablamos de cuidado integral de salud, de fin de vida y DMA.

La Organización Mundial de la Salud (2006) define a las tecnologías sanitarias como “todos los recursos que se utilizan con el fin de satisfacer las necesidades sanitarias individuales o colectivas de las personas sanas o enfermas, tales como los medicamentos, los equipos, dispositivos y procedimientos médicos, los modelos organizativos y los sistemas de apoyo empleados”.

El Ministerio de Salud de Nación las define como el “conjunto de medicamentos, dispositivos y procedimientos médicos o quirúrgicos usados en la atención sanitaria, incluyendo a sus sistemas organizativos y de soporte”¹

¹ Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/salud/instituto-nacional-del-cancer/coordinacion-investigacion/ets#:~:text=Una%20Tecnolog%C3%ADa%20Sanitaria%20se%20define,abocada%20a%](https://www.argentina.gob.ar/salud/instituto-nacional-del-cancer/coordinacion-investigacion/ets#:~:text=Una%20Tecnolog%C3%ADa%20Sanitaria%20se%20define,abocada%20a%20)

Como vemos, esta definición es intrínsecamente dinámica y, por lo tanto, cambiante, acoplada a los cambios de paradigma que en los últimos años permitieron pasar de un modelo médico hegemónico absoluto (MMH), racionalista y totalizador cuyos dogmas parecían estar escritos en piedra, que fue caracterizado por Menéndez (2000 y 2020), a nuevas formas de cuidado y modelos de atención social y culturalmente aceptables y potencialmente cuestionables que tienen un denominador común, el “otro” que es ahora un sujeto activo y participe principal en la toma de decisiones sobre su propia existencia, ya sea que hablemos de la vida o la muerte.

Al respecto dice Emerson Merhy:

Existe un elemento de tensión permanente en el campo de la producción de los cuidados de salud, ese elemento se refiere al hecho de que estos cuidados son siempre un proceso en el cual un otro, como objeto, es el blanco de las acciones, pero no necesariamente es un ser inerte; por el contrario, sistemáticamente en las experiencias cotidianas de producción del cuidado se percibe cuánto este objeto-blanco de las intervenciones en salud es efectivamente un sujeto en acción. (Merhy, 2007, p. 260).

Esa situación muchas veces es percibida por los trabajadores de salud como la capacidad del usuario de resistir a un acto de cuidado profesional, como si estuviera inventando su modo de cuidarse. Eso generalmente es visto como algo problemático por parte de los distintos profesionales de salud.

En este sentido, esta “resistencia” podría ser concebida por el equipo de salud como inaceptable cuando se trata de las DMA de los pacientes respecto de los cuidados de fin de vida y de elegir nada más y nada menos que cuándo y cómo morir, sobre todo sin las excesivas formalidades exigidas por la regulación legal. Es aquí donde el modelo médico hegemónico, (caracterizado por Menéndez, 2000 y 2020), se hace presente en su versión más

primitiva y brutal como “amo y señor de la vida y la muerte”, pero fundamentalmente como dispositivo de control social, donde el poder sobre el cuerpo del otro le pertenece al sector salud.

Parafraseando a Foucault (1975) diremos que en el MMH se establece entre el equipo de salud y el usuario una sociedad disciplinaria, un diagrama basado en prácticas de vigilancia y disciplinamiento de las operaciones corporales y de conducta que somete, utiliza, transforma y perfecciona a un cuerpo considerado dócil por este motivo.

Es esta preocupación por controlar el “cuerpo social” la que aumenta la presencia del discurso médico y la influencia social de la medicina para acumular “cuerpos domesticados y productivos” (Acuña et al, 2012, p. 59). Así, el discurso pasa a ser un mecanismo estratégico en el que el poder está implicado y gracias al que funciona, suponiendo una relación directa el uno con el otro. Indicarle a un paciente que debe bajar los niveles de presión arterial porque corre riesgo de sufrir un infarto cardíaco, a pesar de que el sujeto refiere sentirse bien o saludable, demuestra de alguna forma la relación poder-discurso, dispositivo de poder que se exagera cuando se le indica a un paciente como y de qué manera morir.

Es a partir de estas tensiones que Emerson Merhy (2021) desarrolla su teoría en la que se cruzan las dimensiones del trabajo y la producción de cuidado, utilizando una noción de tecnología que expresa una definición más amplia que la corriente, esto es, limitada de manera específica a equipamientos y máquinas, ya que también incluye como tecnología a ciertos saberes constituidos por la producción de cuidados singulares y hasta para organizar las acciones humanas en los procesos productivos, inclusive en su dimensión subjetiva, dando lugar a una nueva clasificación de tecnologías en salud en: duras, duro/blandas y blandas, siendo esta última, la tecnología blanda, la que nos convoca particularmente cuando hablamos de DMA.

Las tecnologías comprometidas en el trabajo en salud pueden ser clasificadas, siguiendo a Merhy (2007), en:

a) Duras: como es el caso del equipamiento tecnológico, ya sean máquinas, normas o estructuras organizacionales; esta es la expresión más dura de la tecnología, es el equipamiento tecnológico que no tiene razón (instrumental) por si, pues quien las vuelve portadoras de esta intencionalidad racional-instrumental es el trabajo vivo en acto con su modo tecnológico (su modelo de producción) de actuar y como expresión de ciertas relaciones sociales y no de otras.

b) Duro/Blandas: los saberes bien estructurados que operan en los procesos de trabajo en salud, por ejemplo, la clínica médica, la clínica psicoanalítica, la epidemiología, el taylorismo, el fayolismo.

c) Blandas: las relaciones de producción de vínculo, de autonomización, el acogimiento y la gestión como una forma de gobernar procesos de trabajo.

III. Testamentos vitales y derechos humanos vinculados con ellos

En cuanto al concepto de testamentos vitales o directivas médicas anticipadas (DMA) lo entendemos como un proceso de consentimiento informado por anticipado, optativo, esencialmente revocable, por el cual una persona competente -(con discernimiento, intención y libertad para poder comprender la información y poder tomar decisiones)-, decide acerca de valores, preferencias o tratamientos para el caso de que se encuentre incompetente en el futuro, o designa la persona que decida por ella (Bernal, 2020 y 2023 a, 2023b, Bernal, Limardo y Díaz, 2023). Si bien la utilización de este dispositivo no se limita al estado avanzado de una enfermedad o final de vida, a lo largo del recorrido de nuestro trabajo enmarcaremos nuestro análisis en estos escenarios principalmente, sin descartar la relación

con la historia de vida de las personas, como retomaremos en la conclusión final y en parte de nuestro análisis.

En cuanto a los derechos humanos vinculados con los testamentos vitales son los siguientes: autonomía o autodeterminación de las personas para decidir sobre su propio cuerpo y proyecto de vida (cuidando o descuidando su salud), información comprendida, salud integral, igualdad (vinculada con la justicia, la accesibilidad y la no discriminación), todos estos DDHH con fundamento moral en la dignidad (Bernal, 2023a y 2023b). Respecto del primero, está reconocido por la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales de Derechos Humanos con igual jerarquía, la Ley Nacional sobre Derechos de los Pacientes, el Código Civil y Comercial, y otras leyes vinculadas al derecho a la salud; fundamentado en el art.19 de nuestra Carta Magna, referido a conductas autorreferentes o acciones privadas de la persona que cuida o descuida su salud siempre que no comprometa a terceros dentro del campo del derecho a la salud, siendo la interferencia del Estado u otros particulares inconstitucional (Jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación citada por Pelle, 2016, p.3). Como se sostuvo en Bernal, Limardo, Díaz (2023) la autonomía “se identifica” con la “libertad”; señalando la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) “la posibilidad de todo ser humano de autodeterminarse, escogiendo libremente las opciones y circunstancias que le dan sentido a su existencia, conforme a sus propias opciones y convicciones”. Esta Corte la consideró como un DD.HH. básico, propio de los atributos de la persona, que se proyecta en toda la Convención Americana” (Pelle, 2016, p.3). En cuanto al derecho de información comprendida está incluido dentro del derecho a la salud integral en condiciones de accesibilidad, física y económica (Morlchetti, 2018), garantizado por el art. 42 de la Constitución Nacional (CSJN: 2020, p.49). En cuanto a la salud integral se refiere al derecho de toda persona a gozar del más alto nivel de bienestar físico, mental y social”; que “incluye la atención de salud oportuna y apropiada”, “elementos esenciales e interrelacionados de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad de los servicios,

bienes e instalaciones de salud” “en condiciones de igualdad y no discriminación”, (Resolución 1/2020, pp. 5-6). El derecho a la igualdad se identifica con la noción de justicia (Casado, 2001, 2002; De Ortúzar, 2015). Por último, todos estos derechos tienen como base axiológica a la dignidad, siguiendo a Carlos Nino citado por Bernal (2023 a).

Yendo a la normativa de los testamentos vitales o DMA en Argentina, en el tema que nos ocupa en este trabajo desde nuestro recorte conceptual, fueron regulados por la ley 26529 en su art.11 (Ley de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud) luego de la regulación notarial. Esta normativa especial dispone que las DMA “deberán formalizarse por escrito ante escribano público o juzgados de primera instancia, para lo cual requerirá la presencia de dos (2) testigos”, coincidiendo con su decreto reglamentario 1089/2012. En adelante nos referiremos a esta normativa como *regulación especial*.

Por el contrario, en un sentido opuesto, el Código Civil y Comercial (*código de fondo*), en su art.60, al regular las DMA, no establece formalidad alguna para su realización. Por lo cual, en nuestro país existe una contradicción en materia de formalidades entre la *regulación especial* y el *código de fondo*.

IV. Resultados indagados y observados

Como resultados indagados y observados, hemos relevado en primer lugar, una falta de respeto, de utilización y aplicación de las DMA y por ende de acceso efectivo a los DDHH vinculados con éstas, que podría derivarse del segundo resultado, entre otras causas.

Por otro lado, en segundo lugar, hemos observado un requerimiento de excesivas formalidades en la práctica por parte principalmente del MMH aún pregnante; pero también por parte de los equipos de salud, de alguno de los operadores jurídicos (abogados, escribanos

y funcionarios judiciales), de parte de la gestión hospitalaria y de la comunidad en general, para el respeto de los DDHH relacionados con las DMA, que podría impactar en el primer resultado. Y nos preguntamos si el MMH podría estar siendo legitimado y reproducido socialmente.

En tercer lugar, observamos que este segundo resultado podría provenir, o bien de la referida legitimación y reproducción social, como también de la contradicción entre los cuerpos legales en la Argentina en esta materia que podría llevar a confusión e incertidumbre en dichos equipos de salud, operadores jurídicos, gestión hospitalaria y comunidad en general, lo que también podría impedir en la práctica el reconocimiento de DMA sin las formalidades requeridas por la *regulación especial*, aunque el Código Civil y Comercial (*código de fondo*) en su art. 60 no exige formalidad alguna.

En cuarto lugar, relacionado con el punto anterior, observamos como resultados que en la práctica asistencial el correcto funcionamiento del espíritu del Código Civil y Comercial, (y su normativa específica del art. 60 que no requiere formalidad para las DMA), solamente es conocida por especialistas en la materia y desconocida en general, existiendo una brecha entre la realidad y la academia (como se ha sostenido por Bernal, Limando y Díaz, 2023 y Bernal, 2023 b).

En quinto lugar, hemos observado que el requerimiento de excesivas formalidades en las DMA podría estar agudizado por la llamada medicina defensiva, (o temor de la industria del juicio), que podría impactar en los profesionales de la salud en su relación con los usuarios/consultantes, dentro de las micropolíticas de sus prácticas asistenciales, como prácticas sociales.

A continuación, profundizaremos acerca de alguno de estos resultados para reforzar el andamiaje que nos servirá de base para nuestro análisis del punto siguiente.

Como hemos referido, existe una contradicción en este tema dentro del sistema normativo vigente en Argentina (*regulación especial* versus *código de fondo*), con distintas posturas doctrinarias al respecto. Por un lado, en una línea que compartimos, (Gherardi, 2007; Belli y Maglio, 2015; Maglio y Wierzba, 2015 y Tripodoro, 2021), sostuvieron que el proceso de DMA debe registrarse en la historia clínica y que no es necesaria la presencia de un notario y de escritura pública. En una postura contraria, citada en Bernal, Limardo y Díaz (2023, p. 36), se ha expresado Taiana de Brandi en cuanto a la necesidad de este último instrumento público porque otorga al acto fehaciencia, fecha cierta, matricidad, inalterabilidad, juicio de habilidad por parte del escribano, privacidad y asesoramiento jurídico.

Esta contradicción normativa y doctrinaria, es facilitadora de incertidumbre y confusión en la práctica asistencial, y podría llevar a un resguardo excesivo en cuanto al requerimiento de formalidades en las DMA, incrementado quizás por el temor a la industria del juicio o medicina defensiva en los equipos de salud y gestión hospitalaria, como hemos sostenido.

En este sentido, solamente los especialistas en la materia, conocen que el Código Civil y Comercial, (*código de fondo*) y su fundamentación, determinan la vigencia de las leyes especiales que no quedan derogadas, salvo expresa excepción, lo cual genera la convivencia simultánea dentro de nuestro sistema jurídico de dos regulaciones contradictorias en este tema de las formalidades para la implementación de las DMA (Lorenzetti, Highton de Nolasco y Kemelmajer de Carlucci, 2015).

Y reiteramos que esta contradicción entre la *regulación especial* y el *código de fondo*, y su coexistencia simultánea, en cuanto a formalidades necesarias, con las distintas posturas doctrinarias en el tema que se suman, no son conocidas en general en la práctica asistencial o generan incertidumbre. Por lo cual, en la mayoría de las situaciones se opta por requerirse las formalidades de la regulación especial para la implementación de las DMA (escritura

pública o formalidad ante funcionario judicial y dos testigos). Desde esta perspectiva, una de las coautoras de este trabajo (Bernal, 2020 y Bernal 2023a) ha relevado de una investigación que los profesionales de salud en la mayoría de los casos adhieren a las formalidades de la ley especial, desconociendo la voluntad anticipada del paciente cuando fue expresada verbalmente a sus familiares y no existe un documento escrito. Así, del cuestionario autoadministrado realizado a profesionales de la salud del Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires, Argentina, se ha observado la adherencia a las formalidades de la ley de Derechos de los Pacientes por parte de los profesionales, en el proyecto de investigación del grupo de investigación “Ética, Lenguaje y Epistemología”, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, titulado: “La relación entre autonomía y vulnerabilidad en el ámbito de la salud pública a partir de los cambios legales y culturales producidos en la Argentina en el siglo XXI”, como fue expuesto por Mainetti, Bernal y La Rocca (2018, p.356). En este sentido, y no obstante que el *código de fondo* no establece formalidad para las DMA, en la práctica generalmente no es respetado.

Ahora bien, ambos sistemas jurídicos opuestos (*regulación especial* y *código de fondo*) conviven simultáneamente y deben dialogar como fuentes del derecho (Kemelmajer de Carlucci, 2015). Y en este diálogo, como adelantamos, en coincidencia con Maglio (2021), consideramos que debería aplicarse el *código de fondo* en cuanto a formalidades para la implementación de las DMA., como ampliaremos más adelante. Maglio y Wierzba (2015, p.4) han afirmado que pueden también formalizarse por otros medios, en cuanto sean “respetuosos de la voluntad del enfermo y supongan la administración previa de información adecuada”. En esta línea, (Mainetti, Bernal y La Rocca, 2019, p.356) han planteado la validez de las DMA aún verbales, ante “la vulnerabilidad del morir”.

Sin embargo, destacamos que en tiempos de pandemia del COVID-19, en que se han revalorizado las DMA, también se habrían flexibilizado las formalidades requeridas para su

realización. En este sentido, Maglio (2020) y Ciruzzi (2020) han sostenido que las DMA podían ser instrumentadas en este contexto por cualquier medio, aprovechando las ventajas de las herramientas virtuales y de las TICs sin que esto implique una deshumanización en la relación equipo de salud- paciente. Maglio (2020) ha expresado la posibilidad de la comunicación virtual y por cualquier medio de los deseos de los pacientes, inclusive por las miradas y destacó la importancia de la comunicación analógica no verbal. Estos autores han recomendado el registro de todo el proceso en la HC, en coincidencia con Tripodoro (2021). Por su parte, Burger (2021) ha sostenido que las formalidades de la *regulación especial* se podrían flexibilizar en este contexto de pandemia, pero dejó abierta la posibilidad de mantenerlas fuera del escenario de crisis.

No obstante lo expuesto anteriormente, en cuanto al cuestionamiento del requerimiento de excesivas formalidades en materia de DMA, es importante reconocer que en el caso de los Testigos de Jehová o en otras situaciones, el hecho de contar con una escritura pública ha servido para el respeto de sus convicciones íntimas en épocas en que no estaba sancionada la ley de derechos de los pacientes 26529, en que era necesario judicializar el reconocimiento de sus derechos; sobre todo con anterioridad a la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación sentada a partir del precedente “Bahamondez” de 1989.

Ahora bien, para dar cuenta de la actualidad de la temática, relacionada con el requerimiento de estas formalidades excesivas para el respeto de DD.HH. o deseos de un paciente, que podrían derivar en una obstaculización del acceso a las DMA relataremos un caso reciente en base a lo publicado en esta revista *Hologramática* por Bernal, Limardo y Díaz (2023), que hemos actualizado con la resolución final del Tribunal Superior de Córdoba.

En marzo de 2023, un paciente ingresó a un hospital estatal en Córdoba con broncoaspiración y traumatismo craneoencefálico. Después de dos meses en terapia intensiva, sin muerte

cerebral, pero sin actividad en la corteza cerebral, fue trasladado a una sala común con soportes artificiales de alimentación e hidratación. La familia inicialmente solicitó al hospital retirar estos soportes, pero después que el hospital primero accedió y luego revocó esta decisión, la familia recurrió a la acción judicial mediante un amparo. Argumentaron que el mantenimiento de las medidas era artificial y mantenía al paciente en un estado vegetativo persistente, sin estímulos al dolor, y que estaban facultados para decidir sobre la muerte digna de su familiar en base a sus deseos previamente expresados. Se basaron en los artículos 59 y 60 del CCyC, ya que el paciente estaba imposibilitado de expresar su voluntad en la actualidad, pero cuando estaba lúcido había expresado repetidamente su deseo de que se le retiren los soportes vitales en caso de una situación grave o invalidante de su salud, ejerciendo así su derecho de autonomía sobre su cuerpo en forma verbal y anticipada. Antes de recurrir a la justicia, el Comité de Bioética del hospital recomendó respetar la voluntad expresada por los familiares, quienes habían comunicado los deseos del paciente cuando estaba lúcido, por estar en juego los principios bioéticos de autonomía, autodeterminación y dignidad.

Destacamos los fundamentos del amparo en que se cita a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) quien sostuvo que el Estado no puede realizar actividades que se funden en el desprecio a la dignidad humana; también vinculó este valor con la autonomía, la igualdad, la libertad personal, el derecho a la vida privada y con el acceso a la información. Se afirmó también que el valor fundamental del ser humano radica en su dignidad como ser racional, considerándose un fin en sí mismo. Por lo tanto, se sostuvo que las DMA deberían ser respetadas y consideradas suficientes sin necesidad de intervención judicial.

En primera instancia el caso obtuvo sentencia favorable, y se hizo lugar al amparo interpuesto. Se declaró la ilegitimidad y arbitrariedad de la negativa del equipo médico del hospital, se hizo lugar a la limitación del esfuerzo terapéutico siempre y cuando se adopten los recaudos personales y espirituales que se consideren adecuados. Por último, se exhortó a

la comunidad médica y no médica a tomar conocimiento informado de las voluntades anticipadas previstas en la ley 10.058; también se exigió a las autoridades del estado provincial y municipal que adopten las medidas necesarias para garantizar su mayor difusión, con el fin de evitar la judicialización de los conflictos que puedan plantearse en el futuro (Bernal, Limardo, Díaz, 2023. pp. 13-14).

Sin embargo, posteriormente la municipalidad apeló el fallo que hizo lugar al pedido de la familia; apelación que fue rechazada en noviembre del 2023 por el Tribunal Superior de Justicia de Córdoba. De este modo, el máximo tribunal volvió a ordenar la desconexión del paciente en respeto de su voluntad expresada a sus familiares antes de entrar en estado vegetativo persistente. Afortunadamente, la justicia de Córdoba fue respetuosa de su dignidad y de su autonomía expresada en forma anticipada. Pero no podemos negar el desgaste emocional, afectivo y jurisdiccional que derivó de este derrotero, al haberse judicializado la cuestión en forma innecesaria por la falta de reconocimiento inicial de los deseos del paciente expresados anticipadamente sin las formalidades excesivas por parte del Hospital Municipal y su equipo de salud (Bernal, Limardo y Díaz, 2023. p.40).

V. Análisis de los resultados

VII. 1 Análisis a partir del espíritu del Código Civil y Comercial, de los principios jurídicos básicos, de los principios bioéticos y desde los principios de interpretación de derechos humanos aplicables

Consideramos que las formalidades excesivas establecidas por la *regulación especial* para la implementación de las DMA en Argentina, (de presencia de notario o funcionario judicial y dos testigos), podrían contradecir el espíritu del Código Civil y Comercial de la Nación;

principios jurídicos básicos; principios bioéticos y principios de interpretación de DDHH que consideramos aplicables; entre otras consideraciones de relevancia Y en este sentido, pensamos que debería aplicarse el Código Civil y Comercial (*código de fondo*) que no exige formalidad, siguiendo lo expuesto anteriormente por Bernal (2020); Bernal (2023 a y 2023b) y Bernal, Limardo y Díaz (2023).

Pasamos a desarrollar nuestros argumentos para analizar los resultados desde estas consideraciones.

En primer lugar, el *código de fondo* establece un núcleo duro de condiciones mínimas en materia de respeto de derechos personalísimos sobre el propio cuerpo, como los vinculados con las DMA. Esto significa que las leyes especiales, o *regulación especial*, que conviven con este código en forma simultánea, pueden ampliar derechos, pero no pueden restringir este núcleo duro (Herrera, Caramello y Picasso, 2015). En segundo lugar, existen principios o aforismos jurídicos aplicables ante la contradicción entre dos sistemas legales. Y en este tema pensamos que debería priorizarse el principio que determina que la ley posterior deroga a la anterior: en el caso el art. 60 del *código de fondo* que fue sancionado en 2015 con posterioridad a la última reforma de la *regulación especial* del 2012 (de la ley 26742 que modificó la ley 26529 de derechos de los pacientes). En tercer lugar, consideramos que deberían aplicarse los principios de interpretación en materia de DD.HH.: *pro homine*, de progresividad y de no discriminación. En base a estos principios justificamos también que corresponde lo regulado por el *código de fondo* en cuanto a formalidades de las DMA que amplía derechos en relación a la *regulación especial*. En esta línea, esta última normativa no podría conllevar a medidas potencialmente restrictivas, regresivas, discriminatorias, y limitantes de toda interpretación extensiva del ejercicio de DD.HH. vinculados con las DMA. En cuarto lugar, el *código de fondo* fue diseñado para plasmar una ética a favor de los más vulnerables, como surge de su fundamentación dentro de los aspectos valorativos. En el tema

que nos ocupa la parte más vulnerable sería -desde nuestra perspectiva- el paciente muriente o con un estado avanzado de enfermedad, cuando intenta planificar sus decisiones sobre su propio cuerpo mediante las DMA. Por lo tanto, en caso de duda, consideramos que debería prevalecer la norma más protectora para el mismo, que legitime su voluntad anticipada, aún verbal, por sobre las formalidades exigidas por la *regulación especial*. En este sentido, nos interpelamos sobre la relevancia del art. 8vo.de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO 2005 que promueve el respeto del principio de vulnerabilidad. Sin perjuicio de ello, consideramos que el exceso de formalidades de la regulación especial, podría adicionar otra “capa” más de vulnerabilidad al paciente, que se suma a la capa propia de su estado avanzado de enfermedad o de su final de vida (Luna, 2008, p.1). Ello debería determinar una interpretación jurídica más protectora del ejercicio de sus DD.HH., dada su gran fragilidad, hacia una mayor flexibilización que permita el respeto de su voluntad anticipada, cualquiera sea su formalidad. En quinto lugar, consideramos que pretender formalidades que podrían ser incumplibles o dificultosas constituye un “exceso ritual manifiesto”, que no debería ser admitido en desmedro del reconocimiento de un DD.HH. En sexto lugar, y por otro lado, la propia *regulación especial* permite el consentimiento informado por representación, que si bien no es conceptualmente comparable a una DMA, sirve para reforzar nuestra posición en una interpretación coherente y sistémica del ordenamiento jurídico. Ambos institutos jurídicos, aunque son diferentes conceptualmente persiguen la misma finalidad: que se respete la autonomía del paciente, en coincidencia con Maglio y Wierzba (2015). En séptimo lugar, consideramos que corresponde realizar una interpretación armónica e integral en el tema, para evitar contradicciones, siguiendo el propio espíritu del *código de fondo* y sus fundamentos. En octavo lugar, coincidimos con Belli y Maglio (2013), en que la aplicación de formalidades excesivas constituye un obstáculo en contra del espíritu mismo de las DMA, “para hacer efectivos la voluntad y los derechos del sujeto dado que implica cuestiones económicas y logísticas

difíciles de saldar por todos los ciudadanos.” Al respecto, coinciden Ferrari *et al.* (2013, p. 317) y Tripodoro (2021). Por su parte, Maglio y Wierzba (2015) han reforzado estos conceptos sosteniendo, por un lado, que estas formalidades implican un “desconocimiento de la realidad sanitaria” y, por otro lado, que “los procesos de toma decisiones no deben ser interferidos mediante la acción de profesionales del derecho, implicando un costo simbólico y/o económico que pueda afectar la voluntad del paciente” (p. 4). En noveno lugar, y relacionado con el punto anterior, consideramos que estas formalidades requeridas por la *regulación especial*, podrían conllevar a una discriminación no admisible. En este sentido, como hemos reiterado, consideramos que debería seguirse la interpretación del espíritu del *código de fondo*, de flexibilización de las formalidades de las DMA, armoniosa con la llamada “constitucionalización” del derecho privado, que sigue los lineamientos constitucionales y convencionales que en sus aspectos valorativos se fundamenta en el paradigma de la no discriminación y la igualdad. En décimo lugar, estas formalidades excesivas si fueran requeridas por parte del equipo de salud (frente al rechazo de tratamientos fútiles expresado anticipadamente por el paciente en forma verbal a sus familiares o allegados), podría conllevar a un encarnizamiento terapéutico que podría contradecir los principios bioéticos de autonomía, vulnerabilidad, no maleficencia y dignidad. Y en esta línea, pensamos que forma parte de esta dignidad el derecho del paciente a expresar con libertad sus deseos sobre el cuidado de su propio cuerpo, el derecho a planificar el estado avanzado de su enfermedad, el derecho a proyectar la forma en que culturalmente entiende su muerte digna; y finalmente el derecho a su reconocimiento sin limitaciones derivadas de formalidades difíciles de cumplimentar.

No obstante, no todos comparten nuestra opinión, y como hemos adelantado, Taiana de Brandi ha defendido la necesidad de la instrumentación de las DMA por medio de la escritura pública (Bernal, Limardo y Díaz, 2023). Discrepamos con esta autora por toda nuestra argumentación. Y reiteramos que bastaría el registro del proceso de DMA en la historia

clínica del paciente con la firma de dos testigos, en coincidencia con Maglio (2020, 2021), Ciruzzi (2020), Tripodoro (2021) y con la normativa de la Sociedad Argentina de Terapia Intensiva (SATI), como retomaremos en nuestra tesis.

Por otra parte, en la investigación de Buedo *et al.* (2023, pp. 38-39) se dio cuenta de que de los diez países relevados de Latinoamérica (Panamá, Guyana Francesa, México, Uruguay, Argentina y Colombia) solo este último permite una flexibilidad en las formalidades para las DMA “mediante otros medios tendientes a respetar la diversidad” (p.39). Por lo tanto, se desprende que esta barrera jurídica en análisis no es solo exclusiva de Argentina sino también de otros países de la región.

VII. 2. Análisis de los resultados desde las tecnologías en salud

El requerimiento en la práctica asistencial de formalidades excesivas en materia de DMA por parte principalmente del MMH; pero también muchas veces por parte de los propios equipos de salud, de la gestión sanitaria, de los operadores jurídicos y de la comunidad en general (que podrían reproducir y legitimar dicho modelo), se podría enmarcar en el uso predominante de tecnologías ya sea duras o duras-blandas (siguiendo a Merhy, 2006 y 2007). Ello, en desmedro de la priorización del espacio interseccional de encuentro y del predominio de las tecnologías blandas, que permitan el acceso al respeto de los DDHH relacionados con los testamentos vitales, desde una mirada de la salud con perspectiva de derechos.

Y es a la tecnología blanda a la que le dedicaremos especial atención, ya que su efectividad, sostiene Merhy (2006 y 2007), se expresa como un proceso de producción de relaciones intercesoras, y utiliza este término en un sentido semejante al modo en que lo utiliza Gilles Deleuze (1995) en el libro *Conversaciones*, que discurre sobre la intersección que Deleuze y Guattari constituyeron cuando produjeron el libro *El Anti Edipo*, que no es una suma de uno y otro y producto a cuatro manos, sino un inter y también interventor. Es así que usa ese

término para designar lo que se produce en las relaciones entre sujetos, en el espacio de sus intersecciones, que es un producto que existe para los dos en acto y no tiene existencia sin el momento de la relación en la cual los inter se colocan como instituyentes en la búsqueda de nuevos procesos, tal cual uno en relación con el otro, en una de sus dimensiones claves que es su encuentro con el usuario final.

Es en este encuentro del trabajo vivo en acto con el usuario final donde el equipo de salud deberá presentarse portando dos grandes dimensiones, por un lado, la dimensión profesional constituida por todos los saberes disciplinares y científicos, pero fundamentalmente portando lo que Merhy (2006 y 2007) denomina la dimensión cuidadora, esta que debería estar constituida por el acogimiento, el posicionamiento ético, el recibimiento, el vínculo y la escucha. Luego este autor agrega que, si el equipo de salud se presenta a este encuentro con el otro solo portando su dimensión profesional, muy probablemente el vínculo que se establecerá con el usuario será similar al vínculo establecido entre el torturador y el torturado. Por el contrario, al darnos una visión sobrecogedora de lo que puede transformarse ese encuentro nos permite introducir la perspectiva de DDHH vertebrando este encuentro y el despliegue de la tecnología blanda. En este sentido, nos vincula con los DD.HH. relacionados con las DMA que son los de autonomía de las personas para decidir sobre su propio cuerpo y proyecto de vida, de información comprendida, de salud integral, de igualdad y libertad, con fundamento moral en la dignidad, como han sostenido Bernal (2023a y 2023b) y Bernal, Limardo y Díaz (2023).

Es este encuentro el que marca la diferencia en la producción de cuidados respecto de la producción de otro tipo de bienes.

Un trabajo fabril típico se relaciona con el consumidor por intermedio del producto que este usa, en tanto que, en un trabajo de servicio el acto de producción y de consumo ocurren al mismo tiempo. Por eso, a la primera relación Merhy (2006, p.20) la denomina objetal y a la segunda, intercesora.

En este escenario final, la forma en que el usuario percibe la utilidad del producto para sí mismo está constantemente presente en la interacción directa entre producción y consumo. Esto resalta la singularidad absoluta de la relación que se establece en este espacio de encuentro, la cual solo puede ser discernida por el usuario.

Traslademos esto al espacio de una DMA, ese encuentro no puede ni debe ser estandarizado y ritualizado con formalidades excesivas, más allá del establecimiento de un marco normativo para el equipo de salud, el final siempre será abierto e incierto dice Merhy (2007), y en esa brecha de incertidumbre es justamente donde la voluntad del usuario logra interferir y capturar de manera efectiva la lógica del trabajo del equipo de salud.

NUESTRA TESIS

En base a todo el andamiaje argumentativo e interdisciplinario construido previamente, planteamos nuestra tesis que hemos adelantado durante el desarrollo de nuestro trabajo. En ella sostenemos que para el respeto de los DDHH vinculados con los testamentos vitales bastaría con el registro del proceso de las DMA en la Historia Clínica de los usuarios/consultantes, con la firma de todos los participantes de este proceso y dos testigos, haciendo predominar el espacio interseccional y las tecnologías blandas en salud, para avanzar hacia un cuidado integral que potencie el encuentro y que sea respetuoso de la dignidad, vulnerabilidad, autonomía e identidad personal y cultural.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión, podemos decir que la *accesibilidad* es la dimensión clave para que la normativa jurídica y las políticas públicas pasen de ser meros enunciados a dispositivos capaces de mejorar la vida de los ciudadanos a lo largo de su trayectoria vital, lo que muchas

veces en salud colectiva denominamos proceso de enfermedad atención y cuidado, esa biografía que contiene dos hitos fundamentales: el nacimiento y la muerte.

Y ha sostenido Menéndez que:

La enfermedad y la atención de ésta constituyen hechos estructurales en toda sociedad; que expresan no sólo fenómenos de tipo epidemiológico y clínico, sino que también expresan las condiciones sociales, económicas y culturales que toda sociedad inevitablemente procesa a través de sus formas de enfermar, curar y morir (2000, p.10)

Se trata de un proceso dinámico, en diálogo permanente con la historia, con dimensiones generales y singulares, públicas y privadas, y por supuesto (como la vida misma) hablamos de un proceso plagado de contradicciones expresadas a su vez en las distintas disciplinas que acompañan, regulan y norman las trayectorias de vida, como son el derecho y la medicina.

No pretendemos saldar la totalidad de las contradicciones, sino apenas pensar en estrategias de abordaje interdisciplinario e integral, respetuosas de los DDHH, la normativa jurídica y los principios esenciales de la bioética y es en este marco que el encuadre de las tecnologías blandas y su dispositivo central al que E. Merhy (2006, 2007) denomina *espacio de encuentro*, aparece como una estrategia para que la DMA deje de ser un privilegio de clase y puedan transformarse en un derecho básico.

Porque este dispositivo cargado de incertidumbre, singularidad y final abierto, al que incluso Merhy compara con un encuentro amoroso, despoja al médico de los saberes hegemónicos que históricamente le imposibilitaron ser “interferido” por las necesidades de los usuarios, porque este dispositivo es capaz de prescindir de las tecnologías duras y por lo tanto de la pregnancia del mercado en la práctica médica que suele exacerbarse en los cuidados de fin de vida con procedimientos o utilización de tecnología sin sentido, lo que algunos autores llaman encarnizamiento terapéutico o distanasia, que poco y nada interpela al derecho y a la

medicina, como si estuviéramos habituados al “mal morir” mientras que la libertad individual para elegir cómo dejar el plano terrenal es vivida como una afrenta a las disciplinas que históricamente funcionaron como dispositivos de control social y político.

Finalmente, por todas las consideraciones expuestas, afirmamos que resulta necesario pensar y repensar el problema abordado de las formalidades excesivas de las DMA como obstructoras de DD.HH. desde una reflexión profunda e interdisciplinaria. Y en este sentido, reforzamos la necesidad de priorizar las tecnologías blandas, el espacio interseccional y de encuentro en este tema tan sensible en que está en juego la dignidad, vulnerabilidad, identidad, autonomía de las personas y su modo de entender culturalmente tanto su vida como su muerte digna.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTALES

Acuña, B. y otros (2012). Control social y relaciones de poder en la interacción equipo de salud-usuario. *Archivos de Medicina familiar y general*. Argentina, Vol. 9, N°1, p. 59.

Belli, L. y Maglio, I. (2013). Alcances de la nueva legislación sobre muerte digna. *Revista Americana de Medicina Respiratoria*, 2013, 4, pp.212-216.

Bernal, M., Limardo, M. y Díaz, M. C. (2023). Comunicación Estratégica, Educación y Directivas Médicas Anticipadas en la Argentina. *Hologramática*, 1(39), Vol. 2, pp. 21–53. Recuperado de <http://revistas.unlz.edu.ar/ojs/index.php/rholo/article/view/80>

Bernal, M. (2023a) *¿Obstáculos para las Directivas Médicas Anticipadas en Argentina? Una reflexión crítica y una propuesta desde la bioética en acción*. Berlín: Editorial Académica Española.

Bernal M. (2023b) La competencia para el acceso a las directivas médicas anticipadas en Argentina para el respeto por la dignidad. En memorias del IX CONGRESO INTERNACIONAL DE LA REDBIOÉTICA UNESCO “BIOÉTICA CRÍTICA PARA TIEMPOS COMPLEJOS, 15 al 17 de noviembre del 2023. Monterrey, Nuevo León, México.

Bernal, M. (2020). *Testamentos vitales en Argentina: adolescentes y formalidades. Un abordaje crítico desde la bioética enmarcada en los derechos humanos*. Berlín: Editorial Académica Española.

Buedo, P., Sánchez, L., Ojeda M., Della Vedova M., Labra, B., Sipitria, R., Centineo Aracil, L., Consentino, S., Varela, I., Yabar Varas G., Apaza, G., Krasnow, Vilchez, S. y Luna, F. (2023) Consentimiento informado y directivas anticipadas: análisis comparado de la legislación en América Latina. *Revista de Bioética y Derecho*. 2023; 58, pp. 25-44 - Recuperado de DOI [10.1344/rbd2023.58.41678](https://doi.org/10.1344/rbd2023.58.41678)

Burger C. (2021) Jornada taller “Procedimientos de decisión en ética clínica, aplicación del Protocolo nacional, asignación de recursos en UCI pandemia COVID-19. Comité de Ética Central, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. 24 de mayo de 2021.

Cámara Contencioso Administrativa de Segunda Nominación (2023) “S. O., R. M. c/Municipalidad de Córdoba s/ amparo ley 4915”. Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/FA23160042>

Casado, M. (2009). Sobre la dignidad y los principios. Análisis de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO. Thomson Reuters. Recuperado de <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/53026/1/252153.pdf>

Código Civil y Comercial de la Nación. (2015). Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

Iparraguirre, Martina; Díaz, María C.; Bernal, Marcela P.

Constitución de la Nación Argentina. 22 de agosto de 1994.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1985). Opinión Consultiva 5/85. La colegiación obligatoria de periodistas (Arts. 13 Y 29 Convención Americana sobre Derechos Humanos). CIDH. Recuperado de https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_05_esp.pdf

Corte Suprema de Justicia de la Nación (1993) “Bahamondez, Marcelo s/ medida cautelar”. Recuperado de <http://www.sajj.gob.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-bahamondez-marcelo-medida-cautelar-fa93000111-1993-04-06/123456789-111-0003-9ots-eupmocsollaf>.

De Ortúzar, G. (2007). Testamentos vitales: problemas éticos, sociales y legales en Argentina. *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*. 27(2). (2018). Toma de decisiones médicas: “testamentos vitales”. Clase 5. Bloque II. FLACSO Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/flacso-virtual/>

Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. UNESCO. 2005. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

Decreto 1089/2012 Reglamentario de la Ley 26529 de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Ed. Flammarion, París.

Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Guattari, F. y Deleuze, G. (1972) *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Les Éditions de Minuit: París.

TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

Iparraguirre, Martina; Díaz, María C.; Bernal, Marcela P.

Herrera, M., Caramelo, G. y Picasso, S. (2015). Código Civil y Comercial de la Nación Comentado. pp. 462-465. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus,

Kemelmajer de Carlucci A. (2015) Prólogo a Herrera M. Caramello G. y Picasso S en: Código Civil y Comercial de la Nación Comentado Tomo I. Editorial Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. C.A.B.A. Argentina. Recuperado de [http://www.saij.gob.ar/docs-f/codigo-comentado/CCyC_Comentado_Tomo_I%20\(arts.%201%20a%20400\).pdf](http://www.saij.gob.ar/docs-f/codigo-comentado/CCyC_Comentado_Tomo_I%20(arts.%201%20a%20400).pdf)

Ley 26.529 de 2009 [Salud Pública] Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados de la Nación. 21 de octubre de 2009. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/texto.ct.htm> modificada por Ley 26.742 de 2012 [Salud Pública] 09 de mayo de 2012. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26742-197859/texto>.

Maglio I. y Wierzba S. (2015) *El derecho en los finales de la vida. Muerte digna*. La Ley, Año LXXIX, 167. Buenos Aires: La Ley.

Maglio I. y Ciruzzi S. (2020). Directivas Anticipadas en tiempos de COVID. Video conferencia realizada el 22-4-2020, organizada por Art. El Faro Asociación. Recuperado de <https://facebook.com/events/s/directivas-anticipadas-en-tiem/680430626103261/?ti>

Mainetti, M., Bernal, M. y La Rocca, S. (2019) Desaprendizaje ético y jurídico. Respeto a la autonomía anticipada y verbal en la vulnerabilidad del morir. *Cuadernos de Bioética*. N° 100, Vol. XXX, 3ra., septiembre-diciembre.

May Zubiría, D. R. (1959). *El formalismo en el derecho*. pp.127-134. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Derecho

TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

Iparraquirre, Martina; Díaz, María C.; Bernal, Marcela P.

Menéndez, E. (2000) El modelo médico y la salud de los trabajadores. *Salud Colectiva*; 1(1); 9-2, Enero-Abril.

Menéndez, E. (2020) Modelo médico hegemónico: tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias. *Salud Colectiva*; 16e2615. Recuperado en Doi:[10.18294/sc2020.2615](https://doi.org/10.18294/sc2020.2615).

Merhy, E. (2001) Pandemia, Sistema Brasileño de Salud (SUS) y Salud Colectiva: composiciones y aperturas hacia otros mundos. pp. 17-19, Recuperado de <https://www.scielo.br/j/icse/a/KMp7tmkyd5zFzY4SHMY6LsD/abstract/?format=html&lang=es>.

Merhy, E. (2006) *Salud: Cartografía del trabajo vivo*. Cap. 2, pp. 17-19, Buenos Aires: Lugar editorial.

Merhy, E. (2007) Disputas en torno a los planes de cuidado en la internación domiciliaria: una reflexión necesaria. *Revista Salud Colectiva*, Lanús. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652007000300004.

Ministerio de Salud de la Nación. Evaluación de Tecnologías Sanitarias. Recuperado en <https://www.argentina.gob.ar/salud/instituto-nacional-del-cancer/coordinacion-investigacion/ets#:~:text=Una%20Tecnolog%C3%ADa%20Sanitaria%20se%20define,abocada%20a%20>

Organización Mundial de la Salud (2006). Consejo Ejecutivo 118° Reunión. Tecnologías sanitarias esenciales EB 118/15 p. 1. Recuperado de https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB118/B118_15-sp.pdf.

Pelle, W. (2016) La edad mínima para otorgar válidamente directivas médicas anticipadas. Argentina: Ed. Microjuris.com. Recuperado de <https://aldiaargentina.microjuris.com/2016/04/15/la-edad-minima-para-otorgar-validamente-directivas-medicas-anticipadas/>

TECNOLOGÍAS EN SALUD, FORMALIDADES Y TESTAMENTOS VITALES DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA

Iparraguirre, Martina; Díaz, María C.; Bernal, Marcela P.

Taiana de Brandi, N. y Llorens, L. (1996). *Disposiciones y estipulaciones para la propia incapacidad*. Buenos Aires: Astrea.

Tripodoro, V. (2021). Planificación de las decisiones en Salud: compartidas y anticipadas. Comité de Bioética del Hospital Argerich. Ciclo: Conversaciones con el comité, a cargo de Vilma Tripodoro. [video]. Recuperado de <https://youtube.com/channel/UC2Nh9cQOvXdeWw6yYqcoEcQ>

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

**COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y
BIENESTAR PSICOLÓGICO EN POBLACIÓN GENERAL**

Bucosky Yolde, Matías

Universidad Buenos Aires

matiasbucoskyolde@gmail.com

Zubieta, Elena

Universidad Buenos Aires

elenazubieta@hotmail.com

Material original e inédito para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 23-03-2024

Fecha de aceptación: 14-04-2024

RESUMEN

La investigación analiza los niveles de comportamientos de mantenimiento de la amistad, la confianza general y el bienestar psicológico, su asociación y diferencias en función de variables de agrupación en población general mayor de 18 años. Se realizó un estudio descriptivo, correlacional, de diferencia de grupos, de diseño no experimental transversal con

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

una muestra intencional no probabilística de 167 participantes, 59,3% de género femenino y 40,7% de masculino, con una edad media de 26,54 años (DE= 9,61; Mín=18; Máx=66). Los resultados muestran que los participantes que realizan rutinariamente comportamientos de mantenimiento de la amistad presentan niveles satisfactorios de bienestar psicológico y de confianza general. Se observan asociaciones positivas entre los comportamientos de mantenimiento de la amistad la confianza y el bienestar psicológico. Las mujeres presentan mayores comportamientos de mantenimiento y, además, estos comportamientos se desarrollan más en amistades de mayor intensidad afectiva.

PALABRAS CLAVE: Amistad - Bienestar psicológico - Confianza general - Población general

ABSTRACT

The research analyzes the levels of friendship maintenance behaviors, general trust and psychological well-being, it's association and differences by grouping variables in the general population over 18 years of age, A descriptive, correlational group differences study with a non-experimental, cross-sectional design was conducted with a non-probabilistic intentional sample of 167 people 59.3% female and 40.7% male, with a mean age of 26.54 years (SD = 9.61; Min = 18; Max = 66). The results show that participants routinely engage in friendship-keeping behaviors, exhibit satisfactory levels of psychological well-being and trust. Positive correlations are found between the variables with friendship and differences regarding gender and the intensity of friendships.

KEY WORDS: Friendship - Psychological Well-Being - General Trust - General Population

INTRODUCCIÓN

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

El estudio se enmarca en una línea de investigación que se propone contribuir al área del desarrollo humano óptimo propuesto por la Psicología Positiva (Lupano Perugini y Castro Solano, 2010) a través de indagar en las características de la amistad reconociendo su rol protector y beneficioso para los integrantes de la relación (Páez y Zubieta, 2002)

La amistad es considerada un vínculo afectivo, recíproco, personal y libre que se establece entre dos o más personas; generándose una esfera moral personal privada entre sus miembros para regular sus relaciones (Rawlins, 2017). Estas vinculaciones presentan distintos niveles de intensidad, según Zacagnini y Martín (2009):

- 1) Amistades circunstanciales: se comparten circunstancias, algún grado mínimo de comunicación instrumental y algún nivel mínimo de afecto positivo en comparación con los desconocidos. Estas son amistades de menor intensidad, pero las más numerosas. Las mismas aportan compañía; información relevante del contexto en el que se encuentran; en algunos casos apoyo material; y contribuyen positivamente al establecimiento de un buen ánimo cotidiano. Esta relación se basa en un acuerdo cultural implícito de respeto e intercambio de apoyo mutuo, limitando el pedido de asistencia a lo que cada uno puede aportar.
- 2) Buenas amistades: tienden a aumentar en términos de intensidad y profundidad en comparación con las amistades anteriores, traspasando la barrera de la circunstancia en la que se generó y comenzando a realizar actividades de forma periódica o sistemáticas; logrando así generar sus propias reglas de intercambio para autorregularse. Dadas estas condiciones, tienden a ser menos numerosas por el amplio tiempo que consumen.
- 3) Amistades íntimas: es el máximo nivel de intensidad y profundidad. Las mismas suelen limitarse a uno, dos o como máximo cuatro personas. En esta relación hay un

aumento significativo del nivel de compromiso mutuo pasando mayor tiempo en conjunto y atravesando distintas crisis del ciclo vital.

Estas relaciones necesitan de ciertos comportamientos voluntarios que se desarrollan entre la fase de iniciación y finalización del vínculo. Los comportamientos se enfocan en el mantenimiento de la relación, buscando perpetuar su existencia; mantenerla en un cierto estado o condición estable; sostenerla en una condición satisfactoria o mantenerla en reparo, según el objetivo que se tenga con la relación. Los comportamientos mencionados se dividen en cuatro: soporte, positividad, apertura e interacción. La positividad incluye comportamientos que hacen a la relación gratificante; mientras se evita tornar a comportamientos antisociales que puedan afectar negativamente la amistad. El soporte refiere a los comportamientos que tienden a otorgar seguridad y ayuda a ambos miembros. La apertura incluye comportamientos relacionados al autodescubrimiento, como el compartir secretos, y la conversación general. Finalmente, la interacción refiere a comportamientos que las amistades realizan en conjunto (Oswald, 2017).

El bienestar psicológico proviene de una tradición eudaimónica que se centra en el desarrollo personal de los individuos y en el estilo o manera en que afrontan los retos cotidianos, con el fin de lograr las metas propuestas (Zubieta *et al.*, 2012a). Este concepto se ha operacionalizado en seis dimensiones (Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995):

- 1) Autoaceptación: las personas intentan sentirse bien consigo mismas, incluso teniendo en cuenta sus propias limitaciones.
- 2) Relaciones positivas con otras personas: la gente necesita tener relaciones confiables y amistades de confianza.
- 3) Autonomía: para poder mantener la individualidad en contextos sociales complejos, las personas deben tener autodeterminación para sostener su independencia y autoridad personal.

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

- 4) Dominio del entorno: la sensación de control sobre el mundo y de influencia sobre el contexto inmediato.
- 5) Propósito en la vida: objetivos y metas que permiten otorgarle sentido a la vida.
- 6) Crecimiento personal: interés por desarrollar potencialidades, crecer humanitariamente y lograr el máximo nivel de sus capacidades individuales.

La confianza general, según Mayer *et. al.* (1995), es entendida como la voluntad de ser vulnerable ante las acciones de otra parte, dejando por fuera actividades de control o monitoreo. Esta definición da cuenta de la voluntad a tomar riesgos.

La inclinación a confiar, como antecedente de la confianza en sí, es entendida por Yamagishi y Yamagishi (1994) como la tendencia a suponer que alguien podrá recibir un trato benigno y benevolente del otro, en pos de disminuir la incertidumbre social, a partir de una formación de compromiso. La incertidumbre social da cuenta de la estructura de mixtura motivacional en la cual los actores no pueden detectar fehacientemente la intención de los compañeros, existiendo la posibilidad de que alguno de estos pueda sentirse incentivado a actuar deshonestamente, poniendo en riesgo a la persona que confía. Es necesaria esta incertidumbre para motivar la tendencia a la confianza.

Los estudios sobre la amistad en población general mayor de 18 años no son muy numerosos en Latinoamérica y, a nivel general, no se han encontrado investigaciones en torno a las variables articuladas en el presente trabajo.

Demir *et. al.* (2015) realizaron una revisión sobre los estudios en torno a la relación entre la amistad y el bienestar subjetivo en jóvenes adultos; mientras que Fiori y Denckla (2015) hicieron lo mismo en relación a la adultez media (entre 28 a 40 años, aproximadamente),

El estudio de Demir *et al.* (2015) da cuenta, a partir de un análisis bibliográfico, de la relación entre el bienestar subjetivo y la amistad comprendida por la cantidad, la calidad, la

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

satisfacción y la conflictividad en la misma. La cantidad, calidad y satisfacción percibida en las amistades se asociaba positivamente con el bienestar subjetivo; sobre todo la calidad y satisfacción que mostraron ser los mejores predictores. Por su parte, la conflictividad en la amistad se asociaba en algunos casos negativamente con el bienestar subjetivo.

Fiori y Denckla (2015) dieron cuenta de que, durante la adultez media, la cantidad de amistades tendían a disminuir, mientras que la calidad de aumentaba en torno al apoyo recibido en crisis vitales. El aumento, tanto numérico como cualitativo, de la amistad predecía ampliamente la felicidad, aumentando sus efectos positivos y disminuyendo los negativos. Por otro lado, observaron que los ámbitos laborales o de voluntariado servían como promotores de nuevos vínculos de amistad, así como de apoyo social y aumento de la felicidad; sobre todo esto último en personas de género femenino.

En Latinoamérica, según García *et. al.* (2015), el desarrollo científico en torno a la asociación entre la amistad y la felicidad ha sido muy escueto, habiendo una predominancia de diseños cualitativos y diferentes edades estudiadas. Los pocos estudios hallados por los autores dieron cuenta de que la amistad era una fuente de felicidad que tiene una posición secundaria por debajo de la familia, a excepción de niños y adolescentes que podían otorgarle aún más importancia. La poca cuantía de investigaciones se atribuye, en primer lugar, a la diversidad de conceptos, escalas de medidas y métodos utilizados, generando dificultades para comparar los estudios; en segundo lugar, a la ausencia de claridad en la especificación del concepto de amistad a los participantes de las investigaciones; y, por último, a que suelen utilizarse teorías que raramente permiten la replicación en otros contextos culturales.

En Brasil, Souza y Hutz (2008), con una muestra de 676 adultos de entre 18 a 56 años, analizaron la influencia de factores ambientales, situacionales, individuales y diádicos sobre la amistad. Los resultados mostraron que las amistades próximas geográficamente y del mismo género suelen ser las más predominantes. El colegio es comprendido como el ámbito

en donde se generan la mayoría de las amistades. Por otro lado, las amistades de género femenino suelen reconocerse diádicamente como amistades de la misma intensidad; mientras que en los varones tiende a haber menor reciprocidad afectiva. El tiempo de amistad no demostró ser significativo en función del género de las amistades mientras que la frecuencia de contacto sí fue significativa en las relaciones de género femenino.

Por último, Souza y Duarte (2013) investigaron la relación entre la amistad de adultos jóvenes y el bienestar subjetivo; considerando, además, el lugar de residencia y otras variables sociodemográficas. La muestra estuvo compuesta por 116 participantes de Minas Gerais y 116 de Río Grande del Sur de género masculino y femenino y niveles socioeconómicos distintos. Los resultados arrojaron que las mejores amistades suelen ser predominantemente del mismo género y generadas a partir de las relaciones escolares. Además, se observó que las mujeres presentaban mayor satisfacción y más sentimientos positivos con sus mejores amistades en comparación con los varones. La residencia se asociaba significativamente con la presencia de sentimientos negativos en relación a las mejores amistades; habiendo un predominio de sentimientos negativos en los gauchos por sobre los mineiros. Estos solían presentar mayor apego con relaciones antiguas; mientras que los gauchos presentaban amistades de corto tiempo (aproximadamente, 6 años). En relación al bienestar subjetivo, los gauchos presentaban significativamente más afecto positivo que los mineiros; y las mujeres casadas exhibían más afectos positivos en comparación con los varones de distintos estados civiles. Finalizando, establecieron que el bienestar subjetivo se asociaba significativamente con la presencia de amistades; aunque no predicen exclusivamente la satisfacción.

Sobre la base de lo expuesto, se realizó un estudio con el objetivo general de relacionar los niveles de comportamientos de mantenimiento de la amistad, la confianza general y el bienestar psicológico en función de variables de agrupación en población general mayor de 18 años que implica el desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

- reconocer los niveles de los comportamientos de mantenimiento de la amistad, confianza general y bienestar psicológico en población general mayor de 18 años.
- analizar la asociación entre los comportamientos de mantenimiento de la amistad, el bienestar psicológico y la confianza general en población general mayor de 18 años.
- indagar las diferencias en los comportamientos de mantenimiento de la amistad en función del género y la intensidad de la amistad en población general mayor de 18 años.

MÉTODO

El estudio responde a un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transversal, con alcances descriptivos, correlacionales, de diferencia de grupos.

La muestra se seleccionó de forma no probabilística intencional durante los años 2018 a 2020. Se obtuvo una muestra total de 167 participantes con una media de edad de 26,54 años (DE= 9,61; Mín = 18; Máx = 66); diferenciada en un 40,7% (n= 68) por personas de género masculino y en un 59,3% (n= 99) de género femenino; residentes de CABA (40,1%), Gran Buenos Aires (55,1%) y otras provincias y países (4,8%) como lo son San Luis, Corrientes, Chaco, Santa Fe, Estados Unidos y España. Los participantes mencionan amistades conformadas en un 73,5% (n= 122) por mejores amigos/as, 23,5% (n= 39) por buenos amigos/as y 3% (n=5) por amigos/as circunstanciales, estableciendo diadas compuestas en un 53,9% (n=90) por amistades del mismo género femenino, 32,3% (n= 54) por amistades de género masculino y 13,8% (n=23) por amistades de ambos géneros.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Se diseñó un cuestionario auto-administrado integrado por preguntas tanto abiertas como cerradas sobre aspectos sociodemográficos y psicosociales, y por las siguientes escalas:

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

1) Escala de comportamientos de mantenimiento de la amistad (Oswald *et. al.*, 2004). Consiste en cuatro subescalas: positividad (Ej. 2-¿Tratan de hacer reír uno al otro?), soporte (Ej. 8-¿Se apoyan mutuamente cuando uno de ustedes está atravesando un momento difícil?), apertura (Ej. 11-¿Comparten sus pensamientos privados entre sí?) e interacción (Ej. 19-¿Celebran ocasiones especiales juntos/as?). Cada subescala contiene 5 ítems medidos con una escala Likert de 11 (1 nunca a 11 frecuentemente) y la raíz puede modificarse en favor de los objetivos de la investigación siendo en este caso: “Con qué frecuencia tú y tu amigo/a”. El coeficiente alfa para positividad, soporte, apertura e interacción fue de .74, .85, .71, y .83, respectivamente.

2) Escala de bienestar psicológico de Ryff validada para el contexto argentino (Zubieta et al., inédito). Expone criterios privados de evaluación de un buen funcionamiento psicológico. Consta de 18 ítems con continuo de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo), mide cinco dimensiones o atributos positivos del bienestar psicológico: autoaceptación (4 ítems, dos de ellos con puntuación invertida), relaciones positivas (4 ítems, tres de ellos con puntuación invertida), autonomía (3 ítems, uno de ellos con puntuación invertida), crecimiento personal (4 ítems, uno de ellos con puntuación invertida), y propósito en la vida (3 ítems). Por ejemplo: “No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida”. El coeficiente alfa para autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida fue de .72, .76, .53, .70 y .17, respectivamente.

3) Escala de confianza general de Yamagishi (Montoro *et. al.*, 2014). Evalúa la honestidad e integridad de las personas en general a través de 5 ítems con escala Likert desde 1 (Completamente desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Por ejemplo, “1-La mayoría de las personas son honestas”. El coeficiente alfa es de .82.

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

A los fines de conservar los aspectos éticos, los participantes firmaron un consentimiento informado con el fin de respetar la confidencialidad de datos personales, indicando que la participación era anónima y voluntaria y que la información serviría sólo a fines científicos.

Respecto de los análisis, en un primer momento, se desarrollaron análisis descriptivos y, luego, cálculos estadísticos inferenciales con el paquete estadístico SPSS (Hernández Sampieri *et al.*, 2010)

RESULTADOS

Como se exhibe en la Tabla 1, las medias de los comportamientos de mantenimiento de la amistad son, en general, satisfactorias, considerando que superan la media teórica de la escala, destacándose el soporte y la positividad.

Tabla 1

Medias de la escala de comportamientos de mantenimiento de la amistad en población general mayor de 18 años

	Media	DS	Mínimo	Máximo
Positividad	9,18	1,29	4,60	11
Soporte	9,34	1,71	4,20	11
Apertura	8,84	1,70	2,80	11
Interacción	7,69	2,13	1	11

La media de la escala de confianza general da cuenta de una confianza promedio en relación a la media teórica de la escala (Tabla 2)

Tabla 2

Media de la escala de confianza general en población

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

general mayor de 18 años				
	Media	DS	Mínimo	Máximo
Confianza general	2,63	0,84	1	5

Las medias de la escala de bienestar psicológico son satisfactorias considerando que superan la media teórica de la escala, destacándose la dimensión de crecimiento (Tabla 3).

Tabla 3

Medias de la escala de bienestar psicológico

	Media	DS	Mínimo	Máximo
Auto-Aceptación	3,93	0,93	1,25	6
Relaciones Positivas	4,06	1,15	1	6
Autonomía	4,43	0,97	1,67	6
Crecimiento	5,03	0,83	2,50	6
Propósito en la vida	4,54	1,02	1	6

RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES

En términos de validez convergente (Tabla 4), la mayoría de las dimensiones de los comportamientos de mantenimiento de la amistad se asocian positivamente a la confianza general, exceptuando a la apertura.

Tabla 4

Correlaciones entre las dimensiones de comportamientos
de mantenimiento de la amistad y confianza general

	confianza general
comportamientos de mantenimiento de la amistad	

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

Positividad	,170*
Soporte	,231**
Apertura	,145
Interacción	,252**

Coeficiente utilizado: r.

** p < .01. * p < .05.

En relación al bienestar psicológico, la mayoría de las dimensiones de los comportamientos de mantenimiento de la amistad muestran asociaciones positivas (Tabla 5); aunque la dimensión de autonomía solo se asocia al soporte.

Tabla 5

Correlaciones entre las dimensiones de comportamientos de mantenimiento de la amistad y bienestar psicológico

comportamientos de mantenimiento de la amistad	bienestar psicológico				
	Auto- Aceptación	Relaciones Positivas	Autonomía	Crecimiento	Propósito en la vida
Positividad	,254**	,326**	,131	,229**	,257**
Soporte	,358**	,400**	,188*	,220**	,250**
Apertura	,232**	,309**	,131	,257**	,161*
Interacción	,308**	,420**	,051	,239**	,220*

Coeficiente utilizado: r.

** p < .01. * p < .05.

DIFERENCIAS POR VARIABLES DE AGRUPACIÓN

En relación a los comportamientos de mantenimiento de la amistad, como se muestra en la Tabla 6, las participantes femeninas exhiben mayores puntuaciones en las dimensiones de soporte, apertura e interacción, mientras que la positividad no arroja diferencias.

Tabla 6

Diferencias de medias en comportamientos de mantenimiento de la amistad según género

(1: Nunca / 11: Frecuentemente)

		Media	DS	T	Gl	Sig.
Positividad	Hombre	9,06	1,25	-,954	163	,341
	Mujer	9,26	1,31			
Soporte	Hombre	8,72	1,88	-4,049	163	,000
	Mujer	9,78	1,45			
Apertura	Hombre	8,37	1,94	-3,273	164	,001
	Mujer	9,23	1,42			
Interacción	Hombre	7,03	2,19	-3,281	161	,001
	Mujer	8,12	1,99			

En lo que hace a las diferencias de intensidad en las relaciones de amistad (Tabla 7), se observan mayores puntuaciones en todas las dimensiones de los comportamientos de mantenimiento de la amistad a medida que la intensidad de la amistad aumenta en contraste con las amistades circunstanciales.

Tabla 7

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

Diferencias de medias en comportamientos de mantenimiento de la amistad según
intensidad

Comportamientos de Mantenimiento de la Amistad	Amistad circunstancial	DS	Buena amistad	DS	Mejor amistad	DS	F	gl	p≤
Positividad	7,40a*	1,94	8,95b*	1,39	9,33b*	1,16	6,664	2	,002
Soporte	6,32a*	1,46	8,95b*	1,87	9,62b*	1,52	11,677	2	,000
Apertura	6,64a*	1,24	8,27b*	2,04	9,18b*	1,47	9,517	2	,000
Interacción	4,56a*	1,54	7,04b*	2,36	8,03b*	1,93	9,521	2	,000

Nota: N validos por grupo: Amistad Circunstancial (n=5), Buena Amistad (n= 39), Mejor Amistad (n= 122. Contraste F, Post Hoc, (tests Tukey-b): Medias seguidas de letras distintas, indican las diferencias estadísticamente significativas: (c > b > a) y medias seguidas de letras iguales (a), no difieren entre sí a nivel p<= 0,05.

CONCLUSIONES

Las relaciones de amistad analizadas en función de sus comportamientos en población general mayor de 18 años arrojan puntuaciones por encima del promedio de las conductas asociadas al mantenimiento de la amistad, dando cuenta de que las amistades diádicas realizan de manera rutinaria estos comportamientos para sostener habitualmente su amistad. La menor puntuación en interacción se vincula con lo mencionado por García *et. al.* (2015) y Fiori y Denckla (2015), en relación a que la amistad en adultos aparece como un factor secundario en comparación con la familia y que, a su vez, la cantidad de amistades suele disminuir; con lo cual es probable que tanto la familia, como el trabajo, entre otros, pueden consumir más tiempo de interacción en este momento del ciclo vital.

En relación al promedio de confianza general, la población estudiada tiende a asumir ciertos riesgos, suponiendo el trato benigno y benevolente para con los demás, para enfrentar la incertidumbre social. Los hallazgos indican que el hecho de disminuir la cantidad de amistades pueda deberse a la disminución de la confianza en la etapa vital adulta (Fiori y Denckla, 2015)

Los niveles satisfactorios en bienestar psicológico dan cuenta de la tendencia de la población estudiada a afrontar los retos vitales y a desarrollarse personalmente de manera satisfactoria, sobretodo desplegando sus propias potencialidades. Las altas puntuaciones en bienestar pueden deberse a la relación con la amistad considerando los estudios de Demir *et. al.* (2015), Fiori y Denckla, 2015, Souza y Duarte (2013) y García *et. al.* (2015); aunque también a la etapa vital adulta joven, sobre todo teniendo en cuenta las puntuaciones de crecimiento; ya que, al igual que en el estudio de Muratori *et. al.* (2012) en el contexto argentino, las puntuaciones en bienestar psicológico fueron también altas y el nivel de crecimiento se asocia a la etapa vital estudiada; con lo cual se puede establecer que la tendencia al desarrollo predomine por la edad de los participantes.

Los comportamientos de mantenimiento de la amistad exhiben asociaciones positivas con la confianza general, a excepción de los comportamientos de apertura. Los comportamientos de interacción, positividad y apoyo son útiles para reducir la incertidumbre social y considerar la tendencia benigna de las amistades; mientras que la apertura implica un lazo ya construido con base en la confianza y con mayor intensidad (Zacagnini y Martín, 2009)

Por otro lado, los comportamientos de mantenimiento de la amistad se asocian positivamente con el bienestar psicológico en la mayoría de sus dimensiones, implicando que la puesta en juego de estos comportamientos tiende a aumentar los factores de afrontamiento de los retos diarios y del desarrollo personal con el apoyo de la amistad; aunque en relación a la autonomía, solo el soporte denota una correlación positiva, estableciendo que el desarrollo

de prácticas de apoyo podrían desarrollar comportamientos de autorregulación de los propios conductas y la resistencia a la presión social. Una de las funciones del apoyo implica aumentar la seguridad personal, con lo cual se podría estimar que esta es la función del apoyo en el bienestar psicológico (Oswald, 2017)

Considerando las diferencias de género, los resultados dan cuenta de que las mujeres realizan de manera más rutinaria los comportamientos de Soporte, Apertura e Interacción en comparación con los hombres. Estos datos son similares a los resultados obtenidos por Oswald et. al. (2004) y Souza y Hutz (2008) que indican que las mujeres suelen utilizar con mayor frecuencia este tipo de comportamientos. Zubieta *et al.* (2012b) dan cuenta de que el bienestar de las mujeres pasa más por la valoración que hacen de su relación con el entorno, mientras que el de los hombres se focaliza más por mantener la individualidad y singularidad. En este sentido, las mujeres parecen tener un bienestar más relacional y de mayor alto contexto que el de los hombres y, en lo que hace a estilos de afrontamiento, se caracterizan por la búsqueda de apoyo social. Por otro lado, es menester mencionar que no se encontraron diferencias significativas en torno a la positividad, permitiendo establecer que cualquiera sea el género de las amistades involucradas, los comportamientos tendientes a hacer la amistad placentera y disfrutable actúan en igual medida.

Teniendo en cuenta la intensidad de la amistad, como era de esperarse, los comportamientos de mantenimiento de la amistad se generan más rutinariamente a medida que la intensidad se profundiza (Zacagnini y Martín, 2009).

Si bien la muestra con que se trabajó para ahondar en las distintas aristas de los comportamientos de mantenimiento de la amistad es pequeña, no probabilística e intencional, lo que implica una limitación en términos de generalización de resultados, la replicación sistemática de estudios, así como la incorporación de distintas variables asociadas, ayuda a una mejor comprensión de la amistad en población general mayor de 18 años, entendido en términos psico-sociales.

Se hace necesario realizar a futuro, análisis más profundos, con escalas mejor adaptadas y con muestras más amplias que den cuenta del peso que las distintas variables asociadas contribuyen en la explicación de la puesta en marcha de los comportamientos de mantenimiento de la amistad; como, así también, la realización de investigaciones cualitativas que le otorguen sentido local a estas conductas en esta población.

BIBLIOGRAFÍA

Demir, M., Orthel-Clark, H., Ozdemir, M. y Bayram Ozdemir, S. (2015) Friendship and Happiness Among Young Adults. En M. Demir (Ed.) *Friendship and Happiness. Across the Life-Span and Cultures*. pp. 117-135. Springer: New York, London.

DeSouza, D. A. y Cerqueira-Santos, E. (2012) Relacionamientos de Amizade íntima entre Jovens Adultos. *Paidéia*. 22(53). pp. 325-333. Doi: 10.1590/1982-43272253201304.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I. Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), pp. 572-577.

Fiori, K. y Denckla, C. (2015) Friendship and Happiness Among Middle-Aged Adults. En M. Demir (Ed.) *Friendship and Happiness. Across the Life-Span and Cultures*. pp. 225-234. Springer: New York, London.

Garcia, A., Nogueira Pereira, F. y Correa de Macedo, M. (2015) Friendship and Happiness in Latin America: A Review. En M. Demir (Ed.) *Friendship and Happiness. Across the Life-Span and Cultures*. pp. 225-234. Springer: New York, London.

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P (2010) Capítulos 1, 5,7, 8 y 9. En Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (Eds.) *Metodología de la investigación. Quinta Edición.* pp. 2-23 México: MC-Graw Hill.

Lupano Perugini, M. y Castro Solano, A. (2010) Psicología Positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas, IV* (1). pp. 43-56.

Mayer, R., Davis, J. y Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review, 20*(3). pp. 709-734.

Montoro, A., Shih P., Román, M. y Martínez-Molina A. (2014) Spanish adaptation of Yamagishi General Trust Scale. *Anales de psicología, 30*(1). pp. 302-307.

Muratori, M., Delino, G. y Zubieta, E. (2012) Sucesos vitales y bienestar. *Anuario de Investigaciones, XIX*, pp. 49-57.

Oswald, D., Clark, E y Kelly, C. (2004) Friendship maintenance: an analysis of individual and dyad behaviors. *Journal of Social and Clinical Psychology. 23*(3), pp. 413-441.

Oswald, D. (2017) Maintaining Long-Lasting Friendships en Hojjat, M. y Moyer, A. (Eds.), *Psychology of friendship.* pp. 267-282. Estados Unidos: Oxford University Press.

Páez, D. y Zubieta, E. (2002) Psicología social, salud, apoyo social y aspectos ambientales. En Morales, J., Páez, D., Kornblit, A. y Asún, D. (Eds.), *Psicología Social*, pp. 405-421. Pearson Education S.A

Rawlins, W. (2017) Foreword, en Hojjat, M. y Moyer, A. (Eds.), *The Psychology of friendship*, pp. IX-XIV. Estados Unidos: Oxford University Press.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, pp. 1069-1081.

COMPORTAMIENTOS DE LA AMISTAD, CONFIANZA GENERAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO
EN POBLACIÓN GENERAL

Bucosky Yolde, Matías; Zubieta, Elena

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 719-727.

Souza, L. y Hutz, C. (2008) Amizade na Aduldez: Fatores Individuais, Ambientais, Situacionais e Diádicos. *Interacao en Psicologia*, 12(1). pp. 77-85.

Souza, L. y Duarte, M. (2013) Amizade e Bem-Estar Subjetivo. *Psicología: Teoría e Pesquisa*. 29(4). pp. 429-436.

Yamagishi, T. y Yamagishi, M. (1994) Trust and Commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, 18(2). pp. 129-166

Zaccagnini, J. y Martín, A. (2009) Cap. 15: LA AMISTAD: Una Perspectiva desde la Psicología Positiva, en Fernández-Abascal, E. (Ed), *Emociones Positivas*. pp. 307-332. Madrid: Pirámide.

Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012a). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*. 3(1). pp.66-76.

Zubieta, E, Muratori, M. y Mele, S., (2012b). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. Anuario de Investigaciones, vol. XIX, pp. 97-106. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Zubieta, E., Sosa, F., Muratori, M. y Freiberg, A. (2023). Validación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra argentina (Manuscrito en preparación).

ANAMNESIS. RECONSTRUIR IDENTIDADES DESDE LA HISTORIA FAMILIAR

Merino, Bianca Giuliana

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

bianmerino97@gmail.com

Material inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática.

Fecha de recepción: 01-05-2024

Fecha de aceptación: 25-05-2024

RESUMEN

Proponemos la Anamnesis como herramienta didáctica que facilita búsquedas reveladoras sobre la propia identidad de nuestros estudiantes.

Profundizamos sobre el conocimiento de la propia historia. Analizando nuestras culturas y contextual sociales. Es una invitación por abrir la puerta del inquietante re-conocimiento, respecto a los orígenes de nuestras raíces, nutridas por el sufrimiento y las luchas de los pueblos, con una significación identitaria y de enunciación propia.

Es "re-conocer" la construcción histórica de nuestros antepasados silenciada. Desde este punto se torna inquietante desenmascarar naturalizaciones por generaciones, develando una ceguera impartida por un discurso universalista impregnado a cuenta gotas en la identidad del propio ser. Es una convocatoria respecto al "sentido común" que nos interpela por un discurso que responde a la idealización hegemónica, patriarcal y eurocéntrica. Que nos enmarca en un

Merino, Bianca G.

complejo esquema económico, político, cultural y social ideológicamente perfecto para la conservación y dominación.

Se propone una revisión histórica y de nuestros orígenes. Donde enseñar "nuestra historia" sea releer los documentos entre líneas abordándola desde otra mirada. Honrando un aprendizaje cultural colectivo para la conformación de la existencia de Ser en este mundo. Pensando la Educación, fomentando espacios de intercambio y reconocimiento desde un "pensamiento descolonial" que posibilite dar lugar a los oprimidos, silenciados y racializados por la Colonialidad del poder, del saber y del ser.

Acompañar a los estudiantes partiendo desde su biografía, historicidad y realidad. Desde la **Anamnesis**, concretamos la revisión de la Historia Tradicional y sumergiéndonos en la Nueva Historia valorando nuestra auténtica identidad y memoria propia.

KEY WORDS: anamnesis – decolonial – educación

ABSTRACT

We propose Anamnesis as a didactic tool that facilitates revealing searches about our students' own identity.

We deepen the knowledge of our own history. Analyzing our cultures and social context. It is an invitation to open the door of disturbing recognition, regarding the origins of our roots, nourished by the suffering and struggles of people, with a significance of identity and self-enunciation.

It is "re-knowing" the silenced historical construction of our ancestors. From this point it becomes disturbing to unmask naturalizations by generations, revealing a blindness imparted by a universalist discourse impregnated little by little in the identity of one's own being. It is a call regarding "common sense" that challenges us through a discourse that responds to hegemonic, patriarchal and Eurocentric idealization. That frames us in a complex economic, political, cultural and social scheme ideologically perfect for conservation and domination.

A historical review and our origins are proposed. Where to teach "our history" is to reread the documents between the lines, approaching it from another perspective. Honoring collective cultural learning to shape the existence of Being in this world. Thinking about Education, promoting spaces for exchange and recognition from a "decolonial thinking" that makes it possible to give place to the oppressed, silenced and racialized by the Coloniality of power, knowledge and being.

Accompany students starting from their biography, historicity and reality. From the Anamnesis, we carry out the review of Traditional History and immerse ourselves in the New History, valuing our authentic identity and own memory.

KEY WORDS: anamnesis – decolonial - education.

1-INTRODUCCIÓN

1.1. Anamnesis

Compartir las búsquedas por la identidad de nuestros estudiantes es el motivo de interés de esta presentación. La Anamnesis invita a profundizar en el conocimiento de su propia historia.

Al referirnos al concepto de Anamnesis, entendemos que es un "término clínico" basado en una exploración. Se lleva a cabo mediante un interrogatorio personal con el fin de conocer las dolencias y obtener una retrospectiva del individuo. De esta forma se pueden determinar elementos ambientales, familiares y personales que son relevantes para el sujeto. Desde este proceso de investigación, la cátedra opta por dar un giro en torno al término. Para esto, deja de lado su aspecto clínico y lo considera desde una perspectiva pedagógica.

Ahora bien, ¿puede ser este término pedagógico abordado para aproximarse a la Historia de la Educación? La respuesta es sí. Se propone un proceso de análisis que conlleva un trabajo interesantísimo. Desde el momento en que cada uno comienza el desafío de indagar, inevitablemente, en sus recuerdos y conocimientos personales respecto de la historia familiar para ubicarla en el contexto social.

Al mismo tiempo, transita un punto clave y enriquecedor, cuando comienza a formularse preguntas. Puede necesitar recurrir a diversas fuentes y testimonios para encontrar respuestas. Es desde aquí, que se torna necesaria una "nueva búsqueda", con el fin de reconstruir la propia historia familiar y cultural, apreciando cuestiones que le resultaban desconocidas y ajenas, (por ejemplo, una lengua materna, quechua, guaraní, aymara, etc.)

1.2. Acompañamiento

Durante el proceso de acompañamiento en la Anamnesis, como herramienta didáctica, hemos encontrado estudiantes que revelan un interés peculiar por seguir construyendo una búsqueda sobre su historia para poder "re-identificarse". Observamos que acompañan y complementan su investigación, desde diferentes registros y anotaciones orientadoras tales como, toma de notas sobre evidencias o relatos familiares, fotos, actas, cartas, hasta libros de descendencia generacional que pudieron ser recuperados.

Desde aquí, se crea un espacio de reflexión y autoconocimiento que resulta movilizador tanto a nivel personal como colectivo, poniendo en duda hasta la propia identidad de las personas que creían ser.

1.3. Un lugar en la historia

La Anamnesis resulta ser, no solamente un trabajo individual sino también una propuesta social que pone en tensión "verdades" de la historia tradicional patriarcal, eurocentrista, imperialista, oligárquica, desenmascarando lo naturalizado por un mito universalista instaurado en la definición de quiénes son humanos y quiénes no.

Es una invitación para abrir la puerta a un espacio inquietante de reflexión, respecto a los orígenes de nuestras raíces, nutridas por el sufrimiento y las luchas de los pueblos, con una significación identitaria y de enunciación propia. En consecuencia, siembra en los y las estudiantes una insaciable curiosidad por "re-conocer", más allá de la propia construcción histórica, también la de sus antepasados, la que fue silenciada, acallada, con el fin de desenmascarar cuestiones naturalizadas durante generaciones.

Como resultado se empieza a develar que existe una ceguera impartida por un discurso universalista, que se impregna a cuentagotas en la identidad del propio ser.

Desde la cátedra entonces, proponemos analizar pensando específicamente en "nuestras culturas sociales y contextuales". Es una convocatoria respecto al "sentido común" que nos interpela. Para esto es necesario una revisión sobre la historia y nuestros orígenes. Dado que nos encontramos en un sistema político que configura y organiza la transmisión de la cultura e ideología dominante, a través de los medios de comunicación y un sistema de instrucción que deja fuera a las grandes mayorías.

2.DESARROLLO

2.1. Imposición cultural

Tenemos en cuenta que se trata de una lógica binaria jerarquizadora de las dinámicas sociales. Funciona como un mecanismo, por excelencia, en los distintos campos de la vida. Es naturalizada en el sentido común y atravesada por el desarrollo tecnológico y científico que son puestos al servicio del lucro capitalista.

El Sistema escolar condiciona a los sujetos. En su conformación y organización como institución, imparte la ideología de la hegemonía que, enmascarada, propicia un sometimiento cultural. Ante este panorama, inevitablemente proponemos hacer un ejercicio para desmitificarla. ¿Difícil verdad?...

Merece la pena revisar los "valores universales" impartidos para atarnos a una dependencia social. Poniendo en duda, de esta forma, la "cultura colonizadora" que tiene la intención de crear una Europa en América. Es preciso, focalizar sobre dos puntos cruciales: "La instrucción escolar para la cultura" y "El desarrollo tecnológico".

Por un lado, la primera se lleva a cabo dentro de las instituciones condicionando a los cuerpos, a estar "sujetos" desde el momento en el que ingresamos a ella. Es un pacto de inserción a un "sistema de instrucción", configurado por un amplio sometimiento de diferentes normas y

Merino, Bianca G.

reglas proclamadas por un otro dominante y civilizador. Desde que nos vestimos colocándonos nuestro guardapolvo, damos el primer paso hacia una aceptación por ser escolarizados, emblanquecidos. Convencidos de que sirve, que es necesaria para formar parte de un sin fin de instrucciones magníficas, para aprender a ser ciudadanos correctos útiles al sistema...

Pero, ¿ciudadanos para quienes? Si en teoría ser ciudadanos es ser considerado activo del Estado, "dueño" de derechos políticos y sujeto sometido a sus leyes. Detrás de todo ¿Es tan sencillo realmente?...

2.2. Sistema Escolar

Porque fue naturalizada por casi un siglo y medio, hoy nos resulta imposible pensarnos por fuera de la Institución Escolar. Nos encontramos inyectados por un sistema de normas que nos condiciona bajo el disfraz de cumplir con un "modelo tipo de ciudadano". Se trata de aquel que responde a la idealización hegemónica, patriarcal y eurocéntrica. Busca insaciablemente la pertenencia a la instrucción escolar garante de las demandas e intereses de una minoría. Desde allí, nos configuran y adoctrinan para atender sus objetivos, asumiendo únicamente nuestro sentido del "No-Ser" en el mundo. Enmarcándonos en un complejo esquema económico, político, cultural y social perfecto ideológicamente para la conservación y dominación. Nos emblanquecen, vendándonos los ojos para no reconocer nuestra cultura identitaria ni nuestros orígenes, aunque, en nuestra esencia no seamos "ellos", sino "nosotros".

Al revisar la historia, pensarnos hoy en las aulas provoca cierta incomodidad... ¿Será necesario preocuparnos por comenzar una búsqueda hacia un nuevo sentido del espacio escolar? ¿Necesitamos recordar la historia y escribirla tomando en cuenta el valor y la riqueza en los puntos de vista de otros actores? ¿Será que seremos funcionales a la sociedad si mantenemos este mismo orden sistemático que fue impuesto?... Es conveniente repensar la Escuela y por qué no, la "sacralización escolar"... ¿Continúa siendo realmente el templo del saber y del ser? ¿Delimita nuestra identidad cultural disfrazada a su imagen y semejanza? Estos, entre otros, son algunos interrogantes que buscan proponer un interés por deconstruir naturalizaciones bautizadas como propias sobre la verdadera identidad de las personas.

2.3. Transformaciones tecnológicas

En segundo lugar, actualmente nos atraviesa la presencia desmesurada del fuerte "Desarrollo tecnológico". A través de él, nos interpelan a gran escala avances y transformaciones tanto científicas como comunicacionales. Nos vinculamos y conectamos con los demás, bajo un flujo continuo de aplicaciones que posibilitan la información y la relación desde lugares inimaginables... pero, aunque resulte difícil, hagamos un esfuerzo y focalicemos la mirada ya que también, nos desconecta de lo real y del verdadero Ser nutrido en la construcción junto con el otro.

Profundizando, evidenciamos a la tecnología como herramienta que responde a los intereses hegemónicos, recalcando nuestros límites y posibilidades. Cotidianamente dirige los sentidos de la vida, estimulándonos superficialmente para no dejar de pertenecer al sistema. Inhabilita que podamos pensar sobre nuestra verdadera identidad y poder reconocernos desde el Mestizaje, tendiéndonos una trampa de constante producción y reproducción cultura que es leal al capitalismo. Nos seduce con el fin de formar parte del mercado, sintiendo la necesidad de satisfacer un vacío volviéndonos cómplices de un consumo obsesivo. Es una lógica camuflada, instalada sigilosamente en el "sentido común" de todos nosotros, subordinándonos a la dependencia imperial.

3. CONCLUSIÓN

No obstante...

Enseñar "nuestra historia" nos presenta la necesidad de releer los documentos entre líneas, abordándola desde otra mirada. Debemos revisar las acciones cotidianas que nos enmarcan dentro de la lógica dominante. Algunas pueden ser camufladas en pequeños actos imperceptibles como las ideologías en las prácticas docentes, los Manuales escolares, las editoriales, los Diseños curriculares, las efemérides, la elaboración de planificaciones y la selección específica de contenidos, entre tantas otras puestas en juego, pero que difícilmente advertimos.

Es necesario entonces, diferenciar la "Escolarización" de la "Educación". La Escolarización es una inserción de cumplimiento por transitar un sistema de instrucción cultural impuesto por el orden ideológico hegemónico. En cambio, Educación es construcción. Proponemos abordarlo desde el aprendizaje de conocimientos a partir del Otro, sus saberes populares, ancestrales compartidos "entre" y "por" las comunidades. Honrando un "aprendizaje cultural colectivo" para la conformación de la existencia de Ser en este mundo. Desde ese punto, es hacer un esfuerzo por romper las cadenas que nos ataron a un conocimiento desde teorías y las ciencias universales. Esto mismo, no hace más que desestabilizarnos. Nos imposibilita en identificar otro mundo posible de experiencias, culturas, diversidades y realidades. Es un compromiso revisar nuestra propia formación como profesionales, las herramientas y métodos educativos que utilizamos. Pensamos la Educación. Fomentamos espacios de intercambio y reconocimiento.

La "colonización pedagógica" se hace efectiva, en torno a la construcción de la cultura y la identidad. Se fomenta que ignoremos y despreciemos los saberes populares ancestrales constitutivos de nuestra identidad cultural. Enseñar una historia nuestra, es abrir una convocatoria desde un "pensamiento descolonial" que posibilite dar lugar a los oprimidos, silenciados y racializados por la Colonialidad del poder, del saber y del ser. Es habitar una fuerte impronta por desnaturalizar la historia. Dejar de repetir y enseñar que nos civilizaron y que nosotros éramos los bárbaros. Es romper con la idea despectiva sobre nosotros "los del tercer mundo", los asignados en el mapa planisferio abajo, en la zona del "no-ser", inferiores, al sur, lo subdesarrollado, lo otro, lo bárbaro, la periferia respecto de la civilización eurocéntrica.

Se trata, justamente, de un desafío por fracturar idealizaciones de narrativas escolares basadas en próceres blancos heroicos útiles a la hegemonía. Ser conscientes por revisar la "formación pedagógica" constantemente, sin desfigurar la historia, ya que nos impide abordar lo enriquecedor de las realidades culturales y contextuales propias.

Para concluir, aunque no queda por finalizado este desafío, necesitamos estar comprometidos por encontrar, dar a conocer y valorar, lo popular como fuente y testimonio de la verdadera cultura y mestizaje. Enseñar y acompañar a los estudiantes partiendo desde su biografía,

Merino, Bianca G.

historicidad y realidad. Es la historia desde abajo, ahí, en la Anamnesis, donde encontraremos la revelación sobre la importancia de una desnaturalización colectiva. Persistiendo en concretar y reescribir el revisionismo de la historia, a partir del descubrimiento de la nueva historia que valora nuestra auténtica identidad y la propia memoria, centrada en la diversidad desde una "Educación" política, activa y emancipadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Albán Achinte, A. (2009) *Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos en VV AA. Arte y estética la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ed. del Signo.
- Jauretche, A. (1968) *La colonización Pedagógica*. Resistencia. Conferencia de la Universidad Nacional del Nordeste. Chaco - Argentina.
- Burke, P. (ed.) (1996) *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Grosfoguel, R. (2011) *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. en VV. AA *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Ed. Centro de Estudios y Doc. Internacionales de Barcelona (CIDOB)
- Guevara, R. (2023) *Estar Siendo parte de la Historia*. Documento de Cátedra, de circulación interna. UNLZ, Lomas de Zamora.
- Grupo de Estudios para la liberación. (s/f) *Breve introducción al pensamiento descolonial*. Recuperado de http://www.academia.edu/10672710/Breve_Introducci%C3%B3n_al_pensamiento_descolonial_Grupo_de_Estudios_para_la_Liberaci%C3%B3n.
- Flórez-Flórez, J. (2007) *Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) (2007) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central.

Merino, Bianca G.

Segato, R. (2015) Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. En “La crítica de la colonialidad en 8 ensayos”. Y una antropología por demanda.” Buenos Aires: Prometeo.

Equipo editorial

Comisión ejecutiva:

Mag. Gustavo Naón

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Mag. Santiago Aragón

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Lic. Teresa Tsuji

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Mg. Fabián Borea. *Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora*

Directora:

Lic. María Luz Canella Tsuji

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Director Honorario:

Mag. Ruben Canella

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Editora:

Esp. Teresa Tsuji

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Secretaría de Redacción:

Lic. Dietris Aguilar

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Coordinadora de Evaluación

Mgter. Zunilda Trinidad

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Coordinadores de volumen

Dra. Graciela Tonón

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Lic. Guillermo García

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Lic. Natacha Gutierrez Alarcón

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Lic. Pablo Romano

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Miembros del Comité Académico

Universidad Nacional de Lomas de Zamora:

Mgter. Horacio Alberto Gegunde. *Universidad Nacional de Lomas de Zamora* Argentina

Dra. María Mercedes Rodríguez Témpereley. *Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.* Argentina

Instituciones extranjeras:

Dr. Edgar Morín. Universidad de París. Francia.

Dr. Valentín Alejandro Martínez Fernández. Universidad A Coruña España.

Dr. Jesús Galindo. México D.F.

Dr. Orozco Gómez. UNAM. Mexico D.F.

Dra. Wilma Zafra. Universidad del Externado. Bogotá Colombia.

Dra. María Isabel De Salas Nestares. Vicerrectora, U. C.Herrera CEU. España

Dr. Alfonso Lopez Yepes. U. Complutense de Madrid. España.

Dra. Tatiana Millán Paredes. Universidad . de Extremadura, España.

Dr. Pedro Pablo Gutiérrez González. Universidad de Vigo España.

Dr. Francisco Manuel Serra .Universidad del Algarve. Portugal.

Dr. Aitor Ugarte. Universidad Complutense de Madrid España

Dr. Oscar Juanatey Boga. Universidad de A Coruña. España.

Dr. Antonio Ramos Pedreira. Universidad de A Coruña. España.

Dr. Ubaldo Cuesta. U. Complutense de Madrid. España.

Instituciones Argentinas

Dr. Francisco Albarello

Mgter. Daniel Hugo López

Dr. Diego Hurtado. Director del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia, U.N.S.A.M.

Mg. Eduardo Mallo. UNSAM

Dra. Sandra H. Massoni. Universidad Nacional de Rosario Argentina.

Mg. Nancy Díaz Larrañaga. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

Mg. Guillermo Enrique López. Universidad Abierta Iberoamericana. Argentina.

Indexadores



Red de Bibliotecas Universitarias



HOLOGRAMÁTICA

es una Publicación Académica con referato de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ -
Juan XXIII y Ruta 4 (1832) Lomas de Zamora 0054- 11- 4282-5050 4282 7040 int 2180
Buenos Aires - Argentina ISSN 1668-5024



HOLOGRAMÁTICA

es una Publicación Académica con referato de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ -
Juan XXIII y Ruta 4 (1832) Lomas de Zamora 0054- 11- 4282-5050 4282 7040 int 2180
Buenos Aires - Argentina ISSN 1668-5024

