



Hologramática

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

issn 1668 5024



Diciembre 2022

Año XIX
37

Edición VERANO 2022

24/12/2022

[Inicio](#) / [Archivos](#) / Vol. 1 Núm. 37 (19): Verano 2022

Vol. 1 Núm. 37 (19): Verano 2022



Publicado: 24-12-2022



Editorial

Edición 37 Diciembre ATÍPICO

Artículos

RELACIONES PÚBLICAS EN EL SECTOR PÚBLICO

Candela Fernández

V 1 3-27

 pdf

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

R. Verónica Urrutia Palma, Miguel Valdez Orriaga, Marita Solórzano Castro, Luis Enrique Elías Villanueva

V1 29-64

 pdf

EL LIBROMONSTRUO: APROPIACIONES Y DESGARRAMIENTOS EN LA CONDESA SANGRIENTA DE ALEJANDRA PIZARNIK

Alan Cabral

V 2 17-45

 pdf

JOHN RONALD REUEL TOLKIEN: EL MAL COMO FRACASO ESTÉTICO Y PERVERSIÓN LINGÜÍSTICA

María Martha Chaker

V 2 47-55



HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES: UN ABORDAJE INTERDISCIPLINAR ENTRE LA LITERATURA Y EL PSICOANÁLISIS

Julieta Gerber

V 2 57-72



POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

María Celeste Riscino

V2 73-89



ACTORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y NORMATIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA: UN ABORDAJE DESDE LO MACRO Y MESO POLÍTICO

Ana Manzo, Verónica Haller, Sandra Pederzolli

v3 3-33



REFLEXIONES SOBRE LA POTENCIALIDAD DE LA PEDAGOGÍA

Mónica Czerlowski,

V 3 35-50



PRÁCTICA DOCENTE DE SALUD COLECTIVA FACILITADORA DE REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN

Martina Iparraguirre, Marcelo Laserna, Marcela Bernal

V3 51-73



REORIENTACIONES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LINEAMIENTOS SOBRE LA EXPANSIÓN INSTITUCIONAL EN LA ARGENTINA RECIENTE

Analía Otero, Jimena Merbilhaa

V3 75-98



FACTORES DE MOTIVACIÓN PERSONAL Y SU INFLUENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNFV 2021

Celia Hortencia Barbarán Torres, Angélica Bernardina Orrego Vázquez, Wilder Emilio Moreno López
V 4 13-41



CREENCIAS: ENTRE LAS PREFERENCIAS Y LA RACIONALIDAD. EL CASO DE LAS MIGRACIONES

Silvina Mateu, Sandra Maceri
V 5 3-19



Ensayos

TRILCE Y LO “NUEVO” Y LA MAGIA DE LA CREACIÓN EN LO VANGUARDISTA

Juan Cruz Bordoy
V 2 3-15

OESTE AUDIOVISUAL: NETFLIX DEL CONURBANO

Leticia Spinosa
V4 3-11



Reseñas

RESEÑA REDES SOCIALES, TELEVISIÓN Y ELECCIONES ARGENTINAS. LA MEDIATIZACIÓN POLÍTICA EN LA «ERA K» de ANA SLIMOVICH

Patricia María Nigro
V 4 43-45



Información

[Para lectores/as](#)

[Para autores/as](#)

[Para bibliotecarios/as](#)

Navegar

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

Platform &
workflow by
OJS / PKP





[Inicio](#) / [Archivos](#) / [Vol. 1 Núm. 37 \(19\): Verano 2022](#) / [Editorial](#)

Edición 37 Diciembre ATÍPICO

María Luz Canella Tsuji

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Resumen

Con la 37a edición inauguramos el primer número de la Revista en formato OJS (Open Journal Systems) dentro del Portal Universitario de la UNLZ, lo que nos permite incorporar los esfuerzos de la comunidad académica y científica de la Universidad a una plataforma de fácil acceso y navegación. Celebramos este nuevo ciclo, que demandó el esfuerzo, compromiso y trabajo de un equipo que muchas veces queda invisibilizado pero que es quien posibilita que los proyectos maduren y lleguen a dar sus frutos.

En un Diciembre “atípico” en Argentina, donde logramos invertir el sentido de tensión y conflictividad, por el de felicidad y comunión, queremos poner de relieve la importancia de defender la alegría también como un derecho. El pueblo argentino celebra, se conmueve hasta las lágrimas, festeja, disfruta la conquista de la tercera Copa del Mundo como el corolario de una batalla épica librada por los mejores de cada casa. Reconocemos en ellos la perseverancia, el compromiso, el trabajo diario, la pasión, la valentía, el compañerismo y la alegría de hacer lo que se ama, no durante 7 partidos, sino desde hace tiempo y a lo lejos. Este equipo que trajo la Copa a casa nuevamente, ya era ganador antes de librar la última batalla: había hecho todo lo que se tenía que hacer y lo había hecho con conciencia y corazón. Un resultado final adverso no podría haber desdibujado el trabajo realizado y la felicidad que ya habían impreso en cada argentino/a. Una Selección querida por todxs, con la humildad que sólo tienen los verdaderos Campeones, no puede ser menos que un faro para pensarnos en nuestros compromisos y esfuerzos cotidianos. Nos han demostrado que, como dijo H.G. Oesterheld, *“el único héroe válido es el héroe en grupo, nunca el héroe individual, el héroe solo”*.

¡Felices fiestas y que el 2023 nos encuentre trabajando para construir una Patria cada día más Justa, Libre, Soberana, Igualitaria y Feliz!

Publicado

24-12-2022

Cómo citar

Canella Tsuji, M. L. (2022). Edición 37 Diciembre ATÍPICO. *Hologramática*, 1(37). Recuperado a partir de <http://revistas.unlz.edu.ar/ojs/index.php/rholo/article/view/35>

Más formatos de cita

Número

[Vol. 1 Núm. 37 \(19\): Verano 2022](#)

Sección

Editorial

Licencia

Derechos de autor 2022 Hologramática



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](#).

Información

[Para lectores/as](#)

[Para autores/as](#)

[Para bibliotecarios/as](#)

Navegar

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

Platform &
workflow by
OJS / PKP



RELACIONES PÚBLICAS EN EL SECTOR PÚBLICO

Fernández, Candela

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

canfernandezff@gmail.com

Material inédito y original autorizado para su primera publicación en la revista académica
Hologramática.

Fecha de recepción: 12-10-22

Fecha de aceptación: 30-10-22

RESUMEN

El rol fronterizo adjudicado a las Relaciones Públicas desde sus inicios como disciplina se ha tornado fundamental en lo que respecta al ejercicio de la profesión particularmente en el Sector Público.

En ese sentido, el objetivo del artículo es reflexionar sobre los aspectos que a criterio de la autora profundizaron el denominado modelo simétrico bidireccional, en el que el/la profesional de Relaciones Públicas actúa como mediador/a entre una institución y, en este caso, la ciudadanía, que demanda, que reclama, que opina, que interpela. Estos son, por un lado, las normativas sobre el acceso a la información pública y, por otro, los avances tecnológicos en materia de

comunicación digital. Ambos aspectos se abordan tomando como país de referencia a la Argentina.

La metodología empleada es el relevamiento de bibliografía y casos de referencia, que permiten dar cuenta de la existencia de estos aspectos que profundizaron el modelo.

Los resultados obtenidos a partir de la investigación y el análisis de casos de referencia permiten inferir que el modelo simétrico bidireccional de Relaciones Públicas es el más apto para el desenvolvimiento de las instituciones democráticas, en un contexto marcado por las nuevas tecnologías y por la implementación de la Ley de Acceso a la Información Pública en la Argentina.

Todo lo dicho, permite concluir en que las instituciones que se desarrollan dentro del denominado “Sector Público” y que llevan a cabo estrategias de Relaciones Públicas para construir y mantener relaciones con sus públicos de interés, deben considerar el modelo simétrico bidireccional como el más apto para el desenvolvimiento en el Espacio Público, ya que por un lado los públicos son cada vez más exigentes y cuentan con mayores herramientas para encauzar sus demandas y, al mismo tiempo, la normativa de Acceso a la Información pública pone a disposición toda la información que la sociedad necesita.

PALABRAS CLAVE: Relaciones Públicas - Sector Público - Comunicación - Públicos

ABSTRACT

The frontier role assigned to Public Relations since its inception as a discipline has become fundamental in regard to the exercise of the profession, particularly in the Public Sector.

In this sense, the objective of the article is to reflect on the aspects that, in the author's opinion, deepened the so-called bidirectional symmetrical model, in which the Public Relations professional acts as a mediator between an institution and, in this case, the citizenry, who

demands, who claims, who thinks, who questions. These are, on the one hand, regulations on access to public information and, on the other, technological advances in digital communication. Both aspects are addressed taking Argentina as the country of reference.

The methodology used is the survey of bibliography and reference cases, which allow to account for the existence of these aspects that deepened the model.

The results obtained from the research and analysis of reference cases allow us to infer that the bidirectional symmetric model of Public Relations is the most suitable for the development of democratic institutions, in a context marked by new technologies and by the implementation of the Law on Access to Public Information in Argentina.

All that has been said, allows us to conclude that the institutions that develop within the so-called "Public Sector" and that carry out Public Relations strategies to build and maintain relationships with their stakeholders, must consider the bidirectional symmetric model as the most suitable. for development in the Public Space, since on the one hand the public are increasingly demanding and have more tools to channel their demands and at the same time the Access to Public Information regulations make available all the information that society needs to.

KEY WORDS: Public Relations - Public affairs - Communication - Publics

RESUMO

O papel de fronteira atribuído às Relações Públicas desde o seu surgimento como disciplina tornou-se fundamental no que diz respeito ao exercício da profissão, particularmente no Setor Público.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é refletir sobre os aspectos que, na opinião do autor, aprofundaram o chamado modelo simétrico bidirecional, em que o profissional de Relações Públicas atua como mediador entre uma instituição e, neste caso, a cidadania, que exige, que reivindica, que pensa, que questiona. Trata-se, por um lado, das regulamentações sobre o acesso

à informação pública e, por outro, dos avanços tecnológicos na comunicação digital. Ambos os aspectos são abordados tendo a Argentina como país de referência.

A metodologia utilizada é o levantamento bibliográfico e de casos de referência, que permitem dar conta da existência desses aspectos que aprofundaram o modelo.

Os resultados obtidos com a pesquisa e análise de casos de referência permitem inferir que o modelo simétrico bidirecional de Relações Públicas é o mais adequado para o desenvolvimento das instituições democráticas, num contexto marcado pelas novas tecnologias e pela implementação da Lei de Acesso à Informação Pública na Argentina.

Tudo o que foi dito permite-nos concluir que as instituições que se desenvolvem no chamado “Setor Público” e que realizam estratégias de Relações Públicas para construir e manter relações com os seus stakeholders, devem considerar o modelo simétrico bidirecional como o mais adequado . para o desenvolvimento no Espaço Público, pois por um lado os públicos são cada vez mais exigentes e dispõem de mais ferramentas para canalizar as suas demandas e ao mesmo tempo as normas de Acesso à Informação Pública disponibilizam toda a informação que a sociedade necessita.

PALAVRAS CHAVE: Relações Públicas - Setor Público - Comunicação - Público

INTRODUCCIÓN

La disciplina de Relaciones Públicas ha adquirido en los últimos años mayor relevancia, notoriedad y profesionalización. La comunicación generada entre una empresa, organización, institución o persona con sus públicos de interés se ha vuelto fundamental.

Las relaciones que se establecen, los vínculos, son claves al momento de ofrecer un producto, un servicio, emitir un mensaje, definir una identidad y trabajar sobre la imagen proyectada en la mente de los públicos.

Pero no solamente las Relaciones Públicas se desarrollan en un ámbito corporativo, empresarial, sino que la demanda por parte de los públicos de información, de explicaciones, de reclamos, se expresa de manera más visible en lo que conocemos como el Sector Público.

Y desde allí parte la elaboración de este artículo, que tiene como objetivo reflexionar sobre el ejercicio de las Relaciones Públicas dentro del Sector Público en la República Argentina, en particular dando cuenta de cómo el modelo bidireccional de RR.PP. se impone como la forma en que instituciones del Sector Público y la ciudadanía interactúan permanentemente, gracias al impacto de dos hechos: el avance de las nuevas tecnologías y las consecuencias de la ley de acceso a la información pública en la Argentina.

El texto definirá la disciplina a través de autores considerados fundamentales, troncales y que al día de hoy continúan siendo referencia porque han sentado las bases para el ejercicio profesional actual, destacando en particular los cuatro modelos del ejercicio de la profesión y haciendo hincapié en el denominado “Modelo Simétrico bidireccional” que se considera el más indicado para el desenvolvimiento de cualquier institución dentro del sector público.

Luego, el artículo pone en contexto en qué consiste el denominado Sector Público en la Argentina, cuáles son sus características y cuáles son las percepciones que se tienen del mismo para poder analizar el ejercicio de la profesión en dicho ámbito. Se vinculará dicho sector público con la Ley de Acceso a la Información Pública vigente en Argentina, para poder establecer una relación entre el rol del/la profesional de Relaciones Públicas, la información que los organismos pertenecientes al sector público deben brindar y la forma en que una comunicación pensada de manera estratégica y llevada a cabo de forma profesional permitirá al organismo lograr mejores relaciones con sus públicos de interés.

Por último, se dará cuenta del impacto del uso de las nuevas tecnologías en la ciudadanía, lo que permitirá establecer una relación entre éstas, las normativas correspondientes al acceso a la información pública y el modelo bidireccional de Relaciones Públicas.

LA DISCIPLINA DE RELACIONES PÚBLICAS Y SUS MODELOS

Para pensar en el ejercicio de las Relaciones Públicas, poder describir sus modelos de ejercicio, conocer el impacto de las nuevas tecnologías en la profesión y su correspondiente relación con las demandas de la ciudadanía, será necesario -en primer lugar- definir la disciplina. Para la realización de este artículo se tomarán tres definiciones que a criterio de la autora se consideran las más apropiadas para dar cuenta del alcance y definición de la profesión.

James Grunig define a las Relaciones Públicas como la “dirección y gestión de la comunicación entre una organización y sus públicos” (Grunig, 1984, p. 52). A partir de esto, es posible aseverar que en el ejercicio de las Relaciones Públicas se ponen en juego procesos de planificación y ejecución de la comunicación hacia adentro y hacia afuera de la organización, con sus públicos de interés, teniendo en cuenta que todas las decisiones que una organización tome deberán ser comunicadas al público correspondiente, diseñando la estrategia más apropiada.

Por otro lado, en el año 1976 un profesor pionero de las Relaciones Públicas, Rex Harlow, elaboró la siguiente definición:

Las relaciones Públicas son las función característica de dirección que ayuda a establecer y mantener unas líneas de mutua comunicación, aceptación y cooperación entre una organización y sus públicos; implica la gestión de problemas o conflictos; ayuda a la dirección a estar informada de la opinión pública y a ser sensible a la misma; define y enfatiza la responsabilidad de la dirección para servir al interés público; ayuda a la dirección a estar al corriente del cambio y a utilizarlo de manera eficaz, sirviendo de

sistema precoz de aviso para facilitar la anticipación a tendencias; y utiliza la investigación, el rigor y las técnicas de la comunicación ética como herramientas principales. (Harlow, 1976, citado en Grunig, 1984, p. 53)

Se destacan en esta definición aspectos claves como la cooperación, la gestión de problemas, la mutua comunicación y particularmente la responsabilidad de la dirección para servir al interés público.

Dentro de las organizaciones, instituciones o empresas, el/la profesional de Relaciones Públicas realiza lo que se denomina papel límite o fronterizo, es decir, funcionan en los límites de la organización, sirviendo de enlace entre ésta y los grupos e individuos externos; tienen un pie en la organización y otro afuera (Grunig, 1984, p. 57). Esto permite que puedan y deban observar tanto lo que sucede puertas adentro como lo que está sucediendo por fuera de la organización.

Cutlip y Center (2001) afirman que “las Relaciones Públicas son la función directiva que establece y mantiene relaciones mutuamente beneficiosas entre una organización y los públicos de los que depende su éxito o fracaso” (p. 37). Resaltan que las relaciones beneficiosas deben tener una base moral y ética y entienden como elementos comunes de las diferentes definiciones de Relaciones Públicas que recolectaron, que en la disciplina se actúa de acuerdo a un programa que está planificado y sostenido como parte de la dirección de una organización; que tratan de las relaciones entre una organización y sus públicos; que supervisan los conocimientos opiniones, actitudes y comportamientos dentro y fuera de la organización; analizan el impacto de estrategias, procedimientos y acciones que puedan estar en conflicto con el interés público o bien con la supervivencia de la organización; ajustan estrategias; aconsejan a la dirección sobre el establecimiento de nuevas; desarrollan y mantienen una comunicación bidireccional entre la organización y sus públicos e impulsan nuevas relaciones o mantienen las existentes entre una organización y sus públicos. (Cutlip y Center, 2001, p. 36)

Sobre lo elaborado por estos autores, es menester destacar que consideran que las Relaciones Públicas “merecen un reconocimiento por establecer y sostener los lazos de unión entre el apoyo público y la sensibilización de las organizaciones hacia su responsabilidad social y las normas de comportamiento personal” (Cutlip y Center, 2001, p. 59) y que “también ayudan a las organizaciones a anticiparse y responder a las percepciones y opiniones del público hacia nuevos valores y estilos de vida” (Cutlip y Center, *Ibíd*em)

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que la tarea de los y las profesionales de Relaciones Públicas apunta a un esfuerzo, a una dirección, a una función, de vincular organizaciones con sus públicos de interés. Cualquier organización establece y debe establecer relaciones y reconocer su importancia para sobrevivir y para crecer.

A lo largo de la historia de la disciplina se encuentran cuatro modelos del ejercicio de las Relaciones Públicas que “ayudarán a entender su historia y a comprender la manera en que se practican hoy en día” (Grunig, 1984, p. 73), cada uno de los cuales se diferencia entre sí en función al objetivo que persiguen, a la naturaleza de la comunicación y al modelo de comunicación. Los cuatro modelos son el agente de prensa/*publicity*, el modelo de información pública, el modelo asimétrico bidireccional y el modelo simétrico bidireccional. Se describirá cada uno de ellos a partir de lo dicho por Grunig (1984, p. 72)

En el modelo de agente de prensa, las Relaciones Públicas realizan una función de propagación de información: los y las profesionales difunden la doctrina de la organización involucrada a menudo por medio de una información incompleta o distorsionada que es verdadera sólo a medias. En este modelo, la comunicación es unidireccional. Es decir, desde la organización, organismo, empresa, hacia los públicos. En este modelo, tal como describe Grunig, no se recurre a la investigación. (Grunig, 1984, p. 74). No se toma en cuenta la opinión del público, sus demandas o sugerencias, sino que este un modelo enfocado únicamente en el emisor y sin esperar respuesta a los mensajes emitidos.

En el modelo de información pública, el objetivo se relaciona con la difusión de información y el/la profesional actúa como un periodista integrado a la organización y transmite al público de manera objetiva la información sobre la organización. No necesariamente la intención es persuasiva, como sí se observa en el agente de prensa, con el que también coincide en su modelo de comunicación, ya que el mismo es unidireccional (la comunicación se enfoca a decir/hablar y no en escuchar). En relación a la investigación, “se sigue un modelo periodístico de preparación de los materiales informativos para públicos en su mayor parte desconocidos” (Grunig, 1984, p. 77). No hay un estudio del público receptor, una investigación, sino que ésta está enfocada en preparar material para el emisor.

Los modelos anteriormente descriptos no toman en cuenta las características del receptor ni esperan que responda los mensajes o que procese la información. Se pasará a describir los dos modelos que sí toman en cuenta esto.

El primero de ellos es el modelo asimétrico bidireccional, el cual puede describirse también como persuasión científica, ya que los y las profesionales utilizan los conocimientos de la teoría de las Ciencias Sociales para investigar actitudes y conductas, con el objetivo de persuadir a los públicos para que acepten el punto de vista de la organización y la apoyen. La comunicación en este modelo fluye hacia el público y desde el público y, en este caso, los efectos de las Relaciones Públicas están desequilibrados en favor de la organización. “Los practicantes de la asimetría no direccional planifican cuidadosamente lo que comunican a los públicos para conseguir el cambio máximo en su actitud y conducta” (Grunig, 1984, p. 75)

Luego, en el modelo simétrico bidireccional, quienes ejercen las Relaciones Públicas son mediadores/as entre las organizaciones y sus públicos. “Su objetivo es una comprensión mutua entre ambos” (Grunig, 1984, p. 74). Los y las profesionales utilizan mayormente teorías de comunicación en lugar de teorías de persuasión. Este modelo consiste más en dialogar y, si bien puede darse la persuasión, esto sucede entre la organización y el público, pero también al revés. En relación a la investigación, en este modelo los y las profesionales “utilizan la investigación

formativa para averiguar la manera en que el público percibe a la organización y para determinar qué consecuencias tiene la organización para el público” (Grunig, 1984, p. 78)

SECTOR PÚBLICO

“El gobierno afecta a todos los aspectos de la sociedad y, teóricamente, cada faceta del gobierno está estrechamente ligada a las Relaciones Públicas” (Cutlip y Center, 2001, p. 578). La profesión ejercida dentro de los ámbitos de Gobierno tiene características propias, como así lo tiene dicho sector.

Para poder realizar una correcta descripción de lo que implica el ejercicio de la profesión, será necesario delimitar qué es el sector público, qué lo define, qué lo diferencia del sector privado. Dentro de este sector, se reemplazará la terminología de “organizaciones” para reemplazarla por un término más afín al sector público, como es el de las instituciones, que son las encargadas de comunicarse con sus públicos de interés, que deben trabajar por forjar las mejores relaciones y, como se verá más adelante, cómo el ejercicio de las Relaciones Públicas en este sector en particular contribuye a mejorar la calidad democrática en Argentina, partiendo de la premisa que establece que “un buen gobierno democrático mantiene relaciones sensibles con todos los estamentos y el público, basadas en el entendimiento mutuo y la comunicación bidireccional” (Cutlip y Center, 2001, p. 578)

La importancia de definir el ejercicio de la profesión de RR.PP. en el sector público es que éste tiene características distintas a la actividad desarrollada en el ámbito de lo privado, ya sean pequeñas, grandes o medianas empresas o corporaciones. No se está estableciendo una relación con los públicos de interés por medio de un lucro, de ofrecer un producto o un servicio, sino que todos aquellos mensajes que se emiten desde el sector público tendrán un impacto en un sector o en la ciudadanía toda. Quienes se desempeñan en la gestión de las relaciones de una institución

perteneciente al sector público deberá tener en cuenta que serán un enlace, un mediador/a; que van a facilitar el intercambio de información. Así, según afirman Cutlip y Center (2001):

Los profesionales que desempeñan el rol de mediador de comunicación se encuentran actuando como fuentes de información entre las organización y sus públicos. Arbitran interacciones, establecen agendas de debate, resumen y reafirman puntos de vista, fomentan la reacción y ayudan a los participantes a diagnosticar y corregir las condiciones que interfieren en las relaciones de comunicación. (p. 79)

Algunas diferencias entre el sector público y el sector privado son mencionadas en Riorda y Elizalde (2020, p. 27): menor incentivo a reducir costos, operar eficientemente y tener performances efectivas; gran vaguedad y pluralidad de objetivos, junto a la dispersión de tareas; restricciones para la autonomía y para la flexibilidad; menores incentivos para poder operar eficientemente; quiebres en la planificación por planes disruptivos de los líderes, así como también variaciones en la personalidad de los líderes; duración del mandato de los líderes; gran necesidad de apoyarse en los sectores representados o que apoyan las políticas de un gobierno; influencia de decisiones fundadas más en condicionantes o motivos partidarios; gran necesidad de acciones que repercutan en el campo de lo simbólico; ausencia de margen para el error; la existencia de un rol de promoción de los líderes de la organización pública; grandes expectativas de ser sometidos al escrutinio público en cuestiones de responsabilidad, honestidad o rendición de cuentas; mucha rigidez y menor innovación; modos diferentes de selección del personal y menor satisfacción laboral de la organización y por último mayor proliferación de formalidades y controles.

Las percepciones de la sociedad sobre la actividad que se desarrolla en el ámbito público son diferentes al sector privado y, por lo tanto, la profesión se lleva a cabo de distinta manera y los objetivos de su ejercicio tienen que ver siempre con lo colectivo. En este sentido, el personal fronterizo tendrá como objetivo que los mensajes que diseñen en las instituciones lleguen a los

públicos de una forma clara, ordenada, con los mejores voceros y voceras posibles, con un personal altamente capacitado y atento a las nuevas formas de comunicación de la ciudadanía.

En relación a las percepciones, se toma como referencia el informe “Discurso social sobre empleo público y privado en Argentina: contrastando el círculo rojo” elaborado por el Centro de Estudios en Comunicación aplicada (CECAP) para dar cuenta de la apreciación que la ciudadanía tiene sobre el Estado. En este sentido, se considera que el mismo es asociado mayoritariamente de forma positiva con “lo de todos” como un espacio común de solidaridad pública. Trabajar en el Estado o para el Estado significa según este informe hacer algo para todos, cumpliendo una finalidad loable y sin fines de lucro (altruista o solidaria). (Cannata, Reina y Reina, 2017, p. 7)

Continuando con los resultados del informe, el sector público es descrito como “un lugar donde el empleo se desarrolla de una manera más humana” (Cannata, Reina y Reina, *Ibíd*); es un espacio que genera simpatía y en el que los resultados que se demandan no tienen que ver con lo económico. Contrariamente se asocia al sector privado con una búsqueda de rédito económico o ganancia (Cannata, Reina y Reina, *Ib.*)

El sector público también se percibe como aquel que permite mayores posibilidades de estabilidad y tranquilidad, donde la persona puede obtener un mejor sueldo con las condiciones laborales más favorables. (Cannata, Reina y Reina, 2017, p. 7)

Contrariamente a esto, Cannata, Reina y Reina (2017) afirman que:

“Se percibe que en el empleo privado no sólo hay más exigencias sino también mayor control sobre los trabajadores. Este control no está visto como algo positivo o negativo, pero sí surge como una incomodidad presente en el ámbito privado y no en el público.”
(p. 7)

El informe destaca también tres atributos destacados del empleo público (la estabilidad, el bien común, que es humanizado) y tres del empleo privado (inestabilidad e inseguridad, progreso e impersonalidad). Al referirse al sector privado, inmediatamente se lo asocia con las grandes empresas, empresarios de alto poder adquisitivo, malas condiciones de trabajo, sin garantía de estabilidad laboral y donde se demanda mayor esfuerzo por menor retribución (Cannata, Reina y Reina, 2017, p. 7)

Si se toman en cuenta las características mencionadas en el informe, el/la profesional de Relaciones Públicas deberá contemplar que trabajará en el fortalecimiento de las relaciones entre una institución de la que se esperan respuestas confiables, acertadas, un trato humano, el bien común. En particular, se espera una conducta correcta, que se actúe en consonancia con las normas sociales establecidas.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA

Dos aspectos resultan relevantes y dan cuenta de los cambios en las formas de relacionamiento de las instituciones del sector público con sus públicos de interés y el consiguiente cambio en el ejercicio de las Relaciones Públicas en dicho sector que requiere un modelo simétrico bidireccional fuertemente desarrollado y puesto en práctica.

Los dos aspectos que se vinculan entre sí son por un lado avance de las tecnologías, que permite tanto a las instituciones que forman parte del sector público contar con los mejores canales de comunicación, información detallada de la ciudadanía e inmediatez para transmitir los mensajes como a los destinatarios de políticas públicas, de mensajes, de normativas, poder interceder en ellas, alzar la voz, reclamar, visibilizar aquello que disgusta o no convence, exponer una realidad o contar una historia y en segundo lugar las normativas en relación al acceso a la información pública y políticas de transparencia, claves para completar este modelo simétrico bidireccional mencionado. La presencia de Relaciones Públicas en el medio de la relación entre el sector

público y la ciudadanía responde a dos premisas: que un gobierno democrático está obligado a informar a la ciudadanía sobre sus actividades y que una administración efectiva del gobierno exige la participación y el apoyo activo de la ciudadanía (Cutlip y Center, 2001, p. 578)

Las primeras teorías de comunicación desarrolladas al comienzo del siglo XX entienden el proceso de comunicación como un modelo de transmisión de información caracterizado por la linealidad y la unidireccionalidad. Este modelo contempla un emisor, un receptor y un mensaje. Las teorías han sufrido revisiones, se generaron quiebre y actualmente, podemos afirmar que el avance de las tecnologías ha permitido pasar de un receptor pasivo a un receptor activo, usuario de los denominados nuevos medios (Dip, 2022, p. 24)

La llegada de internet ha ofrecido un soporte superior al de los medios tradicionales. Igarza (2008, citado en Dip, 2022) explica que “los nuevos medios representan nuevas formas de expresión cultural en las que se entrecruzan dimensiones estéticas, narrativas, sensoriales, tecnológicas y económicas” (p. 172)

Los nuevos medios comparten tres características básicas: digitales (ya que los archivos y contenidos se convierten en digital para que la información se pueda transportar por una misma red); interactivos (el lector se convierte en un usuario y puede asumir un rol activo) y por último la disponibilidad y actualización permanente. (Dip, 2022, p. 173)

Los medios durante el siglo XX fueron siempre escasos, locales, sin apenas intercambio internacional y con unos códigos de comunicación bien definidos y eficaces, por eso la imagen que ofrecían del mundo y sus acontecimientos era mucho más fácil de asimilar. (Vacas, 2020, p. 399)

Esto, sin dudas, tiene un fuerte impacto en la ciudadanía, en un doble sentido: como usuaria de las tecnologías que hoy le permiten evacuar sus demandas en un sinnúmero de canales de comunicación y de esta forma acercarse a los distintos organismos públicos receptores de

reclamos, de quejas, de sugerencias y también por parte del sector público que cuenta con diversos canales para hacer llegar las novedades, para ofrecer soluciones, para comunicar las políticas públicas de la forma más eficiente y clara posible. “Es innegable que los nuevos medios digitales han reequilibrado el reparto del poder en la comunicación entre ciudadanía y gobierno y a la vez han reducido el antiguo rol protagonista de los medios convencionales en este proceso” (Vacas, 2020, p. 403) La comunicación es bidireccional, y en el ejercicio de las Relaciones Públicas aplicar el modelo simétrico bidireccional resulta indispensable. Del mismo modo se expresa Dip (2022):

Es importante comunicar, ya sea durante una campaña o durante un gobierno, da legitimidad (comunicar la ejecución de políticas públicas es fundamental para la legitimación de la actuación gubernamental), mantiene un vínculo con la ciudadanía (comunica la idea de que se está tratando de dar respuesta a diferentes demandas sociales), y ayuda a la participación del ciudadano en el sistema político. Además, la comunicación permite fomentar la transparencia y fundamentalmente genera un impacto indirecto (la comunicación puede tener un efecto positivo sobre las actitudes políticas de los ciudadanos hacia el sistema político. (p. 78)

En relación a las normativas, la Argentina cuenta desde el año 2016 con la Ley N° 27.275, Derecho de Acceso a la Información Pública, que tiene por objeto garantizar el efectivo ejercicio del derecho de acceso a la información pública, promover la participación ciudadana y la transparencia de la gestión pública. Dicha ley tiene como principios que toda información del Estado se presume pública; que toda la información debe ser accesible para todas las personas; que las reglas de procedimiento para acceder a la información no deben ser un obstáculo; que la información debe publicarse de forma completa; que la información debe ser accesible en formatos electrónicos abiertos; que no debe haber discriminación frente a quienes soliciten la información; que la información debe ser publicada con la mayor celeridad posible; que el acceso a la información debe ser gratuito y que debe existir una rigurosa fiscalización del

proceso. “El derecho de acceso a la información pública comprende la posibilidad de buscar, acceder, solicitar, recibir, copiar, analizar, reprocesar, reutilizar y redistribuir libremente la información bajo custodia de los sujetos obligados.” (Infoleg, 2016).

Si se piensa en la función de las Relaciones Públicas a partir del vínculo entre lo expresado sobre las nuevas tecnologías y las normativas de acceso a la información pública, se puede volver a decir que el rol fronterizo sigue presente. El sector público se vale de las nuevas tecnologías para encontrar los mejores medios de transmisión de la información y, al mismo tiempo, poder recibirla por parte de la ciudadanía de la forma más clara posible. Igarza (2008, citado en Dip, 2022) expresa que:

En estas formas de comunicación colectiva, los usuarios alternan en los roles de producción/recepción de contenidos y emisor/receptor de los mensajes, lo que implica que, en términos de comunicación pública, más personas tienen la posibilidad de difundir públicamente sus opiniones, sus perspectivas y sus experiencias de vida. (p.175)

El modelo simétrico bidireccional mencionado anteriormente tiene como objetivo una comprensión mutua entre la organización y sus públicos. Si se traslada dicha afirmación al sector público, la clave de una comprensión mutua radicará en la honestidad con la que dicho sector maneje con la ciudadanía. La importancia de la honestidad fue señalada por Garnett (citado en Cutlip y Center, 2001):

Independientemente de si el trabajo de un gobierno se centra fundamentalmente en la gestión o en cuestiones técnicas, implica preparar un presupuesto o analizar el progreso en el sector de la enseñanza, es o no rutinario, la comunicación eficaz es crucial para una actuación sólida. La comunicación no es importante en sí. Como ocurre con la planificación, presupuestos, evaluación de programas y otras herramientas de gestión, la comunicación es importante porque afecta al control de los ciudadanos sobre el gobierno.

Influye en la moral y la productividad de los empleados y penetra en todas las facetas del gobierno. Dado que las acciones y las decisiones del gobierno afectan a más personas y tienen mayores consecuencias, la comunicación en el gobierno tiende a ser mucho más importante y a menudo más complicada que la comunicación en el sector empresarial. (p. 582).

Casos de referencia

Resulta interesante recorrer algunos ejemplos que den cuenta de la aplicación del modelo simétrico bidireccional entre la ciudadanía y el sector público.

Se tomarán como ejemplo piezas de comunicación utilizadas para difundir los mensajes y se analizará el rol de cada actor social en el desarrollo de los hechos.

Caso 1: Amnistía Internacional - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Regulación del lenguaje inclusivo en las escuelas de CABA

El 15 de junio de 2022, mediante resolución del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires comienza la regulación de la utilización de la e, x y @ por parte de los y las docentes en las escuelas. En este sentido, el Gobierno de la Ciudad explicó que el objetivo es ordenar el uso del lenguaje para facilitar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, que se vio significativamente afectado como consecuencia de la pandemia por COVID-19. Según afirmaron, la lengua española da la posibilidad de ser inclusiva sin tener que recurrir al cambio de las palabras, al agregado de letras u omisión de otras, que según lo informado, agrega complejidad a la comprensión y fluidez para los y las estudiantes. La medida supone que un actor social (gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) cambie una conducta de otro actor social (docentes) y apunta a la cooperación por parte de ellos.

A partir de lo expresado por el Gobierno de la ciudad, la organización Amnistía Internacional realizó un pedido de información pública en el que se solicitaba que el Ministerio de Educación

de la Ciudad de Buenos Aires indique qué investigaciones realizó para fundamentar que el uso del lenguaje no binario por parte de los docentes es lo que generó un retroceso en el aprendizaje de niños y niñas en las evaluaciones de 2020 y 2021. Además, manifestaron que los y las docentes que incumplan con esta normativa se verán afectados por sanciones disciplinarias y un posterior proceso disciplinario (Amnistía Internacional, 2022)

Como se observa en su sitio web, el pedido de acceso de información fue también explicitado en sus canales de comunicación, como se expresa en la Figura N° 1:



Figura N° 1: Captura de pantalla de la web de Amnistía Internacional.

Fuente: Amnistía Internacional.org.ar¹

En el mismo sentido, se expresaron en sus redes sociales la importancia de respetar la Ley de Identidad de Género² vigente en la Argentina, y en este sentido defender el uso del lenguaje inclusivo, atendiendo a la premisa que establece que aquello que no se nombra no existe. Puede observarse dicha comunicación en la Figura N°2:

¹ Véase <https://amnistia.org.ar/amnistia-internacional-espere-respuesta-de-la-ciudad-en-que-investigacion-se-baso-el-para-restringir-el-uso-del-lenguaje-inclusivo-en-las-escuelas/>

² <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

RELACIONES PÚBLICAS EN EL SECTOR PÚBLICO

Fernández, Candela



Figura N°2: Tweet Amnistía Internacional. Fuente: Twitter oficial Amnistía Internacional.

En su cuenta de Tik Tok, Amnistía difundió también un mensaje alertando sobre la situación, como puede observarse en la Figura N° 3:

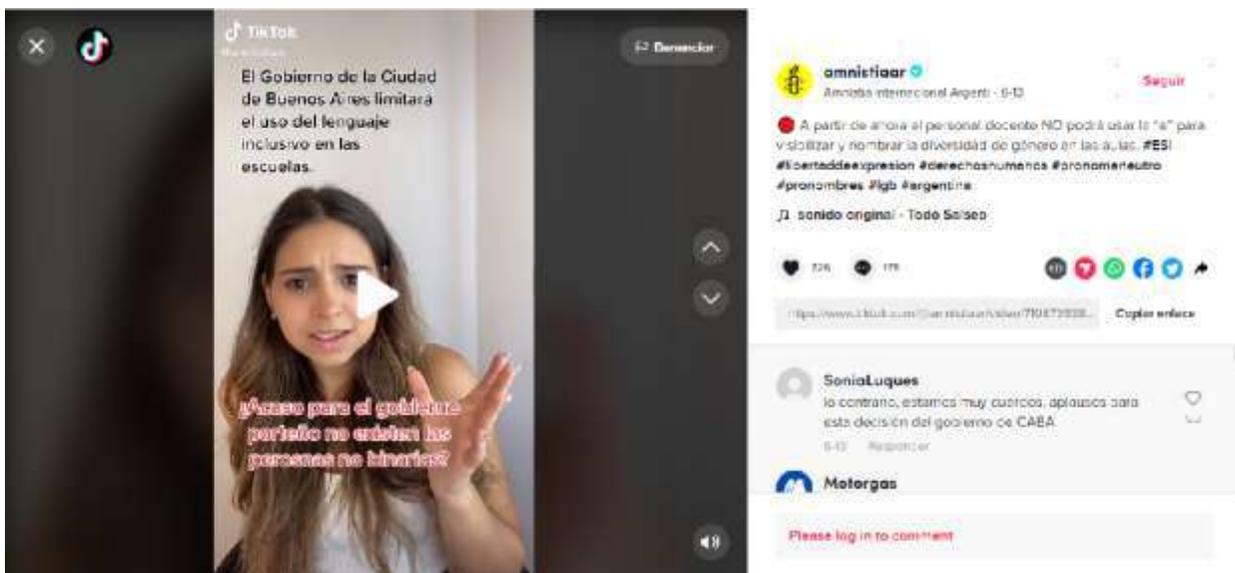


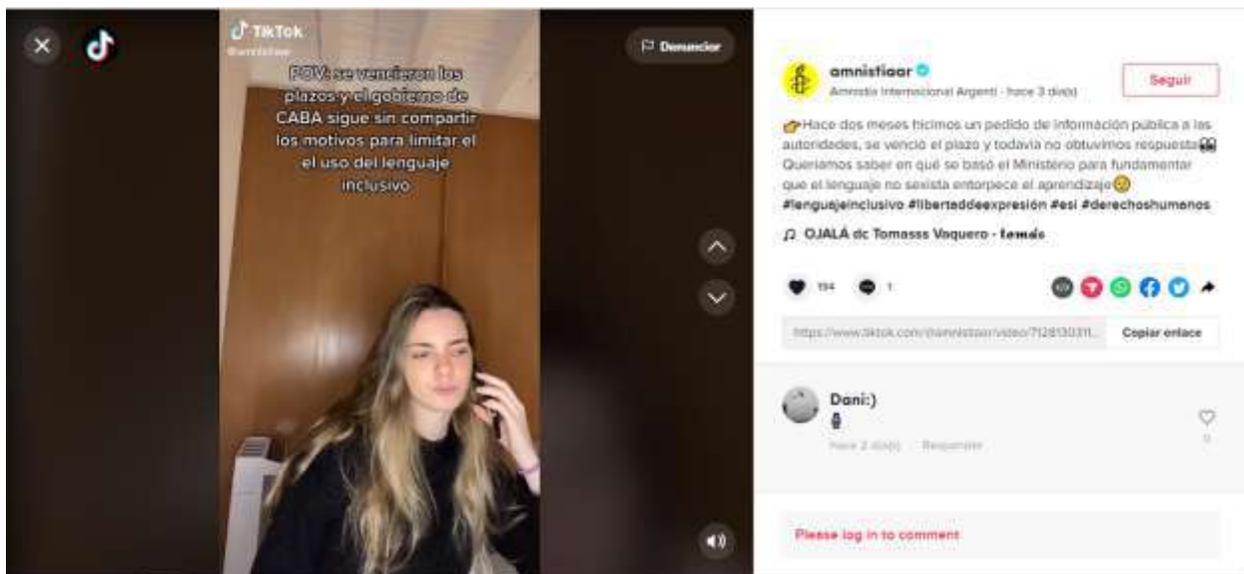
Figura N° 3: Tik Tok de Amnistía Internacional sobre la regulación del lenguaje inclusivo en CABA.

Fuente: Tik Tok³

Los usuarios de los distintos canales que sirven de ejemplo para ilustrar la presencia del modelo simétrico bidireccional se encuentran segmentados y los mensajes generados apuntan a que el receptor activo se exprese, ya que lo interpela de la misma forma a los poderes públicos que deben dar explicaciones.

Se observa en estas publicaciones qué sucede en la ciudadanía ante el pedido de un cambio de conducta y cómo este modelo simétrico bidireccional que apunta a una cooperación mutua puede generar conflictos entre los actores sociales. Sirve también como referencia para dar cuenta de la importancia de contar con una reglamentación sobre acceso a la información y cómo los poderes del estado deben respetarla.

Para el mes de agosto de 2022, el Gobierno de la Ciudad no respondió el pedido de información mencionado, y la organización volvió a difundir mensajes en Tik Tok:



³ Véase https://www.tiktok.com/@amnistiaar/video/7108739382789655813?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7129244879276770821

Figura N °4: Tik Tok de Amnistía Internacional. Fuente: Tik Tok⁴

Asimismo, la información fue levantada por distintos medios periodísticos.

Tal como indica la definición del modelo simétrico bidireccional, la persuasión existe entre la institución (Ministerio de Educación de CABA) y su público (ciudadanía) y también al revés.

Caso 2. Reglamentación del *grooming* en la Argentina

Ortega era una niña de 12 años que el 23 de abril del año 2016 desapareció de su casa tras encontrarse con Jonathan Luna, de 28 años de edad, quien utilizaba cuentas falsas de Facebook, simulando ser un menor de edad y luego, de entrar en confianza con ella, la asesinó. En el año 2020, se oficializó en la Argentina la “Ley Mica Ortega”, que crea un Programa Nacional de Prevención y Concientización del *grooming* o ciberacoso contra niñas, niños y adolescentes.

Toda la información contenida en el programa trabaja desde la lógica de una ciudadanía digital, de usuarios activos pero también de un uso responsable de las redes sociales. La información, sensibilización y difusión queda a cargo de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia y trabajan de forma colaborativa con otros organismos especializados. La implementación del programa contempla la segmentación (el armado de piezas de comunicación se desarrolla de manera diferenciada para cada público, según edad, rol dentro de una institución, diversidad cultural), las campañas publicitarias y la accesibilidad. Se aprecia en este caso cómo la relación entre los/as usuario/as y las nuevas tecnologías aparece acompañada por una fuerte política pública. La medida sugiere de qué manera se debe cuidar la privacidad en redes sociales, cómo actuar ante un delito informático e información sobre el respeto del derecho a la privacidad

⁴ Cfr. https://www.tiktok.com/@amnistiaar/video/7128130311375965446?is_from_webapp=1&sender_de_vice=pc&web_id=7129244879276770821

de datos y de imágenes. Si se busca la cooperación, el entendimiento mutuo y el cambio de conductas, se debe prestar especial atención en cómo contar una normativa o política pública en lenguaje claro. En este sentido, sirve de ejemplo la figura N°5, ya que la pieza de comunicación muestra de forma clara qué es el grooming, en qué consiste la Ley Mica Ortega y recomendaciones para el comportamiento en redes sociales.

Asimismo, en el Canal de YouTube del Ministerio de Educación se difunde una pieza audiovisual que da cuenta de cómo una misma persona es capaz de tener varias identidades falsas en una red social, con el objetivo de engañar a niños, niñas y adolescentes.



Figura N°5: Ley de Grooming en lectura fácil. Fuente: www.argentina.gob.ar⁵



Figura N°6: Hablemos de Grooming. Fuente <https://www.youtube.com/watch?v=QKgUc4zE9N0>

Frente al peligro que conlleva la permanente exposición a las redes sociales de niños y niñas, la respuesta en este caso por parte del Estado es alertar a la ciudadanía de la necesidad de ser responsables en el manejo de la privacidad, estar alertas. Pero la relación es simétrica y es bidireccional, ya que también habilita los medios para que la ciudadanía se exprese, pregunte, reclame y se informe por sus propios medios ante una situación que considere sospechosa.

CONCLUSIONES

La relación entre el Sector Público y la ciudadanía se da en el marco de profundas tensiones, de demandas, de reclamos. El/la profesional de RR.PP. deberá desempeñarse en primer lugar

⁵ Cfr. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/09/grooming-ley27590.pdf>

respetando el valor máspreciado que tiene la profesión: la ética. En este sentido, deberá actuar con responsabilidad ya que cumple su rol fronterizo dentro un espacio caracterizado por la concreción de objetivos para lo colectivo, sus acciones no persiguen un lucro para las instituciones que representa y debe estar comprometido/a con la búsqueda del bien común, El modelo simétrico bidireccional se profundiza en sociedades donde, por un lado, se tiene acceso a nuevas tecnologías y también existen normativas de acceso a la información pública. Los mensajes que se diseñen, las estrategias a desarrollar deben necesariamente contemplar que la sociedad espera de las instituciones un fuerte compromiso con su bienestar y que de no contar con esas respuestas se manifestará, buscará interpelar a los poderes públicos y en este escenario las nuevas tecnologías de la mano de las redes sociales funcionan como aliadas para conseguir dichos objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cannata, J., Reina, A. y Reina M. (2017). *Discurso social sobre empleo público y privado en Argentina: contrastando al círculo rojo*. Recuperado de <https://www.austral.edu.ar/posgrados-comunicacion/cecap/?p=297>
- Cutlip, S. y Center, A. (2001). *Relaciones Públicas eficaces*. España: Gestión 2000.
- Dip, M. (2022). *¿Alguien quiere pensar en las redes?: la importancia de las redes sociales en política*. Buenos Aires: La Crujía.
- Grunig, J. (2000). *Dirección de Relaciones Públicas*. España: Gestión 2000.
- Ley 27275 de 2016. *Derecho de Acceso a la Información Pública*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/265949/norma.htm#:~:text=Toda%20persona%20humana%20o%20jur%C3%ADdica,que%20cuenta%20con%20patrocinio%20letrado>.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2021). *Ley de Grooming en lectura fácil*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/09/grooming-ley27590.pdf>

Observatorio del Principio 10 en América y Latina y el Caribe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *América Latina y el Caribe: Países que cuentan con Ley de Acceso a la Información Pública y año de promulgación*. Recuperado de <http://observatoriop10.cepal.org/>

Riorda, R. y Elizalde, L. (2020) *Planificación estratégica de la comunicación gubernamental; realismo e innovación* en Riorda, R. y Elizalde, L. *Comunicación gubernamental más 360° que nunca* (p. 25 - 57). Buenos Aires: La Crujía.

Vacas, F. (2020). *Gobierno, medios y ciudadanos: nodos en la red* en Riorda, R. y Elizalde, L. *Comunicación gubernamental más 360° que nunca* (p. 25 - 57). Buenos Aires: La Crujía.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

**RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE
CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS
CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ**

Urrutia Palma, R. Verónica

Universidad San Martín de Porres

rosa_urrutia@usmp.pe

Valdez Orriaga, Miguel

Universidad César Vallejo

vvaldezo@ucvvirtual.edu.pe

Solórzano Castro, Marita

Universidad César Vallejo

smsolorzanos@ucvvirtual.edu.pe

Elías Villanueva, Luis Enrique

luisenriqueelias@gmail.com

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

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Fecha de recepción: 11-10-22

Fecha de aceptación: 29-11-22

RESUMEN

La presente investigación forma parte de la tesis aprobada: Relaciones Públicas con la comunidad y gestión de conflictos potenciales entre una empresa petrolera y los caseríos de Sechura, Perú, 2019, para optar el Grado de Maestro en Relaciones Públicas de la Universidad de San Martín de Porres. Tiene como objetivo conocer cuál es el vínculo de las Relaciones Públicas con la comunidad y la gestión de conflictos potenciales entre una empresa petrolera y los caseríos Belisario y El Barco, en Sechura, durante el 2015. La investigación recurre a la metodología mixta de modelo de triangulación concurrente (DITRIAC), que es utilizada para corroborar, validar y analizar tanto resultados cuantitativos como cualitativos de manera simultánea, pero por separado, es decir que, en la interpretación, se citan los resultados estadísticos de cada variable seguido por citas cualitativas. El nivel de investigación es descriptiva-correlacional; la población está compuesta por todos los pobladores de los caseríos Belisario y El Barco, pertenecientes a la provincia de Sechura, departamento de Piura, los cuales suman un total de 186. La muestra tiene 47 unidades de análisis. Se ha podido demostrar que existe suficiente evidencia estadística y cualitativa para afirmar que la variable Relaciones Públicas con la comunidad se relaciona con la variable gestión de conflicto potencial en los pobladores de los caseríos Belisario y El Barco en una empresa petrolera, Sechura–2015. Este resultado corrobora las propuestas teóricas en el sentido de que las Relaciones Públicas con la comunidad son un conjunto de estrategias debidamente planificadas, que buscan el entendimiento mutuo entre la organización y la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Relaciones Públicas - Relaciones con la comunidad - Gestión de intereses - Participación ciudadana

ABSTRACT

This research is part of the approved thesis "Public Relations with the community and management of potential conflicts between an oil company and the hamlets of Sechura, Peru, 2019", to obtain the Master's Degree in Public Relations at the Universidad de San Martín de Porres.

This thesis aims to know, what is the link of community public relations and potential conflicts management between an oil company and the community of hamlets of 'Belisario and El Barco' in Sechura during 2015. The research uses a mixed methodology of a concurrent triangulation model called DITRIAC, which is used to check, validate and analyze quantitative results like qualitative simultaneously, but separately this means that the interpretation mentions statistical results of each variable followed by qualitative quotes. The level of research is descriptive-correlational; all people of hamlets of Belisario and El Barco is the population that belong to Sechura, which are a total of 186. The sample has 47 units of analysis.

It has been possible to demonstrate that there is sufficient statistical and qualitative evidence to affirm that the variable Public Relations with the community is related to the variable management of potential conflicts in the residents of the Belisario and El Barco hamlets in an oil company, Sechura-2015. This result corroborates the theoretical proposals in the sense that Public Relations with the community are a set of duly planned strategies that seek mutual understanding between the organization and the community.

KEY WORDS: Public Relations - Relations with the community - interests management - citizen participation

INTRODUCCIÓN

Hace tres décadas, Lesly (1981) vinculó las Relaciones Públicas con la solución de problemas de la empresa en sus relaciones con la comunidad. En esa misma línea, Solórzano y Pirotte (2006), consideran a esa disciplina como aquella que busca que la empresa desarrolle relaciones convergentes y armoniosas con sus públicos. Por su lado, Oviedo (2002), sostiene que la gestión del relacionista comunitario está vinculada a los procesos relacionales y comunicacionales de la empresa con la comunidad; mientras que Herrero (1998) encuadra al relacionista como el gestor proactivo de conflictos potenciales. De ese mismo criterio es Sánchez (2012), quien destaca el rol dialogante y concertador de las Relaciones Públicas; en tanto que Urquiza (2017) va más allá de la reflexión sobre las relaciones comunitarias, y aboga por una mejor distribución de los presupuestos destinados para dichos programas.

Abundando en las bondades de las relaciones comunitarias en el ámbito de la industria extractiva, Hidalgo (2016) recuerda que, en la dinámica del relacionamiento con los *stakeholders*, tienen fuerte presencia los organismos no gubernamentales ambientalistas.

La presente investigación busca reconocer el accionar de las Relaciones Públicas y su contribución en esta importante tarea de gestionar correctamente los posibles conflictos potenciales enmarcados en las responsabilidades del Estado y de la empresa privada durante la etapa exploratoria (inicial) de una empresa petrolera en el norte de Perú.

El Estado peruano ha diseñado mecanismos de relaciones con la comunidad para informar al público sobre los proyectos del sector hidrocarburos en el país. Por ejemplo, el Decreto Supremo N° 12 (2008), el Decreto Supremo 039 (2014), y la Resolución Ministerial 571 (2008), entre otros, marcan pautas claras sobre el vínculo permanente que debe establecer la empresa extractiva con sus públicos de interés. Ello se encuadra en el concepto de Relaciones Públicas con la comunidad estudiado por Grunig (2000), y en el parecer de Guerra (2018), quien evidencia la importancia de las Relaciones

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Públicas para la gestión de la controversia pública. De esta manera se aproxima claramente el relacionamiento del departamento de Relaciones Públicas con las comunidades indígenas o campesinas ubicadas en la costa, sierra o selva del país. Al desarrollar el concepto, Grunig (2000) precisa que se trata de “programas especializados de Relaciones Públicas para facilitar la comunicación entre la organización y los públicos en su localidad geográfica” (p. 397)

Sobre las bases teóricas de relacionamiento con la comunidad, el autor indica que existen “actividades expresivas”, que incurren en actividades desarrolladas por la misma empresa para darse a conocer con los diversos *stakeholders* y demostrar que, dentro de su misión y visión, obra con buena voluntad. Grunig (2000) indica que “Las organizaciones utilizan las actividades ‘expresivas’ de relaciones con la comunidad para promocionarse a sí mismas y para mostrarle su buena voluntad” (p. 395). Abona en este punto de vista Aparicio (2017), al acreditar que las acciones de responsabilidad social corporativa influyen en la prevención de conflictos potenciales.

En cambio, dice el autor, también se aprecian las *actividades útiles*, referidas a los recursos de apoyo para hacer obras de desarrollo y de buena voluntad en beneficio de la comunidad, de manera que la organización pueda trabajar con mayor comodidad. “Recurren a las actividades ‘útiles’ para hacer un bien a la comunidad o para mejorarla a fin de que a la organización le sea más fácil trabajar allí” (Grunig, 2000, p. 395).

En este trabajo de investigación, la variable número dos aborda el tema gestión del conflicto potencial. Al respecto, Wilcox *et al.* (2012) indican que esta gestión es de manera planificada porque afronta asuntos emergentes. “La gestión de conflictos potenciales se produce cuando la organización cambia su comportamiento o desarrolla planes estratégicos para hacer frente al asunto emergente” (p. 264). El autor identifica cinco dimensiones en la variable gestión de conflictos potenciales: identificación del asunto, análisis, opciones estratégicas, plan de acción y evaluación de resultados.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Para la primera dimensión, identificación del conflicto potencial, se consideran investigaciones sistematizadas, como los del estudio de impacto ambiental o la línea de base social para el caso de las empresas petroleras, ya que la elaboración de este documento conlleva a un primer contacto con la población implicada dentro del área de la petrolera, para obtener un diagnóstico social directo de la zona del proyecto. Sobre el particular, Pérez (2012), manifiesta la importancia que tiene la línea de base social:

Esta herramienta se alimenta del análisis de los grupos de interés y de la línea de base social. Es complementada con la observación directa o indirecta a los procesos sociales y políticos, a los medios de comunicación, investigaciones relacionadas, etc. (p. 9)

Con relación a la segunda dimensión, análisis del conflicto potencial, Wilcox *et al.* (2012) indican que debe desarrollarse una lista con temas de mayor importancia (valoración) afinando las tendencias o relevancias que estas tengan para la empresa y poder medir su vulnerabilidad ante la coyuntura situacional.

Herrero (1998-2003) citado por Xifra (2004) sostiene que:

Una vez identificados los públicos que están o estarán afectados por el tema, convendrá evaluar sus posibles actitudes al respecto, analizar sus probables comportamientos, estimar su grado de influencia sobre las actividades de la organización, y examinar qué técnicas podrían utilizar para imponer una solución. (p. 74).

Por consiguiente, esta etapa se centra en evaluar y jerarquizar cuál o cuáles son los temas vulnerables para la empresa en el desarrollo armónico del proyecto que tiene frente a la comunidad; por lo que la empresa decidirá y centrará los recursos logísticos y humanos para minimizar cualquier impacto y prevenir un conflicto potencial.

La tercera dimensión, indican Wilcox *et al.* (2012), consiste en desarrollar las opciones estratégicas para abordar el conflicto potencial, saber qué postura va a tomar la empresa y verificar los pro y contras de la situación.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

En esta etapa, la empresa establece sus prioridades dentro del listado del análisis del conflicto potencial adquirido de la fase dos, las que contienen los temas que ameritan tomar acciones a corto, largo y mediano plazo. Por lo tanto, en esta tercera etapa se considera sobre dicho listado: qué operaciones estratégicas se llevarán a cabo y evaluar cada intervención a realizarse.

Sobre la cuarta dimensión, plan de comunicación, Wilcox *et al.* (2012) mencionan que aquí se detallan la meta, el logro, la duración y requerimientos para comunicar a los públicos. Para el éxito de esta etapa, el análisis debe estar consensuado con el departamento y la gerencia de relaciones con la comunidad y asuntos sociales de la empresa.

En el sector hidrocarburos, estas acciones del plan de acción se concretan en campañas locales de comunicación interna y externa, con el objetivo de sensibilizar y dar a conocer el sentir de la organización. Las campañas de comunicación interna (con los trabajadores) que están acompañadas por herramientas de relacionamiento, denominadas códigos de comportamiento del trabajador con la comunidad. Estas acciones están acompañadas por charlas de inducciones diarias al personal de la empresa petrolera.

Finalmente, sobre la quinta dimensión, evaluación de resultados, Wilcox *et al.* (2012) sostienen que se trata de un seguimiento y evaluación para constatar si continúa siendo un conflicto potencial relevante; también se evalúa si el plan estratégico fue el adecuado o si se actuó con prontitud antes que el tema fuera mediático.

Una herramienta de gestión de apoyo en esta etapa es el plan de relaciones comunitarias, donde se encuentran los programas de monitoreo social, programa de prevención de conflictos sociales. También se encuentran los mapeos, actores sociales, actividades cuyo objetivo es mitigar los impactos negativos y realizar seguimiento y evaluación a los acontecimientos comunales que afecten de alguna manera a la empresa

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

y darle una solución inmediata, tal cual lo indica la Guía de Relaciones Comunitarias del Ministerio de Energías y Minas (2001).

Estas fases están relacionadas con las actividades del Plan de Relaciones Comunitarias y el Plan de Participación Ciudadana de la empresa petrolera, la línea transversal en estos planes es el flujo de relacionamiento y comunicación; así como la gestión, prevención y mitigación de los posibles impactos que se puedan generar (sociales y ambientales) como consecuencia del desarrollo del proyecto.

Por consiguiente, el problema principal de la presente investigación es ¿Cuál es la relación que existe entre la gestión de las Relaciones Públicas con la comunidad y la gestión de conflictos potenciales en pobladores de los caseríos Belisario y El Barco, en una empresa petrolera, Sechura - 2015?

METODOLOGÍA

Partiendo del marco teórico, se operacionalizó las variables, desagregándolas en dimensiones e indicadores, articuladas a los objetivos de la investigación.

Tabla 1

Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Relaciones públicas con la comunidad. Las organizaciones utilizan las actividades “expresivas” y las actividades “útiles” para relacionarse armoniosamente con	Actividades expresivas Para promocionarse y para mostrarle disposición voluntaria.	Promoción Buena Voluntad
	Actividades útiles Mejoras y facilidad para trabajar en la comunidad.	Bien a la comunidad Facilidad de la organización para trabajar

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

la comunidad. (Grunig, 2000)		
Gestión de conflicto potencial Los cinco pasos de este proceso son la identificación del asunto, el análisis, las opciones estratégicas, el plan de acción y la evaluación de resultados. Dennis L. Wilcox, Glen T. Cameron, Jordi Xifra. (2012)	Identificación Listar y clasificar temas conflictivos	Seguimiento reuniones, Medios de comunicación
	Análisis del conflicto potencial Listar los temas relevantes para la empresa	Valoración del efecto potencial sobre la organización Vulnerabilidad de la organización
	Opciones estratégicas Acciones para abordar el conflicto potencial	Postura de la empresa Los pro y contras de cada opción
	Plan de Acción Ejecutar las estrategias y técnicas	Comunicar a los públicos
	Evaluación de Resultados Seguimiento y evaluación de las estrategias realizadas.	Seguimiento

Fuente: Urrutia (2019)

La presente investigación utilizó el enfoque mixto, recurriendo al diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), como lo explica Hernández *et al.* (2014), para corroborar y validar resultados de datos cuantitativos como cualitativos. Su recolección y discusión de resultados se realiza de manera simultánea, pero por separado, es decir,

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

que en la interpretación se citan los resultados estadísticos de cada variable seguido por citas cualitativas.

El alcance es descriptivo, por cuanto se definen las variables y dimensiones, se procede a medirlas y correlacionarlas porque compara, vincula, en este caso a dos variables. El diseño es no experimental, transeccional, toda vez que los datos son acopiados en un momento dado del trabajo de campo. Respecto a la población, según el estudio de impacto ambiental realizado en el 2014, la población perteneciente al caserío El Barco es de 93 habitantes y en Belisario 110 habitantes. Según el censo del INEI (2017), el caserío El Barco contó con 87 habitantes y en Belisario 99, pertenecientes al distrito y provincia de Sechura, data similar encontrada en el estudio de impacto ambiental. El conjunto de las personas que integran parte del estudio poseen cualidades, propiedades y atributos homogéneos; por lo tanto, dichas unidades de análisis son representativas.

En cuanto a la muestra, cabe indicar que la cantidad de unidades de análisis fue equitativa a la población por criterio y conveniencia del investigador. En la investigación cuantitativa se desarrollaron 47 encuestas a las personas que viven en los caseríos El Barco y Belisario (Sechura- Piura). En la investigación cualitativa se desarrollaron tres entrevistas a profundidad. Los criterios de inclusión en la parte cuantitativa tuvieron que ver con el hecho de que se aplicó 47 encuestas a las personas que viven en los caseríos El Barco y Belisario (Sechura- Piura). Los encuestados fueron mayores de 21 años y tienen permanencia en los caseríos desde el 2014 a la fecha, ya que el proyecto petrolero se ejecutó en el 2015. En la parte cualitativa se aplicó tres entrevistas a profundidad al personal de la petrolera y consultora ambiental que trabajó en el proyecto de la empresa en el 2015. Los criterios de exclusión que se usaron fueron los siguientes: no se aplicó las encuestas a personas menores de 20, a pobladores que habitan los caseríos desde el 2016 y a personas que no conozcan el proyecto petrolero en su localidad.

Respecto al muestreo, en lo cuantitativo, se utilizó la muestra llamada dirigida, donde existió un procedimiento de selección orientado por las características de la

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. El juicio de selección del informante cumplió los criterios de inclusión de la muestra.

En cuanto al muestreo, en el estudio cualitativo se empleó la técnica de entrevista en profundidad directa y unipersonal. Se empleó un cuestionario estructurado. Se realizaron tres entrevistas a expertos pertenecientes a la empresa petrolera (dos entrevistas) y (una entrevista) a la empresa consultora medioambiental especialista de la línea de base social del estudio de impacto ambiental del proyecto.

Para el estudio cuantitativo se realizaron encuestas que fueron estructuradas y estandarizadas según el objetivo de la tesis. Mientras que para el estudio cualitativo se realizaron entrevistas a profundidad.

Tratándose de una investigación mixta, se utilizaron las técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.

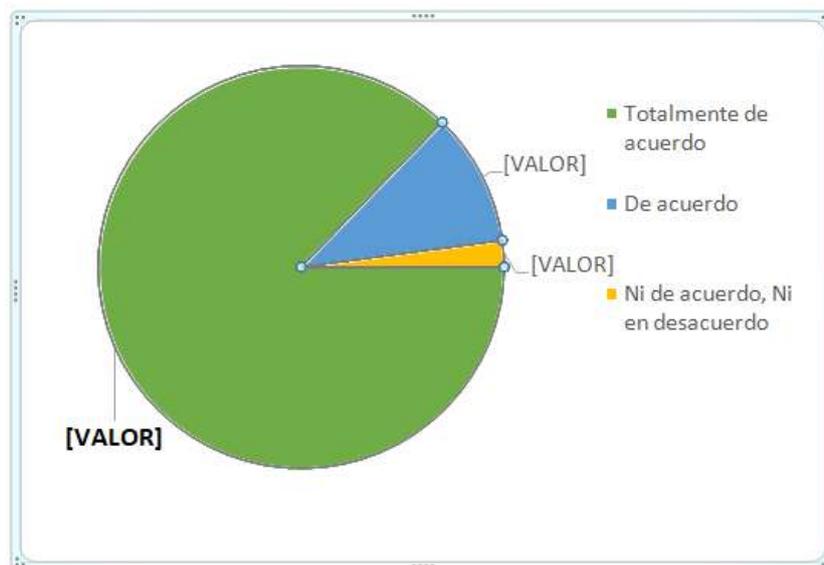
RESULTADOS

A continuación, se presentan algunos resultados de la encuesta realizada a la muestra para determinar el accionar de las relaciones públicas y su contribución a la gestión de conflictos potenciales (Ver Anexo 1, detalles de tablas y figuras).

Figura 1

¿La petrolera realizó reuniones con la población para darse a conocer?

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique



Fuente: Urrutia (2019)

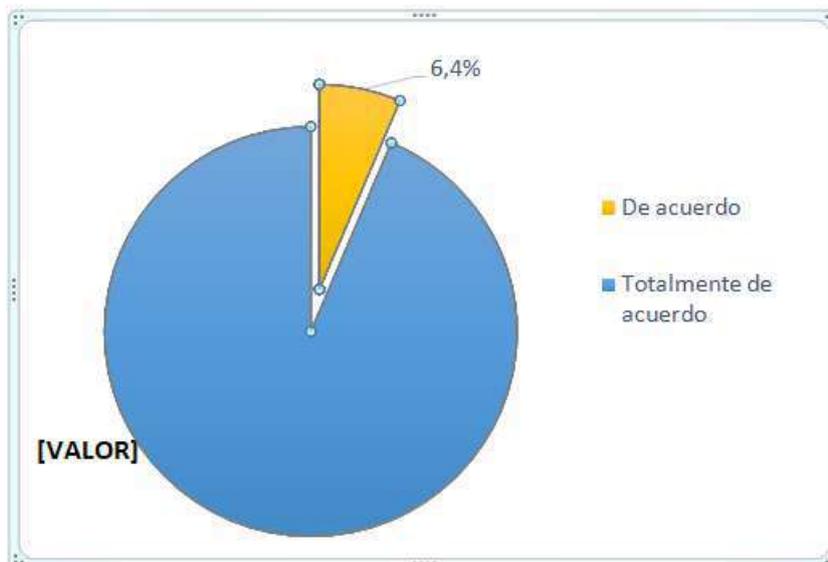
De acuerdo a la figura 1, el 87.2% de la población encuestada indicó estar totalmente de acuerdo en que se realizaron reuniones entre la empresa y la población de los caseríos de Belisario y El Barco para darse a conocer. Y un 10.6 % opinó estar de acuerdo. Por lo tanto, la mayoría de la población encuestada manifestó una escala de aprobación al cumplimiento de reuniones entre petrolera y la comunidad.

En las entrevistas realizadas a los expertos encargados de la empresa petrolera, manifestaron que sí se desarrollaron reuniones con los pobladores de los caseríos, e incluso manifestaron que según el estudio de impacto ambiental realizaron talleres y audiencias públicas donde hubo una significativa concurrencia. En estas actividades, la petrolera exponía la misión, visión de la empresa; así como la presentación del equipo perteneciente al proyecto.

Figura 2

¿La empresa contrató personal - mano de obra dentro del caserío en el 2015?

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique



Fuente: Urrutia (2019)

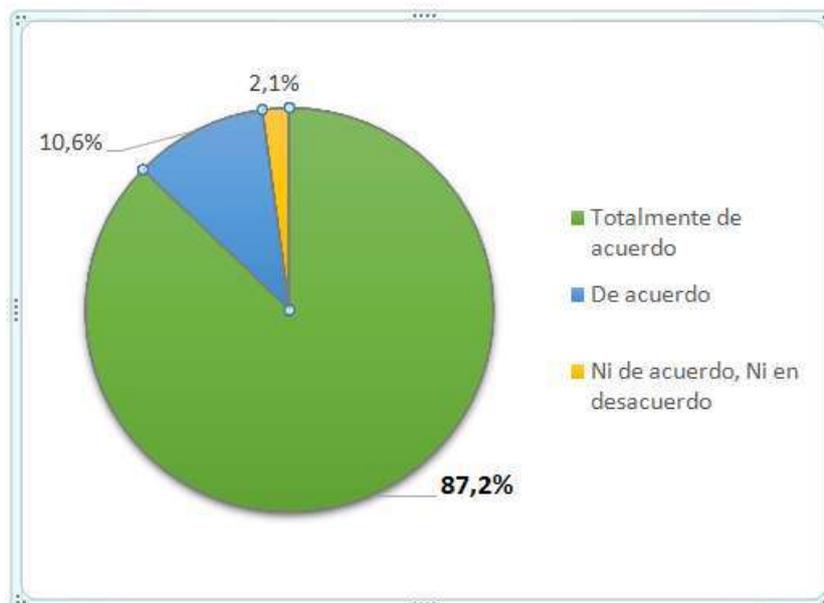
En la figura 2, se mide el indicador Bien a la comunidad, de la dimensión Actividades Útiles, de la variable Relaciones Públicas con la comunidad. El 93.6% de los pobladores de Belisario y El Barco encuestados manifestaron estar totalmente de acuerdo que la empresa contrató mano de obra dentro del caserío en el 2015. Y un 6.4% opinó estar de acuerdo. Por lo tanto, en líneas generales, el total de la población manifestó una escala de aprobación al cumplimiento del programa de la petrolera.

En cuanto a la interpretación cualitativa, las personas a quienes se les entrevistó afirman que sí se cumplió con la contratación de mano de obra local, donde los trabajadores fueron seleccionados en una asamblea comunal cumpliendo con los requisitos que la empresa solicitaba, también indicaron que los trabajadores tuvieron que pasar exámenes y control de salud, charlas de inducción laboral y beneficios de contratación laboral. Estas contrataciones laborales cumplen con el programa de empleo local de la petrolera.

Figura 3

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

¿La petrolera realizó encuestas a los pobladores para conocer la realidad problemática de la zona?



Fuente: Urrutia (2019).

En esta oportunidad se mide el indicador Clasificación, de la dimensión Identificación del Conflicto potencial, de la variable Gestión del Conflicto Potencial (Ver Figura 3). El 87.2% de los encuestados indicaron estar totalmente de acuerdo que la petrolera realizó encuestas a los pobladores para conocer la realidad problemática de los caseríos. Un 10.6% indicó estar de acuerdo con la afirmación. En líneas generales, el total manifestó una escala de satisfacción con las acciones de la empresa en este aspecto.

Los entrevistados indicaron que sí se realizaron encuestas a los pobladores, para tener un diagnóstico y conocer las condiciones socioeconómicas, políticas, organizativas, calidad de vida, salud; así como educación, vivienda, cultura y servicios básicos del área de influencia del proyecto. Esto debido a que el componente social es determinante en la interrelación de la población, la empresa y el medio ambiente.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Respecto al indicador Valoración y vulnerabilidad de la organización, de la dimensión Análisis del conflicto potencial, perteneciente a la variable Gestión del conflicto potencial. De los 47 encuestados, el 83% indicó estar totalmente de acuerdo que la petrolera conversó sobre las situaciones con las que no estaban de acuerdo o tenían un punto de vista diferente en el desarrollo de la sismica en el 2015. Y un 17% opinó estar de acuerdo. Por lo tanto, casi el total de la población encuestada manifestó una escala de aprobación a la acción de la petrolera.

La importancia de realizar consultas a los pobladores sobre las situaciones coyunturales en los caseríos es lo que más resalta en las entrevistas realizadas a los miembros de la petrolera, quienes indican que en todo momento se le consulta a la población a través de los relacionistas comunitarios, ya que ellos conforman su estrategia comunicacional y de relacionamiento con la comunidad por ser los encargados de implementar y administrar conjuntamente con la población proyectos sociales.

Sobre el indicador Postura de la organización, perteneciente a la dimensión Opciones estratégicas, correspondiente a la variable Gestión del conflicto potencial. Los encuestados de los caseríos Belisario y El Barco indicaron estar 72.3% totalmente de acuerdo que la empresa consideró sus opiniones para resolver la situación con la que el entrevistado no estuvo de acuerdo o tenía un punto de vista diferente ante el proyecto. Otro 27.7% manifestó estar de acuerdo. En líneas generales, al sumar los resultados, se encuentra que el total de los encuestados indicó una escala de aprobación a la acción de la petrolera.

Parte importante de la gestión de un conflicto potencial es saber qué postura va a tomar la empresa y verificar los pro y contras. Por lo tanto, los entrevistados manifestaron que dentro de su gestión está considerar las opiniones de los pobladores locales para poder administrarlos y encontrar las posibles mediaciones entre la empresa y los comuneros.

Respecto al indicador Comunicar a los públicos, de la dimensión Plan de acción, de la variable Gestión del conflicto potencial. El 55.3% de los encuestados indicó estar

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

totalmente de acuerdo con que la empresa sí comunicó los nuevos acuerdos tomados en el posible conflicto potencial. Y un 38.3% indicó estar de acuerdo. En líneas generales, casi el total de los pobladores consultados manifestó una escala de aprobación en la comunicación de acuerdos de la petrolera.

Los representantes de la empresa indicaron que los comuneros de los caseríos de Belisario y El Barco fueron notificados sobre los acuerdos tomados, realizándose una reunión comunal en cada caserío y se firmó un acta de acuerdo, en presencia de las autoridades locales.

Se trata de medir el indicador Seguimiento, de la dimensión Evaluación de resultados, de la variable Gestión del conflicto potencial. Los comuneros encuestados indicaron que están totalmente de acuerdo, en 76.6%, del cambio de perspectiva de la población opositora al proyecto petrolero en el 2015, luego de los acuerdos y cumplimientos por parte de la empresa. Un 10.6% de los encuestados opinó estar de acuerdo. Por lo tanto, casi el total manifestó una escala de aprobación a la pregunta realizada.

DISCUSIÓN

Se ha comprobado una relación significativa entre las relaciones públicas con la comunidad y la gestión de conflictos potenciales en los pobladores de caseríos Belisario y El Barco, en una empresa petrolera Sechura – 2015. (Ver Anexo 2, comprobación de hipótesis).

De acuerdo con Wilcox (2007), citado en Paredes (2019), las relaciones públicas con la comunidad son un conjunto de acciones planificadas, dinámicas y continuas, sin dejar de lado el mutuo beneficio de ambas partes: el de la organización y el de la comunidad.

Sobre la hipótesis específica, si las actividades expresivas se relacionan con la etapa de identificación del conflicto potencial, el resultado fue que no existe un relacionamiento significativo; la misma situación se encontró en los resultados de hipótesis con las actividades útiles de la empresa y la misma etapa.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Sin embargo, se evidencia de las entrevistas realizadas a los representantes de la empresa, que sí se tuvo identificado los conflictos potenciales y que estos fueron tratados oportunamente; incluso manifestaron el apoyo e importancia de los informes que tienen del programa de prevención de conflictos sociales, del plan de relaciones comunitarias y de los talleres informativos. Este último, en el marco del estudio de impacto ambiental, ligado a las actividades expresivas y útiles de la empresa.

Se confirma el relacionamiento significativo de las actividades expresivas y la etapa de análisis del conflicto potencial de una empresa petrolera. Dicho resultado corrobora que dentro del sector hidrocarburos, el programa de comunicación y consulta, el programa de desarrollo local; así como el plan de participación ciudadana son herramientas importantes para esta etapa en la gestión del conflicto potencial.

En el marco teórico se ha evidenciado, según Grunig (2000), que “Las organizaciones utilizan las actividades *expresivas* de relaciones con la comunidad para promocionarse a sí mismas y para mostrarle su buena voluntad” (p. 395); por lo tanto, el programa de comunicación, desarrollo local, así como el plan de participación ciudadana, tienen relación significativa con la fase de análisis dentro de la gestión del conflicto potencial.

También existe evidencia estadística para afirmar que la variable actividades útiles se relacionan con la dimensión análisis del conflicto potencial. Se confirma que los programas de vigilancia y monitoreo social, programa de prevención de conflicto social, programa empleo local, el programa de acuerdos y compensaciones, así como el programa de buenas prácticas laborales, son herramientas ventajosas para lograr un eficiente análisis del conflicto potencial y están relacionadas con las actividades útiles de la empresa que facilita el relacionamiento de la organización y la comunidad. El plan de participación ciudadana también posee sus aportes útiles en esta etapa con los talleres, reuniones y audiencias públicas, donde la población expone sus inquietudes y controversias a la empresa.

Las actividades expresivas, no se relacionan con la dimensión opciones estratégicas

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

dentro de la gestión del conflicto potencial. Por lo tanto, se confirma que se realizan de manera independiente.

Se confirma que existe una relación significativa entre las actividades útiles y las opciones estratégicas. Se confirma la teoría de Wilcox *et al.* (2012) y la propuesta de Elías (2014) donde la ejecución de esta etapa conlleva evaluar los pro y contras y medir las mejores propuestas de soluciones consensuadas. En la investigación cualitativa, las entrevistas a los representantes de la empresa confirmaron dichas acciones, manifestando que la petrolera buscó un diálogo constante con los opositores, mediante el cual llegaron a acuerdos mutuos y lograron el cumplimiento y conformidad de estas.

Según la prueba de hipótesis, las actividades expresivas y las actividades útiles no se relacionan con el plan de acción dentro de la gestión del conflicto potencial en la empresa petrolera. Sin embargo, más de la mitad de los encuestados confirman estadísticamente que la empresa aplicó la etapa de plan de acción ante un posible conflicto potencial. Al validar con la prueba de hipótesis del chi-cuadro (χ^2) confirma que se utiliza de manera independiente de las actividades útiles.

Según las entrevistas a profundidad, no se ha realizado una evaluación de resultados, ya que se logró un acuerdo con las personas que estaban en oposición a las actividades de la petrolera.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la contrastación de las hipótesis, se arriba a las siguientes conclusiones:

Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable relaciones públicas con la comunidad se relaciona con la gestión de conflictos potenciales en los pobladores de caseríos Belisario y El Barco en una empresa petrolera Sechura – 2015; lo cual evidencia la importancia del ejercicio de las relaciones públicas para lograr el mutuo beneficio entre la empresa y la comunidad.

La variable actividades expresivas no se relaciona con la variable identificación del conflicto potencial; sin embargo, de la investigación cualitativa se evidencia que la empresa sí tuvo identificados los problemas, incertidumbres, expectativas que podría generar el proyecto.

Existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y el análisis del conflicto potencial. Con esta hipótesis se confirma el adecuado relacionamiento con la comunidad a través de reuniones, asambleas, apoyos sociales, las cuales son actividades expresivas de promoción y de buena voluntad que viabilizan el trabajo de la empresa con la comunidad.

No existe una relación significativa entre las actividades expresivas de la empresa con la comunidad y las opciones estratégicas; fenómeno que se presenta debido a que las actividades expresivas, como los programas de comunicación y consulta, y el desarrollo local, se realizan de manera independiente y aislada a las estrategias que se plantean para gestionar el conflicto.

No existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y el plan de acción; a pesar de que en el estudio cualitativo los entrevistados señalan que los relacionistas públicos, a través de los relacionistas comunitarios, logran llegar a los diversos actores sociales y pueden ejecutar el plan de acción que conlleva a resultados útiles.

No existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y la evaluación de resultados; sin embargo, según las entrevistas a profundidad, la muestra aclaró que sí se logró un acuerdo con las personas que estaban en oposición a las actividades de la petrolera.

No existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y la

identificación de conflicto potencial. En las entrevistas se evidencia que sí se tuvo identificado los conflictos potenciales y que estos fueron tratados oportunamente.

Existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y el análisis del conflicto potencial; por lo tanto, se confirma que los programas de vigilancia y monitoreo social, programa de prevención de conflicto social, programa empleo local, el programa de acuerdos y compensaciones, así como el programa de buenas prácticas laborales, son herramientas ventajosas para lograr un eficiente análisis del conflicto potencial y están relacionadas con las actividades útiles de la empresa donde facilita el relacionamiento de la organización y la comunidad.

Existe una relación significativa entre las actividades útiles y las opciones estratégicas. Con esta hipótesis se confirma el marco teórico de la presente investigación, en el sentido de que los programas sociales puestos en marcha, son actividades útiles de bien a la comunidad porque facilitan a la organización poder trabajar en armonía con su entorno.

No existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y el plan de acción. Aquí cabe precisar que el abordaje cualitativo evidencia que se logra llegar a los diversos actores sociales pudiendo ejecutar el plan de acción y conlleven a resultados útiles.

Existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y la evaluación de resultados. Por lo tanto, se confirma que todos los programas que forman parte del plan de relaciones comunitarias facilitan el relacionamiento de la organización con la comunidad logrando ejecutar la etapa de evaluación de resultados dentro de la gestión del conflicto potencial.

Con ello se sostienen 6 hipótesis confirmadas, de las 11 planteadas en la investigación, según la prueba estadística del chi-cuadrado.

BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, J. (2017), *Influencia de la responsabilidad social corporativa en la prevención de conflicto social minero. Caso: Las Bambas – 2014*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4536>

Elías, L. (2014). *Relación entre la comunicación interna y la administración de la controversia pública en los colaboradores de la gerencia de desarrollo social y lucha contra la pobreza de la Municipalidad Distrital de Villa María del Triunfo*. [Tesis de Maestría de la Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú].

Guerra, Z. (2018) *Aproximaciones a un modelo de gestión estratégica de las relaciones públicas para la administración de la controversia pública en las empresas de hidrocarburos de la República del Perú*. [Tesis Maestría Universidad San Martín de Porres].

Grunig, J. E, Todd Hunt. (2000). *Dirección de Relaciones Públicas*. Buenos Aires: Gestión 2000.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Herrero, A. (1998). *Marketing preventivo: la Comunicación de Crisis en la empresa* Barcelona: Bosh.

Hidalgo, E. (2016). *Dinámicas del relacionamiento comunitario de un proyecto minero localizado en el subtrópico ecuatoriano: el caso del proyecto Curipamba*. [Tesis de

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Maestría, de la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, FLACSO, Ecuador]. Repositorio digital FLACSO, Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/9776>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI. (2017). *Directorio Nacional de Centros Poblados. Censos Nacionales 2017. XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1541/index.htm

Lesly, P. (1981). *Nuevo Manual de Relaciones Públicas*. Tomo 1. Barcelona: Martínez Roca.

Ministerio de Energía y Minas. (16 de diciembre del 2018). *Resolución Ministerial N° 571-2008-MEN-DM. Lineamiento para la Participación Ciudadana en Actividades de Hidrocarburos*. Diario Oficial *El Peruano*.

Ministerio de Energía y Minas. (12 de noviembre del 2014). *Decreto Supremo N° 039-2014-EM. Reglamento de Protección Ambiental en las Actividades de Hidrocarburos*. Diario Oficial *El Peruano*.

Ministerio de Energías y Minas (2001). *Guía de Relaciones Comunitarias*. Recuperado de <https://www.minem.gob.pe/minem/archivos/file/institucional/regionales/Publicaciones/GUIA%20RELACIONES%20COMUNITARIAS%20I.pdf>

Organismo Superior de la Inversión en energía y minería (OSINERMIN). (20 de febrero de 2008). *Decreto Supremo N° 012-2008 EM. Reglamento de Participación Ciudadana para las Actividades de Hidrocarburos*. Diario Oficial *El Peruano*.

Oviedo, C. (2002). *Las esferas de la comunicación en las organizaciones. Hacia una gerencia de la percepción*. Lima: J. Campodónico Editor.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Paredes, A. (2019). *Correspondencia entre Las Relaciones Públicas internas y la cultura institucional. Caso: Dirección Regional De Salud Lima* [Tesis de Maestría de la Universidad de San Martín de Porres, de Lima, Perú]

Pérez, A. (2012). *Conceptos y herramientas para la gestión estratégica de relaciones comunitarias en las industrias extractivas*. Recuperado de <https://docplayer.es/9952558-Conceptos-y-herramientas-para-la-gestion-estrategica-de-relaciones-comunitarias-en-las-industrias-extractivas-documento-de-trabajo.html>

Sánchez, A. (31.10.2012). Redimensionar las Relaciones Públicas: en busca de un constructo teórico que optimice la dinámica comunicacional entre las realidades sociales y empresariales. *Correspondencias & Análisis*, núm. 2, pp. 85-98. Recuperado de <http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/Journalcya/article/view/254/231>

Solórzano, E. Pirotte A. (2006). *Diccionario de uso para Relaciones Públicas Español-Francés-Ingles*. Perú: Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Martín de Porres.

Urquiza, L. (2017). *El rol de las relaciones públicas comunitarias. En una década de conflictos sociales en el Perú*. Perú: Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Martín de Porres.

Urrutia, R. (2019). *Relaciones Públicas con la Comunidad y Gestión de Conflictos Potenciales entre una empresa Petrolera y los Caseríos Belisario y el Barco, Sechura – 2015*: [Tesis de Maestría, de la Facultad Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. USMP, Perú]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/5863>

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES
ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Wilcox, D. L, Glen T. y Cameron, Jordi Xifra. (2012). *Relaciones Públicas: estrategias y tácticas*. Madrid: Pearson Educación.

Xifra, J. (2004). *La gestión de conflictos potenciales como estrategia de comunicación corporativa: el caso Microsoft*. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/3920/3534>

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Anexo 1

Detalles de tablas y figuras.

1. En el 2015, ¿La petrolera realizó reuniones con la población para darse a conocer?

Variable: Relaciones Públicas con la Comunidad. **Dimensión:** Actividad Expresiva.

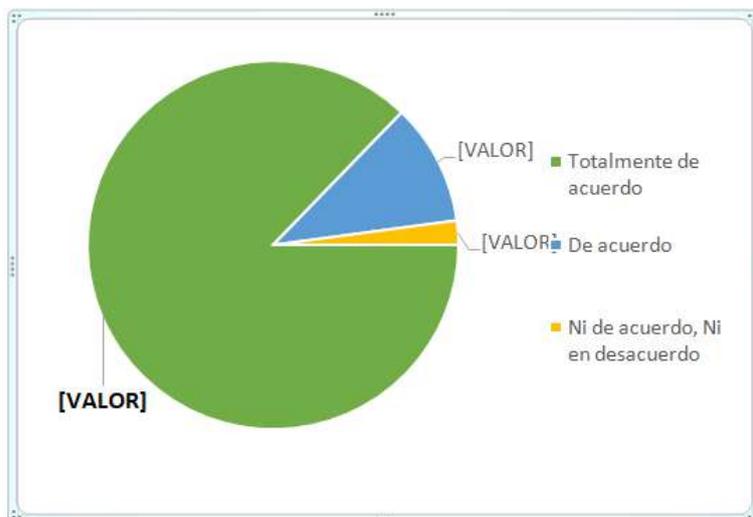
Indicador: Promoción.

Tabla 1.-¿La petrolera realizó reuniones con la población para darse a conocer?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente de acuerdo	87.2%	95.7%	79.2%	83.3%	91.3%	82.4%	90.0%
De acuerdo	10.6%	4.3%	16.7%	12.5%	8.7%	17.6%	6.7%
Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	2.1%	-	4.2%	4.2%	-	-	3.3%
° Promedio	4.85	4.96	4.75	4.79	4.91	4.82	4.87
° TOP TWO BOXES	97.9%	100.0%	95.8%	95.8%	100.0%	100.0%	96.7%
° BOTTOM TWO BOXES	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura 1. ¿La petrolera realizó reuniones con la población para darse a conocer?



RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Fuente: Urrutia (2019).

2.- En el 2015 ¿La empresa contrató personal - mano de obra dentro del caserío?

Variable: Relaciones Públicas con la Comunidad.

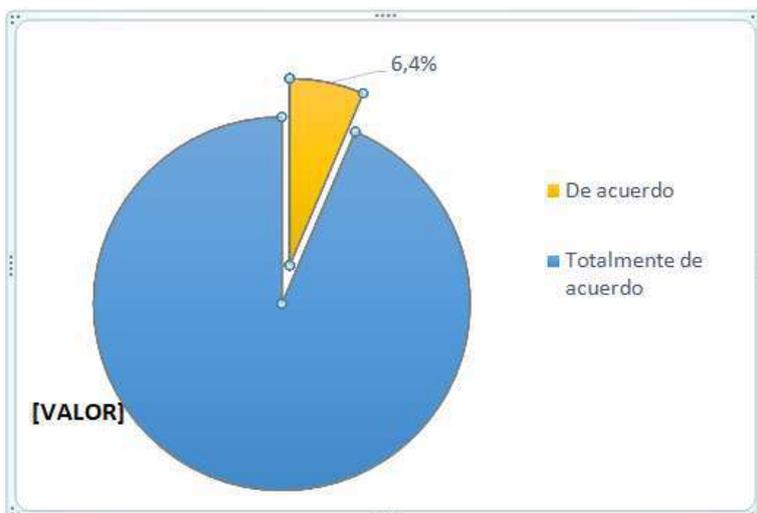
Dimensión: Actividad Útiles. **Indicador:** Bien a la Comunidad.

Tabla 2.- ¿La empresa contrató personal - mano de obra dentro del caserío en el 2015?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente en desacuerdo	0.0%	-	-	-	-	-	-
En desacuerdo	0.0%	-	-	-	-	-	-
Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	0.0%	-	-	-	-	-	-
De acuerdo	6.4%	8.7%	4.2%	12.5%		11.8%	3.3%
Totalmente de acuerdo	93.6%	91.3%	95.8%	87.5%	100.0%	88.2%	96.7%
° Promedio	4.94	4.91	4.96	4.88	5.00	4.88	4.97
° TOP TWO BOXES	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
° BOTTOM TWO BOXES	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura: 2.- ¿La empresa contrató personal - mano de obra dentro del caserío en el 2015?



Fuente: Urrutia (2019).

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

3.- ¿La petrolera realizó encuestas a los pobladores para conocer la realidad problemática de la zona?

Variable: Gestión de Conflicto Potencial

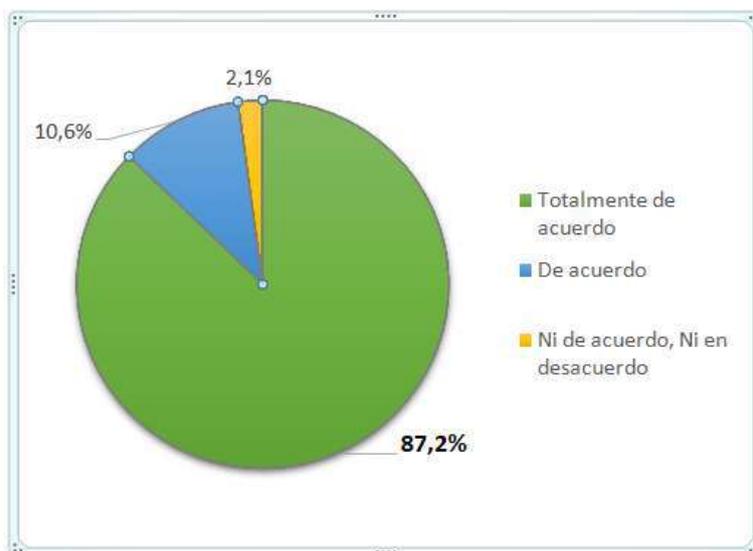
Dimensión: Identificación del Conflicto Potencial. **Indicador:** Clasificación.

Tabla: 3.-¿La petrolera realizó encuestas a los pobladores para conocer la realidad problemática de la zona?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente de acuerdo	87.2%	82.6%	91.7%	83.3%	91.3%	100.0%	80.0%
De acuerdo	10.6%	17.4%	4.2%	12.5%	8.7%	-	16.7%
Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	2.1%	-	4.2%	4.2%	-	-	3.3%
° Promedio	4.85	4.83	4.88	4.79	4.91	5.00	4.77
° TOP TWO BOXES	97.9%	100.0%	95.8%	95.8%	100.0%	100.0%	96.7%
° BOTTOM TWO BOXES	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura 3.- ¿La petrolera realizó encuestas a los pobladores para conocer la realidad problemática de la zona?



Fuente: Urrutia (2019).

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

4.- ¿La petrolera conversó sobre las situaciones con la que usted no estaba de acuerdo o tenía un punto de vista diferente?

Variable: Gestión de Conflicto Potencial

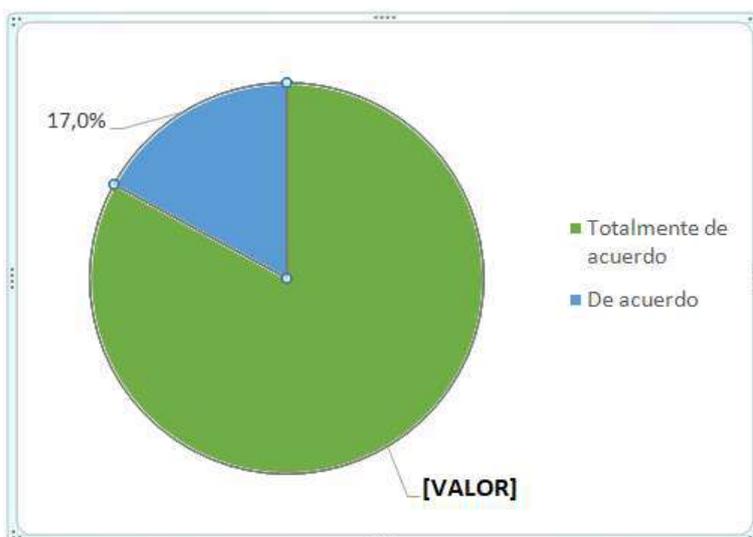
Dimensión: Análisis del conflicto Potencial. **Indicador:** Valoración y Vulnerabilidad de la Organización.

Tabla: 4.- ¿La petrolera conversó sobre las situaciones con la que usted no estaba de acuerdo o tenía un punto de vista diferente?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente de acuerdo	83.0%	87.0%	79.2%	79.2%	87.0%	82.4%	83.3%
De acuerdo	17.0%	13.0%	20.8%	20.8%	13.0%	17.6%	16.7%
° Promedio	4.83	4.87	4.79	4.79	4.87	4.82	4.83
° TOP TWO BOXES	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
° BOTTOM TWO BOXES	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura: 4.- ¿La petrolera conversó sobre las situaciones con la que usted no estaba de acuerdo o tenía un punto de vista diferente?



Fuente: Urrutia (2019).

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

5.- ¿La empresa petrolera tomó en cuenta sus opiniones para resolver las situaciones con la que usted no estaba de acuerdo o tenía un punto de vista diferente?

Variable: Gestión de Conflicto Potencial

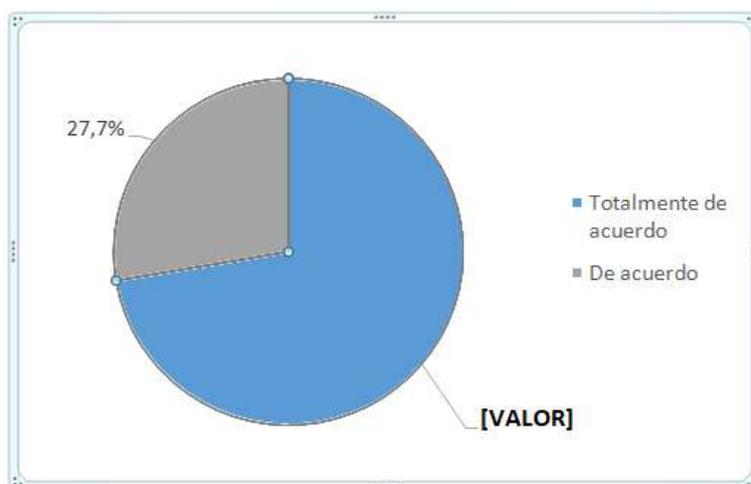
Dimensión: Opciones Estratégicas. **Indicador:** Postura de la Organización

Tabla 5.- En el 2015, ¿La empresa petrolera tomó en cuenta sus opiniones para resolver las situaciones con la que usted no estaba de acuerdo o tenía un punto de vista diferente?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente de acuerdo	72.3%	73.9%	70.8%	70.8%	73.9%	82.4%	66.7%
De acuerdo	27.7%	26.1%	29.2%	29.2%	26.1%	17.6%	33.3%
° Promedio	4.72	4.74	4.71	4.71	4.74	4.82	4.67
° TOP TWO BOXES	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
° BOTTOM TWO BOXES	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura 5.- En el 2015, ¿La empresa petrolera tomó en cuenta sus opiniones para resolver las situaciones con la que usted no estaba de acuerdo o tenía un punto de vista diferente?



Fuente: Urrutia (2019).

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

6.- ¿La empresa comunicó sobre los nuevos acuerdos tomados en el posible conflicto potencial?

Variable: Gestión de Conflicto Potencial

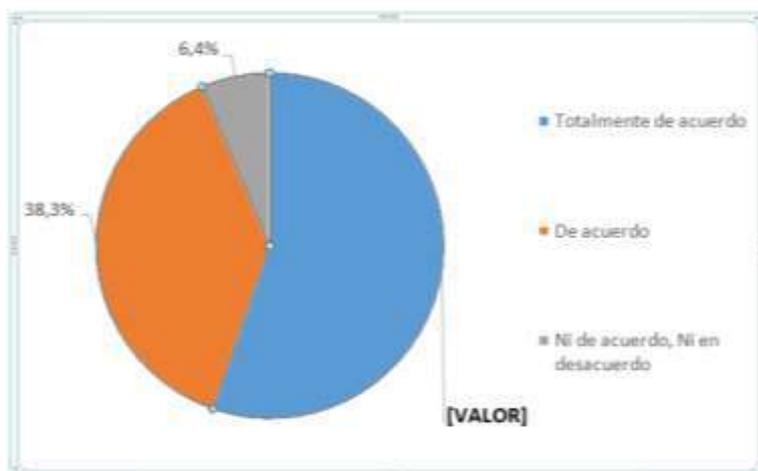
Dimensión: Plan de Acción. **Indicador:** Comunicar a los públicos

Tabla 6.- En el 2015, ¿La empresa comunicó sobre los nuevos acuerdos tomados en el conflicto potencial?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente de acuerdo	55.3%	78.3%	33.3%	62.5%	47.8%	47.1%	60.0%
De acuerdo	38.3%	21.7%	54.2%	33.3%	43.5%	35.3%	40.0%
Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	6.4%	-	12.5%	4.2%	8.7%	17.6%	-
° Promedio	4.49	4.78	4.21	4.58	4.39	4.29	4.60
° TOP TWO BOXES	93.6%	100.0%	87.5%	95.8%	91.3%	82.4%	100.0%
° BOTTOM TWO BOXES	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura 6.- En el 2015, ¿La empresa comunicó sobre los nuevos acuerdos tomados en el conflicto potencial?



Fuente: Urrutia (2019).

RELACIONES PÚBLICAS CON LA COMUNIDAD Y GESTIÓN DE CONFLICTOS POTENCIALES ENTRE UNA EMPRESA PETROLERA Y LOS CASERÍOS DE SECHURA, PERÚ

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

7.- ¿Cree que la población en desacuerdo a la sismica 2015, cambió de perspectiva luego de los acuerdos y cumplimientos por parte de la empresa?

Variable: Gestión de Conflicto Potencial

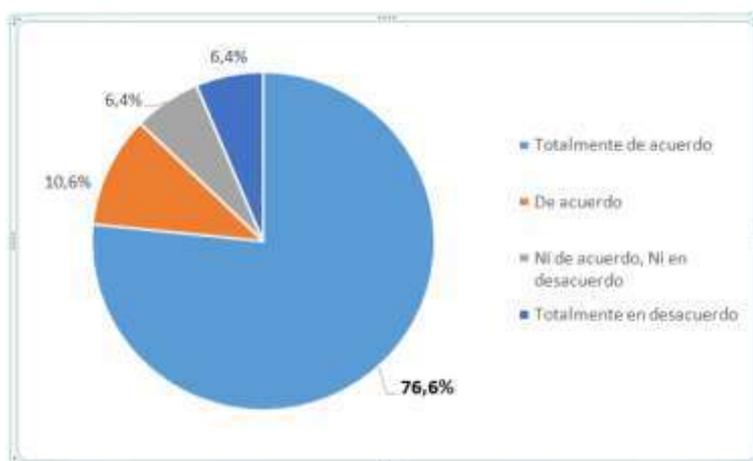
Dimensión: Evaluación de Resultados. **Indicador:** Seguimiento

Tabla 7.- ¿Cree que la población en desacuerdo a la sismica 2015, cambió de perspectiva luego de los acuerdos y cumplimientos por parte de la empresa?

	TOTAL	LOCALIDAD		SEXO		EDAD	
		Belisario	El Barco	Hombre	Mujer	De 20 a 40 años	De 41 a más años
BASES ABSOLUTAS	(47)	(23)	(24)	(24)	(23)	(17)	(30)
Totalmente de acuerdo	76.6%	73.9%	79.2%	70.8%	82.6%	76.5%	76.7%
De acuerdo	10.6%	13.0%	8.3%	16.7%	4.3%	5.9%	13.3%
Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	6.4%	8.7%	4.2%	8.3%	4.3%	11.8%	3.3%
En desacuerdo	0.0%	-	-	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	6.4%	4.3%	8.3%	4.2%	8.7%	5.9%	6.7%
° Promedio	4.51	4.52	4.50	4.50	4.52	4.47	4.53
° TOP TWO BOXES	87.2%	87.0%	87.5%	87.5%	87.0%	82.4%	90.0%
° BOTTOM TWO BOXES	6.4%	4.3%	8.3%	4.2%	8.7%	5.9%	6.7%

Fuente: Urrutia (2019).

Figura 7.- ¿Cree que la población en desacuerdo a la sismica 2015, cambió de perspectiva luego de los acuerdos y cumplimientos por parte de la empresa?



Fuente: Urrutia (2019).

Anexo 2.

Comprobación de hipótesis - Pruebas de chi-cuadrado:

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

(1) Hipótesis Principal

Existe una relación significativa entre las relaciones públicas con la comunidad y la gestión de conflictos potenciales en los pobladores de caseríos Belisario y El Barco en una empresa petrolera Sechura – 2015.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	236.860	182	0.004
Razón de verosimilitudes	122.420	182	1.000
Asociación lineal por lineal	7.218	1	0.007
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable relaciones públicas con la comunidad se relaciona con la variable gestión de conflicto potencial.

(2) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y la identificación de conflicto potencial.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62.465	48	0.078
Razón de verosimilitudes	36.929	48	0.877
Asociación lineal por lineal	0.612	1	0.434
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades expresivas no se relaciona con la variable identificación del conflicto potencial.

(3) Hipótesis Específica

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

Existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y el análisis del conflicto potencial.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	76.118	48	0.006
Razón de verosimilitudes	42.589	48	0.693
Asociación lineal por lineal	7.317	1	0.007
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades expresivas se relaciona con la variable análisis del conflicto potencial.

(4) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y las opciones estratégicas.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52.778	40	0.295
Razón de verosimilitudes	40.119	40	0.783
Asociación lineal por lineal	0.600	1	0.439
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades expresivas no se relaciona con la variable opciones estratégicas.

(5) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y el plan de acción.

Pruebas de chi-cuadrado:

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.322	16	0.649
Razón de verosimilitudes	14.255	16	0.580
Asociación lineal por lineal	0.805	1	0.370
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades expresivas no se relaciona con la variable plan de acción.

(6) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades expresivas con la comunidad y la evaluación de resultados.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42.755	32	0.097
Razón de verosimilitudes	37.163	32	0.243
Asociación lineal por lineal	3.372	1	0.066
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades expresivas no se relaciona con la variable evaluación de resultados.

(7) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y la identificación de conflicto potencial.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	51.488	54	0.572
Razón de verosimilitudes	33.609	54	0.987
Asociación lineal por lineal	0.250	1	0.617

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

N de casos válidos	47	-	-
--------------------	----	---	---

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades útiles no se relaciona con la variable identificación del conflicto potencial.

(8) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y el análisis del conflicto potencial.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	154.535	54	0.000
Razón de verosimilitudes	50.323	54	0.617
Asociación lineal por lineal	1.992	1	0.158
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades útiles se relaciona con la variable análisis del conflicto potencial.

(9) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades útiles y las opciones estratégicas.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73.445	54	0.040
Razón de verosimilitudes	47.364	54	0.726
Asociación lineal por lineal	0.820	1	0.365
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades útiles se relaciona con la variable opciones estratégicas.

Urrutia Palma, R. Verónica; Valdez Orriaga, Miguel; Solórzano Castro, Marita; Elías Villanueva, Luis Enrique

(10) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y el plan de acción.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.772	18	0.608
Razón de verosimilitudes	18.191	18	0.443
Asociación lineal por lineal	1.494	1	0.222
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades útiles no se relaciona con la variable plan de acción.

(11) Hipótesis Específica

Existe una relación significativa entre las actividades útiles con la comunidad y la evaluación de resultados.

Pruebas de chi-cuadrado:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	51.250	36	0.048
Razón de verosimilitudes	40.705	36	0.271
Asociación lineal por lineal	2.924	1	0.087
N de casos válidos	47	-	-

Conclusión: Existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la variable actividades útiles se relaciona con la variable evaluación de resultados.

**TRILCE Y LO “NUEVO” Y LA MAGIA DE LA CREACIÓN EN LO
VANGUARDISTA**

Bordoy, Juan Cruz

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe)

juancruzbordoy@gmail.com

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

Fecha de recepción: 31-10-22

Fecha de aceptación 25-11-22

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es indagar en el aporte a la literatura universal de las vanguardias latinoamericanas y la concepción de lo “nuevo” presente en sus estéticas a través del análisis de una obra considerada representativa de dichos movimientos: *Trilce* de César Vallejo. Teniendo presente esta finalidad, abordaremos diferentes rasgos formales, estilísticos, contextuales y filosóficos del libro del poeta peruano. Además, en el desarrollo emplearemos herramientas de la literatura comparada para pensar a una obra de carácter profundamente transformador en relación con otras manifestaciones literarias. Por último, se reflexionará sobre qué es lo verdaderamente “nuevo” de este tipo de movimientos artísticos. Ante esta situación comprendemos que es necesario reconocer a este período en la historia de la literatura como un tiempo único en que los artistas se propusieron hacer algo diferente a lo que las tradiciones y constantes cambios los habían conducido. Reconocemos su similitud con

Bordoy, Juan Cruz

la búsqueda por alcanzar la magia de la creación a través de la palabra que se halla expresada en diversas culturas.

PALABRAS CLAVE: Vanguardias Latinoamericanas – Creación – *Trilce* – Vallejo - Concepción de lo “nuevo”.

ABSTRACT

The objective of this essay is to investigate the contribution to universal literature of the Latin American avant-gardes and the conception of ‘new’ that is present in their aesthetics through the analysis of a representative work of these kinds of movements: *Trilce* by Cesar Vallejo. To this end, we will address formal, stylistic, contextual and philosophical features of the Peruvian author’s book. Furthermore, we will use a comparative literature approach to think a very influential publication in relation with other artistic manifestations. We understand it is necessary to recognize that it is a special time characterized by the attempt to do something different to make a simple product of the historical traditions and constant changes. We identify its similitude with the effort for reaching the magic of the creation trough the word which is present in a great number of cultures.

KEY WORDS: Latin American Avant gardes – Creation – *Trilce* – Vallejo - Conception of ‘new’.

¿LA CREACIÓN DE LA CREACIÓN?

Algunos críticos y teóricos cuentan que hubo un tiempo en la literatura en que los escritores comenzaron a preocuparse por algo que, se creía, les era natural: la creación. El peso de las sucesivas tradiciones y renovaciones les había hecho sentir que el mundo era siempre el mismo. Entonces, los sorprendió la necesidad de una mirada fresca. Quisieron, así, volver a empezar. Las vanguardias, la cosmópolis hecha texto y el nacimiento de lo “nuevo” como

Bordoy, Juan Cruz

ideal en el campo literario asumen esa labor faraónica. Como surgidas de un mito nativo, que viaja de boca en boca y cada vez encuentra una nueva forma de ser, tuvieron origen las vanguardias latinoamericanas. “¡Hágase así! ¡Que se llene el vacío! Así **dijeron**¹” (p. 23) reza el *Popol Vuh*. La palabra, creadora del universo en la cosmovisión quiché, es también el poder que persiguen los protagonistas de estos movimientos. Como vemos, el creacionismo de Huidobro -que tinta el espíritu de esas vanguardias recuperando la intención de otras anteriores como el surrealismo- no es tan extraño en nuestra “geografía” o historia. Tal cual lo manifiestan muchos de sus ideadores, lo realmente distintivo de ese fenómeno es la premisa de construir a una nueva sensibilidad, una manera especial de percibir el mundo y hacerlo a través del lenguaje. Pero ¿hasta qué punto se trata de un movimiento único e innovador? ¿Es posible “crear” u otorgar el carácter de creación a una obra? Cualquier estudio de fuentes desmentiría algo así... Entonces, ¿por qué al referirlas lo hacemos casi como un producto *ex nihilo*? Tomaremos el caso de *Trilce* (1922) de César Vallejo -quizá el más representativo- para emprender esta pequeña travesía a través de las vanguardias.

TRILCE: MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

La palabra que da título a la obra es, tal vez, la mayor muestra de su singularidad. No dejamos de preguntarnos cómo un libro cuya forma pareciera cercar nuestras lecturas es capaz de explorar desde lo más profundo del ser hasta aquellos problemas que causan insomnio a poetas y pensadores como lo son el tiempo o el desamor. Sin embargo, podemos hallar una respuesta en el poema “VII” que profesa: “rumbé sin novedad por la vetuada calle que yo me sé” (p. 44). El autor, como explica Hugo Verani (2006, p. 149) en “La vanguardia y sus implicaciones”, navega en su interior. Mientras se descubre a sí mismo, sentimos que nos va atrayendo hacia la aceptación de la pena y el dolor como parte de la condición humana. No le falta valentía al afirmar “yo me sé”. Lo especial de la frase-más allá de su sintaxis extraterrestre- es que asume con naturalidad lo que enuncia al decir “sin novedad”. ¿Qué aspiración reside detrás de ese verso? Tal vez, nada más ni nada menos que entender(se). Luego de milenios de literatura escrita, presenciamos una pausa en la larga marcha. La

¹ El uso de negrita es nuestro.

Bordoy, Juan Cruz

“veteada calle” que ha sido gastada, transitada por tantos autores, necesita ser puesta en palabras.

No obstante, artistas como Vallejo, que buscan la esencia de lo “nuevo” conquistando formas innovadoras de sensibilidad, no eligen el ensayo ni la teoría para comprender o repensar esa añeja literatura. Lo hacen redimensionando la realidad verbal, como si trascendieran la tercera dimensión de la palabra. En el caso del peruano, encontramos la creación de un lenguaje personal. En este punto podemos coincidir con los aportes de Jorge Schwartz (2006) en “Utopías americanas” que expresa “la moda se subordina al talento individual” (p. 9). Lo colectivo de lo “nuevo” se define por situaciones particulares como el del escritor que analizamos. Cabe desatacar que las regularidades de los diversos movimientos o estéticas han sido definidas a lo largo del tiempo por los críticos, historiadores, teóricos o comparatistas. Pero aquí no es posible ignorar el esfuerzo por desligarse de lo sistematizable. Cada manifiesto de las vanguardias comprueba el interés por ser único, inaudito o irreverente con lo conocido.

En primer término, *Trilce* se encuentra en esa línea. Aunque, hay algo que debe resaltarse. En ella el desafío no es hacia las reglas generales ni a la literatura: es un reto propio que se extiende hacia el hombre. Se trata ya no buscar en la oscuridad, sino “buscar el tanteo en la oscuridad” (poema “III”, p. 40). Nos invita a olvidar lo que ya sabemos para ir más allá. Sus onomatopeyas, sus metáforas surreales, sus múltiples juegos tipográficos son maneras de expresar que, dotadas de un espíritu, alcanzan una significación más profunda.

EL CISNE QUE NO CONOCIÓ LA MUERTE

Ahora bien, no es posible ignorar que esa intención de no ajustarse a las normas ya era una pretensión artística proclamada por Rubén Darío en sus “Palabras preliminares” de *Prosas profanas* (1901). A fin de ilustrarlo es preciso recuperar estas palabras del poemario de 1922: “La creada voz rebélase y no quiere ser malla, ni amor” (poema “V”, p. 42). La cita supone

Bordoy, Juan Cruz

una continuación de la intención rubendariana, pero plantea un cierto distanciamiento. “Ni malla, ni amor”. No querer ser eso que el nicaragüense sí supo ser en sus alejandrinos o en sonetos poblados de sentimiento romántico. La pervivencia de un espíritu libre alcanza quizá un mayor grado de desarrollo en Vallejo, quien no renuncia a la belleza, pero la alcanza despertando nuevos sentires en el lector.

Probablemente, al día de hoy la lectura de “Sonatina” de Rubén Darío en *Prosas profanas* nos suene más agradable y placentera. Podríamos llegar a creer incluso que no tiene nada en común con una obra de la cual ni siquiera estamos seguros acerca del significado de su título como lo es *Trilce*. Aun así, ambas composiciones comparten un aspecto esencial que, como dice el dicho, “es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry en *El Principito*, p. 67). Estamos hablando de esa búsqueda de algo que renueve aquello que nos pesa a diario. Para Darío, lo es el hastío de la realidad, la ambición, la tecnología bestial o el materialismo salvaje. Para Vallejo, lo tormentoso es su vida plagada de injusticias y dolor. Uno lo busca en los palacios de marfil, en las joyas de China, en los templos de un sacerdote-emperador. Otro, en la transmutación de la palabra, en la alquimia vital del lenguaje, en la emoción de saber existir. Tales propósitos se ven reflejados en trabajos artísticos que no nos pasan desapercibidos. ¿Cómo no recordar las más dulces expresiones que dan vida a la princesa? ¿De qué manera evitar que nos queden resonando en la mente las frases únicas de Vallejo?

La insatisfacción por lo propio se vuelve una característica muy trabajada en diversas vertientes de la literatura latinoamericana. Aunque, los dos autores comparados tampoco nos desarraigan por completo de la realidad. Siempre existe un punto de referencia. “El rey burgués” de Rubén Darío en *Azul* (1888) podría ser considerado un texto de alto compromiso social en cualquier época más allá de su temática medieval. Mientras que el peruano, fuertemente ligado a la identidad nativa, se conecta con América Latina a través de una marcada simbología originaria. El poema “XLVIII” nos habla de esos “soles peruanos” que trasladan un concepto central de la espiritualidad inca (el sol) a un signo económico como es la moneda. Contraste que puede resultar tan dramático como el del juglar muriendo de frío por una posible limosna. Por supuesto, el posterior “Verdadismo” definirá en Vallejo una

Bordoy, Juan Cruz

perspectiva particular de acercamiento al mundo que lo rodea. Pues, por medio de este "ismo" concebirá una manera de presentar situaciones relevantes de la actualidad -cuyo germen está la vida cotidiana-, pero en tensión con el deseo del ser humano de comprenderlas.

UN POETA ES MUCHOS POETAS

Como vemos, a veces los debates o propuestas de los autores, críticos y demás agentes del campo literario pueden construir imágenes o diferencias tajantes entre posiciones que no siempre se encuentran tan distantes. A esto debemos sumar la ironía que reconoce Jorge Schwartz (2006, p. 37) en “La cosmópolis: del referente al texto” en la cual señala que Darío fue quien tradujo el manifiesto futurista. Escrito que tendría notables consecuencias en las letras hispanoamericanas.

Es preciso reconocer que el efecto mariposa en la literatura tiene resultados sorprendentes. Pero tampoco podemos ignorar que existen sujetos capaces de alcanzar una percepción considerable de la situación en que están inmersos. Vallejo, una personalidad muy reflexiva, supo adelantarse a los cambios que se gestaban y lo hizo provocando asombro con sus distintivas maneras de dar forma a los poemas que se entrelazan magistralmente en *Trilce*. En dicha obra notamos la versatilidad del autor para tratar los temas más trillados. Lo apreciamos en frases como “la tarde cocinera se detiene ante la mesa donde tú comiste” (poema “XLVI”, p. 89). Poco a poco, por goteo, nos va transmitiendo su encanto por medio de una musicalidad frondosa e innovadora. No lo amedrenta que otros ya hayan utilizado esos recursos. Lo “nuevo” está en su naturaleza. Aunque viniésemos del pasado, no nos detendríamos a pensar en que usa términos científicos de biología o química (ejemplos: “calorías”, “cotiledóneas”, “cervical”, etc.). En cambio, siempre cautivaría más nuestro interés la maleabilidad de su voz o lo que transmite su sentir.

Hay un rasgo que entendemos crucial: su frescura. No existen dos poemas que repitan la estructura de forma idéntica. Ya no se trata de las greguerías de Gómez de la Serna ni de los caligramas de Apollinaire, cuyas fórmulas se mecanizan. Por el contrario, descubrimos una

Bordoy, Juan Cruz

serie de productos que verdaderamente combinan recursos de todas las épocas y movimientos empleando combinaciones muy especiales que van desde el barroquismo al vanguardismo. Si pensamos lo “barroco” como ese impulso vital que proponía Carpentier, no tardaremos en encontrarlo en su espíritu (preocupación por el tiempo, una pulsión permanente por trascender lo conocido, el movimiento y el cambio constante que moldea su versar, etc.) y en la forma (el oscurecimiento, la continua asimetría, lo recargado formalmente, entre otras cuestiones). “Desecho nudo de lácteas glándulas de la sinimayera, bueno para alpacas brillantes” (p. 64) expresa en el poema “XXVI”. Es posible deducir que no todas las manifestaciones de la creación al estilo de la *Avant-Garde* logran alcanzar esa complejidad conceptual. Aunque, sí podemos estar seguros de que fue para las vanguardias latinoamericanas lo que Garcilaso de la Vega fue al soneto. No fue su creador, pero sí quien a través de una lúcida escritura le otorga un impulso y esplendor. Este poeta es, entonces, a la vez él mismo y todos los que seguirán su camino.

EL OVILLO QUE NOS GUÍA EN EL LABERINTO

Se puede señalar que, durante el camino transitado, aún no nos hemos preguntado por qué la obra estudiada nace precisamente en ese contexto. Al igual que las vanguardias, semejantes a un laberinto con senderos que hilvanan encuentros, encrucijadas y dibujan formas inesperadas, parece resistirse al impulso de ser situada en la historia. Pues, más allá de las particularidades que presenta, nos cuestionamos si su espíritu no podría haber tenido lugar en otro período o sociedad. Pero ese interrogante se desvanece al considerar la estela de los hechos que dan un marco a los movimientos de vanguardia. Se trató de un período de expansión del pensamiento, del florecimiento de las ciencias y de nuevas maneras de entender la experiencia humana. Es la era de las revoluciones, los inventos y las urbes con fronteras más allá de la imaginación. En ese entorno, las intenciones de crear se perciben como un rayo que motoriza la mente humana.

Cuando nos sumergimos en *Trilce* no podemos olvidar que se encuentra en una época en la que ya habían visto la luz diversos manifiestos que descubrían nuevas miradas estéticas sobre

Bordoy, Juan Cruz

el mundo como el futurismo o el dadaísmo. Sin embargo, tampoco lo encontramos junto a las obras que denuncian el agotamiento de las novedades y anticipan la contaminación de la guerra. Tiene una posición que conecta esos dos extremos como el ovillo de hilo que permitió a los griegos ver superado el mortal espejismo en la isla de Minos. Otra vez es un ovillo de palabras el que nos une, del mismo modo que llega aquel mito hasta nuestros días. Así es como los hilos que tejen la historia van creando su propio laberinto.

Sumido en ese ambiente, el poemario de Vallejo nos interpela y nos hace viajar hasta el sentimiento de sus contemporáneos. En el poema “XXXI” declama: “Natividad. Cállate, miedo” (p. 71). La figura del nacimiento nos hace conscientes de un momento de esperanza tras la marcha del fantasma de la Primera Guerra. Se intenta superar un evento cuya onda de impacto agitó las aguas de todo el mundo. No obstante, vemos una sombra agigantarse en el horizonte. El poeta pide silencio al temor de un futuro gris. No es de extrañar que en pequeñas frases como ésta se pueda hallar un sentido al tratarse de un trabajo artístico donde -al igual que en la fotografía- queda impreso el universo en una memoria sensible. Si seguimos las líneas que se esbozan en la composición literaria, comenzaremos a observar que una obra así solo puede existir en un tiempo donde la amenaza de la destrucción exige una fuerza igual de creación.

SU PRESENCIA DESDE LA LEJANÍA

Los pueblos guaraníes y de la Amazonia entienden que existe una relación directa entre la vida y las palabras ya que afirman que todos nacemos con una cantidad de palabras para decir. Por eso, creen en el valor de saber oír y nunca hablan en caso de no ser necesario. Reconocemos en la voz del poeta peruano -que está compenetrado con diferentes culturas nativas- esa filosofía de la brevedad y la importancia de significar en cada frase o cada letra. Es preciso pensar que cada expresión nunca es un exceso, lo cual lo distancia radicalmente de otras obras cuyos orígenes están motivados por la innovación en sí misma o el aspecto lúdico del lenguaje.

Bordoy, Juan Cruz

La pregunta se vuelve inevitable: ¿qué mueve a Vallejo no solo a escribir, sino a ir lo más lejos posible de otras formas de expresión por él conocidas? ¿Por qué no sencillamente limitarse a escribir con la misma naturalidad que sus contemporáneos? Probablemente, la respuesta sea visible al considerar que casi cualquier fuente biográfica que abordemos coincidirá en que vivía embargado por una sensación de marginación o exclusión. Sus trazados poéticos no son extensos, aunque bastan para saber que no pretende tan solo asemejarse a otras personas que lo rodean en la literatura. La intensidad de las situaciones que atravesó como la prisión, el despido, la condena social o la muerte de sus seres amados podría haber hecho de él un individuo hostil y difícilmente conciliable con su mundo. Sin embargo, su respuesta se guía por otra filosofía que es diferente a la del rencor.

En una entrevista a Eduardo Galeano (Viglione, D., 2012) en diversas declaraciones niega que seamos únicamente átomos. Desde su punto de vista somos algo más: “somos las historias que vivimos”. El escritor de *Trilce* aún con una historia plagada de cicatrices, logró canalizar ese torrente vital en una obra de marcada personalidad. Ahora bien, si las historias son lo que vivimos y lo que vivimos es la materia de los sueños, como explicaba Freud en *La interpretación de los sueños* (1900, pp. 34-37), entonces, sí estamos hechos del mismo material con que se tejen los sueños, tal cual poetizó Shakespeare en *Sueño de una noche de verano* (2016, p. 170). No debe sorprender que Vallejo sepa soñar y, por eso, sepa escribir. En esta obra no es un realista. Por el contrario, es un soñador. Se puede percibir un desdoblamiento entre la experiencia de vida del escritor y sus trabajos líricos. El libro que nos ocupa es una clara muestra de ello. “Tengo fe en ser fuerte” (p. 53) pronuncia en el poema “XVI”. Una oración que no confiesa nada sobre la estadía en la cárcel del autor, pero sí nos dice de la voluntad de creer en su propia fortaleza. Solo puede ser escrito por alguien que estuvo ante el peligro o la desesperanza extrema. La razón por la que está presente en las vanguardias latinoamericanas aun sintiéndose distante es por la fuerza que emanan sus versos. Su deseo se construye sobre la misma potencia transformadora de la expresión que moviliza a los demás artistas de la *Avant-Garde*.

UNA PALABRA DEL POETA BASTARÁ PARA ENCANTARNOS

Una bendición es una expresión dotada de un poder benéfico. La palabra ha sido en diferentes manifestaciones culturales el vehículo de la magia y la creación. Dice la “Oración primera al Hacedor” de Alcina Franch (1989, p. 33) de las canciones tradicionales incas: “¡oh Creador, Providente! que **diciendo**²: «sea el hombre sea la mujer» a todos hiciste”. En los relatos cosmogónicos de muchas tradiciones el decir de un dios equivale a crear. Así lo entendieron los movimientos vanguardistas. Pero como Prometeo con el fuego, nos dieron ese privilegio a los hombres. El precio: no alterar la realidad sino a través del arte. Mencionemos como ejemplo el *Manifiesto Antropófago* (1928) de Oswald De Andrade que todo lo engulle y transforma por medio de la palabra.

Ahora bien, si tuviéramos que pensar una sola expresión para invocar a las vanguardias, sería posible afirmar que la voz que estamos buscando es “Trilce”. Esa extraña combinación de sonidos no dice a quien no entiende de qué se trata. El título suele dar claridad o aportar otra lectura al texto. Sin embargo, aquí es al revés. Solo navegando por las impredecibles páginas podemos llegar a dilucidar su sentido. Se presenta entonces como una epifanía, es decir, un momento de revelación que transmite ese sentimiento de renovación del que hemos hablado. La creación como objeto tratado por la literatura no ha sido mejor desarrollada que cuando ha logrado arribar a un producto de calidad literaria. En la composición del poeta peruano se aprecia una filosofía orientada a la estética y a la comprensión de las grandes preocupaciones del ser humano. Por otra parte, “las inútiles pompas de Darío” como las llama Magda Portal en *Andamios de vida* (1927, p. 12) han sido inspiración para un gran admirador de su obra como Vallejo. Comparten un espíritu que no se detiene ante las imposiciones de su tiempo, de otras estéticas, de los cambios tecnológicos o de la abrumadora carga de la realidad.

Desde la obra literaria más antigua que tuvo su cuna en Sumeria, la *Leyenda de Gilgamesh* (aprox. 2500 a.C.), hasta los albores del siglo XX han marchado casi cuatro milenios sin que los propios escritores se propusieran detener el paso -y el peso- del tiempo literario. Ese último momento es clave. No se trata de “la creación de la creación” como nos

² El uso de negrita es nuestro.

Bordoy, Juan Cruz

preguntábamos al principio, sino de algo que fue capaz de cuestionar nuestra sensibilidad estética para demostrarnos que la expresión artística siempre encuentra una manera de superar sus límites. En especial, *Trilce* es un canto que nos invita a “nuevamente” ser. Su tono es diferente al del existencialismo de Neruda en su *Residencia en la Tierra* (1933). Remite a algo superficial y profundo a la vez. Desarticula nuestras emociones y percepciones a fin de situarnos en otro lugar. Como si de repente nos encontrásemos en un planeta distinto. Únicamente un libro escrito con tal maestría puede re-crear nuestro sentir a través de palabras. Un poeta como Vallejo logra estar a la altura de las creaciones mitológicas. Su poesía se alza - en un momento muy especial de la literatura- junto a aquellas visiones del mundo capaces de trascender el tiempo y el espacio como si la mágica palabra de un dios las desterrara del vacío y el silencio eterno.

BIBLIOGRAFÍA

Alcina Franch, J. (1989). *Mitos y literatura quechua*. Madrid: Alianza Editorial.

Anónimo (aprox. 2500 a.C.). *Leyenda de Gilgamesh*. México: Biblioteca Digital. Recuperado el 27 de junio de 2022 de <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/Gilgamesh.pdf>

Anónimo (1993). *Popol Vuh*. Ciudad de México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Carpentier, A. (1975). *Lo barroco y lo real maravilloso*. Conferencia dictada en el Ateneo de Caracas, Venezuela. Recuperado el 24 de mayo de 2022 de: <https://es.scribd.com/document/186067881/Alejo-Carpentier-Lo-Barroco-y-Lo-RealMaravilloso>

De Andrade, O. (1928) *Manifiesto Antropófago*. Recuperado el 16 de mayo de 2022 de: http://www.ccgsm.gob.ar/areas/educacion/cepa/manifiesto_antropofago.pdf

Bordoy, Juan Cruz

Darío, R. (1888). *Azul*. Ramos Mejía: Bureau Editor S.A.

Darío, R. (1901). *Prosas profanas*. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/10800_11102/1080011102.PDF

Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños. Obras Completas*. Tomo IV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 34-37.

Neruda, P. (1933). *Residencia en la tierra*. Buenos Aires: Planeta.

Portal, M. (1927). “Andamios de vida”. *Amauta*, Vol. 3, N° 5, p. 12. Lima: Imprenta Minerva.

Saint-Exupéry, A. (1943). *El principito*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.

Schwartz, J. (2006). *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. Ciudad de México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Schwartz, J. (1993). “La cosmópolis: del referente al texto” y “Vanguardias enfrentadas: manifiestos y revistas”. En: *Vanguardia y Cosmopolitismo en la Década del Veinte*, Oliverio Girondo y Oswald de Andrade. Rosario: Beatriz Viterbo.

Shakespeare, W. (2016). *Sueño de una noche de verano. La tempestad*. Villa Domínico: Dama editora.

Vallejo, C. (1922). *Trilce*. Buenos Aires: Edición de D.G. Helder.

Verani, H. (2006). “Las vanguardias y sus implicaciones”. En *Historia de la literatura hispanoamericana II* (Pupo-Walkers, eds). Madrid: Gredos.

Bordoy, Juan Cruz

Viglione, D. “Eduardo Galeano: Somos las historias que vivimos”. Entrevista. *Revista* N.º 6 de abril de 2012. Recuperado de http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Entrevista-EduardoGaleano_0_677932208.html

Chaker, María Martha

**JOHN RONALD REUEL TOLKIEN: EL MAL COMO FRACASO ESTÉTICO Y
PERVERSIÓN LINGÜÍSTICA**

María Martha Chaker

Universidad Argentina John F. Kennedy

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

licmmch@hotmail.com

Fecha de recepción: 02-10-22

Fecha de aceptación: 29-10-22

RESUMEN

Tolkien ha producido el sistema mitológico más grande y consistente del siglo XX y, según opinión de varios expertos de todas las épocas, porque no se trata en su obra sólo de los episodios y las peripecias del héroe, sino que ha dado a luz un mundo entero. En esta comunicación intentaremos dar cuenta de esa afirmación, especialmente en lo que refiere a su concepción del mal como fracaso estético y al uso tan particular que el autor hace del lenguaje. Sin embargo, si este trabajo tiene su punto de originalidad, creemos que es en el modo en que se intenta relacionar dicha concepción con la teoría psicoanalítica inventada por Sigmund Freud y revisada por Melanie Klein y Jacques Lacan.

PALABRAS CLAVE: Tolkien – mal – estética – lenguaje - psicoanálisis

Chaker, María Martha

ABSTRACT

Tolkien has produced the largest and most consistent mythological system of the 20th century, and according to several experts, of all times, because his work is not only about the episodes and adventures of the hero, but has given birth to a whole world. In this communication we will try to account for that statement, especially in regard to his conception of evil as an aesthetic failure and the very particular use that the author makes of language. However, if this work has its point of originality, we believe that it is in the way in which it tries to relate this conception to the psychoanalytic theory invented by Sigmund Freud and revised by Melanie Klein and Jacques Lacan.

KEY WORDS: Tolkien – evil – aesthetics – language - psychoanalysis

JOHN RONALD REUEL TOLKIEN: EL MAL COMO FRACASO ESTÉTICO Y PERVERSIÓN LINGÜÍSTICA

Tolkien ha producido el sistema mitológico más grande y consistente del siglo XX, y según opinión de varios expertos, de todas las épocas, porque no se trata en su obra sólo de los episodios y las peripecias del héroe, sino que ha dado a luz un mundo entero, se ha dado a “La invención de lo humano”, como juzga Harold Bloom sobre W. Shakespeare.

¿Qué vuelve tan especial a ese heredero directo del romanticismo que logra provocar un estatuto de creencia secundaria de tal modo que mientras estamos en su mundo aquello no puede más que ser verdadero?

Ese hombre que vivió tantos duelos desde temprana edad, que casi pierde la vida en el frente de batalla en la Gran Guerra, de la cual volvió con una enfermedad crónica y casi sin familia ni amigos vivos, llegó a dominar en su vida alrededor de 20 idiomas. Era

Chaker, María Martha

filólogo, por lo que conocía de esos idiomas no sólo su forma actual oral y escrita, sino sus distintas versiones y evolución a lo largo del tiempo. Siendo muy pequeño veía los vagones del tren con escrituras de letras góticas, casi como si estuvieran iluminadas, al modo de las *Einfällen*¹ freudianas. Los idiomas estaban para él más cerca del sentir, había algo en el sonido de las palabras y en la forma de las letras que capturó su atención desde niño.

Si bien Tolkien tiene varios libros publicados, escribió una única historia a lo largo de toda su vida, un sistema sólido y maravilloso, en el que hasta de los personajes más secundarios se sabe quién era su tatarabuelo o cuál fue su destino miles de años después; una cartografía con mapas y heráldicas; y fundamentalmente, una invención lingüística, ya que cada raza tiene su lengua, su gramática, su semántica y todo eso ha quedado prolijamente documentado.

Cada cosa o ente en el mundo de Tolkien tiene diferentes nombres, dependiendo de quién lo mencione. Los nombres nominaciones dependen de la percepción del mundo que tiene quien nomina, pero a la vez, esa nominación ya está condicionada por la inmersión del hablante en una lengua que lo antecede. Así, el nombre modifica no sólo la percepción de lo nombrado, condicionando -por ejemplo- el juicio ético y estético, sino que incluso puede llegar a modificar en su esencia misma el carácter de la cosa. “*I am Gandalf, and Gandalf means me!*”² dice el personaje en consonancia con lo que Borges plantea en el poema “Jacinto Chiclana”³ respecto de lo que se cifra en el nombre.

¹ *Die Einfälle* en lengua alemana son las ocurrencias, las ideas súbitas, aquello que a uno “le cae delante”, inesperadamente (*fallen*: caer).

² Esta frase del libro “El Hobbit” es de difícil traducción porque si bien literalmente podía decir “Yo soy Gandalf y Gandalf soy yo”, se refiere a que en la tradición nórdica, de gran influencia en Tolkien, saber el nombre del otro, pronunciarlo, es una forma de poseerlo. Por eso preferimos la traducción “Soy Gandalf, y Gandalf me significa”.

³ “...Señores, yo estoy cantando/Lo que se cifra en el nombre...”.

Chaker, María Martha

Gandalf a quien llamaban así los hombres del norte, era también *Olórin* cuando aún habitaba *Valinor* como uno de los *maiar* o *Mithrandir* para los elfos y los hombres de *Gondor*, *Sombragrís* para los jinetes de *Rohan*, *Tharkun* para el pueblo enano. *Gandalf* es uno de los cinco *Istari*, conocidos comúnmente como “magos”, *Wizard* no *Magician*, en el inglés original. Como mago, tiene el don de la palabra, cosa que no está bien mostrada en el cine, a pesar de los elogios que podemos prodigarle a la trilogía del director neozelandés, Peter Jackson. Para Tolkien un mago (*Wizard*) no es el que pone una “lamparita” en la vara mágica y enciende así la luz, como un truco (eso sería más bien un *Magician*), sino aquél que, por el imperio mismo de su voz, logra que las cosas “se enciendan”, pero por el poder de activar algo que ya estaba en potencia en ellas. Por ejemplo, la vara es de madera y una de las potencialidades de la madera es la resistencia a la penetración del fuego, a la vez que conserva la llama, por eso ante las palabras mágicas de *Gandalf*, la vara logra encenderse.

De tal modo que es sesgado decir que las diferentes razas “ven el mundo de modo diferente” o que “tienen intereses diferentes”, lo cual llevaría al enfrentamiento, al modo de *Game of Thrones*. En Tolkien las diversas razas ven el mundo diferente porque antes que eso, lo nombran de otro modo. El caos final para este autor no tiene que ver con que ganen los malos o los buenos, sino con las consecuencias significativas, semánticas, de ese resultado. La perversión del mal es también una perversión lingüística y del modo de nombrar la realidad.

Hay quienes piensan que Tolkien vivía “adentro” del lenguaje, pero no en el sentido en que todos lo hacemos, sino más radicalmente, al modo del Arquitecto de la Matrix, que desde el interior de la estructura crea todos los mundos de ficción posibles, incluso aquellos que pueden sustituir casi por completo la realidad. Por eso para Tolkien, Fantasía es un reino peligroso y, al igual que Freud, no considera a la fantasía en su versión rosa, sino como aquel lugar en donde también (y especialmente) residen las tendencias oscuras y malignas. Para Tolkien, la palabra se convierte en vehículo del

Chaker, María Martha

mito y éste, como todo buen cuento, vuelve viable tres operaciones que resuenan en el tratamiento freudiano de las fantasías: la evasión, la recuperación y el consuelo.

Al vivir “adentro” del lenguaje, conocedor exhaustivo de una veintena de idiomas, su campo semántico era mucho más vasto que el de muchos otros escritores. Veamos dos ejemplos.

Al leer la palabra *Moria* (el nombre élfico para el reino de los enanos), el lector desconoce que “Mor” es la raíz para “oscuridad” (y por eso se encuentra también en *Mordor*) y que “ia” es vacío, abismo. Y también lector ignora que la morada de los enanos no siempre fue un “abismo oscuro”, sino que su nombre ha ido variando en base a su historia y especialmente a quien “miraba” esa historia: *Khazad-dûm*, “**Mansión**⁴ de los enanos” llaman a su reino los altos señores en su propia lengua, el khuzdûl; mientras que los elfos, siempre celosos con los enanos, por la misma época lo nombraban en sindarín *Hadhodrond*, “**Bóveda**⁵ de los enanos”. Pero además, para una mentalidad como la de Tolkien, *Moria* o *Moriah* en el Génesis bíblico es el monte al cual sube Abraham para el sacrificio de Isaac. Y más adelante, en latín, es la locura. *Morias Enkomion* es la traducción homónima al famoso *Elogio de la locura* de Erasmo de Róterdam.

Algo similar sucede con *Gnomo*, el nombre de los elfos en la primera versión de “El Silmarillion”. Lo cual deja raro al lector, especialmente de lengua inglesa, ya que, en la mitología nórdica, los gnomos son más parecidos fisonómicamente y en su carácter a los enanos de Tolkien que a los elfos. Sin embargo, Nuestro autor, conocedor del griego como era, se trata más bien del *Nomos*, el daimon de las leyes, un aspecto abstracto de Zeus, lo cual se relaciona más con los elfos como poseedores de una gran sabiduría y guardianes de la memoria del mundo. Una de las cosas que las fuerzas del mal más intentarían destruir será justamente esa memoria, que es la reserva ética y estética del mundo tal como Tolkien lo pensó.

⁴ El uso de la negrita es nuestro.

⁵ El uso de negrita es nuestro.

Chaker, María Martha

En el Nuevo Testamento, Jesús hace ese gesto de cambiar el nombre de algunas personas (el más emblemático tal vez sea el de Simón a Pedro) y en ese cambio de nominación se produce también un cambio caracterológico de los personajes, al igual que en Tolkien, como por ejemplo cuando Gandalf pasa de ser “el Gris” a “el Blanco”, reemplazando a Saruman como líder de los Istari.

A pesar de ser muy católico, Tolkien se molestaba mucho de las alegorías entre su obra y la historia del cristianismo porque si bien inventó un mundo profundo, heroico y trágico, carece de los dos elementos fundamentales del cristianismo: la encarnación y la redención. En su mundo la luz y las tinieblas conviven en todos, no hay una división tajante entre el bien y el mal y, sobre todo, no hay final feliz. Aunque muchos quisieron comparar los “Puertos Grises” con la salvación, no hay ningún cielo del otro lado del mar. Más bien al modo del *Ragnarök*, nadie gana al final y los dioses han perecido o se han retirado finalmente del mundo. Por eso tal vez Tolkien definió “El Señor de los Anillos”: como “un ensayo de estética y lingüística sobre la muerte y la inmortalidad”, porque lo central para él es situar de qué modo la belleza del lenguaje toca el punto estructural de la pregunta del hombre frente a la muerte.

Si hay algo del orden de un “pecado original” es el de soberbia: comenzó el día en que *Melkor*, el más poderoso entre los *Ainur*, deseó tocar su propia melodía y robar el Fuego sagrado de *Ilúvatar*. No es un problema de celos del dios Único, sino que en esa lucha se metaforiza la diferencia que hay en Tolkien entre el artista, que en su creación dona/pierde algo de su propio ser y da a circular la obra de arte, y el artista que se enamora de su creación porque la considera de su posesión exclusiva y desea controlarla. Esta última posición se emparenta con lo que solemos llamar “envidia de sí mismo” y es la tragedia que se inicia especialmente con *Fëanor*. Esta es una de las vías para pensar el mal en Tolkien: la ética del artista frente a su creación, teniendo en cuenta que para el autor todos tenemos la potencialidad de ser artistas de nuestras vidas. Es decir, que desde esta perspectiva, el mal ingresa al mundo cuando se quiebra la lógica del don. Ese don que nos fue dado, pero que no nos pertenece, que está destinado a crecer y circular. Si, en cambio, el artista en su soberbia pretende poseerlo, objetiva

Chaker, María Martha

así la belleza, mercantilizándola, se rompe la armonía de la música colectiva y el mal gana la partida.

Otra vía (hay muchas más) para pensar el mal en Tolkien creemos que es la de la esperanza: los “malos” en su gran mayoría son cínicos. No en el sentido de los clásicos griegos, sino de lo que postula Peter Sloterdijk en su *Crítica de la razón cínica* (1983), el cinismo difuso de nuestras sociedades contemporáneas, que se despliega como una negatividad madura, con muy poco de ironía y aún menos de compasión y cuyo desenlace es una desesperanza sin remedio. Con el psicoanálisis agregaríamos, y sin ánimo de hacer una psicopatologización de los personajes literarios, que los “malos” en Tolkien están más cerca de esas dos posiciones subjetivas, cuyo núcleo es la increencia: la paranoia y la melancolía. Los dos personajes en los que se ve de modo más claro y dramático esa transformación son: *Denethor II*, el regente de *Gondor*; y *Saruman*, el jefe del concilio de magos. Ambos creyeron que podían espiar y controlar las fuerzas de *Sauron* en *Minas Tirith* a través del uso de la *Palantir* (una especie de piedra vidente), sin notar que -mientras ellos veían- eran mirados y que esa mirada los sumió en una vejez prematura, la locura y la desesperación.

Mientras que al ver cómo crece el poder de *Mordor*, *Saruman* abandona toda esperanza y se transforma en un instrumento del mal, jefe de la producción en serie de orcos y armas, alguien con mente de metal y ruedas como le dice Bárbol en la versión cinematográfica de “Las Dos Torres” del director Peter Jackson; *Gandalf* se aferra a la única esperanza posible y le encarga la misión del anillo a un ser insignificante y hasta incapaz: un hobbit.

El Anillo único es una especie de baremo moral: actúa respecto de cada cual de acuerdo a su nivel moral y a lo que cada cual considera su Bien, que como enseña Freud y retoma Lacan, puede conducir a la autodestrucción y la proyección del propio mal sobre los demás, aún en nombre de las mejores intenciones. *Boromir* de *Gondor*, quiere apoderárselo para utilizarlo como lo que es: un soldado defendiendo a su país del enemigo. *Gandalf* es tentado, pero triunfa y resigna la posesión del Anillo porque sabe que en su caso funcionaría como un amplificador de su deseo: hacer el bien más allá de

Chaker, María Martha

todo, lo cual transformaría al Bien en algo obligatorio y, por ende, algo muy cercano al Mal. *Galadriel* también soporta la prueba del Único y lo resigna ya que la transformaría en “una reina terrible y hermosa” (*Galadriel* se había revelado contra los *Valar* en el pasado y se había negado a retornar a *Valinor*. Es decir, que el Anillo llevaría al límite su ser de “desterrada”).

El Señor de los Anillos además del título de la trilogía es uno de los nombres de *Sauron*, nombres que metonímicamente proliferan, al igual que sus formas, porque el verdadero mal en Tolkien es innombrable y amorfo. El ojo de *Sauron*, llama ardiente como un ojo sin párpado, similar a La Cosa (*das Ding*) freudiana, atrae y repulsa al mismo tiempo. El que lo mira es mirado y si se acerca demasiado, es trastocado en sus disposiciones más íntimas.

Queda abierto para futuros capítulos, el lugar de lo femenino como límite frente al mal, como el último bastión frente al cual lo monstruoso y lo abyecto, se detiene.

BIBLIOGRAFÍA

Bloom, H. (2002). *Shakespeare. La invención de lo humano*. Barcelona: Anagrama.

Chaker, M. M. (2020). *El niño, el sujeto. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Freud, S. (2020). El creador literario y el fantaseo. En S. Freud, *Obras Completas*, Vol. 9, pp. 123-136). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Pommier, G. (2016). *La represión. ¿Por qué y cómo?* Buenos Aires: Letra Viva.

Quiroga, C. y Roman, P. (2016). *Envidia, celos y lazo social*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Segura, E. (2022). *J. R. R. Tolkien. Perspectivas sobre la Tierra Media*. Argentina: Alfa Ediciones-Lectio.

Chaker, María Martha

Segura, E. (2022). *La senda del Anillo. Un mapa narrativo de la Tierra Media*. Argentina: Alfa Ediciones-Lectio.

Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Ediciones Siruela.

Tolkien, J. R. R. (1991). *El Silmarillion*. España: Círculo de Lectores.

Tolkien, J. R. R. (1995). *El Señor de los Anillos*. España: Círculo de Lectores.

Tolkien, J. R. R. (2006). *El hobbit*. Barcelona: Minotauro.

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES: UN
ABORDAJE INTERDISCIPLINAR ENTRE LA LITERATURA Y EL
PSICOANÁLISIS**

Gerber, Julieta

Universidad Nacional del Nordeste

julietagerber@hotmail.com

Rojo Guiñazú, Milagros

Universidad Nacional del Nordeste.

milagrosguinazu@gmail.com

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

Fecha de recepción: 12-09-22

Fecha de aceptación: 01-10-22

RESUMEN

En este artículo¹ proponemos una lectura de la obra de María Rosa Lojo *Una mujer de fin de siglo* desde un abordaje interdisciplinar (literatura y psicoanálisis). Destacamos que Lojo,

¹ El siguiente artículo deviene del trabajo de investigación que se realizó entre los años 2017 y 2021 en el marco del Proyecto de Investigación PI 17001 “El Discurso Feminista en la Historia y en las Narrativas de los Siglos

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

como escritora y como crítica literaria, transitó la producción de Mansilla de una manera ilustre indagando -desde la ficción- el mundo de esta autora decimonónica argentina. Es por ello por lo que, como objetivos, nos propusimos identificar en la diégesis de la novela la construcción de la identidad y de la subjetividad de Eduarda Mansilla, a los fines de reconocer marcas en el discurso que permitieran trazar un recorrido en el transcurrir de la vida de Mansilla, como personaje literario. Para tal fin, y desde los marcos teóricos que ofrecen los estudios literarios y el psicoanálisis, efectuamos un trabajo hermenéutico y de análisis del discurso. Estas herramientas de análisis nos permitieron comprender que se advierte un encuentro de Eduarda Mansilla con ella misma, descubriéndose como escrita y como mujer en un umbral de fin de siglo.

PALABRAS CLAVE: Identidad – Subjetividad – Escritura – Construcción – Interdisciplinariedad

ABSTRACT

In this article we propose a reading of the work of María Rosa Lojo A woman of the end of the century from an interdisciplinary approach (literature and psychoanalysis). We emphasize that Lojo, as a writer and as a literary critic, went through Mansilla's production in an illustrious way; investigating -from fiction- the world of this nineteenth-century Argentine author. That es why, as objectives, we sent out to identify in the novel's diegesis the construction of Eduarda Mansilla's identity and subjectivity, in order to recognize marks in the discourse that would allow us to trace a path in the course of the novel. Mansilla's life, as a literary character. For this purpose, and from the theoretical frameworks offered by literary studies and psychoanalysis, we carry out a hermeneutical and discourse analysis work. These analysis tools allowed us to understand that an encounter between Eduarda Mansilla and

XIX a XXI (PI 17H001)". Directora Dra. Silvia Mabel Novoa Zieseniss, Codirectora Lic. Milagros Rojo Guiñazú, subdirectora Esp. Elsa Beatriz Grillo, acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE (Res. 966/17 R).

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

herself can be seen, discovering herself as a writer and as a woman on the threshold of the end of the century.

KEY WORDS: Identity – Subjectivity – Writing – Building - Interdisciplinarity

INTRODUCCIÓN

La noción de mujer escritora no es una figura de reconocimiento para el canon literario argentino. No obstante, a lo largo del siglo XIX y principios del XX, se inició un trazado de líneas profundas tanto de intervención como de exhibición.

Imposible no pensar en María Rosa Lojo, quien ha recorrido los caminos de los siglos XIX, XX y XXI de manera magistral, indagando en un universo de cosmovisiones y posturas en donde lo político, lo social, lo cultural y la cuestión del género se definen y nos definen como argentinos.

La literatura durante el siglo XIX fue concebida por la sociedad argentina como una herramienta intelectual y política. Los discursos literarios, tanto de la Generación del 37 como de la del 80, estaban pensados con el fin de afianzar un proyecto de país, de Estado y de Nación. De este modo, definían el cuerpo de la patria y sus límites, su territorio y su identidad, lo que debía formar parte de ese cuerpo y lo que no, su política de inclusiones y de exclusiones bajo el conjuro de una idea de lo que debía ser la Nación. En este contexto decimonónico, en vísperas a constituirse como Nación e instaurar una conciencia nacional, solo se priorizaron las voces masculinas.

De esta manera, la escritura femenina no se ubica en el espacio de la consagración intelectual, debido a las limitaciones impuestas al género femenino. A pesar de ello, mujeres como la escritora Eduarda Mansilla incursionaron en las letras con el objeto de manifestar su propia visión e ingresar con voz propia en el ámbito literario e intelectual.

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

En este artículo proponemos el abordaje de la construcción de la subjetividad, la identidad y, en correlación con ellos, del lugar de la autoría femenina en una escritora argentina: Eduarda Mansilla. Para ello sugerimos un análisis desde los estudios literarios y desde el psicoanálisis de la obra de la escritora argentina María Rosa Lojo: *Una mujer de fin de siglo*.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y DE LA SUBJETIVIDAD DE EDUARDA MANSILLA

Las últimas décadas del siglo XX en la Argentina resulta un período clave en la literatura de escritura femenina, ya que es el momento en el que surge un reposicionamiento de ciertas individualidades femeninas trascendentales durante la argentina decimonónica, pero que la historia se encargó de invisibilizar.

En este contexto de producción, podemos situar a la novela *Una Mujer de fin de siglo* de María Rosa Lojo (2007), la que es posible concebir como una práctica escritural, que tiene como principal eje conductor la configuración de la subjetividad de la escritora Eduarda Mansilla.

La construcción que se perfila acerca de la escritora en la novela permite pensar que, sin posicionarse en una postura rupturista, la voz de Eduarda Mansilla ofrece un lugar singular de enunciación; el que se funda sobre un intersticio, entre lo prescripto y la transgresión y, desde allí, se instala un discurso femenino de carácter excéntrico.

Desde esta concepción, indagamos acerca de la novela de María Rosa Lojo con el objeto de observar cómo se construye la identidad y la subjetividad de Eduarda. Se intentará demostrar que la escritura de Lojo plasma la voz de Eduarda Mansilla desde un discurso excéntrico que instala una mirada diferente, en relación con el discurso hegemónico.

Eduarda Damasia Mansilla Ortiz de Rozas de García nace en la Argentina en el año 1834. En su apellido se imprimen sus rasgos como mujer, su contexto, su mundo familiar. Pensar a la hija de la hermana de Juan Manuel de Rosas en este tiempo conlleva un universo de

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

representaciones que veremos cómo afronta esta mujer. Asimismo, no es menor el detalle de que la figura del “escritor en la familia” ya está ocupado por su hermano Lucio; lo que la posicionaría en un lugar de asignación o rechazo de su rol como escritora.

Es factible sugerir que en la construcción de su identidad se debate su construcción como escritora.

De acuerdo con Brubaker (2001) identidad es una categoría tanto práctica como de análisis. Por ello, el término es usado para iluminar modos de acción no instrumentales; para concentrarse en la autocomprensión antes que en el propio interés; para designar igualdad entre personas a lo largo del tiempo; para capturar aspectos pretendidamente centrales, fundacionales de la conciencia del ser individual; para negar que tales aspectos centrales, fundamentales existen; para iluminar el desarrollo procesual, interactivo de la solidaridad y la autocomprensión colectivas; y para enfatizar el carácter fragmentado de la experiencia contemporánea del “yo”, un yo formado por fragmentos inestablemente unidos de discurso y “activado” contingentemente en contextos diferentes.

Mansilla es una escritora bilingüe que crece en un contexto familiar en donde las mujeres dejaron huellas importantes y acompañaron el quehacer de varones esenciales en nuestra historia como argentinos.

En ese devenir incursiona en géneros que la posicionan, al menos para los demás, de forma incómoda en el campo literario, pero con los que, sin lugar a duda, demuestra su destreza en la escritura, claras muestras de ello son sus obras: *Lucía Miranda* (1860), *El médico de San Luis* (1860), *Pablo o la vida en las Pampas* (1869), *Relatos de Viaje* (1882), *Cuentos* (1880), la pieza teatral *La marquesa de Altamira* (1881) y la serie de relatos que componen el álbum *Creaciones* (1883).

Eduarda es una sutil transgresora que, con sus escritos, ofrece planteos impopulares en su tiempo. A partir de ellos se pueden pensar en que va se marcando un camino personal –e indirectamente profesional– a partir de su escritura. Las formas de la narración escogidas no son inmotivadas; ya que a partir de ellas los lectores pueden inferir una intención de mostrarse

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

idónea en géneros que podrían pensarse –desde una perspectiva de época– como “masculinos” (lo rural, la crónica de viajes, lo fantástico, por ejemplo).

Batticuore (2005) la concibe en términos de viajera, de una buscadora de una identidad. Así lo expone cuando indica que el itinerario de esta mujer escritora se imprime sobre la tradición del viaje masculino, es la síntesis del viaje estético de los dandys argentinos –cuyo modelo puede ser el de su propio hermano– y el viaje intelectual, de conocimiento, el viaje sarmientino.

Desde esta perspectiva, María Rosa Lojo (2007) también asevera que Eduarda reproduce tensiones, claras y tangibles, entre lo público y lo privado de la vida femenina. Esas tensiones constituyen su recorrido, puesto que ser esposa-madre y escritora eran roles difíciles de combinar, que podrían pensarse en términos de opciones que debía escoger la mujer, estrechamente asociadas con el campo de la imposibilidad o la postergación y con el de la sumisión y el silenciamiento.

Este es el conflicto identitario vertebrador de la vida y obra de Eduarda Mansilla. Así lo presenta Lojo:

entre la maternidad y la libertad; entre el derecho al desarrollo individual y los deberes sociales; entre lo público y lo privado; entre los mandatos –aún vigentes- de reproducción, belleza y servicio y la vocación creadora (entendida en general por la sociedad, en lo que hace a las mujeres, como algo superfluo y hasta inconveniente) (Lojo, 2007, pp. 56-57)

María Rosa Lojo expone que Eduarda Mansilla encarna, de manera clara, la tensión entre lo público y lo privado de la vida femenina, puntualmente la asociada con el rol a cumplir por la mujer: ser madre o ser libre, debatirse entre el desarrollo individual y los deberes sociales, es decir: lo público o lo privado.

Además, Lojo nos muestra cómo Eduarda Mansilla, en su faceta literaria, considera en su obra, como eje temático y problemático, la condición social de las mujeres. Mansilla llevó a la

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

práctica una posición femenina de avanzada y abogó por el derecho que todas consideraban inalienable para su sexo: la educación igualitaria.

En la novela *Una mujer de fin de siglo* Mansilla se presenta, en principio, desde la autoría escondida. La noción de categorías autorales (Batticuore: 2005) nos conceden la posibilidad de indagar respecto de lo que la enunciación de un seudónimo o del propio nombre implica para una mujer escritora en el siglo XIX.

La categoría de autoría escondida (Batticuore: 2005) puede visibilizar esa tensión entre lo público y lo privado en relación con el pudor femenino. El recurso del seudónimo y de la gradación en la exhibición de su nombre representa para Eduarda Mansilla un pasaje de transformación y de autodefinición como mujer. Desde la publicación bajo el seudónimo Daniel, la posterior firma con cada uno de sus nombres y apellidos (Eduarda Mansilla de García), y la culminación con la denominación Eduarda a secas, nos invita a examinar las encrucijadas que seguramente debió atravesar en la construcción de su propia identidad.

El uso del seudónimo está presente en la trayectoria literaria de Eduarda. En la obra de Lojo se advierte con sutileza la gran osadía que representa el ingreso al mundo literario. Si bien la noción de profesionalización del escritor (y de la escritora) es un debate que involucra a Eduarda en el final de su vida; si es claro que podemos leer en Lojo, y en la reconstrucción que hace de esta mujer, al tema como una inquietud latente.

Así leemos en el siguiente pasaje de la obra de Lojo:

-Todavía no lo sé. Me falta dar los últimos toques, como le dije. De cualquier manera, no se verá mi nombre en letras de molde. Solo la novela, en todo caso.

-La firmaré como “Daniel”, igual que la anterior. (Lojo, 2007, p. 50)

La elección del seudónimo además de preservar el pudor de la escritora adquiere la forma de protector familiar respecto de las críticas sociales. Así, explica la protagonista a Molina la razón del uso del seudónimo Daniel en sus dos primeras obras:

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

-Ya sabe cómo se juegan las cosas en nuestra tierra. Llevo apellidos que me veo obligada a cuidar. Soy la hija del General Mansilla y la esposa del diplomático Manuel García ... Ya es suficiente audacia que las mujeres escriban. Cuanto más si lo hacen público para que las critiquen impunemente. (Lojo, 2007, p. 51)

Estos extractos resultan significativos, ya que a través de ellas Lojo busca transparentar las dificultades a las que debió enfrentarse Eduarda para insertarse en el mundo de las letras; asimismo, exponen las ataduras acarreadas a partir de su condición de dama distinguida de la alta sociedad, lo que presupone no solamente un conjunto de obligaciones por cumplir sino también de barreras que no se deberían traspasar.

Es preciso destacar que, durante estos años, los Estados Unidos (así como otros lugares del extranjero, como Francia), son espacios de descubrimiento, desenvolvimiento y perfeccionamiento para Eduarda. La cultura que se respira en esos lugares inspira el crecimiento de su faceta artística y permite el desarrollo de un avance en su carrera literaria.

Eduarda regresa a la Argentina con un interesante desarrollo como intérprete musical y con los laureados elogios de los encumbrados escritores franceses tras la publicación de la novela *Pablo o la vida en las pampas*.

De este modo, descubrimos, en la segunda parte de la novela de Lojo, la búsqueda de Eduarda por consagrarse en su tierra natal. Esta sección se corresponde con la década del 1880, tiempo de retorno a la Argentina junto con sus dos hijos más pequeños y sin su esposo.

A pesar del conflicto interno que atraviesa a Eduarda, es notable una evolución que va desde lo personal hacia lo profesional. Su retorno a la Argentina tiene una finalidad especial (y personal) claramente definida: poder destacarse públicamente como escritora y ser reconocida como tal en el ámbito artístico de la época; cuestiones que evidencian otra de las transgresiones que supo conquistar esta mujer.

Lejos quedó el uso de seudónimos y la exhibición de todos sus apellidos. En esta parte de la novela nos encontramos con una Eduarda que se despoja de todo y busca consolidar su identidad como mujer firmando Eduarda a secas.

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

La escritora se ha forjado un lugar y un nombre propio en el extranjero, ahora buscará consolidarse y buscar un pleno reconocimiento en su tierra natal. El camino no será sencillo.

Laclau (2019) sostiene con vigor y persuasión que “la construcción de una identidad social es un acto de poder” (en Hall, 2019, p. 19). Desde este enfoque, se puede emplear la noción de identidad para referir al punto de encuentro, al punto de sutura entre los discursos y prácticas que intentan interpelarnos y los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse. En este sentido, y siguiendo a Hall (2019), las identidades pueden pensarse como puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas.

Respecto de la cuestión familiar, en la novela de Lojo se destaca la relación que mantiene Eduarda con su hermano Lucio. Si bien él incide e impulsa la carrera artística de su hermana, ayudándola a ingresar en los círculos literarios de la época también es notorio cómo se encarga de recordarle los deberes de las mujeres y la importancia del cuidado de su familia. Así lo expone Lojo:

-Me alegra tenerte entre nosotros. Pero ¿Qué dice tu familia?

- ¿Y la tuya?

-Bueno, son cosas diferentes.”

-La diferencia está en quién la quiera ver. ¿No puedo tener yo tus mismas necesidades?
¿O veleidades? (Lojo, 2007, p. 120)

De esta manera, advertimos cómo Eduarda intenta manifestar la reivindicación de su intelectualidad femenina, así como la manifestación de que tanto mujeres como varones poseen similares necesidades.

Ya lo había hecho Mansilla en *Recuerdos de viaje* (1882) cuando se cuestiona este lugar asignado en el espacio privado de la mujer. Los roles de esposa y madre, complejos de

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

combinar pero que Eduarda logra hacer, exponen el dilema principal: ¿una madre y esposa puede también dedicarse profesionalmente a la escritura?

La participación de Eduarda en la vida literaria genera cierta rispidez, como la de cualquier otra mujer que desea publicar sus obras. Así lo leemos en la obra de Lojo en la conversación que tiene con el editor de la Imprenta de la República:

-Vea, querida señora. Es que usted se ha propuesto algo muy difícil.

-Ya lo sé. No es fácil entrar en competencia con los maestros de la vieja Europa. Pero mis cuentos son los primeros que una autora argentina escribe para niños argentinos, y les habla de cosas que Andersen ni Dumas conocen, seguramente.

-No se trata solo de eso. Usted aspira a imponer su nombre en el público y la prensa.

-Por supuesto. ¿Qué otra cosa desea todos los escritores?

- Usted no es un escritor, sino una escritora.

- ¿Y?

-Buena parte del público y de los críticos dudan, todavía hoy, de que las escritoras existan. (Lojo, 2007, p. 124)

En este sentido, Eduarda, se manifiesta ante el editor como un ícono de trascendencia frente a las prescripciones establecidas, en el inicio de la escritura femenina. Si bien no es el caso de Eduarda, quien fue reconocida y publicada en vida, Lojo expone ese devenir que le sucede a una escritora de fines de siglo. Su intención resulta clave, ya que busca derrumbar los mitos contruidos acerca de las escritoras en la sociedad argentina decimonónica:

-Señor, no he cruzado el océano ni he dejado a seis hermosos hijos, como los califica, para dejarme abatir a la primera contrariedad. Si quiere disuadirme de publicar el resto de mis obras para no verse ante indeseables compromisos, despreocúpese. Buscaré otro editor menos temeroso de las antinaturales ambiciones de las señoras.” (Lojo, 2007, p. 124)

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

A partir de estas ideas, indagamos, desde un enfoque psicoanalítico, lo que le sucede a esta mujer que quiere ser escritora, que se debate entre sus roles instituidos socialmente y sus deseos.

La novela de María Rosa Lojo *Una mujer de fin de siglo* comienza con una frase extraída del libro de Eduarda Mansilla *Recuerdos de viaje* (1882) que dice: “La mujer americana practica la libertad individual como ninguna otra en el mundo, y parece poseer gran dosis de self reliance” (autosuficiencia) (2007, p. 13)

En el recorrido de la lectura vamos descubriendo la historia de vida de Eduarda Mansilla, una historia teñida de mandatos familiares, culturales, políticos y sociales; en donde se van develando sus propios deseos y cobra sentido frase que abre paso a la subjetividad inconsciente que muestra a esta mujer como un sujeto de deseo. En los diálogos presentes en la obra podemos leer acerca de estas encrucijadas.

Consideramos importante definir de qué hablamos en psicoanálisis cuando hablamos de subjetividad.

Freud nos habla de una bisexualidad psíquica, vale aclarar que hablamos de cuestiones inconscientes, donde no hay una asunción a priori de qué es ser hombre o qué es ser mujer. Estas diferencias solamente están definidas y preestablecidas desde la anatomía.

Para pensar al sujeto desde su singularidad, es fundamental tener en cuenta conceptos nodales para el psicoanálisis, como lo son el complejo de Edipo y su consecuente complejo de castración. Modos de vinculaciones inconscientes del sujeto con la pareja parental. Relaciones que se arman en un entramado atravesado por la historia familiar, social y cultural. Justamente su atravesamiento nos define y constituye, su resolución nos posiciona como hombre o como mujer, cabe aclarar que no desde el género, sino desde una posición masculina o femenina. Así lo expone Freud: “El complejo de Edipo revela cada vez más su significación como fenómeno central del período sexual de la primera infancia. Después cae sepultado, sucumbe a la represión.” (1976, p. 181)

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

Pues bien, “el psicoanálisis, por su particular naturaleza, no pretende describir que es la mujer - una tarea de solución casi imposible para él-, sino indagar como deviene, como se desarrolla la mujer a partir del niño de bisexualidad.” (1976, p. 108)

Lacan (2020) en su texto “La familia” habla justamente de la estructura cultural de la familia humana. Así lo expone:

La especie humana se caracteriza por un desarrollo singular de las relaciones sociales que sostienen capacidades excepcionales de comunicación mental (...) al depender de su comunicación, la conservación y el progreso de estos son, fundamentalmente, una obra colectiva y constituyen la cultura. Esta introduce una nueva dimensión en la realidad social y en la vida psíquica. Esta dimensión es específica a la especie humana. ... las instancias sociales dominan a las naturales ... (2020, p. 14)

Ambos autores dejan expuesto el atravesamiento filogenético en las conformaciones familiares y las consecuentes estructuras ontogenéticas de los sujetos.

De este modo, encontramos a Eduarda Mansilla en su subjetividad, en la búsqueda permanente de correrse del lugar asignado por el género que a los ojos de la familia y la sociedad deberían definirla en su obrar. Nos encontramos con una mujer escritora, inteligente, apasionada, con mucho por decir desde cuentos, narrativas y relatos desde las fantasías y desde su propia existencia, la que trasparenta su ímpetu “imprudente” y firme por no doblegar sus creencias.

En la novela de Lojo leemos claramente la posición de Eduarda, desde interrogantes sólidos en sus convicciones:

-Vea, querida señora. Es que usted se ha propuesto algo muy difícil.

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

-Ya lo sé. No es fácil entrar en competencia con los maestros de la vieja Europa. Pero mis cuentos son los primeros que una autora argentina escribe para niños argentinos, y les habla de cosas que Andersen ni Dumas conocen, seguramente.

-No se trata solo de eso. Usted aspira a imponer su nombre en el público y la prensa.

-Por supuesto. ¿Qué otra cosa desean todos los escritores?

- Usted no es un escritor, sino una escritora.

- ¿Y?

-Buena parte del público y de los críticos dudan, todavía hoy, de que las escritoras existan.” (Lojo, 2007, p. 124)

La firmeza de los interrogantes muestra la claridad de esta mujer en sus ideales, los que definitivamente está dispuesta a defender con la palabra enunciada y escrita.

La novela de Lojo nos lleva al encuentro de innumerables situaciones de esta índole, como en el diálogo que la escritora tiene con Naná -ya en la Argentina-, enuncia: “Las esposas quedan presas de las cadenas que hila su propia rueca. Es un tejido inextricable, aunque sutil y de bella apariencia: nadie en su sano juicio podría desear romperlo, ... Salvo algunas hembras que dudan de la razón doméstica.” (Lojo, 2007, pp. 163-164) Luego agrega, “No soy tan abstracta como cree. Pienso en mi libertad.” ((Lojo, 2007, p. 164).

Aquí podemos pensar en que Eduarda, con su regreso a la Argentina, busca los límites de ese tejido que la lleva hacia su propio encuentro. Aunque en ese encuentro quede por fuera lo que se “supone” es lo más importante y vital para una mujer una vez convertida en madre: sus hijos.

En esta instancia nos resultan propicios los aportes de Lacan, quien sostiene que la maternidad como concepto es una construcción cultural que nada tiene que ver con lo biológico e instintivo. Y se revela en cada sujeto, sin importar su género, desde su propia constitución subjetiva. Asimismo, resulta conveniente mencionar el concepto lacaniano de complejo, al que describe como una constelación completa de imagos interactuantes, es la

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

internalización de las primeras estructuras sociales del sujeto. Freud lo definió como un factor esencialmente inconsciente, y se revela como causa de sus efectos.

Es menester indicar que no se pretende poner en discusión el amor de Eduarda por sus hijos; sino pensar en cómo sus escritos y posteriores acciones nos muestran y hablan acerca de su propio deseo como sujeto, en el que -independientemente del momento histórico, geográfico, cultural, social y familiar- se busca decir algo sobre esta mujer.

El recorrido de la novela nos revela una Eduarda mujer, que se interroga, es sensible a sus profundos sentimientos, se interpela, provocando cambios internos que buscan respuestas a esas preguntas.

En un diálogo que mantiene Eduarda con Alice sobre la idea de reunir en un libro sus *Recuerdos de viaje*, lo que luego la historia nos muestra que se concretó. En esas anécdotas descriptas, Eduarda recuerda un naufragio trunco en un viaje a Estados Unidos y dice:

Fue el momento en que me sentí más cerca de la muerte, ... Desde entonces he tenido otra visión de los deberes de la vida.

Los deberes son tan precarios como estas vidas nuestras. Que esa precariedad nos quita la ilusión de ser imprescindibles, pero también, en cierto modo, nos libera. Si yo hubiera muerto al dar a luz a Carlitos, otra mujer lo hubiera criado en sus primeros años ... y todos los demás habrían hecho lo que tenían que hacer, con pena, desde luego, pero que se dulcifica y se borra. (Lojo, 2007, p. 153)

Justamente es aquí donde Eduarda nos habla de su propio ser. Sus interrogantes y decisiones categóricas hacen atrapante conocer sobre la historia de vida de esta mujer, como lo describe María Rosa Lojo, en el inicio (Umbral) de su libro *Una mujer de fin de siglo*.

En todo este camino percibimos la pasión de Eduarda por escribir. Plasmar a través de la escritura, diferentes historias donde los personajes cobran vida, incluso la suya propia.

Freud (1908) plantea en su libro “El creador literario y el fantaseo”, la estrecha relación que hay entre el quehacer poético, el juego y las fantasías:

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

Todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. ... toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto.

El poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasías al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto.

Es lícito decir: una fantasía oscila en cierto modo entre tres tiempos, tres momentos temporales de nuestro representar. El trabajo anímico se anuda a una impresión actual, a una ocasión del presente que fue capaz de despertar los grandes deseos de la persona; de ahí se remonta al recuerdo de una vivencia anterior, infantil las más de las veces, en que aquel deseo se cumplía, y entonces crea una situación referida al futuro, que se figura como el cumplimiento de ese deseo, ... en que van impresas las huellas de su origen en la ocasión y en el recuerdo. Vale decir, pasado, presente y futuro son como las cuentas de un collar engarzado por el deseo. (1908, pp. 128-130)

Estas simples palabras de Freud describen el despertar subjetivo de la Eduarda escritora.

CONCLUSIONES

En este artículo nos propusimos ofrecer un breve recorrido de un abordaje interdisciplinario de la obra *Una mujer de fin de siglo* de María Rosa Lojo, a los fines de advertir de qué manera se (re) construye tanto la identidad como la subjetividad de la escritora Eduarda Mansilla.

Claramente se destaca la posición de Eduarda Mansilla. Posición que no tienen nada que ver con la búsqueda y aceptación familiar y social previstos por la época, sino por el encuentro con ella misma, sin perder la prudencia que también muestra un lugar de respeto por los otros, que forman parte de su vida, pero sin dejar de lado los interrogantes que el transcurrir cotidiano le presenta.

Gerber, Julieta; Rojo Guiñazú, Milagros

Paulatinamente, Eduarda va en búsqueda de su reconocimiento como escritora, en un transitar que va tomando la impronta de la elección de su firma.

BIBLIOGRAFÍA

Batticuore, G. (2005). *La mujer romántica: lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*. Buenos Aires: Edhasa.

Brubaker, R. (2001). Más allá de 'identidad'. En: Apuntes de Investigación del CECyP. Editado por Brubaker y Cooper. pp. 1-66. Buenos Aires: Instituto de investigaciones Gino Germani – UBA.

Freud, S. (1924). El sepultamiento del complejo de Edipo. En *Obras Completas*, tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1933). Conferencia 33: La femineidad. En *Obras Completas*. Tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1908). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall, S. y Du Gay, P. (Compils) (2019). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1978). *La Familia*. Barcelona: Argonauta.

Lojo, M. R. (2010). *Sarmiento, crítico literario y promotor de mujeres escritoras: su lectura de Eduarda Mansilla. Visiones de Sarmiento*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina. pp. 121-131.

Lojo, M. R. (2007). *Una mujer de fin de siglo*. Buenos Aires: Debolsillo.

Mansilla, Eduarda (1882), *Recuerdos de viaje*. Córdoba: Buena Vista.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

celeste.riscino@gmail.com

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

Fecha de recepción: 11-09-22

Fecha de aceptación 05-10-22

RESUMEN

El presente estudio se aboca al carácter polifónico de *La hojarasca* de Gabriel García Márquez, el cual se constituye como un procedimiento vital que atraviesa toda la obra. El principal problema que aborda este trabajo es qué función posee la multiplicidad de voces. En la medida que los narradores se suceden unos a otros, se ensayan también las respuestas a dos grandes interrogantes: ¿Quiénes son los *otros*? ¿Quiénes somos *nosotros*? Cabe preguntarse, entonces, ¿qué vinculación existe entre estos movimientos que intercalan las voces de los narradores y sus representaciones de los otros y de sí mismos? Una posible respuesta sugiere que estas construcciones identitarias, lejos de

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

permanecer estancadas, son fluidas y se presentan interpeladas por los vínculos sociales, familiares y amorosos, de manera análoga a la construcción polifónica de la novela.

PALABRAS CLAVE: Identidad - Alteridad - Polifonía - Gabriel García Márquez

ABSTRACT

The present study focuses on the polyphonic character of Gabriel García Márquez's *La Hojarasca*, which is constituted as a vital procedure that goes through the entire novel. The main problem addressed by this study is what function the multiplicity of voices has. As long as the narrators succeed one another, they also practice the answer to two big questions: Who are the others? Who are we? It is worth asking, then, what connection exists between these movements that intersperse the voices of the narrators and their representations of others and of themselves? One possible answer suggests that these identity constructions, far from remaining stagnant, are fluent and challenged by social, family and love bonds, in an analogous manner to the polyphonic construction of the novel.

KEY WORDS: Identity - Otherness - Polyphony - Gabriel García Márquez

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se aboca a entender la función de los distintos narradores y la sucesión de los monólogos complementarios en *La hojarasca* de Gabriel García Márquez. En otras palabras, indagará en el carácter polifónico de la obra. Se puede afirmar que la *complicación* innecesaria de la multiplicidad de narradores que señala

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Harss¹, lejos de ser un fracaso, no solamente *matiza* la acción, sino que es un procedimiento constitutivo de la obra que permite mostrar las representaciones fluidas de la alteridad y, por consiguiente, de la identidad de los personajes.

Antes de abordar estos procedimientos será necesario delimitar dos conceptos fundamentales: la alteridad y la fluidez aplicada a este término. El concepto de alteridad se ha visto modificado a lo largo de la historia y se vincula con otro término con siglos de antigüedad: la otredad. Para Gabriel Weisz (2015), la otredad en escritos coloniales tenía por propósito señalar el carácter exótico de la población conquistada y, por ende, carente de poder. Aunque el autor observa que muchas veces se utilizan los términos otredad y alteridad como sinónimos, entiende un matiz entre ambas ya que “la alteridad se vincula mucho más con una duda sobre la absoluta legitimidad del sujeto, y en suma hace referencia a una visión posmoderna que, (...), menciona una alteridad radical que forma parte de nuestra propia identidad.” (Weisz, 2015, p. 34) Esta duda que señala Weisz es una condición fundamental para entender su carácter fluido. En tanto haya espacio para la incertidumbre, no se puede cristalizar una idea de *nosotros* ni de *ellos*.

Weisz, a su vez, encuentra natural que la construcción que superficialmente se puede hacer de la identidad -ya sea ligada a una nacionalidad o una ocupación- resulte, cuando menos, insuficiente y precaria. A esta concepción insuficiente de una identidad, se le suma el carácter de mutabilidad, el cual podemos vincular especialmente al período histórico al que el autor toma de referencia para su novela. Por muchísimo tiempo la identidad se cimentó en esas particularidades, ya sea lugar de origen,

¹ La Hojarasca, según Luis Harss en su libro *Los nuestros*, fue una obra que al autor colombiano “le salía por los codos, inconexa y sin ningún propósito literario” (Harss, 1966, p.396). Para Harss, la novela nacida en estos términos tuvo como resultado que: “Los monólogos complementarios de los tres narradores sofocados e indistintos fracasan porque complican la acción sin matizarla. En vez de iluminar a los personajes los confunden, puesto que todos hablan con la voz del autor.” (Harss, 1966, p.397)

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

profesión o etnicidad. El período particular donde la novela de García Márquez fue concebida, la primera mitad del siglo XX, se caracterizó por una pérdida de los valores propios de la modernidad, trayendo por consiguiente una modificación a la tradicional concepción de la identidad.

En *La hojarasca* se nos narra cómo se vio afectada la población desde la fundación de Macondo por la dureza del sacrificio que requirió el viaje: “Después todo comenzó a moverse al revés, dijo [Meme]. La llegada al naciente pueblo de Macondo en los últimos días del siglo, fue la de una familia devastada (...)” (García Márquez, 2014, p. 49²). Pero también y, especialmente, por el paso de la compañía bananera. El cambio se sucede rápido, antes de que se renueven las generaciones o puedan adaptarse por completo.

En última instancia, intentaremos esbozar cómo el carácter polifónico de la obra permite una serie de instantáneas que presentan los avatares de la definición de la identidad de los distintos personajes y la construcción de la alteridad. Esos vaivenes se encuentran afectados por aquello que espera la sociedad lo cual puede ser tan cambiante como, por el contrario, estar muy sedimentado por la tradición. Las voces de los distintos narradores ponen en evidencia hasta qué punto resulta la sociedad un factor decisivo para esta construcción de su identidad y de la alteridad.

TRES ESTADÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Álvarez Espinosa retoma a Bajtín cuando afirma que la novela con su carácter polifónico permite incorporar distintas cosmovisiones de la realidad a través de los

² De aquí en más, seguiremos la misma edición de la novela de este autor citada en la bibliografía.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

distintos personajes. (Álvarez, 2011, p. 148) Esta construcción particular estructura toda la novela *La hojarasca*. Para ilustrar estos mecanismos nos centraremos en el capítulo 1 del libro, el cual es el primero que presenta los tres narradores que se sucederán luego en la novela: las tres generaciones. Los otros dos capítulos que cuentan con los monólogos de los tres personajes son los finales: el décimo y el onceavo.

El primer capítulo, por lo tanto, ya nos presenta la modalidad polifónica de la narración. Se encuentra separada en cuatro partes en las cuales toman la posta de la narración los personajes en el siguiente orden: el niño, Isabel (madre del niño), el niño nuevamente y el coronel (abuelo del niño). Nos dará este primer capítulo el marco del relato que incluirá la historia de Macondo desde antes de su fundación. El primer anclaje temporal compartido será el intento de precisar la hora por parte de los tres personajes a partir del pitido del tren señalando que son “las dos y media”.

NO SÉ POR QUÉ

El niño presenta la primera voz narrativa de la novela, compartiendo las primeras inquietudes con el lector. El niño manifiesta sencillamente “No sé por qué me han traído” (p. 15) y posteriormente “No sé por qué no ha venido nadie al entierro” (p. 17). Es el encargado de plantar las primeras semillas de suspenso: aún no sabemos quién ha muerto, ni entendemos la falta de asistencia al funeral. García Márquez le da así la primera voz a aquel que tiene toda la curiosidad, tal como puede tener un niño. No obstante, no puede manifestar esas dudas ni posee la información suficiente para armar sus propias conclusiones, ya que no pertenece al mundo de los adultos. De ahí que resulte lógico que solo pueda rumiar estas inquietudes. Sobre el final de su primer monólogo encontramos el siguiente fragmento:

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Veo que uno de los hombres levanta un extremo de la tapa, y que mi abuelo introduce en el ataúd el zapato del muerto, el que se había olvidado en la cama. Vuelve a pitar el tren, cada vez más distante, y pienso de repente: “Son las dos y media.” Y recuerdo que a esta hora (mientras el tren pita en la última vuelta del pueblo) los muchachos están haciendo filas en la escuela para asistir a la primera clase de la tarde. (p.19)

Este fragmento ilustra, por un lado, la marca temporal compartida por los tres narradores: “Son las dos y media” Por otro, nos permite observar de manera sintetizada lo que se muestra en el relato del niño en el primer capítulo. La dificultad de concebir que ese hombre (el doctor) no esté vivo: “el zapato del muerto, el que *se había olvidado* en la cama”. Para el niño, el fallecido tiene aspecto de estar vivo incluso “parece una persona despierta y rabiosa a punto de dar una pelea” (p.14). Solamente ante el recordatorio de las recomendaciones de su madre el niño percibe al doctor en su situación “Ya no lo vi acostado sino muerto” (p.17). Pero no es solamente el doctor (al cual no había conocido en vida) el que le resulta extraño. Su madre le parece “lejana, desconocida” (p.14) con su traje de domingo e incluso él debe reafirmarse frente al espejo: “Ese soy yo, como si hoy fuera domingo” (p.13).

El niño no será el único al que le cueste reconocerse en esta ropa, aunque en el caso de la madre, que ha tomado la decisión del vestuario de ambos, tiene una fundamentación: “Varias veces me ha mirado y yo sé que me ha visto extraña, desconocida, con ese traje cerrado y este sombrero antiguo que me he puesto, para no ser identificada ni siquiera por mis propios presentimientos.” (p.22). De esta forma, madre e hijo comparten la sensación de alteridad para con ellos mismos, en el caso de la primera, como una fuga de su situación.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

El poco conocimiento de la situación para el niño, desdibuja su sentido de identidad y también el de los otros. Ve a su madre distinta, pero también a sus vecinos y compañeros de juegos: “Y veo a Pepe que pasa sin vernos, distraído. El muchachito de la casa vecina que pasa silbando, transformado y desconocido, como si acabara de cortarse el cabello.” (p.29) La línea que lo separa de *los otros*, los límites de la alteridad, se redefine en el interior de la casa del doctor y se termina desdibujando incluso con sus compañeros de juego y hasta con su propia madre.

LAS MUJERES EN LAS VENTANAS

La segunda narradora dentro del primer capítulo es Isabel, la cual comparte el mismo anclaje temporal: “Oigo pitar el tren en la última vuelta. “Son las dos y media”, pienso: y no puedo sortear la idea de que a esta hora todo Macondo está pendiente de lo que hacemos en esta casa.” (p.23) Las preocupaciones de Isabel en este capítulo también se hallan sintetizadas en este primer anclaje temporal. Ya conocemos, gracias a Isabel, el rencor que el pueblo de Macondo tenía para con el doctor y el acto de participar de su entierro podría costarle a su familia la pérdida de su lugar en la sociedad de Macondo. A lo largo de la novela, Isabel manifiesta numerosas veces cómo es perseguida por la idea de las mujeres de Macondo. Imagina que observan con recelo cómo su familia garantiza que el doctor sea enterrado. De esta forma lo manifiesta por primera vez en su monólogo:

Imagino la expresión de las mujeres en las ventanas, viendo pasar a mi padre, viéndome con el niño atrás de una caja mortuoria en cuyo interior se va pudriendo la única persona a quien el pueblo había querido ver así, conducido al cementerio en medio de un implacable abandono... (p.20)

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Isabel es, sin lugar a dudas, el personaje que más se ve influenciado por su grupo de referencia. Esto lo lleva a tal extremo que, en el capítulo 6, Isabel rememora que al conocer a Martín en el entierro de un niño: “Todavía Meme Orozco no había dejado de cantar, cuando nosotras batimos palmas y dijimos “Vamos a casarnos con él”.” (p.95) No hay ningún rastro de individualidad en el deseo, mucho menos de romance compartido, en la decisión tomada por esas mujeres, casi en manada. Es tal la lejanía de esa decisión que Isabel se reconoce ajena a Martín, representa la alteridad en su máxima expresión: “Martín había estado en la casa todos los días, hablaba con mi padre y éste nos comunicaba sus impresiones a la hora de las comidas. Yo no conocía a mi novio.” (p.110) No solamente le resulta ajeno, no puede definirlo como individuo.

No solo su noviazgo, también el episodio en el cual conoció al que se convertiría en su esposo le resultaba difuso, incluyendo a su grupo de amigas:

cuando yo lo recordaba en casa, no encontraba ninguna correspondencia entre esas palabras y la realidad. Recordaba como si hubieran sido dichas por un grupo de mujeres imaginarias que batían palmas y cantaban en la casa donde había muerto un niño irreal. (p. 95)

En este fragmento podemos observar la debilidad del lazo con su grupo de pertenencia, en este caso, las demás mujeres jóvenes en edad de casarse. A pesar de ello, toma más relevancia al momento de decidir sobre el futuro de Isabel que su propio vínculo con Martín. Isabel rememora la noche previa a su casamiento, mientras se decía a sí misma:

“Esa soy yo, Isabel. Estoy vestida de novia, para casarme por la madrugada.” Y me desconocía a mí misma; me sentía desdoblada en el recuerdo de mi madre muerta. ...después de mi nacimiento, mi madre fue vestida con sus prendas

Riscino, María Celeste

nupciales y colocada en el ataúd. Y ahora, viéndome en el espejo, yo veía los huesos de mi madre cubiertos en el verdín sepulcral,Yo estaba fuera del espejo. (p.112)

Su madre, fallecida en el parto de Isabel, resultaba sólo accesible a su hija a través de las construcciones que los demás hicieran de su memoria. En este punto la percepción de alteridad no se limita a su futuro esposo, que apenas conoce, sino a ella misma.

Estos pocos elementos que reúne sobre su madre le son proporcionados por la misma persona que le relata detalles del exilio de sus padres a Macondo, cuando Isabel estaba en el vientre materno. En el capítulo 2, cuando Isabel repasa uno de sus diálogos con Meme, la india que viajó con los padres de Isabel en su migración, podemos ver cómo el recuerdo se construye sustancialmente diferente ante la misma experiencia:

Meme recordaba con tristeza. Se tenía la impresión de que consideraba el transcurso del tiempo como una pérdida personal, como si advirtiera con el corazón lacerado por los recuerdos que si el tiempo no hubiera transcurrido, aún estaría ella en aquella peregrinación que debió ser un castigo para mis padres, pero que para los niños tenía algo de fiesta ... (p.49)

En la cita anterior, podemos notar de qué manera la pertenencia para Meme se hallaba atada a los recuerdos con la familia del coronel. Ante su situación posterior (el concubinato con el doctor) Meme se aferra a un tiempo donde los lazos sociales la sostenían con mucha más fuerza.

Entre las mujeres de *La hojarasca* -especialmente para Isabel- la balanza se inclina por la pertenencia. No obstante, esto no la exime de las tensiones con sus deberes

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

familiares, especialmente con su padre. Como expresa García Márquez según Paulina Ruelas:

Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta), a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra y qué deben hacer en ella”. El tema de la identidad, el preguntarse: “¿quién soy?”, “¿para qué nací?”, es algo que quizá, como ha dicho Márquez, es una pregunta que la mayoría de la gente se ha hecho y a veces sin sentido. Es posible que esta pregunta se la haga uno en la juventud puesto que, en pleno desarrollo, se acumulan muchas preguntas: ¿para qué nací?, ¿qué estudiaré?, ¿en qué trabajaré?, ¿quién dice la gente que soy? (Ruelas, 2016, p. 26)

Isabel no se hace explícitamente estas preguntas, pero sus pensamientos rondan especialmente este último interrogante: ¿Quién dice la gente que soy? En este primer capítulo, Isabel se tortura imaginando a las mujeres de Macondo que observan desde sus ventanas y la posibilidad de que nadie asista al entierro de su familia como precio al desaire de la voluntad de Macondo: ver al doctor pudrirse en la prisión que él mismo decidió construir y tirar la llave.

La protección de Isabel contra la frustración de Macondo es la presencia del niño. Aunque se cuestiona varias veces en el que capítulo que no debió traerlo, se excusa a sí misma diciéndose “lo primero que se me ocurrió fue traer también al niño para sentirme protegida.” (p. 20). Ese fue su reflejo ante el imperativo del padre para que lo acompañe. Tal como Ruelas retoma de García Márquez, hay una propiedad de la juventud (un poco infantil en el personaje de Isabel que ya tiene treinta años) de preocuparse por lo que debe hacer y cómo los demás la ponderan.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Este mecanismo de cuestionamiento y formación de la identidad se puede ver en su estadio más primigenio en el niño. No solamente tiene problemas para identificarse con el cambio de ropa o identificar a su madre. Se mueve curioso con sus amigos, tienen todavía la libertad de inventar palabras (como *Incomploruto*) que solo entre ellos entienden y no se cuestiona aún sus deseos, simplemente quiere “regresar con él [Abraham], para verle el brillo del vientre cuando se zambulle y vuelve a surgir como un pez metálico, para rozarle el muslo cuando caminemos.” (p. 71). Pero probablemente la marca más notoria del momento de formación de su identidad en el que se halla sea la falta de su nombre. El niño, durante toda la novela, es nombrado bajo esa categoría o por relación a su círculo familiar, cuando por ejemplo la madre lo observa:

El niño lo mira, piensa en el ahorcado que está puesto de largo debajo de las tablas; hace un ademán triste y entonces todo se transforma ... La mano se vuelve pecosa y grande, deja de ser la mano de mi hijo, se transforma en una mano grande y diestra que fríamente, con calculada parsimonia, empieza a amolar la navaja (p. 79)

La falta de un nombre propio para el niño se espeja con la falta de nombre para el doctor. En el capítulo 6, cuando le exigen a este la presentación de su licencia, el coronel “cae en la cuenta” de que estuvieron cinco años conviviendo con un hombre del cual no sabían prácticamente nada, ni siquiera su nombre. Tal como Bonnet señala en su recorrido por la obra de Gabo:

Es sabido que la obra de un escritor se constituye a partir de unas cuantas obsesiones. Algunas de estas, constituidas en temas claves en la narrativa de García Márquez, aparecen ya en *La hojarasca*, con todas sus implicaciones: el de

Riscino, María Celeste

la imposibilidad de rescatar la verdad en razón de la fragilidad de la memoria, el de la realidad como una construcción del lenguaje, y el de un mundo de valores que desaparece arrasado por la fuerza nefasta de la modernidad... (Bonnet, 2005, p. 151)

Resulta fundamental para entender esa particular forma de construir realidad con el lenguaje cómo el niño carece de marcas fuertes de individualidad, tales como su nombre. Su nombre no es mencionado y permanece desconocido para el lector, así como el nombre del doctor, que nunca termina de integrarse a la sociedad de Macondo, permanece desconocido para sus conciudadanos. El otro tema clave que se impone según Bonnet es aquel que manifiesta la imposibilidad de reconstruir algún tipo de verdad viene también a corresponderse perfectamente con esta obra. En algún punto responde a la sensación de confusión que señalaba Harss. La representación a través de la memoria es frágil. La búsqueda de la verdad, atravesada por el lenguaje, reflejaba un entramado complejo con puntos yuxtapuestos, mínimos como el pitido de un tren que señala las dos y media de la tarde. El resto de la representación navega en los pensamientos que son ante todo, humanos. Por esto es que se hallan en constante modificación en tanto alteran su percepción de los otros y de sí mismos.

ENTRE LA LEY DE LOS HOMBRES, LA DE DIOS Y LA DE MACONDO

El último monólogo que se incluye en este primer capítulo es el del coronel. Tal como encontramos en los dos monólogos anteriores, sobre el final podemos encontrar el mismo punto de anclaje que comparte con su hija y el niño, su nieto, pero no se referirá a él de esta forma sino como “niño”.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Examino la habitación y veo que se ha olvidado un zapato en la cama. Hago una nueva señal a mis hombres, con el zapato en la mano, y ellos vuelven a levantar la tapa en el preciso instante en el que pita el tren, perdiéndose en la última vuelta del pueblo. “Son las dos y media”, pienso. *Las dos y media del 12 de septiembre de 1928; casi la misma hora de ese día de 1903 en que este hombre se sentó por primera vez a nuestra mesa y pidió hierba para comer.* (p. 35)

La primera observación que podemos hacer de este fragmento es un punto en común con el niño: el movimiento del zapato que el muerto “había olvidado”. Esto está precedido por otra transformación del muerto, esta vez, en la mirada del coronel. Una vez que hubo reunidas las exiguas pertenencias del doctor en su ataúd es cuando el coronel lo ve “por primera vez, cómodamente muerto”. (p. 34)

La voz del coronel en la narración tiene la particularidad de reunir todos los elementos de la esfera social: la ley civil, la ley de la Iglesia y la de Macondo. Es un engranaje fundamental para la reconstrucción del recuerdo del incidente que terminó haciendo que casi todo Macondo le diera la espalda al doctor. Será, tal como representa esta cita, el encargado de compartir con el lector la historia de cómo el doctor intentó con poco éxito integrarse a la sociedad de Macondo para ser finalmente odiado por toda su población, luego de que se negara a atender los heridos en una situación de crisis. Es este rencor el que se impone por sobre todas las obligaciones para la mayoría de los habitantes de Macondo, incluyendo al alcalde y al padre Ángel, representantes en el pueblo de la ley civil y la ley de Dios.

Para el coronel, Macondo es un pueblo del cual no se pueden sostener casi certezas, incluso él, llegado en la primera comitiva fundacional del pueblo, no puede prever su desarrollo ni su accionar:

Riscino, María Celeste

Creo a Macondo capaz de todo después de lo que he visto en lo que va corrido de este siglo. Pero si no han de respetarme a mí, ni siquiera por ser viejo, coronel de la república, y para remate cojo del cuerpo y entero de la conciencia, espero que al menos respeten a mi hija por ser mujer. (p. 32)

El sentimiento patriótico ya no tiene ningún peso como tampoco su autoridad de *pater familias*, apenas si confía en que la gente de Macondo tenga algún sentido de decencia para con una mujer. El coronel no puede responder por el pueblo que vio fundarse y reconstruirse, el cual debería formar, al menos en parte, su propia identidad.

En esta delicada situación, la justificación que el coronel se hace para forzar el entierro cristiano del doctor, tampoco carece de matices. “No lo hago por mí. Tal vez no sea tampoco por la tranquilidad del muerto. Apenas para cumplir con su compromiso sagrado.” (pp. 32-33)

Durante todo el relato el lector recorrerá los recuerdos de la historia de Macondo en las voces de Isabel y el coronel. No obstante, el motivo del sentido de obligación para con el doctor no resulta tan lineal como podemos llegar a esperar. De nuevo se presentan los temas fundamentales que demarcaba Bonnet, especialmente la delicada tarea de reconstruir a partir de la memoria. El coronel recordará en el capítulo 8:

De pronto, al paso de una ala blanca, lo vi con la cabeza triste y sola ladeada sobre el hombro izquierdo. Me acordé de su vida, de su soledad, de espantosos disturbios espirituales. Me acordé de la indiferencia atormentada con que asistía al espectáculo de la vida. Antes me había sentido vinculado a él por sentimientos complejos, en ocasiones tan complejos y contradictorios como su personalidad.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Pero en aquel instante no tuve la menor duda que había empezado a quererle entrañablemente. (p. 116)

En esta cita resulta llamativa la peculiar y relativa construcción de la alteridad por parte del coronel hacia el doctor. Los ocho años que había permanecido el doctor en la casa del coronel habían construido un vínculo complejo y difícil de definir en palabras para este último. No obstante, en un instante, *al paso de un ala blanca*, había llegado a tener una conexión particular o, al menos, visibilizarla.

Motivos morales, religiosos, pero especialmente estos últimos sentimientos manifestados sobre el final de la novela son los que terminarán de configurar la alteridad de la familia del coronel con el pueblo de Macondo. Incluso la esposa del coronel sentencia: “Me quedaré aquí, aplanada hasta la hora del Juicio.” (p. 163) negándose tajantemente a asistir al entierro del doctor. En el último capítulo, a través del recuerdo del coronel encontramos la reconstrucción del siguiente diálogo: “Es una petición innecesaria, doctor. Usted me conoce y debía saber que yo lo habría enterrado por encima de la cabeza de todo el mundo, aunque no le debiera la vida.” (p. 162) De esta forma, queda definida la postura del coronel, no porque deseara oponerse al pueblo que ayudó a levantar, sino porque era ese pueblo el que lo obligaba a pararse en la vereda de enfrente. La alteridad, en este punto, se materializa en su propia familia.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La novela *La hojarasca* se estructura como un relato polifónico permitiéndole al lector formar una historia compleja atravesada por una serie de preguntas que atañen al Hombre desde hace mucho tiempo. ¿Quiénes son los *otros*? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Quién soy yo? Podrían ser estas las tres grandes incógnitas reflejadas en esta obra de

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Gabriel García Márquez. Las respuestas no son estancas, ya que los personajes del autor esbozan respuestas en la medida que recorren la historia de sus vidas en Macondo. Tienen por supuesto distintos grados de complejidad en tanto se hallan en su infancia (el niño), su juventud (Isabel) o su adultez (el coronel). Algunas cuestiones identitarias se afirman con el paso del tiempo, mientras otras permanecen permeables a los cambios.

Incluso cuando ciertos aspectos se sedimentan, las voces de la mirada ajena tienen cierto peso. Teniendo edad para casarse, Isabel elige casi a ciegas a su marido, el cual contaba con el favor de su padre y el aval de las otras mujeres. Por otro lado, el coronel decidirá llevar adelante el funeral del doctor, pero no serán pocas las veces que le generará resquemor hacer oídos sordos a los deseos del pueblo.

Los matices que los diferentes monólogos le otorgan a la novela resultan fundamentales para la constitución de la obra. Lejos está de ser innecesaria la fragmentación, como enuncia Harss. Un narrador único no hubiera podido presentar un entramado complejo y superpuesto que manifestara los avatares de la reconstrucción de la historia por medio de la memoria y las diferentes formas en las que el lenguaje moldea la realidad.

Debemos, empero, darle la razón a Harss que sí posee un cierto punto de confusión, una falta de estabilidad que generan los saltos entre las distintas voces, no siempre detectables rápidamente. Pero no debemos interpretar la sensación de confusión y duda que genera en el lector el desafío de reconstruir la historia con una falta de programa de escritura o una falla en la elección del número de narradores por parte del joven García Márquez. La estructura de la novela es lo que permite esta transferencia del sentido de incertidumbre de los protagonistas para insertarse y definir su lugar entre su familia, sus pares, sus grupos de pertenencia y, en última instancia, el pueblo de Macondo.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

BIBLIOGRAFÍA

Bonnet, P. (2005). “García Márquez: taumaturgo de la realidad cotidiana”. *Nómadas*. N°23. Bogotá: Universidad Central de Colombia.

Álvarez Espinoza, N.(2011). “La polifonía bajtiniana en la novela *Del Amor y otros Demonios*”. *Revista de Lenguas Modernas*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.

García Márquez, G. (2014). *La hojarasca*. Buenos Aires: Ed. De bolsillo.

Harss, L., y Dohmann, B. (1981). *Los nuestros*. Buenos Aires: Sudamericana.

Lafforgue, J., (2020). “El Boom y después”. *Cuadernos de literatura latinoamericana y argentina*. N° 20. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Ruelas, P. (2016). “El origen de la identidad dentro de la cultura”. *Cuaderna Vía*, V. 2 N°1. Texas: University of Texas Arlington.

Weisz, G. (2015). *Tinta del exotismo: literatura de la otredad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

celeste.riscino@gmail.com

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

Fecha de recepción: 11-09-22

Fecha de aceptación 05-10-22

RESUMEN

El presente estudio se aboca al carácter polifónico de *La hojarasca* de Gabriel García Márquez, el cual se constituye como un procedimiento vital que atraviesa toda la obra. El principal problema que aborda este trabajo es qué función posee la multiplicidad de voces. En la medida que los narradores se suceden unos a otros, se ensayan también las respuestas a dos grandes interrogantes: ¿Quiénes son los *otros*? ¿Quiénes somos *nosotros*? Cabe preguntarse, entonces, ¿qué vinculación existe entre estos movimientos que intercalan las voces de los narradores y sus representaciones de los otros y de sí mismos? Una posible respuesta sugiere que estas construcciones identitarias, lejos de

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

permanecer estancadas, son fluidas y se presentan interpeladas por los vínculos sociales, familiares y amorosos, de manera análoga a la construcción polifónica de la novela.

PALABRAS CLAVE: Identidad - Alteridad - Polifonía - Gabriel García Márquez

ABSTRACT

The present study focuses on the polyphonic character of Gabriel García Márquez's *La Hojarasca*, which is constituted as a vital procedure that goes through the entire novel. The main problem addressed by this study is what function the multiplicity of voices has. As long as the narrators succeed one another, they also practice the answer to two big questions: Who are the others? Who are we? It is worth asking, then, what connection exists between these movements that intersperse the voices of the narrators and their representations of others and of themselves? One possible answer suggests that these identity constructions, far from remaining stagnant, are fluent and challenged by social, family and love bonds, in an analogous manner to the polyphonic construction of the novel.

KEY WORDS: Identity - Otherness - Polyphony - Gabriel García Márquez

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se aboca a entender la función de los distintos narradores y la sucesión de los monólogos complementarios en *La hojarasca* de Gabriel García Márquez. En otras palabras, indagará en el carácter polifónico de la obra. Se puede afirmar que la *complicación* innecesaria de la multiplicidad de narradores que señala

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Harss¹, lejos de ser un fracaso, no solamente *matiza* la acción, sino que es un procedimiento constitutivo de la obra que permite mostrar las representaciones fluidas de la alteridad y, por consiguiente, de la identidad de los personajes.

Antes de abordar estos procedimientos será necesario delimitar dos conceptos fundamentales: la alteridad y la fluidez aplicada a este término. El concepto de alteridad se ha visto modificado a lo largo de la historia y se vincula con otro término con siglos de antigüedad: la otredad. Para Gabriel Weisz (2015), la otredad en escritos coloniales tenía por propósito señalar el carácter exótico de la población conquistada y, por ende, carente de poder. Aunque el autor observa que muchas veces se utilizan los términos otredad y alteridad como sinónimos, entiende un matiz entre ambas ya que “la alteridad se vincula mucho más con una duda sobre la absoluta legitimidad del sujeto, y en suma hace referencia a una visión posmoderna que, (...), menciona una alteridad radical que forma parte de nuestra propia identidad.” (Weisz, 2015, p. 34) Esta duda que señala Weisz es una condición fundamental para entender su carácter fluido. En tanto haya espacio para la incertidumbre, no se puede cristalizar una idea de *nosotros* ni de *ellos*.

Weisz, a su vez, encuentra natural que la construcción que superficialmente se puede hacer de la identidad -ya sea ligada a una nacionalidad o una ocupación- resulte, cuando menos, insuficiente y precaria. A esta concepción insuficiente de una identidad, se le suma el carácter de mutabilidad, el cual podemos vincular especialmente al período histórico al que el autor toma de referencia para su novela. Por muchísimo tiempo la identidad se cimentó en esas particularidades, ya sea lugar de origen,

¹ La Hojarasca, según Luis Harss en su libro *Los nuestros*, fue una obra que al autor colombiano “le salía por los codos, inconexa y sin ningún propósito literario” (Harss, 1966, p.396). Para Harss, la novela nacida en estos términos tuvo como resultado que: “Los monólogos complementarios de los tres narradores sofocados e indistintos fracasan porque complican la acción sin matizarla. En vez de iluminar a los personajes los confunden, puesto que todos hablan con la voz del autor.” (Harss, 1966, p.397)

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

profesión o etnicidad. El período particular donde la novela de García Márquez fue concebida, la primera mitad del siglo XX, se caracterizó por una pérdida de los valores propios de la modernidad, trayendo por consiguiente una modificación a la tradicional concepción de la identidad.

En *La hojarasca* se nos narra cómo se vio afectada la población desde la fundación de Macondo por la dureza del sacrificio que requirió el viaje: “Después todo comenzó a moverse al revés, dijo [Meme]. La llegada al naciente pueblo de Macondo en los últimos días del siglo, fue la de una familia devastada (...)” (García Márquez, 2014, p. 49²). Pero también y, especialmente, por el paso de la compañía bananera. El cambio se sucede rápido, antes de que se renueven las generaciones o puedan adaptarse por completo.

En última instancia, intentaremos esbozar cómo el carácter polifónico de la obra permite una serie de instantáneas que presentan los avatares de la definición de la identidad de los distintos personajes y la construcción de la alteridad. Esos vaivenes se encuentran afectados por aquello que espera la sociedad lo cual puede ser tan cambiante como, por el contrario, estar muy sedimentado por la tradición. Las voces de los distintos narradores ponen en evidencia hasta qué punto resulta la sociedad un factor decisivo para esta construcción de su identidad y de la alteridad.

TRES ESTADÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Álvarez Espinosa retoma a Bajtín cuando afirma que la novela con su carácter polifónico permite incorporar distintas cosmovisiones de la realidad a través de los

² De aquí en más, seguiremos la misma edición de la novela de este autor citada en la bibliografía.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

distintos personajes. (Álvarez, 2011, p. 148) Esta construcción particular estructura toda la novela *La hojarasca*. Para ilustrar estos mecanismos nos centraremos en el capítulo 1 del libro, el cual es el primero que presenta los tres narradores que se sucederán luego en la novela: las tres generaciones. Los otros dos capítulos que cuentan con los monólogos de los tres personajes son los finales: el décimo y el onceavo.

El primer capítulo, por lo tanto, ya nos presenta la modalidad polifónica de la narración. Se encuentra separada en cuatro partes en las cuales toman la posta de la narración los personajes en el siguiente orden: el niño, Isabel (madre del niño), el niño nuevamente y el coronel (abuelo del niño). Nos dará este primer capítulo el marco del relato que incluirá la historia de Macondo desde antes de su fundación. El primer anclaje temporal compartido será el intento de precisar la hora por parte de los tres personajes a partir del pitido del tren señalando que son “las dos y media”.

NO SÉ POR QUÉ

El niño presenta la primera voz narrativa de la novela, compartiendo las primeras inquietudes con el lector. El niño manifiesta sencillamente “No sé por qué me han traído” (p. 15) y posteriormente “No sé por qué no ha venido nadie al entierro” (p. 17). Es el encargado de plantar las primeras semillas de suspenso: aún no sabemos quién ha muerto, ni entendemos la falta de asistencia al funeral. García Márquez le da así la primera voz a aquel que tiene toda la curiosidad, tal como puede tener un niño. No obstante, no puede manifestar esas dudas ni posee la información suficiente para armar sus propias conclusiones, ya que no pertenece al mundo de los adultos. De ahí que resulte lógico que solo pueda rumiar estas inquietudes. Sobre el final de su primer monólogo encontramos el siguiente fragmento:

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Veo que uno de los hombres levanta un extremo de la tapa, y que mi abuelo introduce en el ataúd el zapato del muerto, el que se había olvidado en la cama. Vuelve a pitar el tren, cada vez más distante, y pienso de repente: “Son las dos y media.” Y recuerdo que a esta hora (mientras el tren pita en la última vuelta del pueblo) los muchachos están haciendo filas en la escuela para asistir a la primera clase de la tarde. (p.19)

Este fragmento ilustra, por un lado, la marca temporal compartida por los tres narradores: “Son las dos y media” Por otro, nos permite observar de manera sintetizada lo que se muestra en el relato del niño en el primer capítulo. La dificultad de concebir que ese hombre (el doctor) no esté vivo: “el zapato del muerto, el que *se había olvidado* en la cama”. Para el niño, el fallecido tiene aspecto de estar vivo incluso “parece una persona despierta y rabiosa a punto de dar una pelea” (p.14). Solamente ante el recordatorio de las recomendaciones de su madre el niño percibe al doctor en su situación “Ya no lo vi acostado sino muerto” (p.17). Pero no es solamente el doctor (al cual no había conocido en vida) el que le resulta extraño. Su madre le parece “lejana, desconocida” (p.14) con su traje de domingo e incluso él debe reafirmarse frente al espejo: “Ese soy yo, como si hoy fuera domingo” (p.13).

El niño no será el único al que le cueste reconocerse en esta ropa, aunque en el caso de la madre, que ha tomado la decisión del vestuario de ambos, tiene una fundamentación: “Varias veces me ha mirado y yo sé que me ha visto extraña, desconocida, con ese traje cerrado y este sombrero antiguo que me he puesto, para no ser identificada ni siquiera por mis propios presentimientos.” (p.22). De esta forma, madre e hijo comparten la sensación de alteridad para con ellos mismos, en el caso de la primera, como una fuga de su situación.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

El poco conocimiento de la situación para el niño, desdibuja su sentido de identidad y también el de los otros. Ve a su madre distinta, pero también a sus vecinos y compañeros de juegos: “Y veo a Pepe que pasa sin vernos, distraído. El muchachito de la casa vecina que pasa silbando, transformado y desconocido, como si acabara de cortarse el cabello.” (p.29) La línea que lo separa de *los otros*, los límites de la alteridad, se redefine en el interior de la casa del doctor y se termina desdibujando incluso con sus compañeros de juego y hasta con su propia madre.

LAS MUJERES EN LAS VENTANAS

La segunda narradora dentro del primer capítulo es Isabel, la cual comparte el mismo anclaje temporal: “Oigo pitar el tren en la última vuelta. “Son las dos y media”, pienso: y no puedo sortear la idea de que a esta hora todo Macondo está pendiente de lo que hacemos en esta casa.” (p.23) Las preocupaciones de Isabel en este capítulo también se hallan sintetizadas en este primer anclaje temporal. Ya conocemos, gracias a Isabel, el rencor que el pueblo de Macondo tenía para con el doctor y el acto de participar de su entierro podría costarle a su familia la pérdida de su lugar en la sociedad de Macondo. A lo largo de la novela, Isabel manifiesta numerosas veces cómo es perseguida por la idea de las mujeres de Macondo. Imagina que observan con recelo cómo su familia garantiza que el doctor sea enterrado. De esta forma lo manifiesta por primera vez en su monólogo:

Imagino la expresión de las mujeres en las ventanas, viendo pasar a mi padre, viéndome con el niño atrás de una caja mortuoria en cuyo interior se va pudriendo la única persona a quien el pueblo había querido ver así, conducido al cementerio en medio de un implacable abandono... (p.20)

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Isabel es, sin lugar a dudas, el personaje que más se ve influenciado por su grupo de referencia. Esto lo lleva a tal extremo que, en el capítulo 6, Isabel rememora que al conocer a Martín en el entierro de un niño: “Todavía Meme Orozco no había dejado de cantar, cuando nosotras batimos palmas y dijimos “Vamos a casarnos con él”.” (p.95) No hay ningún rastro de individualidad en el deseo, mucho menos de romance compartido, en la decisión tomada por esas mujeres, casi en manada. Es tal la lejanía de esa decisión que Isabel se reconoce ajena a Martín, representa la alteridad en su máxima expresión: “Martín había estado en la casa todos los días, hablaba con mi padre y éste nos comunicaba sus impresiones a la hora de las comidas. Yo no conocía a mi novio.” (p.110) No solamente le resulta ajeno, no puede definirlo como individuo.

No solo su noviazgo, también el episodio en el cual conoció al que se convertiría en su esposo le resultaba difuso, incluyendo a su grupo de amigas:

cuando yo lo recordaba en casa, no encontraba ninguna correspondencia entre esas palabras y la realidad. Recordaba como si hubieran sido dichas por un grupo de mujeres imaginarias que batían palmas y cantaban en la casa donde había muerto un niño irreal. (p. 95)

En este fragmento podemos observar la debilidad del lazo con su grupo de pertenencia, en este caso, las demás mujeres jóvenes en edad de casarse. A pesar de ello, toma más relevancia al momento de decidir sobre el futuro de Isabel que su propio vínculo con Martín. Isabel rememora la noche previa a su casamiento, mientras se decía a sí misma:

“Esa soy yo, Isabel. Estoy vestida de novia, para casarme por la madrugada.” Y me desconocía a mí misma; me sentía desdoblada en el recuerdo de mi madre muerta. ...después de mi nacimiento, mi madre fue vestida con sus prendas

Riscino, María Celeste

nupciales y colocada en el ataúd. Y ahora, viéndome en el espejo, yo veía los huesos de mi madre cubiertos en el verdín sepulcral,Yo estaba fuera del espejo. (p.112)

Su madre, fallecida en el parto de Isabel, resultaba sólo accesible a su hija a través de las construcciones que los demás hicieran de su memoria. En este punto la percepción de alteridad no se limita a su futuro esposo, que apenas conoce, sino a ella misma.

Estos pocos elementos que reúne sobre su madre le son proporcionados por la misma persona que le relata detalles del exilio de sus padres a Macondo, cuando Isabel estaba en el vientre materno. En el capítulo 2, cuando Isabel repasa uno de sus diálogos con Meme, la india que viajó con los padres de Isabel en su migración, podemos ver cómo el recuerdo se construye sustancialmente diferente ante la misma experiencia:

Meme recordaba con tristeza. Se tenía la impresión de que consideraba el transcurso del tiempo como una pérdida personal, como si advirtiera con el corazón lacerado por los recuerdos que si el tiempo no hubiera transcurrido, aún estaría ella en aquella peregrinación que debió ser un castigo para mis padres, pero que para los niños tenía algo de fiesta ... (p.49)

En la cita anterior, podemos notar de qué manera la pertenencia para Meme se hallaba atada a los recuerdos con la familia del coronel. Ante su situación posterior (el concubinato con el doctor) Meme se aferra a un tiempo donde los lazos sociales la sostenían con mucha más fuerza.

Entre las mujeres de *La hojarasca* -especialmente para Isabel- la balanza se inclina por la pertenencia. No obstante, esto no la exime de las tensiones con sus deberes

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

familiares, especialmente con su padre. Como expresa García Márquez según Paulina Ruelas:

Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta), a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra y qué deben hacer en ella”. El tema de la identidad, el preguntarse: “¿quién soy?”, “¿para qué nací?”, es algo que quizá, como ha dicho Márquez, es una pregunta que la mayoría de la gente se ha hecho y a veces sin sentido. Es posible que esta pregunta se la haga uno en la juventud puesto que, en pleno desarrollo, se acumulan muchas preguntas: ¿para qué nací?, ¿qué estudiaré?, ¿en qué trabajaré?, ¿quién dice la gente que soy? (Ruelas, 2016, p. 26)

Isabel no se hace explícitamente estas preguntas, pero sus pensamientos rondan especialmente este último interrogante: ¿Quién dice la gente que soy? En este primer capítulo, Isabel se tortura imaginando a las mujeres de Macondo que observan desde sus ventanas y la posibilidad de que nadie asista al entierro de su familia como precio al desaire de la voluntad de Macondo: ver al doctor pudrirse en la prisión que él mismo decidió construir y tirar la llave.

La protección de Isabel contra la frustración de Macondo es la presencia del niño. Aunque se cuestiona varias veces en el que capítulo que no debió traerlo, se excusa a sí misma diciéndose “lo primero que se me ocurrió fue traer también al niño para sentirme protegida.” (p. 20). Ese fue su reflejo ante el imperativo del padre para que lo acompañe. Tal como Ruelas retoma de García Márquez, hay una propiedad de la juventud (un poco infantil en el personaje de Isabel que ya tiene treinta años) de preocuparse por lo que debe hacer y cómo los demás la ponderan.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Este mecanismo de cuestionamiento y formación de la identidad se puede ver en su estadio más primigenio en el niño. No solamente tiene problemas para identificarse con el cambio de ropa o identificar a su madre. Se mueve curioso con sus amigos, tienen todavía la libertad de inventar palabras (como *Incomploruto*) que solo entre ellos entienden y no se cuestiona aún sus deseos, simplemente quiere “regresar con él [Abraham], para verle el brillo del vientre cuando se zambulle y vuelve a surgir como un pez metálico, para rozarle el muslo cuando caminemos.” (p. 71). Pero probablemente la marca más notoria del momento de formación de su identidad en el que se halla sea la falta de su nombre. El niño, durante toda la novela, es nombrado bajo esa categoría o por relación a su círculo familiar, cuando por ejemplo la madre lo observa:

El niño lo mira, piensa en el ahorcado que está puesto de largo debajo de las tablas; hace un ademán triste y entonces todo se transforma ... La mano se vuelve pecosa y grande, deja de ser la mano de mi hijo, se transforma en una mano grande y diestra que fríamente, con calculada parsimonia, empieza a amolar la navaja (p. 79)

La falta de un nombre propio para el niño se espeja con la falta de nombre para el doctor. En el capítulo 6, cuando le exigen a este la presentación de su licencia, el coronel “cae en la cuenta” de que estuvieron cinco años conviviendo con un hombre del cual no sabían prácticamente nada, ni siquiera su nombre. Tal como Bonnet señala en su recorrido por la obra de Gabo:

Es sabido que la obra de un escritor se constituye a partir de unas cuantas obsesiones. Algunas de estas, constituidas en temas claves en la narrativa de García Márquez, aparecen ya en *La hojarasca*, con todas sus implicaciones: el de

Riscino, María Celeste

la imposibilidad de rescatar la verdad en razón de la fragilidad de la memoria, el de la realidad como una construcción del lenguaje, y el de un mundo de valores que desaparece arrasado por la fuerza nefasta de la modernidad... (Bonnet, 2005, p. 151)

Resulta fundamental para entender esa particular forma de construir realidad con el lenguaje cómo el niño carece de marcas fuertes de individualidad, tales como su nombre. Su nombre no es mencionado y permanece desconocido para el lector, así como el nombre del doctor, que nunca termina de integrarse a la sociedad de Macondo, permanece desconocido para sus conciudadanos. El otro tema clave que se impone según Bonnet es aquel que manifiesta la imposibilidad de reconstruir algún tipo de verdad viene también a corresponderse perfectamente con esta obra. En algún punto responde a la sensación de confusión que señalaba Harss. La representación a través de la memoria es frágil. La búsqueda de la verdad, atravesada por el lenguaje, reflejaba un entramado complejo con puntos yuxtapuestos, mínimos como el pitido de un tren que señala las dos y media de la tarde. El resto de la representación navega en los pensamientos que son ante todo, humanos. Por esto es que se hallan en constante modificación en tanto alteran su percepción de los otros y de sí mismos.

ENTRE LA LEY DE LOS HOMBRES, LA DE DIOS Y LA DE MACONDO

El último monólogo que se incluye en este primer capítulo es el del coronel. Tal como encontramos en los dos monólogos anteriores, sobre el final podemos encontrar el mismo punto de anclaje que comparte con su hija y el niño, su nieto, pero no se referirá a él de esta forma sino como “niño”.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Examino la habitación y veo que se ha olvidado un zapato en la cama. Hago una nueva señal a mis hombres, con el zapato en la mano, y ellos vuelven a levantar la tapa en el preciso instante en el que pita el tren, perdiéndose en la última vuelta del pueblo. “Son las dos y media”, pienso. *Las dos y media del 12 de septiembre de 1928; casi la misma hora de ese día de 1903 en que este hombre se sentó por primera vez a nuestra mesa y pidió hierba para comer.* (p. 35)

La primera observación que podemos hacer de este fragmento es un punto en común con el niño: el movimiento del zapato que el muerto “había olvidado”. Esto está precedido por otra transformación del muerto, esta vez, en la mirada del coronel. Una vez que hubo reunidas las exiguas pertenencias del doctor en su ataúd es cuando el coronel lo ve “por primera vez, cómodamente muerto”. (p. 34)

La voz del coronel en la narración tiene la particularidad de reunir todos los elementos de la esfera social: la ley civil, la ley de la Iglesia y la de Macondo. Es un engranaje fundamental para la reconstrucción del recuerdo del incidente que terminó haciendo que casi todo Macondo le diera la espalda al doctor. Será, tal como representa esta cita, el encargado de compartir con el lector la historia de cómo el doctor intentó con poco éxito integrarse a la sociedad de Macondo para ser finalmente odiado por toda su población, luego de que se negara a atender los heridos en una situación de crisis. Es este rencor el que se impone por sobre todas las obligaciones para la mayoría de los habitantes de Macondo, incluyendo al alcalde y al padre Ángel, representantes en el pueblo de la ley civil y la ley de Dios.

Para el coronel, Macondo es un pueblo del cual no se pueden sostener casi certezas, incluso él, llegado en la primera comitiva fundacional del pueblo, no puede prever su desarrollo ni su accionar:

Riscino, María Celeste

Creo a Macondo capaz de todo después de lo que he visto en lo que va corrido de este siglo. Pero si no han de respetarme a mí, ni siquiera por ser viejo, coronel de la república, y para remate cojo del cuerpo y entero de la conciencia, espero que al menos respeten a mi hija por ser mujer. (p. 32)

El sentimiento patriótico ya no tiene ningún peso como tampoco su autoridad de *pater familias*, apenas si confía en que la gente de Macondo tenga algún sentido de decencia para con una mujer. El coronel no puede responder por el pueblo que vio fundarse y reconstruirse, el cual debería formar, al menos en parte, su propia identidad.

En esta delicada situación, la justificación que el coronel se hace para forzar el entierro cristiano del doctor, tampoco carece de matices. “No lo hago por mí. Tal vez no sea tampoco por la tranquilidad del muerto. Apenas para cumplir con su compromiso sagrado.” (pp. 32-33)

Durante todo el relato el lector recorrerá los recuerdos de la historia de Macondo en las voces de Isabel y el coronel. No obstante, el motivo del sentido de obligación para con el doctor no resulta tan lineal como podemos llegar a esperar. De nuevo se presentan los temas fundamentales que demarcaba Bonnet, especialmente la delicada tarea de reconstruir a partir de la memoria. El coronel recordará en el capítulo 8:

De pronto, al paso de una ala blanca, lo vi con la cabeza triste y sola ladeada sobre el hombro izquierdo. Me acordé de su vida, de su soledad, de espantosos disturbios espirituales. Me acordé de la indiferencia atormentada con que asistía al espectáculo de la vida. Antes me había sentido vinculado a él por sentimientos complejos, en ocasiones tan complejos y contradictorios como su personalidad.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Pero en aquel instante no tuve la menor duda que había empezado a quererle entrañablemente. (p. 116)

En esta cita resulta llamativa la peculiar y relativa construcción de la alteridad por parte del coronel hacia el doctor. Los ocho años que había permanecido el doctor en la casa del coronel habían construido un vínculo complejo y difícil de definir en palabras para este último. No obstante, en un instante, *al paso de un ala blanca*, había llegado a tener una conexión particular o, al menos, visibilizarla.

Motivos morales, religiosos, pero especialmente estos últimos sentimientos manifestados sobre el final de la novela son los que terminarán de configurar la alteridad de la familia del coronel con el pueblo de Macondo. Incluso la esposa del coronel sentencia: “Me quedaré aquí, aplanada hasta la hora del Juicio.” (p. 163) negándose tajantemente a asistir al entierro del doctor. En el último capítulo, a través del recuerdo del coronel encontramos la reconstrucción del siguiente diálogo: “Es una petición innecesaria, doctor. Usted me conoce y debía saber que yo lo habría enterrado por encima de la cabeza de todo el mundo, aunque no le debiera la vida.” (p. 162) De esta forma, queda definida la postura del coronel, no porque deseara oponerse al pueblo que ayudó a levantar, sino porque era ese pueblo el que lo obligaba a pararse en la vereda de enfrente. La alteridad, en este punto, se materializa en su propia familia.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La novela *La hojarasca* se estructura como un relato polifónico permitiéndole al lector formar una historia compleja atravesada por una serie de preguntas que atañen al Hombre desde hace mucho tiempo. ¿Quiénes son los *otros*? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Quién soy yo? Podrían ser estas las tres grandes incógnitas reflejadas en esta obra de

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

Gabriel García Márquez. Las respuestas no son estancas, ya que los personajes del autor esbozan respuestas en la medida que recorren la historia de sus vidas en Macondo. Tienen por supuesto distintos grados de complejidad en tanto se hallan en su infancia (el niño), su juventud (Isabel) o su adultez (el coronel). Algunas cuestiones identitarias se afirman con el paso del tiempo, mientras otras permanecen permeables a los cambios.

Incluso cuando ciertos aspectos se sedimentan, las voces de la mirada ajena tienen cierto peso. Teniendo edad para casarse, Isabel elige casi a ciegas a su marido, el cual contaba con el favor de su padre y el aval de las otras mujeres. Por otro lado, el coronel decidirá llevar adelante el funeral del doctor, pero no serán pocas las veces que le generará resquemor hacer oídos sordos a los deseos del pueblo.

Los matices que los diferentes monólogos le otorgan a la novela resultan fundamentales para la constitución de la obra. Lejos está de ser innecesaria la fragmentación, como enuncia Harss. Un narrador único no hubiera podido presentar un entramado complejo y superpuesto que manifestara los avatares de la reconstrucción de la historia por medio de la memoria y las diferentes formas en las que el lenguaje moldea la realidad.

Debemos, empero, darle la razón a Harss que sí posee un cierto punto de confusión, una falta de estabilidad que generan los saltos entre las distintas voces, no siempre detectables rápidamente. Pero no debemos interpretar la sensación de confusión y duda que genera en el lector el desafío de reconstruir la historia con una falta de programa de escritura o una falla en la elección del número de narradores por parte del joven García Márquez. La estructura de la novela es lo que permite esta transferencia del sentido de incertidumbre de los protagonistas para insertarse y definir su lugar entre su familia, sus pares, sus grupos de pertenencia y, en última instancia, el pueblo de Macondo.

POLIFONÍA Y CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN LA HOJARASCA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Riscino, María Celeste

BIBLIOGRAFÍA

Bonnet, P. (2005). “García Márquez: taumaturgo de la realidad cotidiana”. *Nómadas*. N°23. Bogotá: Universidad Central de Colombia.

Álvarez Espinoza, N.(2011). “La polifonía bajtiniana en la novela Del Amor y otros Demonios”. *Revista de Lenguas Modernas*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.

García Márquez, G. (2014). *La hojarasca*. Buenos Aires: Ed. De bolsillo.

Harss, L., y Dohmann, B. (1981). *Los nuestros*. Buenos Aires: Sudamericana.

Lafforgue, J., (2020). “El Boom y después”. *Cuadernos de literatura latinoamericana y argentina*. N° 20. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Ruelas, P. (2016). “El origen de la identidad dentro de la cultura”. *Cuaderna Vía*, V. 2 N°1. Texas: University of Texas Arlington.

Weisz, G. (2015). *Tinta del exotismo: literatura de la otredad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

ACTORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y NORMATIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA: UN
ABORDAJE DESDE LO MACRO Y MESO POLÍTICO

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

**ACTORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y NORMATIVA EN CONTEXTO
DE PANDEMIA: UN ABORDAJE DESDE LO MACRO Y MESO POLÍTICO**

Manzo, Ana

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

ana.manzo@unipe.edu.ar

Haller, Verónica

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

veronica.haller@unipe.edu.ar

Pederzoli, Sandra

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)

sandra.pederzoli@unipe.edu.ar

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

Fecha de recepción: 14-10-22

Fecha de aceptación: 01-11-22

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

RESUMEN:

El presente artículo surge en el marco de la investigación en curso “Educación Secundaria, continuidad pedagógica en ASPO y regreso a una nueva normalidad: un estudio en provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el currículum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdades educativas”¹ de la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene como propósito realizar una mirada analítica a las políticas educativas diseñadas e implementadas durante el periodo 2021-2022 por el Estado Nacional y por el gobierno de la provincia de Buenos Aires. En este marco, se propone -a partir de las primeras sistematizaciones del trabajo de campo, resultado del análisis documental y entrevistas semi estructuradas- describir la estructura del gobierno de la educación a nivel federal y en la provincia de Buenos Aires, a través de sus múltiples actores y sintetizar el plexo normativo producido en el período de estudio.

A partir de esta descripción, por un lado se introducen algunas reflexiones vinculadas, esencialmente, a las características del gobierno federal de la educación y las formas en que se organiza la articulación con las jurisdicciones y los actores de sus órganos, más allá de sus marcos normativos. Por otra parte, y en el plano de la jurisdicción en particular, se abordan los modos en que los niveles intermedios de la gestión se vincularon con el nivel central, y las formas de comunicación que establecieron, sin encontrarse diferencias sustanciales en los distritos analizados. Asimismo se abordó la percepción de asincronía entre las necesidades de las instituciones y la llegada al

¹ El Proyecto de Investigación fue aprobado mediante Resolución CS N° 10/2021y es dirigido por el Dr. Marcelo Krichesky

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

territorio de las orientaciones que requería la conducción pedagógica institucional en la coyuntura de la pandemia.

Se muestra cómo los diferentes actores involucrados en las políticas educativas de distintos niveles de intervención, despliegan sus capacidades e intereses con el fin de contribuir al funcionamiento del engranaje de las políticas de emergencia, sin embargo, se considera que queda pendiente por indagar acerca de lo que sucedió con estas definiciones a nivel de las instituciones.

PALABRAS CLAVE: Política educativa - Actores- Normativas – Gobierno de la educación – Estructura de gobierno

ABSTRACT:

This article arises within the framework of the ongoing research "Secondary Education, pedagogical continuity in ASPO and return to a new normality: a study in the Province of Buenos Aires on institutional management, the curriculum and school trajectories in a scenario of inequalities educational "of the National Pedagogical University, whose purpose is to take an analytical look at the educational policies designed and implemented during the period 2021-2022 by the National State and by the pcia government. from Buenos Aires. In this framework, it is proposed - from the first systematizations of the field work, the result of the documentary analysis and semi-structured interviews - to describe the structure of the government of education at the federal level, and in the pcia. from Buenos Aires, through its multiple actors; and synthesize the normative plexus produced in the study period.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

From this description, on the one hand, some reflections are introduced, essentially linked to the characteristics of the federal government of education and the ways in which the articulation with the jurisdictions and the actors of its organs is organized, beyond their frameworks. normative. On the other hand, and at the level of the jurisdiction in particular, the ways in which the intermediate levels of management were linked with the central level, and the forms of communication they established, are addressed, without finding substantial differences in the districts analyzed. Likewise, the perception of asynchrony between the needs of the institutions and the arrival in the territory of the guidelines required by the institutional pedagogical leadership at the time of the pandemic was addressed.

It is shown how the different actors involved in educational policies at different levels of intervention, display their capacities and interests in order to contribute to the operation of the gear of emergency policies, however, it is considered that it is still pending to inquire about what what happened to these definitions at the institutional level.

KEY WORDS: Educaional policy- Actors- -Regulations- Government of education - Government structure

RESUMO:

Este artigo surge no marco da pesquisa em andamento "Educação secundária, continuidade pedagógica na ASPO e retorno a uma nova normalidade: um estudo na Província de Buenos Aires sobre gestão institucional, currículo e trajetórias escolares em um cenário de desigualdades educacionais" de a Universidade Pedagógica Nacional,

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

cujo objetivo é lançar um olhar analítico sobre as políticas educacionais desenhadas e implementadas no período 2021-2022 pelo Estado Nacional e pelo governo pcia. de Buenos Aires. Nesse quadro, propõe-se - a partir das primeiras sistematizações do trabalho de campo, resultado da análise documental e entrevistas semiestruturadas - descrever a estrutura do governo da educação na esfera federal e no pcia. de Buenos Aires, através de seus múltiplos atores; e sintetizar o plexo normativo produzido no período estudado.

A partir dessa descrição, por um lado, são introduzidas algumas reflexões, essencialmente ligadas às características do governo federal da educação e às formas como se organiza a articulação com as jurisdições e os atores de seus órgãos, além de seus marcos normativos. Por outro lado, e ao nível da jurisdição em particular, são abordadas as formas como os níveis intermédios de gestão se relacionaram com o nível central, e as formas de comunicação que estabeleceram, sem encontrar diferenças substanciais nos distritos analisados. . Da mesma forma, foi abordada a percepção de assincronia entre as necessidades das instituições e a chegada ao território das diretrizes exigidas pela liderança pedagógica institucional no momento da pandemia.

Mostra-se como os diferentes atores envolvidos nas políticas educativas, nos diferentes níveis de intervenção, manifestam as suas capacidades e interesses no sentido de contribuir para o funcionamento da engrenagem das políticas de emergência, no entanto, considera-se que ainda falta indagar sobre o que o que aconteceu com essas definições no nível institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional - Atores- -Regulamento – Governo educação – Estrutura de governance

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

1- PREGUNTAS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de pandemia ha modificado en forma aún no ponderada la vida cotidiana de la sociedad en general, y en particular, las tradicionales formas que los gobiernos de la educación y las instituciones se dan -aun con sus limitaciones- para organizarse y atender los desafíos, entre otros, de la continuidad pedagógica. Diversos estudios muestran que frente a esta situación, las distintas estrategias desplegadas por los gobiernos y las instituciones en torno a la continuidad pedagógica y los aprendizajes, han estado atravesadas por las condiciones desiguales en relación a las particularidades y los recursos de los estados: el historial de trabajo en entornos virtuales, las posibilidades de conectividad y de acceso a soportes digitales en los hogares, las condiciones de vida generales de las familias, entre otros.

En este marco, la investigación en desarrollo se plantea como problema general comprender en qué medida la transición del contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) habilitaría nuevas formas escolares configuradas por cambios curriculares, modos organizativos y pedagógicos, y el uso de nuevas tecnologías. Y como preguntas específicas: ¿qué configuraciones institucionales y estrategias de gobernanza se presentan en el regreso a la escuela en relación a favorecer la continuidad pedagógica y las trayectorias educativas en contextos de desigualdad?, ¿cuáles serán las normas, los dispositivos, las estrategias que el gobierno de la educación y las instituciones despliegan en el regreso a la escuela particularmente en la educación secundaria?, ¿qué mediaciones se han producido en el contexto del ASPO y DISPO por parte del Estado y

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

las instituciones en relación con la continuidad y discontinuidad educativa? y ¿qué rasgos presentan las experiencias del estudiantado, la gestión institucional y la enseñanza, en relación al sostenimiento de las trayectorias en el marco de las desigualdades preexistentes y su posible superación?

Particularmente en este artículo se abordarán aquellos aspectos centrados en los actores y las normativas para el sostenimiento de las trayectorias educativas en el nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires.

2- ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES NECESARIAS: LOS ACTORES DEL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

Una de las primeras categorías que permite comprender las configuraciones de gobierno y las estrategias de gobernanza que se presentan en el regreso a la escuela en pos pandemia, en relación a favorecer la continuidad pedagógica y las trayectorias educativas, como se ha señalado, es la categoría de “actor”. Entendiendo por actor a:

todo sujeto individual o colectivo que cuenta con una identidad que le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella, y con capacidad de acción estratégica, esto es, capacidad de identificar/definir sus intereses, traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción para el alcance de esos objetivos, y con relativa autonomía (recursos y capacidades) para implementar dicho curso de acción. (Acuña y Chudnovsky, 2013, p. 36)

Un actor, y en particular, un actor institucional (subsecretaria, subsecretario, inspector o inspectora distrital, inspector e inspectora areal, directora y director, etc.), posee intereses que tienen una existencia medianamente independiente de los otros niveles de los que de alguna manera orgánicamente depende, en la medida en que sus definiciones

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

e intervenciones están vinculadas fuertemente a su marco de ideas. Por otro parte, cada actor, para conseguir sus fines en función de estos intereses e ideas, despliega algunas capacidades que dependen del uso y disposición de ciertos recursos (institucionales, políticos, organizacionales, etc.). Ahora bien, como una dimensión adicional, se considera también al contexto (pandemia -características del territorio- población atendida, etc.), como un factor que condicionará esas formas de actuar, el despliegue de sus estrategias y la disponibilidad de sus recursos. Este contexto no es menor para la comprensión de las estructuras organizacionales o de gestión que integra y con las que se relaciona, y con las cuales interactúan en el marco de determinadas reglas de juego.

En el caso de esta investigación y en relación a los actores se trató de centrar la atención, por un lado, en las “relaciones verticales”, que son las que se dan entre el estado nacional y las instancias provinciales (López, 2009), entendiendo en este caso a los actores como organismos o individuos que conforman estos ámbitos de gobierno, denominado habitualmente, la macro política. Y, por otro lado, y en particular en el caso de provincia de Buenos Aires, entre el gobierno central de la jurisdicción y la estructura de gobierno territorial, como es el caso de la estructura de supervisión, denominada habitualmente como la meso política. Cabe señalar que en este marco se concibe a las políticas educativas como prácticas de gobierno. Al comprenderlas de esta manera, se les quita la visión unidireccional de arriba hacia abajo. Las prácticas de gobierno son entendidas como relaciones de poder que se producen, reproducen y transforman en el nivel micro de las interacciones pedagógicas, en el nivel meso de gestión y gobierno y en el macro nivel de la regulación sistémica de las políticas (Rivas, 2015, p. 17)

En esta perspectiva, se plantea que la gestión de gobierno de un sistema está compuesta por distintas entidades, con distintos niveles de competencia. Esto quiere decir: un

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

sistema compuesto por distintos subsistemas, terminando en la escuela. Por ello la gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado de ser una actividad exclusiva y propia de la cúspide (el ministerio nacional o provincial) a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema, arraigado en la base del mismo, que son las escuelas. Ahora bien, si la gestión tiende a definirse con relación a entidades administrativas, en la práctica es una actividad de relaciones entre actores. Desde esta perspectiva, se han producido redistribuciones de competencias que se transfieren desde los ministerios, a favor de otras instancias, dependiente de la organización política de cada territorio, como por ejemplo las subsecretarías, las direcciones de nivel, la inspección de área y las direcciones de escuelas. (Cassuss, 2000), niveles que serán descriptos en este texto.

Cabe recordar que, con respecto al nivel nacional, una de las características de los procesos de descentralización de la década de los 90 en nuestro país, ha sido eliminar la responsabilidad directa de la gestión de las escuelas. De esta forma en un “ministerio sin escuelas”: ¿Cómo se articulan e implementan las políticas educativas entre los actores del gobierno nacional y del estado provincial? ¿Y entre los del gobierno central de la provincia de Buenos Aires y los de las instituciones educativas? Esta última instancia es donde toda política educativa debe poner el foco, ya que ahí se da la relación entre docentes y estudiantes, más precisamente entre un colectivo de docentes y grupos de estudiantes. (López, 2009)

Asimismo, se considera en esta presentación al Estado como algo más abarcativo que su formato organizacional, y no únicamente como el espacio físico donde gobernantes electos “habitan” (Abad, S. y Cantarelli M, 2012) durante su período de gobierno y diseñan algunas intervenciones. Más bien, es el Estado el que, como estructura, organiza

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

la articulación entre conjuntos y actores. Es por eso que el Estado puede considerarse como un conjunto de relaciones sociales que establece un orden social (asimétrico en su distribución de poder y nunca socialmente imparcial) en un territorio determinado, respaldando dicho orden con una garantía coercitiva centralizada. Es en este contexto que se considera al Estado como algo más que una organización autónoma y un conjunto de dispositivos administrativos. Constituye una relación social y legal que abarca todo un territorio, usualmente de manera heterogénea. (Acuña, 2015)

2.1- ALGUNAS LECTURAS PROVISORIAS

A. LOS ACTORES DE LA TRAMA FEDERAL

Tal como lo establece la Ley Nacional de Educación (LEN 26.206/06), se debe considerar que es el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación para todos los habitantes de la Nación (Art. 4); así como le corresponde al Estado Nacional fijar la política educativa y controlar su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales (Art.5). Ahora bien, ¿cómo se da el juego de esas responsabilidades? y ¿cómo se materializan esas obligaciones y funciones?

En base a esta misma norma, el gobierno y administración del Sistema Educativo Nacional es una responsabilidad concurrente y concertada entre el Poder Ejecutivo Nacional a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este organismo de concertación de la política educativa nacional y las jurisdicciones es el Consejo Federal de Educación (CFE). El CFE es un organismo interjurisdiccional, de

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

carácter permanente, que está presidido por el/la Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

El CFE está integrado por 3 (tres) organismos:

a) La Asamblea Federal: órgano superior del Consejo, integrada por el/la ministra del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por ministros o responsables del área Educativa de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres representantes del Consejo de Universidades. La Asamblea sesiona a través de reuniones periódicas en las que participan con voz y sin voto dos representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría, y se expresa a través de resoluciones.

b) El Comité Ejecutivo: que ejerce sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Está presidido por la/el Ministra/o de Educación e integrado por los miembros representantes de las regiones en las que se agrupan las jurisdicciones, designados por la Asamblea Federal cada dos años. Según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tiene la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Quien ocupe este cargo ejerce funciones de Coordinación de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia, y de la implementación

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente. Es designado cada dos años por la Asamblea Federal.

En relación acercar algunas características del gobierno federal de la educación y las formas en que se organiza la articulación entre jurisdicciones y actores de estos órganos, más allá de sus marcos normativos, resulta importante rescatar algunos testimonios recogidos en el Primer Encuentro “Diálogos sobre Federalismo Educativo”, organizado por la Secretaría General del CFE el 31 de agosto de 2021, en el que presentan sus reflexiones el Ministro de Educación de la provincia de Tucumán y la Presidenta del Consejo de Educación de Santa Cruz.

En el mencionado encuentro se señala que:

[...] el federalismo no se puede pensar en términos de un particularismo absoluto y tampoco en términos de un universalismo, que todo lo abarca y que termina subsumiendo y, por qué no, subordinando las particularidades o características propias de ese mapa identitario y diverso que es la Argentina. Y que estas visiones están estrechamente vinculadas a lo educativo, particularmente a qué país enseñamos, qué historia contamos, ya que lo que se enseña en general en términos de la historia, está marcado por lo que es la visión de una Argentina centralista, del debate Mitre-López allá por 1882/1884. Desde ese momento, enseñamos, aprendemos y, por ende, vivimos, sentimos una Argentina que no es federal simbólicamente. Lo primero que se necesita es pensarse como un mosaico y no como una especie de sistema solar, con un centro desde el cual todo se irradia y en el cual todos debemos orbitar, cuando lo que hay, son órbitas múltiples (Ministro de Educación de Tucumán)

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

En la misma presentación, la Presidenta del Consejo de Educación de Santa Cruz, propone una llave fundamental para pensar las políticas públicas y para pensar la identidad federal como “identidad regional”, de igual modo como se organizan en el CFE por regiones², y que están representados en el Comité Ejecutivo. Ahí, se cree que existe una clave para pensar la identidad, la representación política, en términos del Congreso Nacional, también en términos de políticas públicas, y el modo de descentralización política del Poder Ejecutivo. Como modo alternativo a pensar la forma de la representación política vigente en el país, que tiene una enorme y desigual distribución demográfica, a lo que llama “democracia”. Con este término se refiere al hecho cuantitativo, ya que más del 40% de la ciudadanía argentina, y particularmente de quienes deciden políticamente, y de quienes ejercen el derecho de votar, está concentrada en términos generales en lo que es la pampa húmeda y, en términos particulares, en CABA, en la provincia de Buenos Aires y si a eso se le suma Córdoba y Santa Fe, ya que la región central concentra cerca del 70% del padrón electoral del país.

Por otra parte, señala también que:

...la pandemia abre y pone a la vista una serie de crisis en términos de visión económica y civilizatoria, como un proceso que, a diferencia del centralismo, mira de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo y que busca no someter sino articular en las diferencias. En relación a la educación se complementa la idea: avanzar en un posicionamiento acerca de para qué educamos, (antes de “qué enseñamos”). En este sentido, la LEN es una fotografía de en qué cuestiones

² Las Regiones Educativas en el CFE son: NEA: Corrientes- Chaco-Formosa y Misiones; NOA: Salta-Tucumán; Catamarca-Jujuy y Santiago del Estero; CUYO: La Rioja-Mendoza-San Juan y San Luis; SUR: La Pampa-Neuquén-Río Negro-Chubut-Santa Cruz y Tierra del Fuego; y CENTRO: Córdoba-Santa Fe-Entre Ríos-Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

están de acuerdo las provincias, en cuanto a los objetivos y, entre ellos, está el hecho de haber definido la educación como un derecho personal y social, y como un bien público. Eso es un bien que tienen los Estados provinciales y el Estado nacional en función de poder gestionar y de dirimir los intereses divergentes. (Presidenta del Consejo de Educación de Santa Cruz)

A.1. LA NORMATIVA PRODUCIDA A NIVEL FEDERAL

En el marco de las concertaciones producidas a nivel federal, el CFE promulgó una serie de resoluciones que dan cuenta de los acuerdos interjurisdiccionales en el período estudiado. En la descripción que se presenta, se han seleccionado aquellas normas que ponen su acento en cuestiones relativas al “currículum” y la “evaluación”, categorías sobre las que se centró el análisis del trabajo de campo realizado:

- La Resolución CFE N° 363/20 del 15 de mayo, establece los criterios comunes para el abordaje de la priorización curricular, la revisión de los tiempos y la organización del trabajo docentes, y contiene orientaciones para los procesos de continuidad pedagógica y de evaluación que han de acompañar las trayectorias educativas.
- La Resolución CFE N° 366/2020 del 25 de agosto de 2020, establece al período comprendido entre setiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una “unidad temporal”. Asimismo, propone un correlato entre las prioridades curriculares que se establezcan para cada nivel o modalidad y la organización de tiempos institucionales destinados al desarrollo de propuestas específicas. Asimismo, propone la definición de pautas para la planificación de tiempos de trabajo de equipos docentes y estudiantes considerando la no presencialidad como instancia formal integrada a la presencialidad, entre otros.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

- La Resolución CFE 367/2020 del 1 de septiembre, reorganiza los contenidos y las metas de aprendizaje que denomina “priorización curricular”, con la finalidad de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos entre el 2020 y el 2021. También indica la inclusión del trabajo pedagógico efectivo con las materias vinculadas a la Educación Física, las disciplinas artísticas, los saberes tecnológicos y los vinculados a la Educación Sexual Integral.
- La Resolución CFE 368/2020 del 1 de septiembre tiene por objeto comunicar los acuerdos logrados en relación al trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizaje. En esta resolución también se establece la acreditación de aprendizajes previstos para quienes que se encuentran cursando el último año de la educación secundaria.
- La Resolución CFE 369/2020 del 1 de septiembre aprueba el “Programa Acompañar: Puentes de Igualdad”, a través del cual se pretende promover la reanudación de los estudios para quienes hayan interrumpido sus trayectorias escolares.
- La Resolución CFE N° 396/2021 en julio, aprueba el “Plan Nacional de Evaluación Educativa 2020-2021” teniendo como propósitos la generación, sistematización, valoración y difusión de evidencias sobre lo transcurrido en la educación primaria y secundaria durante el período de pandemia.
- La Resolución CFE N° 397/2021 de julio estableció criterios para la organización institucional, pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020/2021. Se pautan criterios para la evaluación, calificación, acreditación y promoción de las y los estudiantes
- La Resolución CFE N° 404/2021 de septiembre de 2021, recomienda el regreso progresivo a la presencialidad plena en el Sistema Educativo.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

A partir de lo descripto, queda en evidencia el trabajo desarrollado en término de normativas durante el período 2021-2022 a nivel macro por el estado nacional, y que luego será reinterpretado e implementado a nivel jurisdiccional. Asimismo, del análisis de este conjunto de normas interesa resaltar -si bien no es el eje de este trabajo- algunos aspectos que se considera centrales para una lectura de la organización que la suspensión de las clases presenciales impuso a las escuelas secundarias en temas relativos al “currículum” y la “evaluación”.

En relación al currículum prioritario, se entiende que cómo decisión de política educativa federal, reinstala dos temas centrales en el campo educativo en relación al “currículum”: la discusión sobre “lo común” y sobre “lo prioritario”. Cabe señalar que las definiciones del Currículum Prioritario fueron elaboradas en relación a las definiciones establecidas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario³ (NAP), entendiendo al currículum como un documento público que organiza una cultura en común (Dussel, 2020). En este sentido surgen planteos que se organizan en torno a ¿qué se entiende por lo común? O más específicamente ¿en qué medida esta selección de contenidos comunes promueve la “justicia curricular”? entendiendo por ella el acceso de todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión. Podría pensarse que la situación de pandemia, en referencia no solo al currículum, sino también a la evaluación, puso en superficie la tensión que arrastra la educación secundaria a partir de la LEN, esa tensión entre el canon fundacional de la escuela secundaria y las nuevas metas planteadas para el nivel. En ese nudo, este proceso de conformación de lo que podría denominarse el currículo nacional

³ El Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación son los responsables de definir los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. La identificación de estos núcleos de aprendizajes es el resultado de un acuerdo político de alcance nacional, logrado a través de una serie de encuentros e intercambios que comenzaron en el año 2004 y se extendieron hasta el 2012.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

alcanza sus límites, teniendo en cuenta que se encuentra organizado bajo la lógica tradicional de las ciencias y de las letras, históricamente partícipes de los planes de estudio desde la creación de los colegios nacionales. Sin embargo, es necesario destacar que en la lógica de los saberes comunes persiste la hegemonía decimonónica enciclopedista de las ciencias y de las letras. En este punto todavía es preciso avanzar desde otras lógicas de organización del conocimiento e interpelar a la escuela secundaria en su construcción curricular para tomar en consideración saberes populares, locales y de culturas diferentes con el fin de incorporarlos a los saberes tradicionales consagrados por la academia. (Zisman, 2015)

B. LOS ACTORES DE LA JURISDICCIÓN BUENOS AIRES

B.1) DE LA MACRO POLÍTICA

La estructura del gobierno de la educación en la provincia de Buenos Aires está establecida por la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07, y es por esta norma que la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) tiene la tarea de planificar, organizar y supervisar el Sistema Educativo en la Jurisdicción. La máxima autoridad de este órgano es el Director/a General de Cultura y Educación, quien es asistido en sus funciones por cinco Subsecretarios/as: de Educación, de Planeamiento, de Administración y Recursos Humanos, de Infraestructura Escolar, y un Auditor/a General, con nivel de Subsecretario/a.

En el caso de la investigación en curso, que recorta su objeto a las políticas educativas referidas a currículum y evaluación, corresponde recortar como actores de estas políticas a:

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

- a) La Subsecretaría de Educación, que tiene la responsabilidad de diseñar las estrategias de aplicación de la política educativa en las regiones educativas y es quien define los aspectos pedagógicos y didácticos con las direcciones de nivel, en este caso, la Dirección de Educación Secundaria. Asimismo, tiene bajo su responsabilidad, la difusión de las políticas a desarrollar en las instituciones y los establecimientos escolares, a través de los diferentes niveles de supervisión.
- b) La Dirección Provincial de Educación Secundaria, que es quien tiene la responsabilidad de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso con terminalidad de los estudiantes del Nivel Secundario. Tiene como funciones propias las de planificar, ejecutar y evaluar estrategias y acciones que permitan concretar los objetivos de la educación y la política educativa provincial.

B.2.) EL NIVEL MESO POLÍTICO: LA REGIÓN Y LOS DISTRITOS COMO UNIDADES DE GESTIÓN

Por otra parte, la estructura de gobierno en la provincia de Buenos Aires organiza el territorio en 25 regiones educativas a cargo de un Inspector/a Jefe Regional. Esta configuración se sustenta considerando las características de la población, superficie, cantidad de servicios, de matrícula, ofertas educativas de educación superior universitaria y no universitaria de gestión estatal y privada, afinidades culturales educativas y secciones electorales. (Res. N° 6017/03 y su modificatoria N° 849/04)

Estas Regiones Educativas son concebidas como la instancia de conducción, planeamiento y administración de la política educativa y comprenden uno o más distritos y son establecidas por la DGCyE. Como se mencionó, las regiones son gestionadas por un/a Inspector/a Jefe Regional, que entre otras funciones se encarga de supervisar el

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

sistema educativo a través del trabajo de los inspectores/as Jefes/as Distritales, en el caso de la educación de gestión estatal y de los y las Inspectores/as de Enseñanza. Los distritos son unidades de gobierno, y cuentan con organismos propios de gestión tales como: Consejos Escolares, Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), Jefatura Distrital y Secretaría de Asuntos Docentes, constituyéndose el/ la Inspector/a Jefe/a Distrital, en la conducción máxima de la estructura de gobierno de la educación en el territorio. El/la Jefe/a Distrital tiene la tarea de supervisar el sistema educativo a través del trabajo de los/las Inspectores/as de Enseñanza, y difundir el marco normativo y legal, los lineamientos de la política educativa y los consensos logrados en los diferentes Niveles y Modalidades para el Distrito.

En la investigación en curso, fueron focalizadas para el estudio la Región XVIII, integrada por los distritos de Ayacucho, Castelli, Dolores, Gral. Guido, Gral. Lavalle, Gral. Madariaga, La Costa, Maipú, Pinamar, Tordillo, y Villa Gesell; y la Región IV, integrada por los distritos de Berazategui, Florencio Varela, Quilmes. Tomándose como muestras escuelas secundarias de los distritos de Dolores y Quilmes.

Según los dichos de la Inspectora Jefa Distrital, en relación a las escuelas del nivel estudiado:

están todas distribuidas en el radio céntrico. A no ser la Escuela Agraria, el resto están a dos cuadras, tres cuadras de distancia. A partir de hace unos años se construye...la Escuela Secundaria N°1. Se traslada a uno de los extremos de la ciudad, cercana a una escuela primaria (La Escuela Primaria N° 15) y el Jardín de Infantes N° 905. (Inspectora Jefe Distrital 1)

Por su parte, en el distrito de Quilmes, según la Dirección de Información y Estadística de

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

la Subsecretaría de Planeamiento, la Educación Secundaria de Gestión Estatal de Quilmes representa el 31,79% de la matrícula total de la Región.

Gestionar el territorio es muy intenso. Quilmes cristaliza muchas tensiones sociales, políticas, partidarias, de posicionamientos ideológicos, de formas de transitar la ciudadanía. Esto lo hace bastante complejo...tenemos 85 escuelas secundarias (incluidos los 2 anexos), 8 Escuelas Técnicas y 1 Escuela Agraria. (Inspectora Areal 3)

Los dos distritos seleccionados para la indagación representan ámbitos de gestión política bastante diferenciados que permiten leer modos particulares de desplegar las acciones estratégicas, donde el territorio pareciera inscribir sus propias marcas.

Un distrito con las marcas propias del “segundo cordón del conurbano”. Quilmes es uno de los municipios más densamente poblados, con cifras superiores a 5000 habitantes por Km². Es cabecera de un distrito integrado por las localidades de Bernal, Don Bosco, Ezpeleta, San Francisco Solano y Villa Florida. En relación al distrito de Dolores es uno de 135 partidos que conforman la provincia de Buenos Aires. Se encuentra localizado en el centro de la misma, aledaño al sector costero del Río de la Plata. La última población conocida es de 26.900 habitantes para el año 2015.

Como se ha dicho, en cada uno de los distritos se recorta lo que se denomina Área de Supervisión, estando constituida por un conjunto de instituciones del nivel -en el caso de estudio, el nivel secundario- y su alcance depende de variables tales como disponibilidad de inspectores, cantidad de establecimientos, matrícula y condiciones geográficas, prioridades de la política educativa, entre otras.

Entre sus múltiples tareas, a los Jefes/as Areales les corresponde intervenir

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

pedagógicamente en las escuelas de su área a partir de las visitas a las instituciones, las asistencias técnicas destinadas a equipos directivos y docentes, la producción y distribución de textos, entre otras. Asimismo, le corresponde establecer la continuidad de las intervenciones supervisoras a partir de los ejes priorizados y monitorear el desarrollo de los dispositivos de intervención acordados o establecidos, según el caso. En esta investigación, fueron entrevistadas tres supervisoras: dos del Distrito de Quilmes y una del Distrito de Dolores. En referencia a las áreas de supervisión, las Inspectoras areales señalan:

Son 17 escuelas y hay 2 inspectoras que no están (una sería la Jefa Distrital), y otra con licencia. Aumentamos las escuelas. Igual las tengo desde que comencé, hay mucha variedad, pero son escuelas comprometidas, directores que están trabajando mucho para que los chicos estén dentro de los establecimientos. (Inspectora Areal 1)

Es una ciudad que tiene una modalidad técnica, una modalidad técnico agropecuaria. Luego hay una escuela (4) que es unidad académica de la tradición de escuela normal con fuerte identidad de formación docente. Otra (3), era la escuela nacional de fuerte tradición, ex Perito Mercantil. Otra (5) es la más alejada, más cerca de la zona del matadero, con características diferentes ya que por lo general son poblaciones de esos barrios. La (1) tuvo la construcción de un edificio nuevo en una zona alejada, también bastante alejada del centro, lo cual trajo algún conflicto por la lejanía. Esta también tenía el anexo. (Inspectora Areal 2)

Actualmente son 26 escuelas, con dos edificios más. Por eso yo considero que esos dos anexos, también con sus particularidades, son dos edificios más. 38 podríamos decir...ubicadas muchas de las escuelas en la parte limítrofe de Florencio Varela, Almirante Brown. En contextos con muchas necesidades. Tengo también muchas

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

escuelas ubicadas por la zona de Quilmes oeste. Bueno, y algunas escuelas céntricas. Todas con particularidades y necesidades manifiestas, que los directores, los equipos de conducción la trabajan al interior. (Inspectora Areal 3)

Es interesante señalar, que pese a las marcadas diferencias que existen entre ambos territorios, los modos en que los niveles intermedios de la gestión se vincularon con el nivel central o las formas de comunicación que establecieron, no mostraron diferencias sustanciales. En cuanto a los circuitos de comunicación con la gestión central en época de pandemia, las Inspectoras Areales expresan:

Una vez que llegó el circuito, acá se implementó, modificando un poquito lo que ya estábamos haciendo....Las normativas, muchas llegaron muy tarde. Llegaban en octubre, lo que habría que haber hecho en junio; era difícil. Los directores y nosotros hemos puesto acciones que después llegaron escritas, las acordábamos entre la jefatura distrital, la jefatura regional y los inspectores. ... Llegó como se calificaba en julio, y ya había pasado.tardaron desde la Dirección General de Cultura y Educación en sacar las comunicaciones. (Inspectora Areal 1)

Sucedió que el año pasado fue, que en el nivel se vivió de una manera muy incierta; porque íbamos avanzando en el año y los documentos que se anticiparon tardaban en llegar, había mucha incertidumbre en cómo continuar. También sucedía, que cada vez que se acordaba, o se decidía, seguir de determinada manera, llegaba una comunicación que cambiaba ese escenario, que uno por ahí tenía. (Inspectora Areal 2)

También se desprende que, frente a la ausencia de la prescripción, en los territorios estudiados se produjeron acuerdos y avances de trabajo, al margen de lo que pudiera llegar desde el nivel central. Según las expresiones vertidas, los actores territoriales no formaron

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

parte de la elaboración de documentos o normas, o no fueron consultados acerca de sus experiencias de gestión en contexto.

B.2) LA NORMATIVA PRODUCIDA A NIVEL PROVINCIAL

Luego de declararse al COVID-19 como pandemia, y en consonancia con la normativa nacional, el gobierno de la provincia de Buenos Aires declaró el estado de emergencia sanitaria (Decreto Provincial N° 132/20). En consecuencia, estableció, la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial (DGCyE; Res. N° 554/20).

En este contexto, se revisaron el calendario escolar y de actividades docentes y se suspendieron las actividades habituales previstas en los regímenes académicos, pero se estableció la continuidad de las clases a fin de garantizar la *continuidad pedagógica*. Por ello, se consideró necesario incorporar todas las actividades extraordinarias y excepcionales que las escuelas y docentes venían realizando desde el comienzo de la suspensión de clases presenciales en las instituciones educativas, dictando una nueva norma que redefiniera el ciclo lectivo y sus actividades.

Cabe destacar que la normativa dictada en el ámbito de la provincia de Buenos Aires fue acompañando los acuerdos logrados en el ámbito del CFE. De hecho, en el marco de la Resolución CFE N° 363/20, la DGCYE a través de la Resolución 1074/20 (publicada el 6 de julio del mismo año), aprueba el Documento Base de la Subsecretaría de Educación. Allí se explicitan orientaciones para la enseñanza y la evaluación y es comunicada al territorio a través de la estructura de supervisión ya descripta. En el documento se expresa:

La planificación y las acciones que realizan las y los docentes y el modo en que éstas se retroalimentan en función del vínculo con las y los estudiantes, incluye

25

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

necesariamente pensar en la evaluación y en las formas en que ésta puede ser desarrollada. Evaluar nos tiene que permitir fortalecer las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas para mejorar las trayectorias educativas de los y las estudiantes. En este sentido, es clave que este proceso, en tanto parte de la enseñanza, siga sucediendo ya que nos brinda elementos para aprender y conocer con mayor profundidad lo que estamos logrando realizar desde el sistema educativo provincial en este momento inédito. No obstante, tenemos que tener en cuenta que las mismas condiciones en las que se están realizando las tareas educativas definen cuáles son los aspectos de la evaluación que deben considerarse en este tiempo y cuáles serán abordadas en las próximas etapas. (DGCYE, Res. 1074/20)

Por su parte, la Dirección Provincial de Educación Secundaria en forma conjunta con la Dirección de Educación Especial y la de Educación Técnico Profesional presentan, a través de una Circular Conjunta, un marco de referencia que tiene por finalidad el desarrollo de la enseñanza y la evaluación, atendiendo al particular contexto que se está atravesando. Allí se listan acciones orientadas a favorecer la continuidad pedagógica. (DGCYE; C.T.C. N° 1/2020).

Como ya ha sido descrito anteriormente, entre el 25 de agosto y el 1 de septiembre de 2020, a través del CFE se promulgan una serie de resoluciones que impactarán en la forma de escolarización que se fue desarrollando en la coyuntura de pandemia. Es a partir de dichas normas que la DGCYE, a través de la Resolución Conjunta 1872/2020, en el mes de octubre establece la incorporación del proceso de “unidad temporal 2020-2021” al proceso jurisdiccional “ciclo lectivo”, a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizado conforme las definiciones de la Resolución del CFE N° 366/20. En esa misma norma, en el Anexo 1, se aprueba el

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

“Currículum Prioritario” y en el Anexo II las pautas de evaluación, acreditación y promoción para todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. De esta manera, suspende la Resolución N° 587/11 y N° 1480/11 del Nivel de educación secundaria, y toda otra medida que se oponga a la misma. En relación a la implementación del currículum prioritario:

el currículum prioritario te pide que trabajes articulado con otros profes y es muy difícil. Al profesor grande, de años, pedirle que articule, que haga saberes integrados con un proyecto, es como que les costaba. Fue tedioso, más complicado, romper estructuras que tenían los profes. ... profes que sí trabajan: saben, están en la escuela, comprometidos y conocen a los demás, y hay profes que no conocían a nadie y decían: y con quien, ¿y ese quién es? ¿y con quien tengo que hablar? Y costaba. (Inspectora Areal 3)

De la misma forma, en el mes de octubre de 2020, la DGCYE a través de la Resolución N°1819/20 crea el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación” (ATR) constituyéndose como objetivos del mismo la revinculación de estudiantes a través de acompañantes de trayectorias educativas. Dicho Programa prevé la articulación de distintas estrategias tales como visitas domiciliarias y acompañamiento para la revinculación.

Durante el mes de noviembre, la DGCYE prescribe la Circular Conjunta N° 1, Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza (RITE). El mismo consiste en la construcción de informes valorativos de los aprendizajes alcanzados y pendientes de alcanzar, de las y los estudiantes. Los docentes realizan dichas valoraciones de acuerdo a las siguientes categorías:

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

- Trayectoria Educativa Afianzada (TEA): se destacan los logros alcanzados en relación a los contenidos y la vinculación sostenida con la propuesta docente.
- Trayectoria Educativa Pendiente (TEP): se destacan los logros y se consignan los aprendizajes pendientes que deberán completarse en diciembre de 2020, en febrero y durante todo el año 2021, si correspondiere.
- Trayectoria Educativa Discontinua (TED): se consignan los aprendizajes pendientes que deberán completarse en diciembre de 2020, en febrero y durante todo el año 2021,

En la Circular se establece, además:

La intensificación de la enseñanza tendrá dos grandes líneas de acción: a) Acompañamiento para la finalización de secundaria ... las y los estudiantes que durante el año 2020 se encuentran matriculadas/os en el último año de la educación secundaria de todas las orientaciones de gestión estatal y privada, deberán **acreditar los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario** para acceder a la **titulación**. En el caso de no haber alcanzado los aprendizajes previstos, los mismos quedarán pendientes de acreditación para el 2021.⁴

Otro documento que tiene el propósito de orientar a los equipos directivos y docentes de las escuelas, es el emitido para las Primeras Jornadas Institucionales 2021, a realizarse durante el mes de febrero. Las orientaciones se dirigen al fortalecimiento de la enseñanza a partir del encuentro y realización de acuerdos entre los equipos institucionales, con el objeto de preparar el trabajo pedagógico para el ciclo lectivo 2021.

⁴ El resaltado se encuentra en el texto original.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

Ya finalizando el mes de febrero, la Subsecretaría de Educación emite un documento para orientar a las instituciones sobre los desafíos del inicio de clase, teniendo en cuenta, por un lado, aspectos de cumplimiento de protocolos de higiene y protección y, por el otro, la intensificación de la enseñanza, considerando lo consignado en el RITE.

Ya para ese período, las clases transcurrían con diferentes modalidades según las particularidades de cada territorio, siempre en línea con el tenor de las resoluciones federales. Durante el mes de julio de 2021 se abordó el fortalecimiento de las trayectorias educativas en el marco de la reanudación progresiva a la presencialidad; se establecieron criterios para la evaluación, calificación, acreditación y promoción de las y los estudiantes en atención a la finalización de la unidad temporal de los ciclos lectivos 2020-2021, recomendando la especial “visibilidad” a los años de ingresos y egresos con perspectiva al ciclo 2022. (Retomando las Resoluciones del CFE N° 368, 369, entre otras).

En el mes de agosto de 2021, a través de la Resolución 2905/21 se crea el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”, con el objetivo de generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el fortalecimiento de las trayectorias educativas que requieren una enseñanza intensificada, con el propósito de garantizar los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario. La identificación de las y los estudiantes que participarán del Programa serán realizados a partir de la información que permite sistematizar el RITE. Este Programa se desarrollará en coordinación con las acciones previstas en el marco del Programa Nacional Acompañar - Puentes de Igualdad (Resolución CFE N°369/20).

Ya con la mirada puesta en el ciclo lectivo 2022, la Subsecretaría de Educación emite un comunicado a toda la estructura de supervisión y las instituciones educativas con el objetivo de organizar la presencialidad plena. Sobre el trabajo territorial relevado en las

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

entrevistas realizadas en la investigación en curso, en relación a las normativas, se recogieron los siguientes relatos:

... toda la comunicación que nosotros recibíamos era a través de la Región. Luego de tener la reunión con los inspectores regionales, hacíamos una reunión plenaria por Zoom con los inspectores. ... a partir de eso, también los inspectores realizaban sus propias reuniones con los equipos directivos. ... se llegaba con esa reunión plenaria y luego lo que sucede en las instituciones o se concreta no es tal cual. A veces se pierde algo, se filtra o se deforma. O se dice una cosa totalmente distinta que no se dijo. Bueno eso trae algunas cuestiones que sucedían en la no pandemia. Uno pensaba algo y era como atrás siempre. Re planificando y corriendo sobre lo que iba sucediendo. Pensábamos una cosa, quizás un mes más otro mes. (Inspectora Jefe Distrital 1)

Hay que destacar el trabajo que hicieron los directores en toda esta etapa porque, como era todo muy incierto, nunca teníamos algo muy específico escrito, como para decir: vamos para este lado. (Inspectora Areal 1)

De estas expresiones se desprende una percepción de asíncrona entre las necesidades de las instituciones y la llegada al territorio de las orientaciones que requería la conducción pedagógica institucional en la coyuntura de la pandemia. Por un lado, pareciera que presenta dificultades el trabajo escolar con coordenadas que interfieren en la gramática habitual del sistema. Por otro, se vislumbra incertidumbre frente a la ruptura de la rutina naturalizada al interior de la gestión de la educación en general y de las instituciones en particular, que se materializa generalmente en la ilusión de la “solución” a problemas que es portada o contenida por las orientaciones que provienen de las normas emanadas del nivel central. Aunque queda claro también que lo que sucede en las instituciones en

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

relación a las normas es el resultado de múltiples mediaciones realizadas por los actores que las interpretan.

3.- A MODO DE SÍNTESIS

En el presente artículo se intentó reconstruir algunas de las acciones de política educativa llevadas a cabo por los actores del gobierno nacional y el gobierno jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires, a través de las normativas desplegadas durante el periodo de ASPO y DISPO.

En el recorrido propuesto se realizó una descripción de contexto y funcionamiento de las estructuras de gobierno de las diferentes instancias administrativas en ambos sistemas (nacional y jurisdiccional) y las relaciones verticales al interior de los sistemas, haciendo hincapié en la descripción de las normativas a nivel macro, para luego ir a lo meso político, es decir, la mediación de las normativas en el contexto específico de los niveles de supervisión. En este sentido, se tomó como referencia el relato de diferentes actores educativos entrevistados en el trabajo de campo realizado en cinco escuelas ubicadas en el distrito de Quilmes y Dolores, ambas de provincia de Buenos Aires.

Los diferentes actores involucrados en las políticas educativas en los diferentes niveles de intervención, despegaron sus capacidades e intereses con el fin de contribuir al funcionamiento del engranaje de las políticas de emergencia, sin embargo, se considera que queda pendiente por indagar acerca de lo que sucedió con estas definiciones a nivel de las instituciones. Trabajo que aún se encuentra en desarrollo en el marco de la investigación, en tanto que, analizar una política educativa consiste en tener en cuenta las diferentes entidades que componen las gestiones de gobierno, como así también los distintos niveles de competencia de las mismas. De esta manera, analizar la gestión educativa radica en tener

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

una visión global del sistema donde las actividades son desarrolladas por el conjunto del mismo, desde la cúspide hasta las escuelas.

A raíz de esto surgen diferentes interrogantes sobre cómo continuar con la reconstrucción de las acciones de gobierno llevadas a cabo durante ambos periodos y pos pandemia en cuanto a los procesos de implementación e implicancia de los diferentes dispositivos que surgen en ambos periodos y a los que las normativas trabajadas hacen referencia. En este sentido ¿de qué manera se desarrollaron en las escuelas las políticas educativas referidas a currículum, evaluación y dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares? ¿Cuál era el escenario educativo antes de la implementación y qué resultados se obtuvieron? ¿Qué cuestiones no abarcaron los dispositivos y quedaron pendientes de atender? ¿Qué sentidos y efectos producen los dispositivos implementados? Estos y muchos otros interrogantes marcan un nuevo camino de abordaje de las políticas educativas que surgen en el periodo de ASPO y DISPO a modo de dar respuesta en un escenario que vino a modificar la manera de hacer escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Abad S. y Cantarelli M. (2012) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.

Acuña C. (Comp.) (2015) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Acuña, C., Chudnovsky, M. (2013). Cómo entender a las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos. En Acuña, Carlos (Comp.) (2015) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Manzo, Ana; Haller, Verónica; Pederzoli, Sandra

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile: UNESCO.

Krichesky M. y otros. “Educación secundaria, continuidad pedagógica en ASPO, y regreso a una nueva normalidad: un estudio en provincia de Buenos Aires sobre la gestión institucional, el currículum y las trayectorias escolares en un escenario de desigualdades educativas”. RES. CS N° 10/2021. Programación Científica UNIPE 2020-2022.

López, N. (2009) De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina / Néstor López; coordinado por Néstor López. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPPE-Unesco.

Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Terigi F. (2010), Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar: revisión de literatura y análisis de casos, IIPPE-UNESCO. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1050>

Terigi, F. (2008): “Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comp.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Zysman, A. (2015) La escuela secundaria obligatoria como política educativa. Tensiones históricas y desafíos para la inclusión. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1867>

NORMATIVAS

Congreso de la República Argentina (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional 26.026/2006. “Ley de Educación Nacional”. Publicada en Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Congreso de la provincia de Buenos Aires. (2007, 10 de julio). Ley de Educación Provincial 13.688/07. Boletín Oficial 25.692.

REFLEXIONES SOBRE LA POTENCIALIDAD DE LA PEDAGOGÍA

Czerlowski, Mónica

mczerlowski@hotmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

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

Fecha de recepción: 11-10-22

Fecha de aceptación 25-11-22

RESUMEN

Nos proponemos en este ensayo introducirnos en el campo disciplinar de la pedagogía para entender qué es, de qué se ocupa, cuál es su importancia en la vida cotidiana y, especialmente, en las prácticas escolares. Planteamos un posicionamiento ético político que nos sitúa en una mirada crítica que nos permite, por un lado, seguir problematizando el campo educativo y por otro, reafirmar la importancia del rol docente como transmisor y pasador de cultura.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía - desnaturalización de lo social - transmisión de la cultura - pensamiento crítico

ABSTRACT

Czerlowski, Mónica

We propose in this essay to enter the disciplinary field of pedagogy to understand what it is, what it deals with, what is its importance in everyday life and especially in school practices. We propose a political ethical position that places us in a critical perspective that allows us, on the one hand, to continue problematizing the educational field and, on the other, to reaffirm the importance of the teaching role as a transmitter and passer of culture.

Key words: Pedagogy – Denaturalization - transmission of culture - Critical pedagogy

EMPEZANDO EL RECORRIDO

Cuando preguntamos a las/los estudiantes ¿qué piensan que van a aprender en pedagogía?, las respuestas generalmente apuntan a que les vamos a enseñar cómo dar una buena clase, cómo hacer que sea entretenida, cómo estimular la participación. Aquí empieza la primera sorpresa porque ese no es el objeto de estudio de la pedagogía, pero todo lo que se trabaja en ella sirve de fundamento para poder hacerlo.

La pedagogía no es un conjunto de principios o técnicas que las/los docentes aplican en el aula, no es didáctica. La pedagogía busca analizar, explicar los hechos educativos, las múltiples variables que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las preguntas que nos atraviesan no tienen que ver tanto con el cómo, sino con el qué, por qué, para qué. Veamos algunas preguntas que puede hacerse la pedagogía ¿Qué relación hay entre la educación familiar y lo que se aprende en la escuela? ¿Por qué algunas/os alumnas/os “fracasan” y otros no? ¿Con qué fin el Estado se hace cargo de la educación? ¿Por qué la educación escolar es obligatoria y no optativa?

El trabajo pedagógico promueve plantearse interrogantes y generar respuestas provisionarias que ayuden a pensar y ampliar el horizonte de nuestra mirada. Para analizar la educación, se necesitan marcos teóricos desde donde pensarla. La pedagogía tiene la particularidad de nutrirse de conceptos provenientes de otras ciencias como ser la sociología, psicología,

Czerlowski, Mónica

antropología, economía, semiótica, historia, filosofía, política entre otras. En sus comienzos la pedagogía se relaciona exclusivamente con el estudio de la educación de la infancia, a eso remite su significado epistemológico proveniente del griego: Paidós = niño, y de agogia = conducción. El pedagogo era el esclavo que cuidaba y acompañaba a las/los niñas/os a la escuela. Hace varias décadas que el campo de estudio y análisis no se restringen a una etapa del ciclo vital, ni a una temática específica de la educación.

Existen diversas posturas acerca de si la pedagogía es una disciplina una ciencia o arte. Algunas/os autores plantean la pedagogía como transdisciplina¹, otros ven que su objeto de estudio por momentos se desdibuja y se transforma en una especie de Filosofía de la educación². Si bien estos debates son enriquecedores desde el punto de vista epistemológico, e incluso ideológico respecto de la legitimidad y valoración del campo, consideramos que es más fructífero partir de los puntos de coincidencia y plantear más que la esencia o sustancia de la pedagogía, cuál es su campo de acción.

En ese sentido planteamos que la pedagogía es una disciplina que se ocupa de pensar la educación, es decir, no tiene por objeto una práctica concreta, pero sus interrogantes y reflexiones impactan en ella. Todas/os hablamos, opinamos y tenemos teorías sobre la educación³ seamos conscientes o no. Hablar de educación es hablar de nosotras/os, de nuestros modos de hablar, de mirar, de vestir, de valorar, de querer, de disentir, de relacionarnos, de hacer las cosas, en definitiva, la vida misma. Coincidimos con Kant⁴ cuando afirmamos que somos seres humanos, seres de cultura en tanto nos educamos.

PEDAGOGÍA NO ES EDUCACIÓN

Es muy importante separar la educación, como acto, como situación, del pensamiento de esa práctica. Muchas veces no diferenciamos la educación (como hecho en sí) y la pedagogía

¹ Valladares, L. (2020). *Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo*.

² Véase Puiggros, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*.

³ En este artículo nos referimos a educación en sentido amplio y no restringido exclusivamente a las prácticas escolares.

⁴ “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009, p. 27)

Czerlowski, Mónica

(como reflexión de esa práctica). La educación se da independientemente que seamos conscientes o no de ella. Analizaremos ejemplos de la vida cotidiana y de las prácticas escolares.

Cuando hacemos una fila para tomar el colectivo, lo hacemos como algo automático, quien llega último se pone atrás y así sucesivamente. Eso que sabemos es producto de la educación, pero ni siquiera nos damos cuenta, en todo caso si alguien saltea la fila o transgrede ahí empiezan los conflictos y la conciencia de la fila, el turno la espera y “los buenos modales”.

Cuando una mamá le da de comer a un bebé no sólo satisface una necesidad fisiológica, sino que le está enseñando una cantidad de conocimientos que incluso puede que ella no sea consciente. Por ejemplo: que para comer hay que sentarse, que los alimentos se llevan a la boca. Le enseña que se hace con una herramienta como el tenedor, que la comida tiene sabor, olor, textura, etc.

En estos ejemplos la educación la ejercen las personas, con o sin intención explícita, es la práctica *in situ*. Pero cuando nos ponemos a pensar por qué hay que esperar en fila, cómo se construyó esa práctica social de espera uniforme o planteamos que el sentarse a comer es un momento privilegiado que favorece la comunicación e interacción de sus miembros, estamos ejerciendo la pedagogía, preguntándonos o analizando desde teorías o supuestos.

Vayamos a una situación escolar, una clase de biología donde se enseña tipos de células, estructura y funcionamiento. Lo que sucede en esa hora de clase es la educación en sí. La pedagogía entra en acción cuando problematiza a partir de preguntas dicha situación: ¿los contenidos tienen una finalidad pragmática?, ¿responden a intereses de clase?, ¿la intervención docente habilita a participar a las/los estudiantes? ¿Qué teorías sobre el proceso de aprendizaje sostienen esas prácticas de enseñanza?

Czerlowski, Mónica

También podríamos hacer un análisis de la distribución espacial en esa aula. Muchas/os hemos transcurrido nuestra escolaridad en aulas que tenían hileras uniformes ordenadas a modo de cuadrícula y orientadas hacia adelante donde se ubicaba el/la docente. Ese transitar, esa escolarización vivida es la educación como hecho en sí. Probablemente no nos hayamos puesto a pensar que esa distribución se corresponde con ideas prototípicas de la modernidad⁵: la necesidad de ordenar⁶ el espacio y disciplinar los cuerpos. Direccional la mirada al frente no es casual ni ingenuo responde a las teorías de enseñanza-aprendizaje propias de esa época que suponen que el saber lo tiene el/la docente y que el/la alumno/a sólo tiene que incorporarlo de manera continua y acumulativa.

Como vemos el ejercicio de la pedagogía requiere tiempo para pensar, requiere tener herramientas con que pensar, requiere tomar distancia para poder pensar, etc. En definitiva, implica análisis, implica una toma de conciencia, de visiones, de posicionamientos. Podemos decir que es una reflexión metacognitiva, ya que no sólo estudia los procesos de pensamientos, sino que intenta comprender y dar explicaciones al “detrás de esos pensamientos”. Sostenemos que comprender la diferencia entre realidad y pensamiento de esa realidad es un paso fundamental para poder construir un pensamiento crítico⁷.

LA PEDAGOGÍA NOS INQUIETA

El sentido común⁸ nos lleva a creer que la forma como vemos la vida cotidiana es “la forma” como se manifiesta la realidad y que es compartida por el conjunto de la sociedad. Construye “normalidades”, favorece la naturalización de las prácticas y conductas humanas. El sentido común es consensuado y de difícil detección. Por ejemplo, hasta no hace mucho

⁵ No nos referimos a ideas nuevas o actuales, sino a una época socio histórica que comenzó en Europa a partir del SXV en la que se crean instituciones estatales como la escuela. Se antepone la razón por sobre la religión y se prioriza el conocimiento científico entre otras características.

⁶ El orden en el aula garantiza la conservación de las normas, el mantenimiento de las jerarquías y es condición necesaria para que se desarrolle un progreso identificado con el crecimiento y avance tanto a nivel individual como social.

⁷ El pensamiento crítico es aquel que cuestiona posiciones que en la vida cotidiana se aceptan como normales y absolutamente verdaderas.

⁸ El sentido común o cotidiano es aquel que se basa en la percepción inmediata de los sentidos. Se presenta como evidente y es difícil de desestructurar.

Czerlowski, Mónica

tiempo la gente no veía como algo a cuestionar que las propagandas de artículos de limpieza o de alimentos para mantenerse delgada/o tenga como protagonista a una mujer.

La naturalización de lo social tiende a la repetición, a la perpetuación de un orden social. Lo que sucede, lo que hacemos es previsible. Más allá de si estamos de acuerdo o no, si nos parece justo o no, los sentidos de las cosas son estables y seguros. En cambio, cuando empezamos a pensar, analizar las prácticas, a interpelar nuestro sentido común, se nos alteran nuestras verdades. Es probable que sintamos una cierta incomodidad cuando tomamos conciencia que lo que hacemos, cómo lo hacemos, no responde a ningún orden natural, genéticamente estructurado y determinado, o sintamos cierta perturbación cuando empezamos a darnos cuenta que en tanto son modos de ver, sentir y estar en el mundo, pueden ser de otra manera.

La reflexión permite cuestionar verdades inmutables e historias únicas⁹, habilita a tomar conciencia que las prácticas son construcciones históricas, sociales, culturales, y contextuales. Uno de los objetivos de la pedagogía es cuestionar y desestructurar lo que nos resulta cotidiano. Por ejemplo, no es natural que haya pobreza, no es natural la asociación entre pobreza y bajo nivel educativo. Tomar distancia de lo que nos parece obvio y natural posibilita construir un pensamiento crítico.

En ese sentido es importante no tomar nuestras percepciones, como objetivas, poder diferenciar que lo que se dice sobre algo no es el hecho en sí, sino una perspectiva, no es la verdad sino una opinión emitida desde un punto de vista particular. Todo lo que hablamos se relaciona con una forma de percibir el mundo. El lenguaje que utilizamos no es neutral, ni inocuo. Lo que decimos y cómo lo decimos lleva la impronta de la educación que fuimos adquiriendo individualmente, junto con la acumulación de conocimientos sociales transmitidos histórica y generacionalmente.

⁹ Chimamanda Adichie advierte que la historia única crea estereotipos y enfatiza las diferencias, lo que obstaculiza el reconocimiento de la igualdad entre los pueblos. Véase Adichie. C (2019) *El peligro de la historia única*.

Czerlowski, Mónica

Si escuchamos a alguien decir “Hola, guachín” o “Cómo andás, gato” es difícil que pensemos que se trate de un/a docente saludando a un/a estudiante. El lenguaje que utilizamos denota un vínculo, un contexto, puede funcionar como un rasgo de identidad. También expresa un tiempo socio histórico. Determinadas asociaciones de palabras como “contacto estrecho”, por un largo tiempo nos seguirán atravesando y direccionarán nuestro pensamiento, como si tuvieran una sola significación. También podemos decir que hay palabras que son poco habituales de utilizar como aldaba. Al punto que puede ser que muchas/os no sepan a qué me refiero porque no es parte de su experiencia cotidiana. A su vez la acumulación de conocimientos y recursos técnicos hace que hoy en día si encontramos una aldaba, sea más una decoración que un instrumento para llamar y que nos abran la puerta.

Nuestra invitación a pensar desde la pedagogía, es tomar conciencia que junto con el lenguaje aprehendemos una forma de ver el mundo, de clasificarlo, de valorarlo y legitimarlo. Rebourd afirma: “La lengua consagra implícitamente ciertas superioridades sociales. “Rico” y “pobre” designan a la vez un grado de posesión económica y una cualidad: “una naturaleza rica”, “un pobre tipo”. (Rebourd, 1986, p.37). Diversas investigaciones¹⁰ demuestran que la manera en que las personas denominan o describen las situaciones, influyen en cómo se comportan ante las mismas. Imagínense qué consecuencias pueden traer las afirmaciones y supuestos que el poder lo tienen siempre “las/los de arriba”, o cuando se dice que “la cultura da al hombre (asociación del género masculino a la totalidad de la humanidad) la capacidad de reflexión sobre sí mismo.” o que “es natural que las/los pobres fracasen en la escuela porque no comen y no pueden razonar”. Como dice Brailovsky: “las palabras tienen un poderoso efecto sobre el mundo, y su uso abre o cierra caminos para las políticas, las prácticas escolares y los deseos de las comunidades de construir proyectos”. (Brailovsky, 2018, p. 6)

DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y POSICIONAMIENTO CRÍTICO

¹⁰ Hipótesis de Korzybski, en: Escalera, A. (2012)

Czerlowski, Mónica

Nuestro posicionamiento, y abordaje del campo disciplinar de la pedagogía es político. Esto implica ser conscientes que realizamos un recorte arbitrario en el cual priorizamos algunas temáticas por sobre otras. Partimos de una idea de educación producto de condicionamientos económicos, políticos, culturales, históricos y sociales, de ahí la necesidad de nutrirnos de otros saberes. Ponemos especial énfasis en la educación escolar, porque habitamos en ella una parte considerable de nuestra vida y varias horas de nuestros días. Es la institución creada específicamente con el fin de educarnos. Al mismo tiempo podemos decir que para algunos sectores sólo en la escuela pueden encontrar la posibilidad de adquirir un capital cultural legitimado y habilitante.

Marta Degl’Innocenti considera a “la pedagogía como un discurso político que puede estar inscripto en un marco legitimador o disruptor, que puede justificar o denunciar las desigualdades. Este discurso puede ser cómplice o ser crítico de las estrategias hegemónicas de los sectores dominantes” (Degl’Innocenti, 2008, p. 23). En concordancia, planteamos que hay dos visiones o modelos teóricos antagónicos que analizan la relación entre educación y sociedad, entre educación y poder y entre reproducción y cambio social. Uno basado en el discurso del orden y otro en el conflicto.

La primera visión, representada por el funcionalismo, no cuestiona el ordenamiento social. Plantea que todos los seres humanos tienen igualdad de posibilidades y las diferencias están determinadas por la distribución natural de habilidades. Considera que la educación promueve la movilidad social. Esta mirada fue la que constituyó mitos como “la escuela es para todos”, “es el templo del saber”, “las/los docentes no tienen preconceptos de sus alumnas/os”, “el conocimiento científico es objetivo y neutro”, “las/los alumnas/los que les va bien son las/los que más se esfuerzan”.

La segunda, en la que se enmarcan los teóricos críticos con sus diferentes perspectivas, parten de una concepción de sociedad dividida en clases antagónicas. Considera que la educación escolar no es neutra, tiene una direccionalidad. Desde una postura radical netamente reproductivista, plantean a las escuelas como poderosos instrumentos de inculcación y legitimación de ideologías del sector dominante, y que excepcionalmente

Czerlowski, Mónica

ofrecen una movilidad individual limitada a las/los miembros de la clase trabajadora y a otros grupos oprimidos.

Como cátedra adherimos una visión crítica no reproductivista, optimista crítica, postcrítica, de resistencia, distintos nombres según el autor que tomemos. Desde esta perspectiva planteamos que:

Las escuelas no se limitan... a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, son instituciones que encarnan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones ... a partir de la cultura general...Son lugares económicos, culturales, y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control...Son espacios contradictorios: por un lado, reduplican las condiciones de dominación de la sociedad general, y por otro, pueden brindar herramientas para que los sujetos tomen conciencia de las situaciones que los oprimen y puedan adoptar posiciones alternativas. (Czerlowski, 2002, p. 3)

Desde este posicionamiento nos preguntamos: ¿Por qué el ser humano es partícipe de su dominación? ¿Qué función tiene el/la docente respecto de la naturalización o desnaturalización de la vida cotidiana? ¿La escuela contribuye a la perpetuación del orden social? ¿La escuela puede fomentar una alternativa al orden hegemónico¹¹?

Las prácticas escolares para que tengan una direccionalidad disruptiva, frente al actual orden excluyente tienen que estar orientadas a la inclusión. Inclusión no es solamente tener una legislación que promueva una escuela pública, gratuita y laica. Kaplan y García se refieren a este tema:

¹¹ Gramsci plantea la hegemonía como un proceso de dominación política de un sector social sobre otro que se ejerce también en el plano cultural e ideológico. Se recrea en la vida cotidiana a través de la interiorización de los valores de la cultura dominante. El sistema capitalista convence a la gente de que no hay otra forma que vivir más que la que ofrece el sistema. Cfr. Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*.

Czerlowski, Mónica

La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar. (Kaplan y Garcia, 2006, p. 25)

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y POLÍTICA

No se puede pensar la educación sino en función de los sujetos que la ejercen y hacia los cuales está dirigida. Sabemos que diferentes disciplinas tienen por objeto el estudio de la subjetividad, por lo tanto, aclararemos que el análisis que haremos será del sujeto social, entendiendo que no analizaremos la subjetividad particular e individual, sino las características identitarias, así como las prácticas y conductas colectivas.

Desde una perspectiva histórica comenzamos a estudiar el sujeto de la modernidad, ya que fue en esa época en la que se constituyeron los sistemas educativos. Planteamos la constitución de una subjetividad estatal, ordenada, normatizada, racional e indivisible en contraposición a la subjetividad actual consumidora, mediatizada, segmentada y fragmentada. Analizamos cómo los modos de dominación represivos de la modernidad se subvierten en mecanismos de control en esta sociedad globalizada y cómo impactan en nuestras necesidades, deseos y relaciones vinculares.

Dentro del sistema educativo también se construye un tipo particular de sujeto escolar, de sujeto pedagógico. Esto quiere decir que hay matrices representacionales construidas históricamente tanto acerca del “ser” docente como figura moralizadora, civilizadora, como modelo a seguir, así como del “ser” estudiante, como tablas rasas, vasijas a llenar, “blancas palomitas”, inocentes y obedientes¹².

¹² Para profundizar este tema sugerimos la lectura de Alliaud, A (2007) *Los maestros y su historia los orígenes del magisterio argentino*.

Czerlowski, Mónica

Aunque el contexto fundacional de la escuela cambió exponencialmente algunas de estas representaciones todavía están enraizadas y se producen cortocircuitos entre los sujetos reales que concurren a la escuela, (la práctica que decíamos en un comienzo) y las representaciones o teorías acerca de “quienes tendrían que llegar y que tendría que pasar en la escuela”. Frecuentemente se escucha: “vienen con muchos problemas” “no tienen valores” “hacen lo que quieren” “no tienen límites” “no respetan la autoridad” “no les importa nada” “las/los de antes si eran estudiosas/os y responsables” “estas/os son vagas/os” “no prestan atención” “se la pasan con el celular”.

Plantearnos nuevos interrogantes acerca de la subjetividad de las/los estudiantes actuales contribuye a desestructurar creencias y representaciones. ¿Quiénes nacen y crecen en contextos vulnerables, donde prima la incertidumbre respecto al futuro tendrán las mismas posibilidades y trayectorias escolares que aquellas/os pertenecientes a otros espacios sociales y configuraciones familiares?, ¿Qué políticas hay que desarrollar para que las/los jóvenes permanezcan en la escuela cuando circula la idea que lo que se aprende en la escuela no les va a servir para conseguir trabajo? ¿Repercute el cuestionamiento a la autoridad y la pérdida de asimetría en los vínculos familiares, en la relación estudiante-docente? Si hay deficiencias nutricionales ¿pueden aprender las/los estudiantes? Si la escuela brinda alimentos ¿no se pierden espacios y tiempos de enseñanza?

Cómo docentes debemos tener presente que: “Las desigualdades sociales y escolares...no son propiedades ni aptitudes innatas. Estas tienen su origen en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a sociedades y escuelas en el actual contexto histórico y político”. (Degl’ Innocenti., 2008, p.37)

Es muy importante tener en cuenta el vínculo presente entre las condiciones y oportunidades que otorga la estructura social con las desigualdades en los desempeños escolares. Tenemos que estar alertas de no ser cómplices, conscientes o no, de teorías que terminan responsabilizando al sujeto de su propio fracaso. Ya sea a partir de un determinismo

Czerlowski, Mónica

genético, entendiendo la inteligencia como un don que se posee o no “a este no le da la cabeza” o de un determinismo familiar “las/los López son repetidores”.

Desde nuestra perspectiva la pobreza no es sinónimo de fracaso escolar, las desigualdades materiales y simbólicas existen en el punto de partida, pero eso no tiene que anticipar inevitablemente un destino de fracaso. Es necesario trabajar tanto sobre la autopercepción del/la estudiante, así como sobre “los lentes” con los cuales las/los miramos.

Retomando lo que planteamos al inicio respecto de la función del lenguaje, tenemos que ser conscientes de los efectos que cuando hablamos no sólo nombramos, también clasificamos, categorizamos e incluso podemos llegar a prescribir trayectorias escolares. En definitiva, se trata de tener una vigilancia sobre esos “lentes”, nuestros hábitos, nuestras matrices de percepción, de apreciación y acción.

Ampliando precisamente nuestra mirada vemos que las desigualdades no sólo provienen de los condicionamientos socioeconómicos, sino que a la escuela concurren estudiantes, cuya “desigualdad” reside en factores raciales, étnicos, de género, entre otros. Muchas veces la diferencia opera como una especie de estigmatización y deslegitimación. Finalmente, no podemos dejar de mencionar cuando pensamos los efectos de la educación en torno a la subjetividad y las desigualdades, que no todas/os llegan a la escuela, el no ingreso muchas veces también puede constituir un pronóstico.

Desde un posicionamiento crítico no reproductivista planteamos que, así como un/una docente puede estigmatizar, también puede autorizar, acreditar y potenciar a un/una estudiante. Las diversas desigualdades pueden representar una prueba, una posibilidad de poder desarticular el “destino prefijado”. “Allí donde la sociedad los excluye, en ciertas instituciones escolares aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia valía social y escolar” (Kaplan y García, 2006, p. 9)

LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA: TAREA INDELEGABLE DEL DOCENTE

Sabiendo que hay desigualdades en el punto de partida, consideramos que la transmisión de la cultura es eje de la actividad docente porque la democratización de acceso al capital cultural

Czerlowski, Mónica

favorece la posibilidad de alcanzar la igualdad como punto de llegada. Para que sea posible consideramos que es necesario primeramente resignificar el concepto de transmisión. Desmitificar y desnaturalizar las teorías y representaciones que la asocian a prácticas de control, autoritarismo y represión. Para ello sostenemos la importancia de la transmisión en el proceso de humanización. Educar implica transformar al ser viviente que nace en un sujeto de cultura. Es brindarle las herramientas simbólicas para que pueda ingresar al mundo que lo precede y manejarse en él. Es darle elementos para que pueda orientarse. Es una acción de sostén que cuida, protege y habilita para que algo nuevo suceda.

En la acción de transmitir están condensadas las dos funciones de la educación la de conservación y la de transformación. Se transmite algo ya conocido, heredado, pero en ese acto de pasaje, porque somos humanos, algo se transforma. No hay transmisión en el sentido de una copia fiel y literal. La transmisión implica el reconocimiento del otro como sujeto activo, es ofrecer un espacio para que pueda construir sus propias preguntas, constituir sus propios proyectos, trayectorias y deseos. Como dice Freire “transmitir es un acto de generosidad y de confianza sobre otro”. (Freire, 1997, p. 42)

Las preguntas continúan siendo la brújula de nuevas problematizaciones: ¿Qué entendemos por transmisión en la escuela? ¿Se debe dirigir el desarrollo infantil? ¿Se debe dejar librado al desarrollo espontáneo? ¿Cuáles son las consecuencias de esta decisión?

Enseñar es equivalente a transmitir la cultura. Cuando el/la docente enseña reconoce a esa/e a quien se dirige como un sujeto de aprendizaje y a su vez se reconoce a sí mismo/a como un/a profesional pasador/a de cultura. Transmitir supone poner a disposición ideas, discursos, imágenes, que habilitan a las/los estudiantes a formular sus propios interrogantes que despiertan la necesidad de ir más allá de lo dado. Que no copie, ni repita, sino que pueda recrear, que pueda hacer algo nuevo con lo que recibió. Pero ¿qué pasa cuando esto no se lleva a cabo? ¿Cuáles son los efectos de no transmitir conocimientos? ¿Cuáles son las consecuencias de abstenernos a enseñar, por temor a no imponer? Probablemente el

Czerlowski, Mónica

resultado sea en términos de Meireu¹³ el abandono del/la estudiante. Ratificar la desigualdad y la consolidación de la reproducción social porque para algunos sectores sólo en la escuela pública tienen la posibilidad de adquirir el capital cultural legitimado, sólo en la escuela tienen la posibilidad de ver otros mundos diferentes al familiar. Por eso sostenemos a la transmisión de la cultura como tarea indelegable del docente.

Somos conscientes que hoy en día la base en que se sustenta la transmisión está erosionada. El cuestionamiento a la autoridad del adulto, la pérdida de asimetría generacional, la necesidad de inmediatez y de presente continuo, así como el privilegio de la opinión y de la información instantánea y fugaz van construyendo modos de ser y estar en el mundo, que no valoran la experiencia, que van perdiendo la capacidad de procesar, de proyectar, que no apuestan a un largo plazo.

Sin embargo, esto renueva nuestro compromiso de apostar firmemente a la enseñanza. Como docentes sostenemos que esta es la especificidad de nuestra tarea. Porque los cambios vertiginosos que estamos viviendo acrecientan las desigualdades, porque la democratización escolar implica enseñar más a los que menos tienen, porque la transmisión del conocimiento es una herramienta poderosa para compensar las diferencias culturales de origen.

No pensamos que la escuela pueda por sí resolver las diversas desigualdades que nos atraviesan, pero si apostamos a que el/la docente se autorice como profesional intelectual a transmitir herramientas para como dice Gramsci¹⁴ formar personas capaces de pensar, estudiar, dirigir y controlar a las/los dirigentes. Si tenemos la capacidad de pensar un futuro, porque no quedamos inertes por el discurso de la inmediatez, del descreimiento y de la desilusión, podemos desafiarlos a posicionarnos en una pedagogía de la esperanza, de la autonomía, que transforme nuestras proyecciones en acciones emancipatorias.

¹³ Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*.

¹⁴ Op. Cit. Gramsci, A. (1986)

Czerlowski, Mónica

BIBLIOGRAFÍA:

Adichie. C (2019). *El peligro de la historia única*. Buenos Aires: Cuspide

Alliaud, A (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Brailovsky, D. 10/7/2018 Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores. DeCeducando N° 4. Recuperado de <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Czerlowski, M (2002) La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. Artículo de cátedra de pedagogía no publicado .Facultad Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Degl' Innocenti, M (2008) Tensiones en la transmisión de la cultura, Hologramática, Año V, N° 9, Facultad Ciencias Sociales – UNLZ pp. 23-43. Recuperado de https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/358/hologramatica_n9_v4pp23_43.pdf

Duschatzky, S y Corea, C. (1999) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

Escalera, A. (2012) Relativismo lingüístico, relativismo ontológico. *Nóesis*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 21, N°. 42, Instituto de Ciencias Sociales y Administración Ciudad Juárez, México pp. 61-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85924629004.pdf>

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1986), *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones ERA.

REFLEXIONES SOBRE LA POTENCIALIDAD DE LA PEDAGOGÍA

Czerlowski, Mónica

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro grupo editor.

Kaplan, C. y García, S. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Kohan, N (2004) *Gramsci para principiantes*. Buenos Aires: Long Seller.

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

Puiggros, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Reboul, O. (1986) *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de cultura económica.

Valladares, L. (15-5-2020). Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol 15 N°1, pp 81-102. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.4>

**PRÁCTICA DOCENTE DE SALUD COLECTIVA FACILITADORA DE
REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN**

Iparraquirre, Martina

Universidad Nacional de Mar del Plata

Laserna, Marcelo

Universidad Nacional de Mar del Plata

Bernal, Marcela

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: 13-11-2022

Fecha de aceptación: 30-11-2022

RESUMEN

A modo de ensayo, nos proponemos como objetivo analizar una propia práctica docente situada de la asignatura “Salud Colectiva y Comunitaria” de la Escuela Superior de

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata, para diagnosticarla, interpellarla y reflexionar sobre su proyección. A partir de su narración y del marco teórico de autores de la didáctica constructivista como Litwin y Perkins, entre otros, hemos efectuado el análisis tomando algunas categorías que nos parecieron pertinentes. Utilizamos la metodología cualitativa con indagación bibliográfica, exploratoria y descriptiva, para analizar las narraciones de la propia práctica y diagnosticarla, interpellarla y reflexionar críticamente sobre ella. Como conclusión pensamos que nuestra práctica narrada y analizada podría constituir un espacio de reflexión para la acción, donde colectivamente se podría como proyección facilitar -desde el proceso de enseñanza- mayores oportunidades para que lxs estudiantes puedan construir un aprendizaje pleno, en el contexto de aquellas prácticas o situaciones que los interpelan o cuestionan profundamente, como las primeras experiencias hospitalarias, donde la salud colectiva se transforma no solo en una herramienta de análisis, sino también en una manera de aproximarse a la práctica sanitaria más humana, crítica y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: didáctica – reflexión – acción – salud - colectiva

ABSTRACT

As an essay, we propose as an objective to analyze our own teaching practice located in the subject "Collective and Community Health" of the Superior School of Medicine of the National University of Mar del Plata, to diagnose it, question it and reflect on its projection. From his narration and the theoretical framework of authors of constructivist didactics such as Litwin and Perkins, among others, we have carried out the analysis taking some categories that seemed pertinent to us. We use the qualitative methodology with bibliographical, exploratory and descriptive research, to analyze the narratives of the practice itself and diagnose it, question it and critically reflect on it. In conclusion, we think that our narrated and analyzed practice could constitute a space for reflection for action,

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

where collectively, as a projection, we could facilitate -from the teaching process- greater opportunities for students to build a full learning, in the context of those practices or situations that challenge or question them deeply, such as the first hospital experiences, where collective health becomes not only a tool for analysis, but also a way of approaching a more humane, critical and reflective health practice.

KEY WORDS: didactic – reflection – action – health - collective

I. INTRODUCCIÓN

En forma de ensayo, nos proponemos como objetivo analizar la propia práctica docente situada que narraremos para diagnosticarla, interpelarla y reflexionar sobre su proyección. La propia práctica constituye nuestro objeto de conocimiento y estudio como práctica compleja y desde esta perspectiva entendemos que realizaremos una vigilancia epistemológica sobre ésta, siguiendo a Guyot (2011). Cuando nos referimos a interpelarla y reflexionar sobre ella estamos haciendo alusión a los cuestionamientos críticos que nos realizamos luego de narrarla para analizarla desde los marcos teóricos seleccionados.

Como metodología utilizamos la cualitativa con una indagación bibliográfica, de carácter exploratoria y descriptiva, a partir de la cual analizaremos la narración de la práctica docente partiendo de categorías conceptuales que hemos indagado.

Entonces, comenzaremos con la narración de una práctica situada de la unidad de aprendizaje (UA) o asignatura “Salud Colectiva y Comunitaria”, del ciclo clínico y del eje Prevención, Salud, Enfermedad y Atención (PSEA), de nuestra Currícula Innovada de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata (ESM), que hemos seleccionado por considerar que podría ser una buena práctica, facilitadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Luego de su narración, iniciaremos su análisis a partir del marco teórico de algunos referentes de la didáctica constructivista como Perkins (2010), Litwin (1998, 2008) entre otros autores de este enfoque.

En primer lugar, partiremos por fundamentar porqué consideramos que podría ser una buena práctica o “buena configuración didáctica” en términos de Litwin (2008) o facilitadora del “aprendizaje pleno” de Perkins (2010). Al plantear este último enfoque daremos cuenta de algunas de las estrategias didácticas que utilizamos y su relación con algunos de los siete principios en que se fundamenta.

En segundo lugar, relacionaremos la enseñanza y el currículo, desde el marco teórico seleccionado, continuando con Litwin (1997, 2008) y Perkins (2010), agregando también los aportes de otros autores.

En tercer lugar, enmarcaremos la práctica analizada como evaluación de proceso o formativa, como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no como un mero apéndice de ellos, siguiendo a Susana Celman (1993)

En cuarto lugar, daremos cuenta de algunas preguntas disparadoras que nos motivaron y facilitaron el proceso de análisis de nuestra práctica situada.

Finalmente, luego del análisis, plantearemos como conclusión una reflexión abierta acerca de la proyección de esta práctica docente.

II. METODOLOGÍA

Hemos trabajado con la metodología cualitativa y con la técnica de indagación bibliográfica de carácter exploratoria y descriptiva, a partir de la cual hemos analizado la narración de la propia práctica docente desde categorías conceptuales que hemos indagado, partiendo de nuestro marco teórico seleccionado.

III. NARRACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE SITUADA

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

A continuación, intentaremos narrar y describir la práctica docente situada que analizaremos, de la forma más detallada posible.

La práctica situada que narramos se encuentra enmarcada dentro de lo que llamamos “Laboratorio de Habilidades Socio Comunitarias”, que realizamos al finalizar cada núcleo problemático de nuestro Plan de Trabajo Docente (PTD) en que organizamos nuestra asignatura anual “Salud Colectiva y Comunitaria”, de cuarto año de la Carrera de Medicina, del Ciclo Clínico y del eje Proceso de Salud Enfermedad y Atención (PSEA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los núcleos temáticos o problemáticos de nuestro PTD son seis (cuyos ejes conceptuales serán identificados más adelante al analizar el currículo formal). Estos laboratorios se encuentran diseñados por el equipo docente de la unidad de aprendizaje o asignatura, estando constituidos cada núcleo problemático por tres a cinco módulos semanales. Lo que tienen en común los laboratorios es que al finalizar cada núcleo se genera en ellos un espacio dialéctico, de síntesis y reflexión para facilitar habilidades sociocomunitarias en lxs estudiantes. En estos espacios (con los conceptos teóricos construidos anteriormente en cada núcleo mediante estrategias didácticas de exposición dialogada, trabajo grupal y análisis de un caso o video), se pretende integrar y sintetizar cada módulo de cada núcleo problemático correspondiente. En los laboratorios generalmente se plantea el análisis reflexivo-crítico de los contenidos de cada núcleo, partiendo de un video o de la lectura de un caso para relacionar dichos contenidos desde consignas establecidas previamente como guía por el equipo docente como preguntas disparadoras de la reflexión crítica. Estas consignas son publicadas a lxs estudiantes con anticipación en el campus virtual de la carrera. Se pretende que desde los conocimientos construidos anteriormente en cada núcleo semanal puedan, (a partir de una especie de bitácora, cuaderno de campo o consignas de observación), mirar su propia práctica a través de la lente de los conceptos teóricos, con las consignas publicadas con anticipación por el equipo docente.

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Para completar la descripción de la práctica agregamos como detalle el contexto general en que se sitúa: equipo docente interdisciplinario integrado por dos médicos, una licenciada en trabajo social, una abogada, una profesora de filosofía, dos sociólogos y un odontólogo; número de docentes de la Unidad de Aprendizaje o asignatura (8), número de Comisiones (4), horarios de las comisiones (de 12 a 14 hs., de 14 a 16 hs., de 16 a 18 hs. y de 18 a 20 hs.); espacio áulico (aula 11 del Colegio de Martilleros de La Rioja 2137 de Mar del Plata); cantidad de estudiantes por comisión (Comisión 1: 56, comisión 2: 35, comisión 3: 27 y comisión 4: 51). La cantidad de horas semanales asignadas a la Unidad de Aprendizaje dentro de la Currícula Innovada se distribuyen entre el escenario de Aprendizaje Basado en Casos (ABC), las clases de la UA (2 horas semanales) y los “Laboratorios de Habilidades Socio Comunitarias” (2 horas por cada comisión una vez por mes). En cuanto al clima del aula y la dinámica grupal son diversos de acuerdo a la cantidad de estudiantes por comisión. Y estos últimos aspectos en general varían si el laboratorio se fija cerca de la fecha de evaluación de otras unidades de aprendizaje. Se aclara que el laboratorio se realiza en cada una de las comisiones actuando los docentes como facilitadores de la construcción del conocimiento en cada una de ellas, con la guía de uno de los profesores adjuntos de la UA.

Ahora bien, una vez enmarcada la práctica situada dentro de los “Laboratorios de Habilidades Socio Comunitarias” y, una vez contextualizada en general, pasamos a narrar en detalle la misma.

Esta práctica que nos interesa narrar y rescatar, realizada durante el ciclo lectivo 2022, en forma presencial, se corresponde con el “Laboratorio de Habilidades Socio Comunitarias” del núcleo 3 sobre “Planificación Estratégica Situacional”, que se compone de 4 módulos semanales, pero que este año tuvimos que reducirlo a 3 módulos semanales por un tema del limitado cronograma anual. Estos módulos semanales de este año 2022 fueron los siguientes: un módulo relacionado con el momento explicativo y descriptivo; un módulo del momento normativo y un módulo del momento estratégico. Al comienzo del inicio del

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

núcleo 3 se publicó a lxs estudiantes la consigna de este laboratorio. Se estableció que progresivamente debían trabajar en equipo dentro de cada comisión, desde el principio de este núcleo hasta su finalización. Se pretendió con estas consignas que puedan relacionar los contenidos teóricos construidos en los 3 módulos semanales con su práctica en los hospitales y en los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), semana a semana, para luego poder reflexionar crítica y dialógicamente en el laboratorio correspondiente contestando las consignas para poder presentarlas por escrito la semana siguiente. Se diseñó y publicó con anticipación, por parte del equipo docente, que el resultado de este laboratorio sería promediado con la nota de la evaluación del segundo parcial, como evaluación de proceso.

Para completar la narración de la práctica, describimos a continuación algunos otros aspectos de su diseño por parte del equipo de la UA o asignatura. Se pretendió que lxs estudiantes pudieran enunciar y explicar correctamente un problema sanitario extraído de sus prácticas hospitalarias o de los CAPS, que llamamos “cuasiestructurado” porque se trata de un problema complejo que no puede ser explicado con precisión y que no se sabe cómo enfrentarlo (Federico, 2020). Este concepto es clave para nuestra UA o asignatura. En este sentido, consideramos como fundamental la enunciación del problema, ya que de acuerdo a su explicación correcta lxs actores podrán desplegar las herramientas o estrategias que cuenten para poder accionar sobre él a los fines de una posible solución. Por ello, pensamos que es importante que lxs estudiantes como futurxs profesionales puedan enunciar correctamente el problema sanitario que pueden llegar a enfrentar, sus causas o nudos críticos y sus consecuencias, para que no sean solo criticólogos seriados con una **actitud** crítica, sino sujetos de transformación con **aptitud** crítica, en palabras de Mario Testa (2007). Desde esta perspectiva, el objetivo del laboratorio fue que puedan llevar los conceptos teóricos del núcleo 3 a sus propias prácticas y que puedan traer al espacio del laboratorio esta relación; que se trate de un problema que los interpele como futurxs profesionales o actores sanitarixs y que puedan enunciarlos correctamente a los fines de poder ponerlos en agenda para poder accionar sobre ellxs.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Pretendimos en el diseño de este laboratorio generar una tensión entre la teoría y la práctica, sobre todo entre una teoría ideal y una práctica real; y, con esta tensión o diálogo, despertar en lxs estudiantes la actitud crítica y luego la aptitud crítica superadora referida, para que puedan ser sujetxs transformadores. También nos propusimos motivar el trabajo cooperativo en equipo de lxs estudiantes, como lo hicimos en todos los laboratorios. Esta forma de trabajar es fundamental para el futuro laboral (para un espacio de encuentro y cuidado integral) tanto entre profesionales como en la relación con consultantes o usuarixs o sus familias. En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como procesos cognitivos diferentes, en el diseño del laboratorio nos propusimos a partir de un proceso de enseñanza de exposición dialogada en cada módulo semanal facilitar un proceso de aprendizaje a partir del trabajo de campo de práctica, tensionando los conceptos teóricos con dicha práctica diaria hospitalaria o de los CAPS.

En cuanto a la dinámica grupal y al clima del aula, en especial de este laboratorio que analizamos, dependió como siempre de cada comisión, del número de estudiantes en cada una de ellas; variando de acuerdo a los distintos problemas enunciados, al lugar en que realizaron sus prácticas y a la reflexión crítica generada con ricas interpelaciones motivadoras tanto para ellos como para el equipo docente. Algunos de los problemas que enunciaron los distintos equipos dentro de cada comisión fueron la deficiente calidad en la atención sanitaria o las demoras en las derivaciones, entre otros problemas complejos.

IV. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA SITUADA

IV.1. La práctica situada narrada como buena práctica docente

Partiendo, del marco teórico de Litwin (1997, 2008) y Perkins (2010) fundamentaremos por qué razones consideramos que la práctica narrada podría ser una buena práctica docente.

Para ello, realizaremos una breve introducción acerca de qué entiende Litwin como buena práctica o buena “configuración didáctica” para continuar con una síntesis del enfoque del “aprendizaje pleno” de Perkins (2010). Luego intentaremos enmarcar la práctica narrada en

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

este último marco conceptual, dando cuenta también de algunas de las estrategias didácticas que hemos utilizado que se podrían corresponder con los principios del aprendizaje pleno.

IV.1.2. LAS BUENAS “CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS”

Litwin (1997, p. 14), sostiene que las dimensiones de análisis de las “configuraciones didácticas” integran la nueva agenda de la didáctica en enseñanza superior, definiendo a estas como:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”, “los modos como el docente aborda los múltiplestemas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales ...el estilo de negociación de los significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.(Litwin, 1997, pp. 13-14)

Entiende esta pensadora que es importante reconocer e identificar las “recurrentes” y “persistentes” “buenas” o “malas/deficientes/incorrectas” “configuraciones didácticas” para poder detectar la existencia de un “patrón de mala” o buena “comprensión” para la construcción del conocimiento (Litwin, 1997, pp. 97-99). En este sentido, buenas configuraciones didácticas se identificarían con las buenas y comprensivas prácticas docentes, facilitadoras de los procesos de aprendizaje. Y la definición de las prácticas de la enseñanza nos lleva a la distinción entre la “buena” y la “comprensiva” enseñanza“, como sostiene Litwin (1997, 2008, p. 93). La primera es la que tiene “fuerza moral y epistemológica” y la segunda es la que tiende a favorecerlos procesos reflexivos para “generar la construcción del conocimiento” incorporando el “nivel de comprensión epistemológico”, conforme Perkins citado por Litwin (1997, 2008^a, p. 100). Desde esta perspectiva se entienden por nuestra parte las buenas configuraciones didácticas, como buenas prácticas docentes, siguiendo a esta última autora.

IV.1.3. EL “APRENDIZAJE PLENO”

El enfoque del “aprendizaje pleno”, como afirma Perkins (2010, p. 39):

Se ubica dentro de una serie de ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza como una teoría de la acción integradora”, “es marcadamente constructivista, y adhiere a la idea de que, en algún sentido, las personas siempre construyen sus propios significados a partir de sus experiencias.

Este enfoque apunta a lograr una “enseñanza comprensiva”. Por lo tanto, está relacionado con la didáctica y su agenda actual siguiendo a Litwin (1997: 97-98) y, en este sentido, está vinculado con las “buenas” “configuraciones didácticas” “definidas por un patrón de buena comprensión”, que facilita el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Esta visión amplia de Perkins (2010, p. 29) del enfoque del “aprendizaje pleno” lo divide en siete principios en los que se basa, que constituyen sus propuestas de intervención didáctica: “1) jugar el juego completo, 2) lograr que valga la pena jugar el juego, 3) trabajar sobre las partes difíciles, 4) jugar de visitante, 5) descubrir el juego oculto, 6) aprender del equipo...y de los otros equipos y 7) aprender el juego del aprendizaje.”

Describiremos a continuación los siete principios, citando a Perkins (2010), para poder dar cuenta más adelante que nuestra práctica docente situada podría llegar a cumplir estos principios.

El primer principio, “jugar el juego completo”, implica “jugar para comprender, vinculado con el desempeño flexible que permite pensar y actuar a partir de lo que sabemos en situaciones nuevas, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades rutinarias.” (Perkins, 2010, pp. 47-72)

El segundo principio, “lograr que valga la pena jugar el juego”, apunta a que los alumnos puedan tener una motivación “intrínseca” diferente a la “extrínseca” que implica “el trabajo liviano y el intento de complacer a los docentes”. (pp. 79-103)

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

El tercer principio, “trabajar sobre las partes difíciles”, está relacionado con la anticipación, comprensión y superación de las partes difíciles del conocimiento (ritual, inerte, ajeno, tácito, especializado o conceptualmente difícil). También está vinculado con la identificación, comprensión y superación de las dificultades propias de cada alumno. (pp. 107-136)

El cuarto principio, “jugar de visitante”, implica facilitar la transferencia para aplicar los juegos que se aprenden “no solo en los contextos originales, sino en cualquier otro contexto o ámbito que puedan resultar de utilidad, para brindar a los alumnos una amplia información para su vida”. En este sentido, tiene en cuenta la transferencia del conocimiento obtenido para el futuro de los estudiantes, no solo profesional o laboral. (pp. 139-161)

El quinto principio, “descubrir el juego oculto”, está vinculado con la identificación de los aspectos ocultos, dimensiones, capas y perspectivas que no son evidentes en la superficie de la actividad, como los mensajes implícitos, las influencias económicas hegemónicas, el juego oculto del poder, el currículo oculto, etc. (pp. 165-190)

El sexto principio, “aprender del equipo...y de los otros equipos”, tiene como fin facilitar la interacción entre los alumnos y los docentes con una visión social del aprendizaje para tratar de lograr un enriquecimiento con la retroalimentación del otro equipo y aprovechar al máximo el aprendizaje en equipo en una sinergia constante. (pp. 205-228)

El séptimo principio, “aprender el juego del aprendizaje”, está vinculado con fomentar la cultura que pueda asignar a los alumnos “el rol de conductor”, para que estén al volante en el juego del aprendizaje, estimulando su autonomía, libertad de elección, la reflexión y la autogestión. (pp. 203-253)

IV.2. NUESTRA PROPIA PRÁCTICA SITUADA COMO BUENA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA FACILITADORA DEL APRENDIZAJE PLENO

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Pensamos que nuestra práctica docente situada podría considerarse una buena configuración didáctica facilitadora de la generación de mayores oportunidades para lograr un aprendizaje pleno. En este sentido, pensamos que tiene fuerza moral y epistemológica y tiende a favorecer los procesos reflexivos para generar la construcción del conocimiento, en el sentido expuesto por Litwin (1997, 2008). De la narración de nuestra práctica podrían identificarse estos aspectos, a la cual nos remitimos para no sobreabundar.

IV.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS COHERENTES CON LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE PLENO

En cuanto a las estrategias didácticas que hemos utilizado, que se podrían corresponder con los principios del aprendizaje pleno, consideramos que son las siguientes preguntas disparadoras establecidas en las consignas como hilos conductores; juegos integradores, debate y talleres de reflexión-acción generados en el espacio del propio laboratorio; trabajo cooperativo y solidario en equipos (tanto para la realización del trabajo por parte de lxs estudiantes como para su reflexión y debate participativo dentro del propio laboratorio); formatos de interacción, reflexión y autogestión, para posibilitar la autonomía de lxs estudiantes y su posibilidad de elección en la enunciación de los distintos problemas cuasiestructurados del contexto sanitario que transitaron, para que puedan ser conductores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los laboratorios guiadxs por lxs docentes como facilitadores; identificación y enunciación de problemas cuasiestructurados del contexto sanitario en que realizaron sus prácticas (hospitales o CAPS) para tender un puente entre la abstracción reflexiva y la aplicación práctica en situaciones lejanas correspondientes a su futuro laboral y para facilitar la transferencia de conocimiento a dicho momento (siguiendo a Perkins, 2010). También, los talleres de reflexión-acción propuestos en los laboratorios apuntan, además de facilitar la comprensión, a generar una aptitud crítica superadora de una actitud crítica, para que lxs estudiantes puedan ser sujetos de transformación y acción en su futuro profesional, como hemos reiterado en la narración de la práctica. De esta forma, con estas distintas estrategias didácticas consideramos que

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

hemos generado una motivación intrínseca en lxs estudiantes acompañadas con “tópicos generativos centrales” de la disciplina y de la práctica, vinculados con interés y preocupación de lxs estudiantes surgidas de sus prácticas en hospitales y CAPS, para aprovechar los comienzos al máximo como “gancho narrativo” que despierte la curiosidad de inmediato (Perkins, 2010). En este sentido, estos “tópicos generativos centrales” fueron contruidos mediante la estrategia de exposición dialogada durante el desarrollo de cada uno de los 3 módulos semanales y fueron recuperados por lxs docentes como facilitadores en el espacio del laboratorio, mediante la síntesis integradora, la tormenta de ideas en el pizarrón, el debate guiado, entre otras estrategias didácticas, como la de narración, ejemplificación, etc. Para trabajar sobre las partes difíciles utilizamos como estrategias didácticas la retroalimentación, la devolución grupal al resto de la comisión por parte de cada equipo, evaluaciones diagnósticas y de proceso en el laboratorio por nuestra parte, para despertar y generar distintas perspectivas, miradas o pensamientos. En este sentido, el propio laboratorio se constituyó en una práctica de evaluación de proceso, como hemos anticipado.

A modo de síntesis, pensamos que con las estrategias didácticas empleadas hemos logrado la participación activa de lxs estudiantes en los laboratorios y en el desarrollo de cada uno de los 3 módulos del núcleo 3; la facilitación de la construcción del conocimiento teórico-práctico; el trabajo cooperativo; el pensamiento reflexivo-crítico; la motivación intrínseca; la facilitación para la transferencia del conocimiento para el futuro laboral; y la reflexión para la acción, trabajando sobre las partes difíciles tanto del campo en que realizaron sus prácticas hospitalarias o de CAPS como del propio conocimiento de los distintos momentos de la Planificación Estratégica Situacional del núcleo 3 de nuestra asignatura o unidad de aprendizaje (UA). Finalmente, en todos estos procesos de enseñanza y de aprendizaje hemos actuado como docentes facilitadores intentando que se encienda una luz crítica en nuestro equipo de estudiantes, no como meros transmisores de información sino como guías de ellxs.

V. RELACIONANDO LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULO

En cuanto a la “enseñanza” fue Alicia de Camilloni citada por Litwin (1998), una de las pensadoras que recortó su objeto como ciencia o teoría de la “enseñanza” dentro de la didáctica, superando las concepciones anteriores que lo direccionaban hacia el “aprendizaje” (desde la psicología y otras ciencias).

Por su parte, Fenstermacher (1989) ha distinguido la enseñanza como un proceso cognitivo diferente del proceso de aprendizaje.

Litwin (1998), consideró a la didáctica como teoría que tiene por objeto las “prácticas de la enseñanza” que adquieren su significado de acuerdo al contexto socio-histórico en que se sitúan. Desde esta última perspectiva hemos delimitado el concepto de didáctica en el presente trabajo y de enseñanza como práctica de enseñanza situada y contextualizada.

Ahora bien, al analizar la “buena” y “comprensiva” enseñanza en el sentido indicado, debemos hacer referencia a los “contenidos de los campos disciplinarios y a los currículos que seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos”, siguiendo a Litwin (1997, 2008:50). Por lo tanto, la categoría conceptual de “currículo” se relaciona con uno de los constructos clásicos de la didáctica, en especial con su “contenido”, como afirma Litwin (1997, p. 14)

Sobre el currículum se han elaborado distintas corrientes teóricas a partir de la publicación del libro de Bobbit *The curriculum*, en 1918 hasta los estudios más recientes. Siguiendo a Litwin (1997, p. 51-58), podemos mencionar las siguientes corrientes: “tradicionalista” (de Tyler y Taba), “conceptual empirista” (de Brünner, Schwab, Huebner, Phenix), “reconceptualista” (de Apple, Bernstein, Mac Donald, Díaz Barriga, de Alba y Barco), “propuestas alternativas” “desde el pluralismo cognitivo” con una “propuesta de acción” (de Eisner 1992) y otras “síntesis teóricas que dan cuenta de la complejidad del tema” como la de Bruner con el “proyecto Macos” centrado en el estudio del hombre y diseñado desde la perspectiva de un currículum espiral. Respecto de los últimos estudios realizados en torno

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

al currículo los mismos cuestionaron las concepciones en las que se enmarcaron y sus implicancias para la didáctica. En especial consideramos relevante el pensamiento de Stenhouse (1984) que concibe “el desarrollo del currículo como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula” implicando “un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma” vinculando “la práctica con la teoría y la investigación con la acción del profesor” (Stenhouse citado por Litwin, 1997, p. 50). Este último enfoque apunta al currículo “enseñado”, “en acción”, que se relaciona vivamente con las prácticas de enseñanza, referido por Di Franco (2013).

V.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE CURRÍCULO

Relacionaremos a continuación la enseñanza, como nuestra práctica docente situada y contextualizada, con los distintos tipos de currículo, tomando algunos de los conceptos referidos anteriormente y agregando otros tipos de currículo.

En cuanto al currículo prescripto, explícito o formal, que tiene que ver con lo que hay que enseñar en la práctica, es comprensivo de los contenidos de nuestro Plan de Trabajo Docente (PTD) aprobado por la Escuela Superior de Medicina (ESM), dividido en los siguientes seis núcleos problemáticos o temáticos centrales, que sintetizamos en cuanto a sus contenidos por razones de extensión: Núcleo de Aprendizaje 1: La historia de la biomedicina. El Modelo Médico Hegemónico. La Salud Colectiva y la Medicina Social. Núcleo de Aprendizaje 2: Integralidad de la producción de cuidados. Las Tecnologías en Salud. Salud con Perspectiva de Género. Núcleo de Aprendizaje 3: La Planificación Estratégica Situacional (PES). Los momentos de PES. Núcleo de Aprendizaje 4: Sistemas de Salud. Componentes de los sistemas de salud. Sistema de Salud en Argentina. Núcleo de Aprendizaje 5: Riesgo y Vulnerabilidad. Mortalidad materna. Mortalidad Infantil. Núcleo de Aprendizaje 6: Interculturalidad en salud. La salud como DD.HH.

Dentro del currículo formal, en especial la práctica docente situada (que hemos narrado y analizado) se trata del “Laboratorio de Habilidades Sociocomunitarias” del Núcleo

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

problemático 3 sobre contenidos de “Planificación Estratégica Situacional” de nuestro Plan de Trabajo Docente (PTD), que sigue principalmente el marco teórico de Matus y Testa, expuesto por Leonardo Federico (2020).

En cuanto al currículum explícito formal institucional se relaciona con la ubicación de nuestra unidad de aprendizaje o asignatura “Salud Colectiva y Comunitaria” dentro del Ciclo Clínico y del Eje Procesos de Salud, Enfermedad y Atención (PSEA) de la Currícula Innovada de la Escuela Superior de Medicina (ESM).

Nos interesa, relacionar la enseñanza como práctica situada con el currículum “en acción”, siguiendo a Di Franco (2013). En este sentido, resaltamos lo que sucedió en el aula: que a partir de la enunciación del problema sanitario cuasiestructurado por parte de los estudiantes, como contenido del Núcleo 3, se generó una reflexión crítica de dichos contenidos y se los relacionó con una posible acción transformadora en un futuro laboral, con propuestas que surgieron del trabajo grupal que sumaron nuevos contenidos, como retomaremos en el punto VII.

En cuanto al currículum oculto, sin perjuicio de haber sido profundizado por otros autores, seguimos el aporte acerca de su conceptualización de Susana Vidal (2017) desde dimensiones epistemológicas, ontológicas, éticas, culturales, sociales e institucionales. Nos interesa destacar lo que ha considerado desde la dimensión epistemológica, en cuanto a la necesidad de saltar la dualidad entre los saberes visibles y los excluidos o invisibles, denominando a los primeros como “pensamiento abismal” (Vidal, 2017 citando a Santos de Souza). Coincidimos con estos autores que el pensamiento hegemónico es el occidental (del conocimiento, del derecho y de la ciencia), que conlleva a relaciones de poder que podrían constituirse en el currículum oculto. El pensamiento hegemónico tiene por invisible al pensamiento del otro lado de la línea (de creencias populares, de pueblos originarios, o de los países de la otra línea del sur). En este sentido, Vidal (2017) ha considerado que se debe pensar “desde el otro lado de la línea de la realidad occidental”, para “pensar desde el sur”, como “ciudadano latinoamericano”. El currículum oculto podría enmarcarse en estas

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

relaciones de poder que legitiman este pensamiento hegemónico, que se trata de deconstruir en toda nuestra Unidad de Aprendizaje (UA) desde el primer núcleo, cuestionando el Modelo Médico Hegemónico (MMH), el predominio de las tecnologías duras, la salud como mercancía, etc. Esta deconstrucción del currículum oculto sigue la línea de la propia Currícula Innovada de la Escuela Superior de Medicina (ESM) en cuanto a sus contenidos. Y con relación especial a la práctica situada del laboratorio objeto de este trabajo, se ha tratado de recuperar este currículum oculto de las relaciones de poder que se esconden detrás del pensamiento abismal para generar una reflexión para la acción, desde la actitud y aptitud críticas, tanto con el análisis reflexivo de las prácticas hospitalarias o de los CAPS, como en el espacio del propio laboratorio desde el currículum en acción. Desde esta perspectiva relacionamos este último currículum como mecanismo para facilitar la deconstrucción del currículum oculto.

En cuanto al currículum nulo, que es el contenido que no se puede construir, por distintos factores, como tiempo asignado a la cursada de la asignatura o UA, podría ser comprensivo de algunos contenidos integrantes del Plan de Trabajo Docente (PTD) o plan de estudios que no se pudieron llegar a construir en el ciclo lectivo.

VI. LA PRÁCTICA SITUADA COMO EVALUACIÓN DE PROCESO

La práctica docente situada analizada se diseñó también como evaluación de proceso, como hemos adelantado. Se planteó que sus resultados (tanto en el espacio presencial del laboratorio como en la presentación escrita de la semana siguiente) se promediaran con el segundo parcial. De esta forma intentamos combinar una evaluación individual escrita de opciones múltiples de dicho segundo parcial con una evaluación en equipo y de proceso de este laboratorio

De nuestra parte fue fundamental esta impronta, ya que consideramos a la evaluación como parte integrante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no como un mero apéndice de ellos, como anticipamos en la introducción, siguiendo a Susana Celman (1993).

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Asimismo, compartimos con esta autora que la evaluación, como práctica compleja, da cuenta de la mayor tensión entre la práctica-teoría-práctica.

Consensuamos criterios sobre la evaluación de cada una de las consignas y la asignación de puntajes para cada una de las preguntas del cuestionario, para poder equilibrar un mismo criterio de evaluación, teniendo en cuenta que el equipo docente tiene distintas miradas, formaciones y saberes disciplinares. El cuestionario se publicó con anticipación en el campus virtual de la asignatura.

Los criterios de evaluación se trabajaron dentro del propio equipo docente y se elaboró una grilla o rúbrica, en que se combinaron criterios cuantitativos (en cuanto al puntaje asignado por cada consigna) con criterios cualitativos. El principal criterio de evaluación fue el cualitativo. En este sentido se tuvieron en cuenta: habilidades de pensamiento comunicacional, profundización de contenidos, integración de contenidos (no solo de nuestra UA, sino con la currícula innovada), reflexión crítica, capacidad de síntesis, integración práctica-teoría-práctica, habilidades respecto al trabajo en equipo y de creatividad para intentar solucionar los problemas cuasiestructurados como futurxs sujetxs transformadores. Para tener un parámetro común de evaluación se comunicó dentro del propio equipo docente la grilla con los criterios de evaluación, el cuestionario y el puntaje asignado.

Durante el laboratorio se realizó una retroalimentación, tanto por parte del equipo docente en cada comisión como por parte de cada equipo de estudiantes. Asimismo, lxs docentes de cada comisión fueron realizando una devolución a partir de la exposición dialogada de cada equipo dentro de cada comisión, en que se expusieron los criterios de evaluación y los contenidos correctos. El error fue considerado como una oportunidad de aprendizaje y no con carácter punitivo, circunstancia que fue resaltada por el equipo docente desde el inicio de la actividad y a partir de la publicación de las consignas en cada una de las comisiones.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

VII. ALGUNAS PREGUNTAS DISPARADORAS QUE NOS HAN INSPIRADO QUE NOS HAN INSPIRADO EN EL ANÁLISIS

Finalmente, antes de la conclusión de este trabajo, daremos cuenta de algunas preguntas disparadoras que nos han inspirado al inicio del análisis y que nos facilitaron el mismo.

En cuanto a ¿qué relación encontramos entre el plan de estudios de la carrera, el Plan de Trabajo Docente (PTD) y las actividades llevadas a cabo en las clases? En el último año fundamentalmente hemos modificado algunos aspectos del PTD en función de aquellos nuevos contenidos que traen lxs estudiantes luego de llevarse los conceptos al campo. Esta transformación de los contenidos ha permitido que emerja un currículo oculto que empieza a tomar forma dentro del aula, desde el currículo en acción. Ello sin perjuicio del currículo oculto que dimos cuenta precedentemente, acerca de las relaciones de poder que se enmascaran detrás del pensamiento hegemónico.

En cuanto a ¿qué criterios priorizamos al momento de llevar adelante el proceso de enseñanza? Los criterios priorizados tienen que ver con facilitar mayores oportunidades para el aprendizaje contextualizado de los conceptos de la UA “Salud Colectiva y Comunitaria” que consideramos más relevantes para la vida profesional futura de nustrxs estudiantes. Esto significa que, al momento de realizar la selección de contenidos lo hacemos en función de aquellos que puedan “dialogar” con la práctica asistencial de lxs estudiantes para dotarlos de contenido práctico, ya sea para que los contenidos teóricos sean congruentes con la práctica o porque tensionen con ella.

En cuanto a ¿cómo valoramos los procesos de enseñanza en la práctica narrada en función de la intencionalidad de la misma? Durante los dos primeros años de construcción de los contenidos de la UA en el contexto de pandemia y virtualidad, fue prácticamente imposible evaluar esta articulación pretendida en el PTD entre conceptos teóricos y prácticos, porque la relación docentes-estudiantes estaba mediada exclusivamente por los ambientes tecnológicos y porque estos últimos no podían realizar prácticas fuera de estos ambientes

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

de virtualidad. Recién a partir del 2022 con la concurrencia efectiva a sus lugares de práctica apareció esta dialéctica pretendida e imaginada en el diseño original del PTD. Por supuesto que este diálogo no siempre lleva la dirección imaginada por el cuerpo docente y esto va generando nuevos contenidos que son traídos por lxs estudiantes a partir de sus prácticas y van modificando el currículum formal. En este sentido, aparecen aquellas cuestiones vinculadas a las relaciones dentro del aula, que se vinculan con el currículum en acción.

VIII. CONCLUSIÓN ABIERTA

Luego de este recorrido realizado, pensamos que el laboratorio narrado y analizado constituye un espacio de reflexión para la acción, donde colectivamente se podría construir como proyección la actitud y la aptitud crítica (Testa, 2007). En este sentido, entendemos la categoría conceptual de reflexión como pensamiento crítico para la acción, tanto desde la perspectiva del equipo docente (sobre su propia práctica) como desde la perspectiva de lxs estudiantes.

Con este laboratorio consideramos que se podría facilitar -desde el proceso de enseñanza- mayores oportunidades para que lxs estudiantes puedan construir un aprendizaje que cumpla los principios del aprendizaje pleno, en el contexto de aquellas prácticas o situaciones que los interpelan o cuestionan profundamente, como son las primeras experiencias hospitalarias, donde la salud colectiva se transforma no solo en una herramienta de análisis, sino también en una manera de aproximarse a la práctica sanitaria más humana, crítica y reflexiva.

Finalmente, y de acuerdo a todo el análisis realizado, pensamos desde una vigilancia epistemológica sobre nuestra propia práctica situada, que las prácticas narradas podrían ser consideradas como buenas prácticas o buenas configuraciones didácticas, en palabras de Litwin (2008), constructoras de procesos de enseñanza y aprendizaje potentes, que como proyección podrían dejar huellas, por la pasión y emoción puesta por nuestro equipo docente (Bain, 2007), con fuerza moral y epistemológica (Litwin, 2008), capaces de

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

motivar intrínsecamente a lxs estudiantes para que puedan conducir estos procesos (al volante de éstos) y jugar de visitantes hacia un proceso de aprendizaje pleno (Perkins, 2010).¹

IX. BIBLIOGRAFÍA

Bain Ken (2007) *Lo que hacen los mejores profesores en la universidad*. Traducción Oscar Barberá. Valencia (España): Edit. Universitat de Valencia.

Celman, S. (1993) *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. *et al.* Aportes de la evaluación para la formación docente, citado por Caporossi A. y Placci N. (2016). *La Formación de Prácticas Profesionales Docentes*. Mar del Plata: UNMDP, Facultad de Ciencias Económicas.

Celman, S. (1993) *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En: Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E., y Paulou, R., *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.

De Camillioni A. y Di Franco M.G. (2013) *Seminario de Planes de Estudio y Taller de Diseño Curricular*. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU). Mar del Plata: Facultad de Humanidades - UNMDP.

¹ Un agradecimiento especial a todo nuestro equipo docente de la UA “Salud Colectiva y Comunitaria” de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este equipo está integrado por el Dr. Leonardo Federico, por lxs Licenciadxs en Sociología Juan Gastiazoro y Darío Sampietro; por la Licenciada en Trabajo Social Carolina García y por la Profesora de Filosofía Romina Gómez. Sin ellxs hubiera sido imposible realizar la práctica docente narrada y analizada. Ellxs formaron parte de esta experiencia que nos ha dejado huellas y que damos cuenta en este trabajo.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Federico L. (2020) Problemas en la gestión (apunte interno de la cátedra). Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata Recuperado en: <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Federico L. (2020). Material audiovisual del Núcleo 3. Planificación en Salud. Momento explicativo. Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado en: <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Federico L. (2020) Material audiovisual del Núcleo 3. Planificación en Salud. Momento normativo. Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata Recuperado en <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Federico L. (2020) Material audiovisual del Núcleo 3. Planificación en Salud. Momento estratégico. Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata Recuperado en: <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Fenstermacher G., (1989), Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en: La investigación de la enseñanza I, Barcelona, Ed. Paidós. Citado en Feeney S., Basabae, L., Cols, E, (2010), El saber didáctico, Bs. As., Ed. Paidós

Guyot V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina.

Litwin E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina.

Litwin E. (1997, 2008a) *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina.

Litwin E. (1998) Capítulo 4. *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. DeCamilloni, A. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Argentina.

PRÁCTICA DOCENTE DE SALUD COLECTIVA FACILITADORA DE REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Perkins D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina.

Testa M.(2007) *Decidir el Salud: ¿Quién?, ¿Cómo? y ¿Por qué?.* *Salud Colectiva*; 3 (3): 247-257

Vidal S. (2017) La educación permanente en bioética: Una reflexión problematizadora sobre en currículum oculto en bioética. Programa para América Latina y el Caribe de Ética y Ciencia UNESCO. 17 de noviembre del año 2017. Córdoba Argentina.

Otero, Analía; Merbilhaa

**REORIENTACIONES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN:
LINEAMIENTOS SOBRE LA EXPANSIÓN INSTITUCIONAL EN LA
ARGENTINA RECIENTE**

Otero, Analía

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
aotero@flacso.org.ar

Merbilhaa, Jimena

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
jimenamerbilhaa@gmail.com

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

Fecha de recepción: 10-10-22

Fecha de aceptación: 01-11-22

RESUMEN

Desde inicios de siglo XXI, el enfoque del derecho a la educación y su vínculo con la idea de justicia aportan una forma particular de orientar la educación. a través de una revisión

Otero, Analía; Merbilhaa

bibliográfica y documental este artículo es un aporte para identificar los principales ejes conceptuales que anteceden este enfoque, para luego dar cuenta de las principales normativas y políticas educativas emergentes en la Argentina reciente que se vinculan con estos paradigmas. Se concluye que el enfoque del derecho a la educación que afloró durante el gobierno de Kirchner y Fernández se plasmó en iniciativas legales, presupuestarias y programáticas vinculadas a una lógica inclusiva heredada que caracterizan al sistema universitario argentino. En este sentido, las reorientaciones educativas durante el gobierno de Macri recibieron fuertes resistencias que dan cuenta de la transcendencia histórica de un sistema educativo vinculado a la proliferación de casas de altos estudios en su condición de gratuidad, hacia la democratización de estas instituciones.

PALABRAS CLAVE: Educación- Derecho- Universidad – Gobierno- Política educativa

ABSTRACT

Since the beginning of the 21st century, the focus on the right to education and its link with the idea of justice provide a particular way of guiding education. Through a bibliographic and documentary review, this article is a contribution to identify the main conceptual axes that precede this approach, and then to account for the main regulations and emerging educational policies in recent Argentina that are linked to these paradigms. It is concluded that the approach to the right to education that emerged during the Kirchner and Fernández governments was reflected in legal, budgetary and programmatic initiatives linked to an inherited inclusive logic that characterizes the Argentine university system. In this sense, the educational reorientations during the Macri government received strong resistance that accounts for the historical significance of an educational system linked to the proliferation of higher education houses in their free condition, towards the democratization of these institutions.

KEY WORDS: Education- Right- University- Government- Educational policy

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo argentino posee una identidad propia que lo diferencia de otros países de la región. Las tendencias históricas a la creación de universidades nacionales y su carácter de gratuidad aparecen como pilares claves que definen los cimientos de esta identidad. Tal es así que en la Argentina la matrícula universitaria en instituciones públicas mantiene un crecimiento casi ininterrumpido en toda su historia (excepto durante la última dictadura militar) en el marco de un sistema universitario complejo en el que coexisten universidades creadas hace cuatrocientos años, así como universidades que llevan menos de un lustro de vida.

La puja por la democratización del sistema universitario puede ser rastreada durante distintos momentos clave de la historia argentina. En primer lugar, la Reforma Universitaria del 1918 como hito fundante de la democratización interna de la universidad (Krotsch, 1993). En segundo lugar, la supresión de aranceles en el año 1949, que apuntó a la masificación y a la gratuidad universitaria durante el primer gobierno peronista. En tercer lugar, las tres oleadas creacionistas del sistema universitario desde los años '60 con el Plan Taquini; luego, durante los años noventa y la última entre los años 2003 y 2015.

En línea con estos procesos de ampliación y expansión continua, el enfoque de derechos humanos se ha incorporado en uno de los ejes de las agendas gubernamentales del nuevo siglo (Pautassi, 2010) sugiriendo cambios en el sistema educativo. De hecho, diversas investigaciones sostienen que el diseño de la normativa y la política educativa desde inicios de siglo ha sido delineado con un sentido inclusivo y democratizador como garantía del cumplimiento de derechos (Marquina y Chiroleu, 2015, Terigi, 2016, Mancebo y Goyeneche, 2010). En este marco, la creación de veintitrés universidades durante 2007-2015 apareció como uno de los principales hitos articulados a la consagración de la educación superior como un derecho humano y universal (Rinesi, 2019).

Otero, Analía; Merbilhaa

La asunción del gobierno de Mauricio Macri en el marco de la alianza “Cambiemos” a fines del año 2015, avivó el debate sobre la educación. Distintos discursos públicos por parte de funcionarios de alta jerarquía marcaron diferencias con el periodo precedente. Programas y políticas educativas fueron redireccionadas o paralizadas cuestionando parte de los sentidos que se habían construido alrededor del “derecho a la educación”. Particularmente las universidades del conurbano -creadas recientemente- recibieron fuertes críticas en cuanto a su misión y financiamiento.

Aquí, por un lado, se caracteriza el período 2003-2015, entendiendo a este lapso como un marco de despliegue de políticas y normativas que apuntaron a mejorar las oportunidades de acceso a la universidad apuntalada por las nociones del derecho a la educación y la inclusión. Si bien no se desconoce que las estrategias tuvieron limitaciones, en el análisis de la evolución del presupuesto, las leyes sancionadas y en el diseño de los programas educativos, se evidencian tendencias hacia el reconocimiento de las desigualdades y propuestas para salvaguardar derechos de las poblaciones más vulneradas.

Por otro lado, se distingue durante los años 2016-2019 un contexto social de transformaciones de las políticas y normativas educativas que ponen en discusión el sentido inclusivo de la educación heredado. Este período resulta escueto en relación al anterior, sin embargo en este trabajo se presentan los lineamientos de las políticas educativas generales, tendencias presupuestarias y discursivas que aportan al debate sobre las concepciones del derecho a la educación.

La propuesta argumentativa consiste en mostrar como dos períodos históricos próximos pueden ser contrastados en concepciones sobre el derecho a la educación y a la justicia educativa. Estas concepciones se traducen en políticas y normativas implementadas en el marco del espíritu de época de cada gobierno. Se considera que las reorientaciones a las que se asistió en el último período gubernamental dejan en evidencia la fortaleza histórica de una tradición y una identidad del sistema educativo argentino que si bien no puede ser trazada linealmente remite a un germen inclusivo (Sverdlick, 2019). De esta forma, se sostiene que las tendencias a la expansión universitaria en su carácter de creación de

Otero, Analía; Merbilhaa

instituciones públicas y gratuitas son un hecho que constituye uno de los rasgos característicos de nuestro sistema educativo. Tal es su impronta que aún parece superar los posibles cuestionamientos.

2. DESARROLLO

2.1- METODOLOGÍA

El artículo se desarrolla a partir de un análisis de la bibliografía especializada con el objetivo de recuperar los lineamientos conceptuales que hacen al debate sobre las concepciones del derecho a la educación. De esta forma se presenta un panorama general y breve que muestra el cambio y entrecruzamientos de paradigmas que hacen al vínculo Educación, Estado y Sociedad desde sus referentes más significativos del siglo XX. Luego se presenta la noción del derecho a la educación, la inclusión y la justicia como conceptos que posicionan al Estado como garante del cumplimiento de derechos sobre comienzos del siglo XXI, marcando un nuevo rumbo para direccionar a la educación. Asimismo, a modo de explorar la reorientación del derecho a la educación en los períodos de gobierno señalados (2003-2015 y 2016-2019), se realiza un análisis documental en base a las principales normativas y la política educativa plasmada en la sanción de leyes y programas, así como la evolución del presupuesto educativo. También se hará alusión a frases de discursos de funcionarios en función de ilustrar los cambios señalados.

2.2- APROXIMACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y SUS CONCEPCIONES

En la primera década del siglo XXI en la mayoría de los países del Conosur, el enfoque de derechos humanos ingresó en la agenda política dando lugar a novedosos diseños y abordajes. La universalidad de la protección y la garantía del ejercicio de derechos devino en uno de los objetivos y obligaciones del andamiaje estatal (Pautassi, 2010). De hecho, La

Otero, Analía; Merbilhaa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de una serie de tratados y convenciones, situó al Estado en garantía para el cumplimiento y fortalecimiento de programas y políticas hacia una educación para todos¹ (Latas; 2002). La inclusión se convirtió en un concepto guía de gran parte de los discursos y de las políticas educativas de un nuevo período (Mancebo y Goyeneche; 2010). Asimismo, el derecho a la educación superior se ha reconocido no solo como un derecho humano, sino como un bien público social y un deber del Estado en la Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior de 2008 celebrada en Cartagena de Indias, Colombia².

Esta concepción fue precedida por otras formas de entender el rol de la educación en la sociedad que aún se hallan en pie de disputa. Entre los principales núcleos teóricos, y retomando solo los lineamientos principales, así como sus primordiales exponentes, se esbozan algunas de ellas para dar cuenta de los cambios de concepción.

En los años 50, la perspectiva de la educación entendida como un factor de asignación de roles y selección social estuvo basada en la identificación de logros³. Lo que sucedía al interior de la clase escolar permitía identificar los talentos individuales y justificar a partir del mérito individual las diferentes posiciones que ocupan los individuos en la estructura social. La idea de justicia para esta concepción remite en conceder gratificaciones según los diferentes niveles de logro en la medida que las oportunidades de demostrar las aptitudes individuales se hayan repartido equitativamente, es decir en el marco de la “igualdad de oportunidades”. (Parsons, 1985). La competencia justa por lo tanto permitía ofrecer, según el mérito individual, recompensas a futuro. Esta mirada tiene asidero en la idea de rivalidad o justa competencia con el fin de legitimar las desigualdades que se dan en términos de posibilidades de vida (Dubet, 2011)

¹ Como uno de los derechos fundamentales para acceder a otros derechos humanos.

² Véase <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>

³ Desde aquí se desprenden una serie de premisas para que esta selección sea posible: la igualdad de oportunidades, la igualdad de partida y las posibilidades de gratificación en la demostración de esos logros.

Otero, Analía; Merbilhaa

Otra de las concepciones con repercusión sobre la educación se desprende de la teoría del capital humano (Schultz, 1961). Desde este paradigma, la educación es vista a modo de inversión, con incidencia en el aumento de la productividad individual y social. A mayor inversión en el tiempo que los individuos destinan a educarse, mayor tasa de retorno y derrame. Según Gentile, la educación que es medida en estos términos (aumento de la productividad y competitividad de los individuos en el marco de la racionalización económica) deja por fuera a la concepción de educación como vehículo para la democratización, la construcción de ciudadanía y la integración social (Filmus, 2017; Gentile, 2015)

Asimismo, en la década de los '70, la teoría reproductivista contribuyó a fundamentar que las desigualdades sociales se expresan en las instituciones escolares, las cuales reproducen dentro de su seno de manera encubierta y sistemática los roles y estereotipos sociales presentes en la sociedad. De esta forma, los privilegios sociales se trasladan a logros educativos que refuerzan y legitiman las desigualdades sociales⁴. (Bourdieu y Passeron, 1998).

Sobre estos antecedentes y articulándose al enfoque de derechos a inicios de siglo XXI, la idea de justicia salió de la normativa y la legalidad para cederle paso al debate sobre la distribución más equitativa los bienes sociales existentes. Si bien en un principio la idea de justicia social (Rawls, 2012) remitía a la noción de distribución, distintos autores en la actualidad han reanimado el debate académico proponiendo nuevos y renovados enfoques a modo de visibilizar las desigualdades que aquejan a las sociedades actuales y las injusticias que se cometen para perpetuar estas (Young, 2011; Fraser, 2008; Dubet, 2011; Sen, 1999)

En efecto, algunos trazos de este profuso debate pueden ser ubicados en la propuesta teórica de Fraser, quien tensiona la concepción de justicia social ligada solamente a los recursos económicos. La idea de distribución y reconocimiento sostenida por la autora construye una idea más abarcativa de justicia social, incluyendo dimensiones que sobrepasan la esfera

⁴ Esta teoría tuvo influencia en Argentina, dando lugar a una serie de investigaciones sobre las influencias de los factores socioeconómicos en las trayectorias escolares (Tenti Fanfani, 1994).

Otero, Analía; Merbilhaa

económica (Cuervo, 2015). La triada, distribución (de recursos), reconocimiento (de las diferencias) y participación (voz) (Young, 2011), permite repensar una idea de justicia más acabada. Es decir, la idea de justicia social en la educación puede ser relacionada con la distribución simbólica (Darcy Rivero, 1971). La inclusión en espacios sociales valorados como la educación universitaria, permite por lo tanto dotar de protagonismo y expectativas compartidas a nuevos grupos sociales integrados a la trama social (Young, 2011)

Este proceso de reconocimiento de derechos da lugar a que las instituciones y la política pública tiendan hacia la democratización externa de la universidad, entendida como la búsqueda por alcanzar una composición interna de estas instituciones que se asemeje a la de la sociedad en su conjunto (Chiroleu, 2018 A). En estos términos, apuntar a la inclusión y a la justicia social significa facilitar el acceso y ampliar la posibilidad de permanencia dentro del sistema educativo hacia la igualdad en la distribución de los beneficios de la escolarización (London y Formichela, 2006)

Si bien, como señala Dubet, generar las condiciones de un sistema educativo con principios de justicia social no garantiza una sociedad más justa, discutir sobre los preceptos en los que se basa la educación, abre nuevas preguntas acerca de la configuración de la estructura social y las posiciones que se ocupan en ella (Dubet, 2011)

En pocas palabras, a inicios de siglo se incorporaron una serie de concepciones como la inclusión, el derecho a la educación y la justicia que dieron lugar al diseño de políticas y normativas que apuntan a la búsqueda de estos ideales en el marco de una educación que ofrezca condiciones democratizadoras para el conjunto de la población. En este punto, se marca una diferencia sustancial respecto a posicionamientos precedentes ya que suponen al Estado como garante último del cumplimiento de estos derechos.

Como veremos en los próximos apartados, estas concepciones se encuentran presentes en la normativa y en la política educativa de los periodos en cuestión, pero reversionando y resignificando los sentidos que se le asigna a la idea de derecho a la educación.

2.3- LA EDUCACIÓN COMO DERECHO E INCLUSIÓN (2003-2015)

Otero, Analía; Merbilhaa

A mediados del 2003, y luego del estallido político, económico y social del año 2001, la asunción de Néstor Kirchner inició una serie de transformaciones en las tendencias macroeconómicas que lograron morigerar los indicadores de exclusión y desigualdad social acumulados (Kessler, 2015). La política de desendeudamiento permitió la utilización de los recursos públicos y designación presupuestaria con mayor autonomía, dando impulso a una batería de políticas públicas que modificaron el escenario socioeconómico, impactando sobre las condiciones de vida de la población (Filmus, 2015). La recuperación de la tasa de ocupación, así como la evolución progresiva del salario instalaron un marco de mayor estabilidad en el período (particularmente en el 2003-2007) para mostrar señales de estancamiento en los gobiernos sucedidos por Cristina Kirchner (Manzanelli y Basualdo, 2017). Aún así, según Manzanelli y Basualdo, si bien no se trató de un periodo homogéneo a lo largo del 2003-2015 se visibilizó un sensible mejoramiento de los indicadores que expresan las condiciones de vida de los sectores populares en el marco de la merma de la pobreza y la indigencia. A pesar del aumento de la tensión entre las pujas distributivas internas, así como de los distintos eventos internacionales y locales que estancaron el proceso de distribución hacia el 2010, se puede afirmar que se dio continuidad a los lineamientos generales en los tres gobiernos consecutivos, principalmente en el área educativa.⁵

En efecto, la sanción de una serie de leyes al inicio del período tendieron hacia el reordenamiento y normalización del sistema educativo⁶ (Filmus y Kaplan, 2012; Kessler; 2015). La *Ley de Financiamiento Educativo* (Ley N° 26.075) sancionada en el año 2005,

⁵ En este sentido, las autoras reconocen las diferencias cuantitativas entre la duración de un período y otro, aún así, consideran que es suficiente para dar cuenta de los lineamientos generales que asumió la normativa y la política educativa al menos como dirección u orientación en los dos períodos en análisis.

⁶ Con anterioridad a la LEN una serie de leyes sancionadas entre el 2004 y el 2006 abordaron temáticas que incorporan la restitución y reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como portadores de derechos, donde la educación cumple una función preponderante en efectivizarlo (Morrone, 2014). Entre ellas: la *Ley Nacional de Educación Sexual Integral* (Ley N° 26.150, 2006), promueve educación sexual a todos los educandos del país. A su vez la sanción de la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* (Ley N° 26.061, 2005), entre otros aspectos legisla sobre los derechos a la *educación pública y gratuita* (Artículo 16), así como el *derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia* (Artículo N°.15).

Otero, Analía; Merbilhaa

propuso un incremento de la inversión en Educación Ciencia y Tecnología, con el objetivo de capturar progresivamente el 6% del Producto Bruto Interno. Luego de la mejoría presupuestaria, en el año 2006 se sancionó la nueva *Ley de Educación Nacional* (LEN) (Ley N° 26.206) ⁷. Bajo esta nueva legislación la educación se propuso como un bien público y un derecho personal y social a garantizar por el Estado (Artículo N° 2 LEN), donde se reconocen factores que hacen a la desigualdad de las trayectorias escolares con tendencias a la reproducción social, retomando gran parte de los aportes que la investigación científica había realizado al momento (Bravslavsky, 1986; Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues 2001; Dussel, 2007)

Aún ante estos cambios y nuevas orientaciones, algunos debates cuestionan la capacidad efectiva de incorporar a la población más vulnerable en la escolarización (Montes y Ziegler, 2010). Entre algunos cuestionamientos Gorostiaga (2012) plantea interrogantes acerca de los alcances de la obligatoriedad de la ley, la cual no implicó la revisión del formato de la escuela secundaria, sino que se limitó a incluir a sectores excluidos a un formato escolar ya existente. Esta es una discusión que se articula con las nociones de segmentación, fragmentación y segregación que caracterizan a la escuela media y que fueron nombradas en el capítulo anterior. A modo de superación de estas desigualdades es que el autor plantea que el desafío no se agota en la incorporación a la escuela de estos grupos antes excluidos, sino con los formatos sobre los cuales son integrados.

Los cambios normativos en el nivel universitario no siguieron el mismo camino que tomó la educación secundaria donde una nueva ley reemplazó y reestructuró el nivel. Sin embargo, algunos de los artículos sustanciales de la Ley de Educación Superior (LES) (Ley N° 24.521) promulgada en 1995, fueron modificados por la aprobación de la “*Ley de*

⁷ Bajo la cual el Estado Nacional y las provincias, asumieron la obligación jurídica de garantizar y universalizar la prestación educativa a todos los ciudadanos en los tres niveles que constituyen el ciclo obligatorio (sala de 5 años, primaria y secundaria) (Filmus, 2015).

Otero, Analía; Merbilhaa

implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior” (Ley N° 27.2041)

Las modificaciones que realiza la Ley aprobada en el año 2015, entran en sintonía con la sancionada LEN en 2006. En efecto, el derecho a la educación superior es concebido como bien público y como derecho humano personal y social que se articula con el desarrollo nacional y regional. A su vez, se insta al financiamiento estatal, la gratuidad del grado, el ingreso y la regularidad los estudiantes. Entre sus pasajes destacados se determina que el Estado es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades públicas y privadas, y obliga a garantizar las condiciones en el acceso permanencia, y graduación.⁸

En relación al presupuesto, las universidades se vieron beneficiadas por la duplicación de la inversión presupuestaria para el área universitaria⁹. El “efecto regadera” de varias ventanillas abiertas, supuso la proliferación de programas de financiamiento estatal y ministerial adecuados a los perfiles de las universidades, hecho que permitió engrosar el presupuesto global de las mismas al acceder a estas variantes¹⁰ (Suasnabar y Rovelli, 2011). La política de becas estudiantiles en el nivel superior ocupó un lugar privilegiado y acompañó este proceso de expansión. Hacia fines del 2008 la creación de Programa de Becas Bicentenario (BB) dirigido hacia jóvenes menores de 28 años cursantes de carreras en áreas consideradas como prioritarias y estratégicas para el desarrollo económico y productivo, se constituyó como uno de los principales programas de becas universitarias junto al Programa Nacional de Becas Universitarias (creado en 1993). A su vez, en el año

⁸ La reafirmación de la gratuidad en los estudios de grado y la prohibición del cobro de cualquier tipo de gravamen, prohíbe por lo tanto la suscripción a acuerdos que impliquen la mercantilización de la educación superior. En relación al ingreso, el art. 4 modifica el Artículo N° 7 de la LES, indicando que la condición de ingreso es la culminación del secundario, con la excepcionalidad del mayor de 25 años que a partir de una evaluación puede demostrar sus capacidades dando apertura a un nuevo grupo. En esta dirección, la Ley específica que las instituciones deben acompañar el ingreso con procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional, asegurando, que no sean selectivos, excluyentes ni discriminadores.

⁹ Secretaría de Políticas Universitarias, Anuario 2013.

¹⁰ Los proyectos que se promovieron desde la iniciativa oficial tendieron a mejorar la calidad de la enseñanza, la articulación de las Universidades con los barrios y la escuela media junto a diversos proyectos de extensión y voluntariados universitarios. Ver Anuario 2013.

Otero, Analía; Merbilhaa

2014, el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR), dirigido a la continuidad educativa o formativa en jóvenes de 18 a 24 años, nació con el objetivo de incluir social, educativa y laboralmente a jóvenes identificados como vulnerables, incrementando las posibilidades de acceder al sistema educativo y prolongando su paso por la educación formal desde una perspectiva proteccionista (Otero, 2019).

Según Chiroleu (2018b) durante los años 2012 y 2015 se implementaron 99 proyectos plurianuales en todo el país con el objetivo de mejorar los niveles de permanencia y egreso de los jóvenes que transitaban los primeros años de la educación universitaria financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias. En este sentido, el acompañamiento y el fortalecimiento de los espacios de tutoría docente o tutoría entre pares de todas las Universidades Nacionales fue uno de los objetivos claves de este período. Aún así para algunos investigadores la agenda de gobernanza universitaria fue débil respecto de otras áreas y los cambios positivos se producen en paralelo a la permanencia de una gran cantidad de dispositivos originados en los años '90. Es en esta dirección es que señalan una deuda respecto a concretar una política integral para el sector (Suasnabar y Rovelli, 2011)

Un tema que si logró grandes consensos es la de la aparición de un nuevo perfil de estudiantes universitarios que fue incorporado a partir de la creación de veintitrés nuevas universidades, en territorios que antes no contaban con este tipo de oferta educativa (Marquina y Chiroleau, 2015). Esta ampliación fue reconocida como la tercera ola expansiva en el país. (Pérez Rasetti, 2012; Suasnábar y Rovelli, 2011). La nueva oleada de universidades, creadas entre los años 2009 y 2015, se mostró desde su inicio articulada a un modelo de desarrollo social y económico que mostraba gestos de abandono de las políticas neoliberales precedentes bajo la incorporación de nociones ligadas a la integración, promoción social e inclusión (Colabella y Vargas, 2013)

Otero, Analía; Merbilhaa

En síntesis, a inicios de siglo se dispusieron una serie cambios en el plano de la política y la regulación de la normativa educativa que incitan a los jóvenes a permanecer dentro del sistema educativo por una mayor cantidad de años. La obligatoriedad del secundario junto a la creación de universidades y la proliferación de un sistema de becas y de acompañamiento, permitirían ampliar las posibilidades hacia la culminación del nivel medio y el acceso a la educación superior universitaria, ponderando en las transiciones juveniles la actividad educativa.

2.4- REORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN (2016-2019)

Luego de tres períodos consecutivos del mismo signo político hacia fines del año 2015, el gobierno de Mauricio Macri en la alianza partidaria “Cambiemos”, se inició con un conjunto de decisiones que apuntaron a la concentración de la riqueza de los sectores más acaudalados. Entre estas medidas la baja de retenciones a los grupos vinculados a la exportación de los productos primarios junto a la apertura de las importaciones generaron un rápido efecto negativo para la producción nacional (García Delgado y Gradin, 2017). La pérdida de injerencia del Estado como organizador y regulador de la vida social, denominado como neoliberalismo tardío (García Delgado y Gradin, 2017), reposicionó al mercado como un actor protagónico en la asignación de recursos y bienes. Estas estrategias económicas tendieron debilitar el lugar del Estado y la participación de los trabajadores en la redistribución de la riqueza. Distintos autores (Ferrer, 2016; Houtart, 2016) sostienen que este escenario se trató de la renovación de un capitalismo cada vez más concentrado en términos de acumulación de la riqueza, el cual tiende a ampliar las desigualdades económicas y sociales con tendencias a mercantilizar las distintas esferas de la vida social, entre ellas la educación. En consecuencia, el modelo neoliberal no se reduce a la esfera meramente económica, sino que conlleva pretensiones hegemónicas en las dimensiones políticas, sociales y culturales de una comunidad (Estévez, 2019)

Otero, Analía; Merbilhaa

Sobre el contexto social en el que se desenvuelve el proceso de escolarización en la Argentina post 2016, debe apuntarse el impacto negativo de diversas decisiones de política económica en las condiciones de vida de la población (Gentile, 2019). La pérdida de poder adquisitivo de los ingresos que perciben los segmentos de hogares más vulnerados agravó la situación social que enmarca las trayectorias educativas de los estudiantes. En este sentido, hay un cambio en lo que se denomina el contexto social de la escolarización, concepto que visibiliza que el proceso de enseñanza aprendizaje no se da en el vacío, sino que se articula con las realidades sociales en las que está inmersa (Gentile, 2019)

Ante este panorama general, según un informe elaborado por un colectivo de observatorios y equipos de investigación de distintas universidades¹¹, el presupuesto que el gobierno nacional destinó a la educación disminuyó un 35 % durante la administración (2016-2019). La educación pasó de representar el 7,8 % del presupuesto total del Estado nacional en el año 2016 al 5,1 % en el año 2020 (Gentile, 2019)

Según el informe de Cippec (2018) sobre el financiamiento educativo en la última década, Claus y Sánchez afirman que durante el gobierno de Macri se confirma un proceso regresivo de ajuste con insuficiencia de los presupuestos aprobados, la subejecución presupuestaria y una reducción del presupuesto para la ciencia y tecnología. Asimismo, se incorpora un análisis presupuestario donde se observa la retracción del mismo en relación a las becas PROGRESAR.

¹¹ En base a datos del Instituto Marina Vilte -Ctera y el Observatorio Educativo Unipe.

REORIENTACIONES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LINEAMIENTOS SOBRE LA EXPANSIÓN INSTITUCIONAL EN LA ARGENTINA RECIENTE

Otero, Analía; Merbilhaa

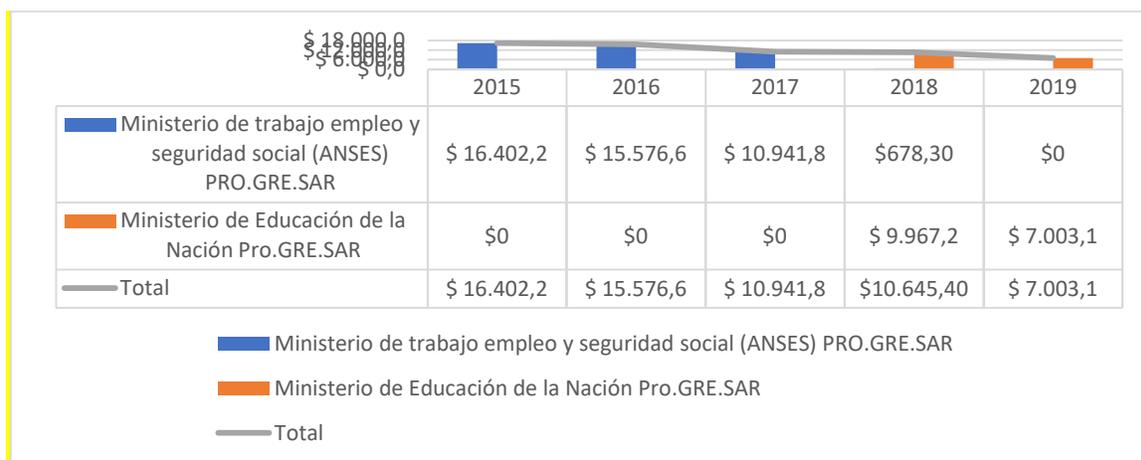


Gráfico N°1: Presupuesto programa PROGRESAR (en millones de \$ 2018). 2012-2019¹²

Fuente: CIPPEC, sobre la base de información del Ministerio de Hacienda de la Nación del presupuestoabierto.gov.ar y serie de Índice de Precios al Consumidor IPC- INDEC y ECOLATIN

Otros autores como Unzué (2020), enfatizan en que las reorientaciones en el área de la educación se acoplaron con la desactualización y pérdida de capacidad de real de los presupuestos que se visibilizaron en el freno o demoras de obras de infraestructura (como ya se ha nombrado) así como la demanda de mejoría de los salarios percibidos por los docentes arrasados por la inflación (Unzué, 2020).

Asimismo, Rodríguez (2017) advierte que el recorte presupuestario no fue homogéneo, sino que estuvo acentuado en aquellos programas destinados a ampliar las posibilidades de la franja de estudiantes con menores recursos. En este sentido, la autora sostiene que durante el macrismo se observa la disminución de la cantidad de becas para alumnos universitarios de bajos recursos y de carreras prioritarias y la eliminación de los incentivos para la finalización de la carrera de Ingeniería (Rodríguez, 2017). En esta dirección, Southweel sostiene que la forma de pensar la educación en este periodo deviene de los valores y el formato de escolarización más clásico, desechando las investigaciones de los últimos 70

¹² Nota de la fuente: Para los años 2012 a 2018 se consideran los datos de ejecución devengada, para el año 2018 el devengado publicado al 7 de enero del 2019 y para el año 2019 el crédito inicial por la Ley de Presupuesto N° 27.467/18. No se incluyen las becas para la Formación Docente.

Otero, Analía; Merbilhaa

años. Sobre este argumento, la autora indica que para lograr la formación de la población y su integración a la sociedad existe cierto consenso sobre la necesidad de implementar estrategias y recursos diversos con especial atención en aquellas trayectorias que muestran mayores dificultades, hecho que no fue promovido bajo esta gestión (Southwell, 2017).

Siguiendo a Rodríguez, la tendencia al desfinanciamiento y la descentralización, se afianzó en la idea que el sistema educativo debía estar al servicio de las necesidades del sector privado empresarial (Rodríguez, 2017). Estas ideas aparecen en el trasfondo de las iniciativas que tendieron a fomentar una idea de estudiante emprendedor a modo de conectar talentos con demandas empresariales como ha sucedido en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (di Napoli, 2018) y al mismo tiempo, delegar en el mercado funciones que demandan presupuestariamente a las arcas públicas.

Una de las políticas educativas a la que se le dio mayor impronta se trató del lanzamiento del *Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior*. Hacia fines del 2016 se comenzó la implementación con el objetivo de lograr el reconocimiento mutuo de trayectos educativos por las diferentes universidades adherentes y que forman parte del sistema. Según , todavía queda por responder si esta iniciativa no deriva en una puerta hacia la transferencia de estudiantes desde el sistema público (el cual copta a la gran mayoría de estudiantes) hacia el sistema de gestión privada (Unzué, 2020). La agilización de los pases entre instituciones en términos administrativos y de reconocimiento fortalecería la capacidad de las universidades privadas en la creación de nuevas y atractivas carreras que estén ligadas a las demandas y exigencias del mercado. De esta forma, el sistema público se descomprimiría, hecho que no llegó a ser demostrado hacia el fin de la gestión, pero que advierte una reorientación sobre la política universitaria hasta el momento.

Uno de los programas que resultaron claves para analizar esta reorientación fue el Programa PROGRESAR. Además del achicamiento presupuestario (Ver Gráfico N°1), los cambios se relacionan con la evaluación del buen desempeño escolar como clave, tanto para el acceso y la continuidad a la beca, así como para obtener un plus monetario privilegiando al alumnado de mayores promedios (entre los universitarios). Esta nueva

Otero, Analía; Merbilhaa

lógica que adopta el programa bajo la imposición de mayores criterios meritocráticos para la participación y continuidad, promueve un acceso segmentado a la protección social, conllevando posibles riesgos en el sostenimiento de trayectorias (Otero, 2019).

A su vez, los posicionamientos públicos del poder ejecutivo que cuestionaban el proceso de creación de universidades bajo frases como por ejemplo: “*¿Qué es eso de crear universidades por todas partes!?*” ó “*los pobres no llegan a la universidad*”, habilitó un escenario de masiva movilización de la comunidad científica y universitaria que unificó en los reclamos y desacuerdos con las nuevas tendencias educativas que no fueron ajenas al debate social.

Hasta aquí, los cambios sugeridos por la nueva alianza de gobierno desconocieron tres fenómenos claves que hemos encontrado en la bibliografía y que remontan a una historia en común donde la educación se ha posicionado como uno de los pilares de la sociedad argentina.

1. Referido a las tendencias a la expansión del sistema educativo y la gratuidad de los estudios universitarios como un elemento fundacional de las tendencias a la igualdad y a la justicia en el marco de promesas de movilidad social.
2. El reconocimiento del peso del origen socioeconómico y las posibilidades que hacen a la disparidad de trayectorias educativas.
3. El derecho a la educación superior como deber de los Estados Nacionales consagrada internacionalmente.

Asimismo, señalar que las ideas de mérito, competencia y diferenciación de logros sobre las que se basa este periodo dependen de un escenario de igualdad de oportunidades y en un entorno económico e institucional que lejos estuvo el gobierno de Mauricio Macri de instalar. En este sentido, no se observa que los cambios sugeridos en materia de políticas educativas apunten a generar mayores oportunidades en términos meritocráticos ya que el logro solo puede ser evaluado en una igualdad de condiciones que al menos tendría que haberse evidenciado en la asignación presupuestaria.

Otero, Analía; Merbilhaa

En este sentido, la lógica imperante sostiene que la imposibilidad de transitar y titularse no se trata de desigualdades sociales que aquejan a las personas y repercuten en sus posibilidades educativas, sino que se trata de destrezas innatas donde la naturaleza parece como pretexto (Llomovate, 2005). Incentivar desde el discurso gubernamental estas ideas selectivas solo resalta el carácter individual en el sentido del esfuerzo, el talento y la competencia por merecer un lugar en la estructura social. En definitiva, estos discursos simulan una realidad donde las desigualdades de origen y desigualdad en las trayectorias son ajenas al debate y proyección de las políticas educativas.

3.- CONCLUSIONES

A inicios del texto retomamos algunos hitos de la historia argentina que consolidaron una identidad forjada en la ampliación del sistema universitario público que, aun con múltiples desafíos, se encuentra vigente y en proceso de construcción.

Asimismo, luego de un breve repaso sobre las diferentes conceptualizaciones que rondaron sobre la educación, nos permitimos analizar los posicionamientos estatales que se vislumbran en los distintos períodos de gobierno. De esta forma se reconstruyeron tendencias y orientaciones que asumió la normativa y la política educativa, anclada a un marco teórico de referencia en un contexto sociohistórico determinado.

Lo que hallamos al reconstruir los dos momentos analizados es que en el período que va desde el 2003 al 2015, el enfoque del derecho a la educación, así como su ligue con la idea de justicia e inclusión, parece darle continuidad a una tradición histórica que se alinea con los hitos precedentes que, como indica Sverdlick (2019), si bien no se alinean directamente, es posible hablar de una tendencia inclusiva a lo largo de la expansión del sistema educativo (Sverdlick, 2019). En este sentido, las reorientaciones que sufrió el derecho a la educación en el gobierno sucesor no hicieron más que reafirmar estas ideas demostrada a partir de la resistencia de la comunidad educativa a estos cambios.

Otero, Analía; Merbilhaa

La asunción de un nuevo gobierno a fines de diciembre de 2019 se presentó como el fin del ciclo de gobierno anterior y abrió un escenario de posible continuidad de las políticas que se habían dado durante el gobierno de Cristina Kirchner, actual vicepresidenta de la Nación. En las primeras semanas de gobierno, las propuestas se orientaron sobre nociones del derecho y la justicia social. En este sentido se proclamaron una serie de lineamientos articulados a la reivindicación de la educación pública y el reconocimiento de las desigualdades que aquejan al sistema educativo.

Entre las medidas para la universidad resonó la modificación de la Ley de Educación Superior que, si bien no se dieron especificaciones sobre su tratamiento, se aclaró que se daría continuidad y profundidad a las nociones de democratización del conocimiento, la gratuidad y el ingreso irrestricto (, 2020).

Hasta aquí el camino trazado un lustro atrás parecía ser retomado; sin embargo, el escenario inesperado de la pandemia modifica sustancialmente las prioridades y esfuerzos gubernamentales. En este marco, la suspensión de clases presenciales y la virtualización de las cursadas en todos los niveles educativos, instaló la necesidad de crear mecanismos que garanticen el derecho a la educación. Asimismo, las condiciones económicas reestructuran las posibilidades y proyectos a futuro de los jóvenes que podrían poner en tensión el ingreso, la permanencia y el egreso de quienes desean titularse en la universidad. En este sentido, resulta indispensable fortalecer la capacidad de gestión y la formulación de políticas dirigidas a acompañar las trayectorias de los estudiantes que den respuesta a las demandas actuales.

4.- BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara.

Braslavsky, C. (1986). La juventud argentina: herencia del pasado y construcción del futuro. *Revista de la CEPAL*, (29). pp. 41-56. Chile: Naciones Unidas.

Otero, Analía; Merbilhaa

Chiroleu, A. (2018 A) De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), pp. 27-36. Buenos Aires: SAECE.

----- (2018 B) Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista* (34). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Chiroleu, A., y Marquina, M. (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, *Revista Propuesta Educativa*, Número 43, Año 24, Jun. 2015, Vol. 1, pp. 7- 16. Buenos Aires: FLACSO.

Claus, A., y Sánchez, B. (2019). “El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década” Documento de Trabajo N° 178. Buenos Aires. (Argentina): CIPPEC.

Colabella M., y Vargas P. (2013). *La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf>

Cuervo, H. (2015). Apuntes para una teoría de la justicia plural en los estudios de juventud. *En Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, Ana Miranda editora. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Delgado, D. G., y Gradín A. (2017). Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. En Delgado D. G y Gradín A. (Coords.) *Neoliberalismo tardío, Teoría y praxis* (pp.15-26). Ciudad de Buenos Aires: FLACSO. <https://bit.ly/2xJp750>

Di Napoli, P. (2018). La secundaria del futuro que hace escuela del pasado. Documento de trabajo del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)-FFyL- UBA. Abril 2018.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Otero, Analía; Merbilhaa

Dussel, I. (2007). *Mas allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

Estévez, M. F. (2019). “Alineación y alienación”: política educativa argentina en tiempos de restauración neoliberal. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (20), 49-81. Chile: Universidad Central.

Ferrer, A. (2016). El regreso del neoliberalismo. *Le monde diplomatique*, 17(201), pp. 4-7. Edición Cono Sur.

Filmus, D. (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Octubre.

Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Aula XXI/Santillana.

Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educar para una sociedad más justa*. Buenos Aires: Aguilar.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, Nueva época 4(6). pp. 83-99. Recuperado de http://www.trabajo.gov.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf

Gentile P. (2015). Educación S.A. (El mercado ataca de nuevo). *Diario El País*, 10 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://elpais.com/agr/contrapuntos/a/>

Gentile, P. (2019). Cuatro años de ajuste para la educación. *Diario Página 12*, Noviembre de 2019. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/233183-cuatro-anos-de-ajuste-para-la-educacion>.

Houtart, F. (2016). América Latina: el final de un ciclo o el agotamiento del posneoliberalismo. *Le drapeau rouge*, vol. 56. Bruselas.

Kessler, G. (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, 3, pp. 5-29. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA)

Otero, Analía; Merbilhaa

Lastra, K., Mihal, I., y Arias Nuñez, F. (2015). Políticas de ingreso y retención en Universidades del Conurbano Bonaerense. Presentado en I Encuentro Internacional de Educación, Tandil 29, 30 y 31 de Octubre, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/109>

Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, pp. 11-29. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Llomovatte, S. (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

London, S., y Formichella, M. M., (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11(17). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia.

Mancebo, M. E.; Goyeneche, G., (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata (Argentina). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

Manzanelli, P., y Basualdo, E. M. (2017). Régimen de acumulación durante el ciclo de gobiernos kirchneristas. *Realidad Económica*, 304, pp. 6-40. Buenos Aires: IADE.

Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), pp. 7-16. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100003&lng=es&tlng=es.

Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. In *VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: UNLP.

Otero, A. (2019). Políticas destinadas a las Juventudes: un análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina PROG.RES.AR. *Revista Interamericana de*

Otero, Analía; Merbilhaa

educación de adultos, (1), pp. 65-86. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Parsons, T. (1985). La educación como asignadora de roles y factor de selección social. En: M. De Ibarrola Compiladora. *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Ediciones el Caballito.

Pautassi, L. (2010). El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas. En Laura Pautassi Organizadora, *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*, pp. 27-66. Buenos Aires: Biblos.

Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas en Chiroleu, Marquina, y Rinesi, E. Compiladores. *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana* (No. 13). Universidad de Texas: Editorial Universitaria.

Rinesi, E. (2019). La educación superior en América Latina a cien años de la Reforma Universitaria. *Integración y Conocimiento*, 8(2), pp. 94-111. Córdoba: UNC.

Rodríguez, L. (2017). “Cambiamos”: la política educativa del macrismo. *Question*, 1(53), pp. 89-108. La Plata: UNLP.

Sander, E. (2001). *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social* (No. 330.12/S12pE).

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Planeta.

Shultz, T. (1961). El concepto de capital humano: respuesta. *M. Blaug. Economía de la educación*. Madrid: Tecnos S.A.

Southwell M. (2019). El mérito como excusa en *Le Monde Diplomatique*. Marzo de 2019
Recuperado de <https://www.eldiplo.org/237-la-destruccion-de-la-educacion-publica/el-merito-como-excusa/>

Otero, Analía; Merbilhaa

Suasnábar, C. y Rovelli, L., (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57). pp. 21-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350004>, La Plata: SEDICI

Sverdllick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: la disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 27(1), p. 109. Florida-Arizona: College of Education University of South Florida.

Tenti Fanfani, E., (1994). *La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad* (No. 37.014). Argentina: Unicef.

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Fundación Fiedrich Ebert Stiftung. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>

Unzué, M. (2020). La universidad argentina resiliente, ¿nuevos escenarios en el horizonte? *Revista Universidades*, 71(85), pp. 65-80. México: UDUAL.

Young, I. M., (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Estados Unidos: Princeton University Press.

OESTE AUDIOVISUAL: NETFLIX DEL CONURBANO

Spinosa, Leticia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

leticiaspinosaegc@gmail.com

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

Fecha de recepción: 09-10-22

Fecha de aceptación: 29-10-22

RESUMEN

En este ensayo realizo un estudio de caso sobre la plataforma Oeste Audiovisual (OAV), un proyecto que nació para poder dar difusión a un documental que reconstruye el origen de la reserva natural “Los Robles” del partido de Moreno, una de las más importantes del Conurbano bonaerense. La imposibilidad de encontrar un lugar para poder difundirlo, llevó a que el Colectivo de Comunicadores del Oeste ponga en línea una propia plataforma libre y gratuita para alojar películas y series web del conurbano. Si entendemos que en la cultura de la imagen las pantallas son las mediadoras privilegiadas de la información, la comunicación y el entretenimiento, la exploración de este sitio permite dar cuenta de que necesitamos más espacios y más visibilidad de las producciones conurbanas, para mostrar lo heterogéneo de sus identidades. El trabajo colectivo, la articulación entre comunidades y territorios es parte del proceso de aprendizaje de muchas personas que se inician en el lenguaje audiovisual y merece ser parte de la variedad de contenidos que se encuentran en internet.

PALABRAS CLAVE: Plataforma digital - Oeste audiovisual - Producción audiovisual - Concentración mediática - Identidades conurbanas

ABSTRACT

In this essay, a case study of the Oeste Audiovisual (OAV) platform was carried out, a project that was born from a specific need, to be able to disseminate a documentary that reconstructs the origin of the “Los Robles” reserve, from the Moreno district, a of the most important of the Greater Buenos Aires. The impossibility of finding a place to broadcast it led to the production of its own free platform that hosts other productions in the suburbs. If we understand that in the culture of the image the screens are the mediating privileges of information, communication and entertainment, the exploration of this site allows us to realize that we need more spaces and more visibility of suburban productions, to show the heterogeneous of their identities. Collective work, the articulation between communities and territories is part of the learning process of many people who start in the audiovisual language and deserves to be part of the variety of content found on the Internet.

KEY WORDS: Digital platform - Audiovisual West - Audiovisual production - media concentration - suburban identities

¿PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN EL CONURBANO?

En el año 1948 el periódico local Para UD!.. publicó una noticia sobre la construcción de una Ciudad Cinematográfica en el partido de Moreno, por la Productora Imágenes Argentinas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizaría en terrenos que fueron propiedad del doctor Àngel G. Roffo en Cuartel 4to, en cercanía a la estación de Francisco Àlvarez y la Ruta 7. Incluiría lugares para estudios, un aeródromo de helicópteros, una Estación terminal de ómnibus, una confitería, un bar, un Hotel, un Centro comercial, una escuela de artesanos de cine, entre otras instalaciones deportivas y de ocio.

Spinosa, Leticia

La noticia también circuló por el primer noticiero cinematográfico argentino, Sucesos Argentinos, que anunciaba “Estas tierras, ubicadas en las cercanías de La Reja, en las adyacencias de la Córdoba chica, por su maravilloso clima, sería el asiento de los más modernos y lujosos estudios cinematográficos de Sudamérica.” Este acontecimiento llegó a ser creíble porque a principios de los años 30 empezaron a aparecer los primeros estudios cinematográficos en el país, que tomaron como modelo de organización empresarial la industria norteamericana:

Hacia el año 1937 existían alrededor de 27 empresas productoras.... Entre la mitad de la década de 1930 y la mitad de la década de 1950 la Argentina se convierte en uno de los países con mayor producción de películas fuera del ámbito del ámbito de los países centrales. (Barnes, Borello y Llahí, 2014, pp. 24-25)

Muchos de estos estudios se hicieron a partir de planos de algunos estudios de Hollywood. Aunque casi todos se construyeron en Buenos Aires, los más grandes se ubicaron en los suburbios, en el Gran Buenos Aires hubo 5: Argentina Sono Film y de Pampa Film, en Martínez; de Baires Film, en Pacheco; de Estudios San Miguel, en Bella Vista; de Lumen Estudio Cinematográfico, en San Isidro y de Luminton SA, en Munro (Anuario Cinematográfico de Cine, 1943, citado en Barnes, Borello y Llahí, 2014).

Casi cien años después, nos encontramos con muy poca visibilidad de las producciones del conurbano bonaerense. En este trabajo, se presentará a Oeste Audiovisual (OAV), una plataforma de contenidos audiovisuales independientes creada por un grupo de realizadores y comunicadores que son parte del Colectivo de Comunicadores del Oeste (CCO). Asimismo, se reflexionará sobre las implicancias de la poca circulación de este tipo de contenidos.

OESTE AUDIOVISUAL, DARLE PLAY A OTRA FORMA DE NARRAR

OAV fue creado entre mayo y julio del año 2020, se encuentra montado en el Sistema de Gestión de Contenidos wordpress.org y es de acceso libre y gratuito. Es un proyecto que nació de una necesidad puntual, poder dar difusión a un documental que reconstruye el origen de la reserva natural “Los Robles” del partido de Moreno, una de las más importantes del

Spinosa, Leticia

Conurbano bonaerense. Esta producción contó con más de 30 entrevistas para reconstruir su historia, sus ambientes, la enorme biodiversidad que encuentra refugio en el área, así como el gran trabajo de conservación natural y educación ambiental que desde hace 30 años se lleva a cabo. Fue finalizado en enero del 2020, unos meses antes del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio.

Desde el CCO realizan contenidos audiovisuales locales, donde intentan recuperar la historia de los lugares y de sus protagonistas. Tienen como propósito recuperar los archivos locales y dar espacio a testimonios. Se proponen reconstruir una identidad desde una perspectiva en vínculo con el territorio, pero se encontraron con la dificultad de la “burocracia cinematográfica”. No pudieron subir su trabajo a ninguna de las dos plataformas de contenidos audiovisuales nacionales más importantes del momento, ni en Cine.ar ni en Octubretv.com. De la misma manera, INCAA tiene un alto estándar y filtros administrativos, y, por lo tanto, no existe un reconocimiento de las diferentes escalas productivas.

En este marco, nos encontramos con una concentración audiovisual en Capital Federal que también condiciona las identidades del conurbano, desde una perspectiva porteño céntrica que mira el conurbano desde las murallas de la avenida General Paz. La identidad del habitante del conurbano es construida por personas que no lo habitan.

En la gran mayoría de las producciones audiovisuales nacionales, los protagonistas son de clase media y si son pobres, los personajes son marginales. El habitante de la periferia casi nunca va a ser el protagonista de una historia de amor, de terror o comedia.

La construcción de Oeste Audiovisual terminó siendo el espacio no sólo para difundir al documental “Los Robles”, sino también para dar a conocer otras producciones independientes y de universidades nacionales, desde una perspectiva conurbana. En los films que allí se encuentran hay drama, compromiso social y hay lugar para las problemáticas, por ejemplo, las ambientales, que no suelen ser tenidas en cuenta. Por ejemplo, hay cortos de estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno y una selección de contenidos de UN3 TV. El colectivo propone pensar a la producción audiovisual de manera integral: idea, guión, preproducción, rodaje, postproducción, masterización, distribución y difusión. Valoriza el trabajo de muchos realizadores que quedan varados en el océano de contenidos audiovisuales (YouTube o Vimeo). Cada contenido se carga en entradas específicas correspondientes a cada categoría (películas, series o podcast). Allí se escribe el título, la sinopsis, la ficha técnica, el banner, el

Spinosa, Leticia

afiche y el trailer. Luego, se incrusta la película, respetando su alojamiento original, para que desde su propia cuenta puedan tener los comentarios, reacciones, compartidos del público.

La idea original era alojar contenidos solamente de zona oeste, pero después lo ampliaron porque les empezaron a llegar producciones de otros lugares. El contenido es muy variado. Podemos encontrar cortos y largometrajes, cine documental, cine de terror, comedia, drama, ciencia ficción y suspenso, cine nacional e independiente, Series Web y Podcasts. En total, son más de 600 contenidos audiovisuales.

Los contenidos realizados por el Colectivo de Comunicadores del Oeste tienen valor por diferentes motivos, entre los que se destaca el trabajo colectivo, como también la articulación entre comunidades y territorios. Oeste Audiovisual es solo el lugar de difusión de sus creaciones, ellos también llevan a cabo proyectos de capacitación. Las series y películas que seleccionan para compartir poseen las mismas características.

Haciendo un recorte y centrándonos solamente en el partido de Moreno, presentaremos algunas de las producciones allí alojadas.

Mnémora, Pueblo, Poder y Tiempo (2018) es una película que fue realizada con la ayuda de varias organizaciones populares, como Sofovial (video alternativo), FM Tinkunaco (sonido), la Cooperativa “La Comunitaria” (teatro comunitario) e integrantes de El Culebrón Timbal. Se entrenó con un disco musical y un libro de historietas. La película combina escenas de acción, efectos especiales, dibujos animados y una banda sonora grabada por la Orquesta Sinfónica de la Municipalidad de San Martín con la dirección de “Popi” Spatocco, quien fue el pianista de Mercedes Sosa. La historia se sitúa en la década del 2070, proponiendo que la ciencia descubre el modo de viajar en el tiempo. Combinó los avances de la tecnología digital con la artesanía comunitaria.

El documental *Moreno es historia* (2020) pone en valor el patrimonio histórico y cultural del distrito de Moreno. Es una producción del Colectivo de Comunicadores del Oeste, junto a Muskuna Contenidos y la Escuela Popular de Comunicación. Por ahora solo hay dos capítulos, pero de gran valor histórico. Otro contenido relevante es *El Almacén, refugio de Moreno*, un cortometraje un comercio donde se encuentra una parte de la historia del distrito de Moreno, recolectada, organizada y custodiada por Jorge Herrera, uno de sus habitantes que se propuso coleccionar sus propios tesoros.

También se encuentra *Escuela bomba* (2020), una película sobre la explosión en Moreno

Spinosa, Leticia

(2018) que se cobró la vida de la vicedirectora Sandra Calamano y del auxiliar Rubén Rodríguez. Es una producción Audiovisual del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, filmada y editada en conjunto con integrantes de la comunidad universitaria de la UNLu y los docentes y las familias de la Escuela Primaria No. 49 de Moreno. La explosión de la escuela 49 Nicolás Avellaneda de Moreno generó un antes y un después para los vecinos del distrito, quienes demostraron un alto nivel de organización para denunciar las paupérrimas condiciones edilicias de las escuelas. La re-edición del film cuenta con entrevistas y materiales que reconstruyen la biografía de Sandra Calamano, cuya familia no brindó entrevistas en 2018, cuando comenzó el rodaje de este documental.

La construcción de un sitio propio para difundir un contenido puntual terminó transformándose en la posibilidad de compartir muchas otras producciones con fines similares, interesadas también en dar a conocer la historia local y en formular representaciones identitarias desde una mirada situada.

A diferencia de otras plataformas que se basan en la exclusividad de sus contenidos, este principio no rige para OAV. Incluso Cine.ar que es una plataforma pública mantiene ciertos acuerdos distribución. Por ejemplo, si hay un sitio comercial en otro país que se interesa por una película, se quita de la oferta de contenidos disponibles, por más que haya sido realizado con subsidios (Bizberge, 2022)

EL CONURBANO ES MUCHO MÁS

El conurbano es mucho más que la forma en que es representado por las grandes productoras actuales que lo utilizan como escenario de marginalidad y de los peores problemas sociales. Del Cueto y Ferraudi Curto (2015) advierten que esta asociación se da en los diferentes lenguajes, en especial desde principios de este siglo. Es por ello que es necesario hablar de él con narrativas propias y dar lugar para que sus protagonistas ocupen otros papeles, para no seguir reproduciendo las mismas representaciones como si fueran las únicas posibles.

Si entendemos que en la cultura de la imagen las pantallas son las mediadoras privilegiadas de la información, la comunicación y el entretenimiento, necesitamos más espacios y más visibilidad de las producciones conurbanas, para mostrar lo heterogéneo de sus identidades.

De acuerdo a Moreno Acosta (2010), las experiencias mediatizadas han transformando buena

Spinosa, Leticia

parte del contenido de la vida cotidiana, de esta manera es importante entender los modos de acceso y usos de los dispositivos técnicos y tecnológicos, debido a que desde ellos percibimos el mundo.

Este tipo de contenidos transmitidos por internet puede encuadrarse en el término TV- Over The Top (TV-OTT), en un contexto de crecimiento de ofertas multidispositivos en el que se incrementan las cantidad de horas destinadas a consumirlos en diferentes soportes. El principal cambio es el surgimiento de una recepción activa. Al momento de elegir un servicio de TV-OTT los usuarios valoran la calidad de los contenidos, en relación a los formatos y relatos, y la variedad en cuanto a géneros, formatos y duración (Páez y Rubini, 2017)

Si bien el mercado de las OTT se encuentra dominado por Netflix, que concentra el 22% del consumo de todas las plataformas, una de las razones para elegir una plataforma es su costo y esto ha modificado la economía de la cultura argentina (Marino y Espada, 2017).

Para Becerra (2003) el audiovisual, junto a las telecomunicaciones, es el corazón del nuevo modelo de sociedad. Esto se produce en el proceso complejo de la convergencia, que excede la mera valoración tecnológica, aunque fue la digitalización la que permitió la decodificación de los textos en códigos binarios, facilitando la integración de soportes:

La idea de la convergencia descansa en la homogeneización de los soportes, productos, lógicas de emisión y consumo de las industrias info-comunicacionales (...) Inicialmente tecnológica, la convergencia supone impactos en escenarios relacionados con las culturas de producción, las formas de organización, las rutinas de trabajo, los circuitos de distribución y las lógicas de consumo de los bienes y servicios infocomunicacionales (pp. 91-92)

Los productores de las industrias culturales se encuentran con la necesidad de captar la atención durante la mayor cantidad de tiempo posible, cuando el ofrecimiento de contenidos ya no es lineal, sino que los usuarios pueden pasar una mayor cantidad de horas frente a diferentes pantallas (Páez y Rubini, 2017)

El crecimiento de producción de contenidos en Internet produce un exceso de oferta de contenidos, que genera pobreza de atención porque el consumo va cayendo lentamente (Mastrini, 2020). Los consumos son fragmentados y se establece una brecha entre los más y los menos consumidos, es así como la clave parece estar dada por la diferenciación:

Spinosa, Leticia

Es importante la identificación de un tipo o unos tipos de productos (ofertas) que se diferencien de la competencia por algún valor intrínseco (marca, profundidad, especialización, segmentación, novedad, especificidad y correspondencia con la plataforma de distribución). ... la audiencia prende la radio, ingresa a Facebook, a una web o prende el televisor busca contenidos que estén acordes a su situación de consumo (actitud y predisposición, complementariedad con tareas y nivel de atención disponible) (Marino y Espada, 2017, pp. 186-187)

El audiovisual es un lenguaje flexible, en el que la creatividad y la imaginación ocupan lugares privilegiados, como desafío debemos pensar las especificidades latinoamericanas en formatos y narrativas para internet (Murolo, 2016). OAV surgió en un momento en el que estaba detenida la producción de películas mundialmente. No se estaban exhibiendo películas en los cines ni se estaban realizando espectáculos en vivo. Se empezaron a producir espectáculos por *streaming*, los actores se filmaban desde sus domicilios. También el teatro llegó a experimentar un formato telefónico, los receptores recibían audios varios por días de una obra (Kirchheimer y Rivero, 2021). El confinamiento multiplicó el consumo y aceleró un proceso de creatividad, sin embargo, esto representa un desafío para Argentina que tiene una alta cantidad de contenidos, pero presenta dificultades en su distribución y exhibición.

CONSTRUIR NARRATIVAS PROPIAS FRENTE A LA CONCENTRACIÓN

Con contenidos son gratuitos y nacionales, Oeste Audiovisual es parte del amplio mercado audiovisual. Sin embargo, esta proyección internacional también los impacta desfavorablemente. Michael Copps (2011) alertó que “estamos permitiendo que la banda ancha de Internet siga el mismo camino que transitaron la televisión, el cable y la radio, todos medios controlados por muy poca gente, lo que constituye un enorme peligro para la democracia” (citado en Becerra, 2015, p. 160) En la plataforma inciden los procesos de concentración que dificultan la circulación de ideas distintas:

Spinosa, Leticia

La concentración provoca una reducción de las fuentes informativas (que genera menor pluralidad de emisores), una relativa homogeneización de los géneros y formatos de entretenimiento (que implica la estandarización de estos, de manera que se resigna la diversidad de contenidos), una predominancia de estilos y temáticas, y una concomitante oclusión de temas y formatos (AA.VV.)

Los riesgos de la concentración nacional, regional y mundial es que afecta el pluralismo informativo y la diversidad (Labate, C. *et al.* 2013) Las industrias culturales tienen un rol muy significativo en la constitución de identidades políticas y culturales, esto se efectiviza en la construcción de imaginarios colectivos estigmatizantes que reproducen los medios de comunicación. Es por ello que frente a la concentración debemos pensar estrategias para visibilizar lo propio de las culturas conurbanas.

CONCLUSIÓN

La participación estatal en el fomento de la producción audiovisual no debería limitarse a ciertos requisitos de producción. Hay otras formas de realizar contenidos que si bien pueden no cumplir con los estándares de calidad y de profesionalismo requeridos para ciertas plataformas, que no por ello tienen menor valor. El trabajo colectivo, la articulación entre comunidades y territorios es parte del proceso de aprendizaje de muchas personas que se inician en el lenguaje audiovisual y merece ser parte de la variedad de contenidos que se encuentran en internet.

Si bien nos encontramos una sobreabundancia de oferta y el tiempo de recepción escasea, que haya más espacios como Oeste Audiovisual puede constituirse como una forma de resistencia en la dimensión simbólica de la producción social de sentidos de los medios masivos de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Barnes, C., Borello, J. A., y Llahí, A. P. (2014). La producción cinematográfica en la

Spinosa, Leticia

Argentina: Datos, formas de organización y tipos de empresas. *H-Industri@, Revista De Historia de la Industria y el Desarrollo en América Latina*, (14), pp. 17-49. Recuperado de <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/H-ind/article/view/6558>

Becerra, M. (2003) De la divergencia a la convergencia. En *Sociedad de la Información: proyecto, convergencia, divergencia*, cap. 6. Buenos Aires: Norma.

Becerra, M. (2015). *Medios, políticas y redes: la revolución inconclusa en Concentración y convergencia*. Buenos Aires: Paidós.

Bizberge, A. (2022). Estrategias de negocio de las plataformas de video en Argentina para el acceso a contenidos digitales en pandemia (2020-2021). *Zer*, 27(53). pp. 165-187. Recuperado de <https://doi.org/10.1387/zer.23817>

Del Cueto, C., y Ferraudi Curto, C. (2015). Made in conurbano. Música, cine y literatura en las últimas décadas. En *Historia de la provincia de Buenos Aires: El Gran Buenos Aires*. pp. 549-577. Buenos Aires: Edhasa-UNIPE.

Kirchleimer, M. y Rivero, E. (2021). Argentina: Pandemia, aislamiento y parálisis de la producción audiovisual. En *Anuario Obitel 2021: Ficción Televisiva en Tiempos de Pandemia* Recuperado de <https://doi.org/10.7764/obitel.21.S.3>

Labate, C., Lozano, L., Marino, S., Mastrini, G. y Becerra, M. (2013) Abordajes sobre el concepto de “concentración” en Mastrini, Guillermo, Bizberge, Ana y de Charras, Diego (eds.): *Las políticas de comunicación en el Siglo XXI. Nuevos y viejos desafíos*. Buenos Aires: La Crujía.

Marino, S y Espada, A (2017). Repensar los modelos de desarrollo de los medios en la transición convergente. En *La comunicación digital. Redes sociales, nuevas audiencias y convergencia: desafíos y oportunidades para la industria, el Estado y los usuarios*. pp. 175-200. Jujuy: EdiUnju.

Mastrini, G. (2020). *Introducción a la economía de las industrias culturales*. Mimeo.

Moreno Acosta, Adriana Marcela (2010) De la habitación al estrellato, celebridades

OESTE AUDIOVISUAL: NETFLIX DEL CONURBANO

Spinosa, Leticia

youtuberas: Gary Blosma y Numa Numa. En Memorias de las XIV Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010momoreno_adriana.pdf

Murolo, L. (2016). ¿Qué hay de nuevo, viejo? Buscando las narraciones audiovisuales propias de las nuevas pantallas. Actas Congreso ASAECA.

Páez, A., y Rubini, C. (2017). La TV personalizada: consumo ubicuo y desprogramado. Labate, C., y Arrueta, C.(compiladores). En *La comunicación digital. Redes sociales, nuevas audiencias y convergencia: desafíos y oportunidades para la industria, el Estado y los usuarios*. Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

UNGS, Licenciatura en Comunicación Social. (2021). Oeste Audiovisual: Territorio y alternativas de difusión digital. Recuperado de <https://youtu.be/QnMgyYeJFwM>

AA.VV. Media Ownership Monitor-Argentina. Recuperado de: <https://argentina.mom-rsf.org/es/>

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

**FACTORES DE MOTIVACIÓN PERSONAL Y SU INFLUENCIA EN LAS
RELACIONES INTERPERSONALES EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES - UNFV 2021**

Barbarán Torres, Celia Hortencia
Universidad Nacional Federico Villarreal
cbarbaran@unfv.edu.pe

Orrego Vázquez, Angélica Bernardina
Universidad Nacional Federico Villarreal
aorrego@unfv.edu.pe

Moreno López, Wilder Emilio
Universidad Nacional Federico Villarreal
wmoreno@unfv.edu.pe

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

Fecha de recepción: 12-11-22

Fecha de aceptación: 28-11-22

RESUMEN

La finalidad del presente estudio científico fue determinar la influencia de los factores de motivación personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales (UNFV) en el año 2021. Esta investigación es de nivel explicativa, diseño no experimental, transversal, realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Nacional Federico Villarreal, con una población de 68 docentes de las 3 Escuelas Profesionales de Trabajo Social, Ciencia de la Comunicación y Sociología, a quienes se le aplicó cuestionarios; uno para cada variable. Para la prueba de hipótesis se consideraron seis pasos básicos: 1) Especificar la hipótesis (Hipótesis nula H_0 e hipótesis alternativa H_a); 2) Elegir un nivel de significancia (también denominado alfa o α); 3) Determinar la potencia y el tamaño de la muestra para la prueba; 4) Recolectar los datos; 5) Comparar el valor de p de la prueba con el nivel de significancia y 6) Decidir si rechazar o no rechazar la hipótesis nula. El resultado obtenido demuestra que existe evidencia estadística, con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, para afirmar que los factores de motivación personal influyen positivamente en las relaciones interpersonales, confirmando que las motivaciones personales contribuyen al fortalecimiento de la interacción laboral cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Factores de motivación - motivación personal - relaciones interpersonales

ABSTRACT

The purpose of this scientific study was to determine the influence of personal motivation factors on interpersonal relationships in teachers of the Faculty of Social Sciences UNFV 2021. This research is of an explanatory level, non-experimental, cross-sectional design, carried out in the Faculty of Sciences Social Sciences of the Federico Villarreal National University, with a population of 68 teachers from the 3 Professional Schools of Social Work, Communication Science and Sociology to whom questionnaires were applied; one for each variable. Six basic steps were considered for hypothesis testing: 1) Specify the hypothesis (null hypothesis H_0 and alternative hypothesis H_a); 2) Choose a level of significance (Also called alpha or α); 3) Determine the power and sample size for the test; 4) Collect the data; 5) Compare the p value of the test with the level of significance and, 6) Decide whether or not to reject the null hypothesis. The result obtained shows that there is statistical evidence, with a risk of 5% and 95% reliability, to affirm that personal motivation factors positively influence

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

interpersonal relationships, confirming that personal motivations contribute to the strengthening of daily work interaction.

KEY WORDS: Motivational factors - personal motivation - interpersonal relationships

INTRODUCCIÓN

La motivación representa la acción de fuerzas activas o impulsoras que producen patrones de comportamiento que varían de persona a persona. Estos impulsores son las necesidades, los sistemas cognitivos, los valores, las capacidades individuales, las expectativas, los objetivos personales, todo lo cual varía en la misma persona a través del tiempo.

De acuerdo a dicha premisa, la motivación nos permite crear, intentar cosas nuevas, mantener el esfuerzo en alguna tarea que hacemos, sin motivación no hay acción. Es de suma importancia porque nos impulsa a buscar los recursos para garantizar nuestra supervivencia.

Entonces, cabe señalar, que la motivación se evidencia en las relaciones interpersonales, los cuales desempeñan un rol fundamental en el desarrollo integral del ser humano, a través de ellas el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno inmediato que favorecen su adaptación al mismo.

En un medio laboral como el universitario, precisamente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal, de naturaleza muy competitiva, donde se exigen legalmente grados académicos para ejercer la docencia y hacer investigación como función fundamental para contribuir al incremento del conocimiento científico y servir a la sociedad desde las distintas disciplinas que se imparten; las motivaciones personales pueden ser muy claras a nivel individual para desarrollarse y crecer en la institución, pero se convierten en muchas ocasiones en elementos generadores de celo, suspicacia, rencilla entre los docentes de las tres Escuelas profesionales (Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social y Sociología). Frente a dicha situación, las relaciones interpersonales de los grupos cercanos, con principios, valores, intereses similares constituyen un fuerte respaldo a la tranquilidad personal y de los miembros del grupo y al crecimiento conjunto en beneficio de la comunidad universitaria.

ANTECEDENTES

Reyes, Y. (2017), en su trabajo de investigación titulada “Motivación y satisfacción laboral en personal administrativo del cuartel Isaac Rodríguez de Piura”, consideró como objetivo general determinar la relación entre la motivación y la satisfacción laboral en el personal administrativo del cuartel Isaac Rodríguez de Piura. El tipo de investigación es básica, de enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y diseño no experimental, transversal. La población fue constituida por 60 administrativos que laboraban en la primera brigada de servicios del cuartel. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación elaborado por Guay, *et al.* (2003) y la satisfacción laboral, por Warr *et al.* (1979). Los resultados indican que existe relación significativa entre la motivación y la satisfacción laboral en el personal administrativo del cuartel Isaac Rodríguez de Piura.

Flores, C. (2019), en su tesis titulada “Influencia de las relaciones interpersonales en la calidad del servicio educativo” Tuvo como objetivo general determinar la Influencia de las relaciones interpersonales en la calidad del servicio educativo en la IE N°152 José Carlo Mariátegui del distrito de San Juan de Lurigancho, 2017. Tipo de investigación básica, enfoque cuantitativo, alcance explicativo, diseño no experimental. La población de estudio estuvo conformada por todos los docentes que laboran en dicha institución y los estudiantes del nivel secundario; la muestra lo conformaron 30 docentes y 120 estudiantes de 5to secundario. Se aplicaron 2 cuestionarios uno de relaciones interpersonales y otro de calidad del servicio educativo. Los resultados arrojaron la existencia de una asociación significativa entre relaciones interpersonales y calidad del servicio educativo ($r = 0,536$); $p\text{-valor} = 0.002 < 0.05$ en docentes. Concluyó que las relaciones interpersonales influyen significativamente en la calidad del servicio educativo de la institución.

Beiza, A. (2012), en su tesis titulada “Las relaciones interpersonales como herramienta esencial para optimizar el clima organizacional en la Escuela Básica Nacional Creación Chaguaramos II” tuvo como objetivo general analizar las relaciones interpersonales de los docentes de la Escuela Básica Nacional “Creación Chaguaramos II” como herramienta esencial para optimizar el clima organizacional. Tipo de investigación: descriptiva con

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

diseño de campo. Muestra: 22 docentes de la Escuela Básica Nacional “Creación Chaguaramos II”. Resultados, la mayoría de los docentes reconocieron y manifestaron trabajar mejor de forma individual y no colectiva, ya que hay muy poca disposición al trabajo cooperativo y, por ende, no hay un ambiente de trabajo idóneo para tal fin, destacaron los aspectos negativos que intervienen en las relaciones interpersonales en el ejercicio de sus funciones dentro del plantel. Concluyó que los docentes no manejan las relaciones interpersonales como una herramienta que mejore y optimice el clima organizacional; es por ello que en el plantel se dificulta el trabajo en equipo y los docentes carecen de aspectos que estimulen un clima organizacional afable.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El estudio se justifica teóricamente, ya que los factores de motivación personal y las relaciones interpersonales, tienen diversas tipificaciones de conceptos, basadas en la competencia, la autonomía y las relaciones percibidas. De este modo, se tratará de esclarecer las definiciones con informaciones validadas, sobre los factores de motivación intrínseca, extrínseca y transversal.

El estudio se justifica metodológicamente, por lo que se elaborará un cuestionario de acuerdo a los indicadores que se obtengan al operacionalizar las variables y de este modo analizar la importancia de los factores de motivación para fortalecer las relaciones interpersonales y, que sirva para formas nuevas de analizar casos parecidos y determinar un resultado de forma más exacta a planteamiento de problemas iguales.

En lo que se refiere a la justificación social, los hallazgos de esta investigación científica contribuirán para mejorar la calidad de vida de los docentes, por ende, de la sociedad. Asimismo, mantener la dignidad humana y lograr el cambio social.

MARCO TEÓRICO

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

1-Teorías Motivacionales

Según Pérez (2018) la motivación es uno de los aspectos psicológicos que se relaciona más estrechamente con el desarrollo del ser humano. No se caracteriza por un rasgo personal, sino por la interacción de las personas con la situación, por ello varía de una persona a otra y en una misma persona puede variar en diferentes momentos y circunstancias.

La teoría de McClelland plantea un sistema de motivos, estos tienen que ver con las necesidades de todo ser humano:

- Necesidad de Logro: se entiende como el grado por el cual una persona desea hacer tareas difíciles y desafiantes en un alto nivel. Impulso de ser mejor, de diferenciarse del resto, de tener éxito. Este motivador lleva a las personas a ponerse metas muy altas. Las personas motivadas por esta necesidad tienen deseo de excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado y aceptan responsabilidades.
- Necesidad de Poder: se entiende como el requerimiento interno de controlar e influir en las personas o grupos, las personas necesitan ser reconocidas por estos; generalmente se esfuerzan porque sus ideas predominen y respeten.
- Necesidad de Afiliación: es el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas, agradables, cercanas, prefieren el trabajo en grupo al individual.

Factores de motivación intrínseca, extrínseca y transversal

Según Ryan y Deci (2000), los individuos no solamente deben experimentar autoconfianza o competencia percibida, sino que deben sentir que son ellos quienes deciden su comportamiento para que la motivación intrínseca se mantenga o, incluso, mejore. Todo ello pone de manifiesto la considerable influencia que la motivación intrínseca ejerce sobre la transmisión de conocimiento, al mejorar la predisposición del individuo a poner en común su conocimiento con otros miembros de la organización, facilitando así los procesos de aprendizaje, aspecto que resulta vital en un momento en el que la habilidad para aprender más

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

rápido que los competidores puede ser la única ventaja sostenible (Stata, 1989; Nonaka, 1991; Slater y Narver, 1995).

De lo referido anteriormente, se deduce que la motivación interna, es una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos. En concreto, la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito (Wenger y Snyder, 2000).

Igualmente, la motivación interna puede ayudar a lograr el necesario equilibrio entre competición y colaboración entre los individuos, puesto que favorece un ambiente de mayor cooperación -con la mayor transmisión de conocimiento que conlleva- y reduce la competencia excesiva que dificulta el aprendizaje (Kofman y Senge, 1993). Además, la motivación intrínseca permite crear un adecuado ambiente laboral que facilita la comunicación, tanto formal como informal, lo que redundará en una mayor transmisión y adquisición de nuevo conocimiento y en el desarrollo de comportamientos que apalancan el aprendizaje (Slater y Narver, 1995)

Un beneficio más de la motivación intrínseca es que incrementa el compromiso de los trabajadores con la organización, ya que ayuda a que éstos tengan interés en mejorar para poder apoyar a su organización, favoreciéndose el desarrollo de capacidades para “aprender a aprender” (Swieringa y Wierdsma, 1992). Del mismo modo, la motivación intrínseca contribuye a erradicar la falta de retos de los trabajadores, ya que el aumento de sus responsabilidades incrementa la necesidad de que compartan conocimiento (Guns, 1996).

A razón de lo expuesto anteriormente, la motivación intrínseca ayuda a lograr el consenso en las decisiones, lo que da lugar a una mayor implicación de los diversos grupos de trabajadores (Walsh, 1995). La motivación intrínseca también ayuda a combatir el “síndrome del enemigo externo”, de manera que los individuos se sientan seguros en sus puestos de trabajo y estén dispuestos a analizar las causas de los problemas existentes, recabar el conocimiento necesario y proponer soluciones de mejora.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

De dicho modo, el desarrollo personal y el interés por lo que se hace, característicos de la motivación intrínseca, definen el derrotero para aflorar los modelos mentales de los trabajadores, explorarlos y analizarlos para observar cómo influyen en su conducta dentro de la organización, eliminando los aspectos negativos y creando nuevos modelos que funcionen mejor (Senge, 1990; Senge, Roberts, Ross, Smith y Kleiner, 1994).

El síndrome del enemigo externo es una situación en la que la identificación que el individuo llega a tener con su puesto de trabajo disminuye su propensión a transmitir conocimiento para evitar que otros dispongan de sus capacidades (Argyris, 1990, 1994; Senge, 1990). En función de lo expuesto, se puede afirmar que la motivación intrínseca puede desempeñar dos importantes funciones en el proceso de transmisión de conocimiento, por una parte, ser una recompensa del proceso en sí mismo y, por otra parte, promover la participación del individuo en el proceso de transmisión de conocimiento (Lucas y Ogilvie, 2006).

Precisamente, una de las ventajas más importantes de la motivación intrínseca es que permite la generación y transmisión de conocimiento tácito bajo condiciones en las cuales la motivación extrínseca falla (Osterloh y Frey, 2000). Tal como señalan McDermott y O'Dell (2001), el reconocimiento del individuo en la organización ayuda a que éste transmita sus conocimientos.

En lo referido a la motivación externa, podemos considerar que es el conjunto de recompensas monetarias, bien directas -pago de salarios, incentivos, complementos por méritos- o indirectas -tiempo no trabajado, programas de protección, pagos en especie, formación- que, a cambio de su trabajo, recibe un individuo.

Esta motivación es necesaria para lograr que los trabajadores lleven a cabo tareas que son valiosas para la organización (Milgrom y Roberts, 1992; Prendergast, 1999; Bonner y Sprinkle, 2002). Los empleados se encuentran extrínsecamente motivados cuando son capaces de satisfacer sus necesidades de forma indirecta, especialmente, por medio de las compensaciones monetarias.

Respecto a la motivación transversal o mixta, se subraya la tipificación conceptual de Núñez y Peguero (2010), quienes consideran como subsistema de motivos que orienta la conducta del

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

sujeto en la actividad de estudio; es decir, cuando coexisten en el sujeto ambos tipos de su motivación hacia el estudio (intrínseca y extrínseca).

Es decir, los motivos se corresponden por una parte con la naturaleza y esencia de la actividad de estudio, por lo que se orientan hacia su contenido y, por otra parte, se hallan vinculados a la satisfacción de motivos personales y/o sociales.

De dicho modo, dirigen su actividad de estudio hacia la búsqueda de conocimientos, hacia las asignaturas del ejercicio de la profesión en primer término, profundizando en sus conocimientos, reconocen la necesidad de consultar diversas fuentes bibliográficas, evidenciando el compromiso emocional que han establecido positivo con su carrera y la importancia que les conceden a sus estudios actuales.

RELACIONES INTERPERSONALES

Cuando describimos el proceso de intercambio de objetivos e intereses entre interlocutores, nos referimos a la forma de vincularse entre dos o más personas, basándose en emociones, sentimientos, intereses, actividades sociales.

Este tipo de relaciones son la base de la vida en sociedad y se dan de distinto modo en numerosos contextos cotidianos, como la familia, los amigos, el entorno laboral, clubes deportivos, matrimonios, y muchas más, siempre y cuando existe en ellos la posibilidad de que dos o más personas se comuniquen de manera sostenida.

Asimismo, forman parte de la vida humana, que pueden estar incluso reguladas por la ley, por convención o por la costumbre. Así se crea un entramado complejo de vínculos y grupos sociales que constituyen la sociedad por completo. De hecho, el manejo de las relaciones interpersonales es el pilar primordial en el crecimiento del individuo.

Para configurar el concepto de relaciones interpersonales, consideramos información básica y fundamental, que la mayoría de los investigadores coinciden en que la comunicación interpersonal es simbólica, verbal y no verbal, multifuncional, transaccional, reveladora y que

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

puede ser intencionada y no intencionada. Casi todos concuerdan en que responde a necesidades, está influida por factores ambientales y exige *feedback*.

D'Angelo (1980) considera que la comunicación se hace interpersonal "cuando los individuos se sienten a gusto compartiendo su humanidad". Hay que entender que la comunicación interpersonal implica predicciones, intentos de influir y sentirse placenteros, cómodos al compartir la humanidad, y que frecuentemente tiene lugar cara a cara.

De dicha premisa, se colige que la comunicación es interpersonal cuando las conductas comunicativas están dirigidas a facilitar el crecimiento de la relación entre los interlocutores.

Problema

De las razones, expuestas basadas en signos y características de la unidad de investigación, se formula las siguientes preguntas:

Problema general

¿De qué manera los factores de motivación personal influyen en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021?

Problemas específicos

¿De qué manera la motivación interna personal influye en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021?

¿De qué manera la motivación externa personal influye en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021?

¿De qué manera la motivación transversal influye en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021?

Objetivos

Objetivo General

- Determinar la influencia de los factores de motivación personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Objetivos específicos

- Analizar la influencia de la motivación interna personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.
- Analizar la influencia de la motivación externa personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.
- Analizar la influencia de la motivación transversal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Hipótesis

Hipótesis general

Los factores de motivación personal influyen positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Hipótesis específicas

La motivación interna personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

La motivación externa personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

La motivación transversal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Método

Ámbito temporal y espacial del estudio

El trabajo de investigación se inició el 2 de enero y concluyó el 31 de diciembre del 2021. El ámbito espacial lo conformaron los ambientes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ubicada en Av. La Colmena 351 – Lima Cercado.

Participantes

El universo.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Estuvo constituida por todos los docentes ordinarios y contratados de la Facultad de Ciencias Sociales, conformada por tres Escuelas profesionales: Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social y Sociología de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Población

Lo conforman los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal en tres estratos:

Estratos de la población	Número de docentes
Ciencias de la Comunicación	24
Trabajo Social	16
Sociología	28
Total	68

Fuente: Elaboración propia

Muestra

Se determinó la muestra aplicando la fórmula estadística de proporciones para universos finitos de Restituto Sierra Bravo (p. 226):

Donde:

$$M = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2(N - 1) + 4 p \cdot q}$$

N= Población

M= Muestra

E= Margen de error permisible establecido por el investigador (5 ó 10) %

p= Probabilidad de éxito

q= Probabilidad de fracaso

$$M = \frac{4 \times 68 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 (68 - 1) + 4 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$M = \frac{68}{1,1675} = 58 \text{ docentes}$$

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

El número final de la muestra estará condicionada por la presencia del docente y su aceptación al momento de aplicar el instrumento de investigación.

La muestra es probabilística estratificado, estará constituida por 58 docentes de las tres Escuelas Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Tipo de investigación es básica.

Nivel de investigación es explicativo.

De corte transversal: porque la recolección de los datos se realizó en un solo momento, en un tiempo único.

Diseño de la investigación es no experimental, transeccional.

Unidad de análisis:

El estudio se enfocó a conocer los factores de motivación personal que influyen en las relaciones interpersonales en docentes de las tres Escuelas profesionales (Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación y Sociología) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Técnica e instrumentos:

La técnica que se utilizó en esta investigación es la encuesta, la cual permitió obtener datos acerca de la población.

Como instrumento se diseñó un cuestionario de encuesta para recolectar información sobre la influencia de los factores de motivación personal en las relaciones interpersonales en docentes ordinarios y contratados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

El instrumento fue sometido a las pruebas de cuestionario tipo Likert se recurrió al método de consistencia interna, para ello se partió de la premisa de que, si el cuestionario tiene preguntas con varias alternativas de respuesta, como en este caso, se utiliza la confiabilidad con Alfa de Cronbach.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Tabla 1

Valores de los niveles de confiabilidad

Valores	Nivel de confiabilidad
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Hernández, et al. (2010).

Los resultados de la prueba de confiabilidad según el estadista utilizado son los siguientes:

Tabla 2

Análisis de confiabilidad de la variable factores de motivación personal

		Nº	%
Casos	Válidos	20	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	20	100.0

^a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 3

Estadístico de fiabilidad de la variable factores de motivación personal

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,900	12

Inferencia: en función de los resultados de alfa de Cronbach cuyo valor es 0.900, se estableció que el instrumento tenía una excelente confiabilidad, puesto que es mayor que 0.60, según el baremo de estimación, razón por la cual se aceptó la aplicación de dicho instrumento.

Tabla 4

Análisis de confiabilidad de la variable relaciones interpersonales

		Nº	%
Casos	Válidos	20	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	20	100.0

^a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Tabla 5

Estadístico de fiabilidad de la variable relaciones interpersonales

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.931	12

Inferencia: tomando en cuenta los resultados de alfa de Cronbach cuyo valor es 0.931, se estableció que el instrumento tenía una excelente confiabilidad, puesto que es mayor que 0.60, según el baremo de estimación, razón por la cual se aceptó la aplicación de dicho instrumento.

Procedimiento

Inicialmente se identificó la unidad de investigación (docentes ordinarios y contratados de la Facultad de Ciencias Sociales), luego con sus características se delimitó el tema y se procedió a la revisión de los antecedentes (tesis, artículos científicos, etc.); lo cual sirvió para elaborar el estado del arte y establecer el marco metodológico a seguir. Asimismo, para configurar y realizar correctamente la prueba de hipótesis se consideró seis pasos básicos; 1) Especificar la hipótesis (Hipótesis nula H_0 e hipótesis alternativa H_a); 2) Elegir un nivel de significancia (También denominado alfa o α); 3) Determinar la potencia y el tamaño de la muestra para la prueba; 4) Recolectar los datos; 5) Comparar el valor de p de la prueba con el nivel de significancia y, 6) Decidir si rechazar o no rechazar la hipótesis nula.

Resultados

Para la recolección y procesamiento de datos

La recolección de datos se realizó sin mayores contratiempos, lo cual involucró a los 58 docentes de las tres Escuelas Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

La información que se obtuvo se procesó en el paquete estadístico (SPSS 22); este software almacena los datos, realiza los cálculos y proporciona información relevante para el estudio.

Análisis descriptivo consistió en describir el comportamiento de las variables.

Análisis inferencial consistió en el análisis e interpretación de los resultados acorde con los objetivos de la investigación.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Al respecto Díaz y Fernández, (2010) sostienen que “Al hacer uso del método lógico hipotético deductivo el investigador primero formula una hipótesis y después, a partir de inferencias lógicas deductivas, arriba a conclusiones particulares, que posteriormente se pueden comprobar experimentalmente” (p. 53)

Análisis ligados a las hipótesis, cada una de las hipótesis formuladas ha sido objeto de verificación. Se aplicó Chi cuadrado para determinar la relación (prueba de hipótesis) de la variable independiente (factores de motivación personal) con la variable dependiente (relaciones interpersonales).

Criterios para contrastar la hipótesis:

Ho : $r_s = 0$

Ha : $r_s \neq 0$

Es decir:

$p \geq 0,05$, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

$p < 0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Tabla 6

Factores de motivación personal en relaciones interpersonales, tabulación cruzada

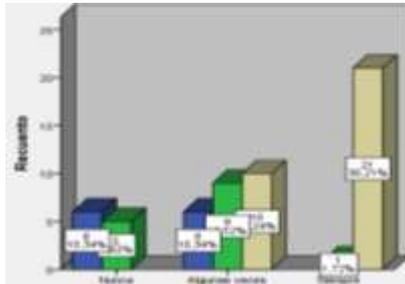
		Relaciones interpersonales			Total	
		Nunca	Algunas veces	Siempre		
Factores de motivación personal	Nunca	Recuento	6	5	0	11
		Recuento esperado	2,3	2,8	5,9	11,0
		% del total	10,3%	8,6%	0,0%	19,0%
	Algunas veces	Recuento	6	9	10	25
		Recuento esperado	5,2	6,5	13,4	25,0
		% del total	10,3%	15,5%	17,2%	43,1%
	Siempre	Recuento	0	1	21	22
		Recuento esperado	4,6	5,7	11,8	22,0
		% del total	0,0%	1,7%	36,2%	37,9%
Total		Recuento	12	15	31	58
		Recuento esperado	12,0	15,0	31,0	58,0
		% del total	20,7%	25,9%	53,4%	100,0%

Fuente: Resultado del SPSS 22.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Figura 1.

Los factores de motivación personal en relaciones interpersonales



Fuente: Resultado del SPSS 22.

Interpretación: Según la tabla 6 y la figura 1, los docentes encuestados, que constituye el 100% de la muestra, expresaron en un 19 % que los factores de motivación personal nunca influyen en las relaciones interpersonales; de estos, el 10,3 % señalaron que las relaciones interpersonales nunca se producen y el 8%, que se da algunas veces. Asimismo, el 43.1% expresaron que los factores de motivación personal se dan algunas veces en las relaciones interpersonales; de estos, el 10,3 % señalaron que las relaciones interpersonales nunca se producen; el 15,5%, que se da algunas veces y el 17,2%, que se dan siempre. Por otro lado, el 37,9% expresaron que los factores de motivación personal se dan siempre en las relaciones interpersonales; de estos, el 1,7 % señalaron que las relaciones interpersonales se dan algunas veces y el 36,2%, que se dan siempre. Entonces, se concluye que del 100 % de los docentes encuestados, cualquiera sea los niveles de los factores de motivación personal el 20 % sostiene que nunca influye en las relaciones interpersonales; el 25,9%, que se dan algunas veces y el 53,4%, sí influye en las relaciones interpersonales en los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Descripción del primer objetivo específico

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Tabla 7

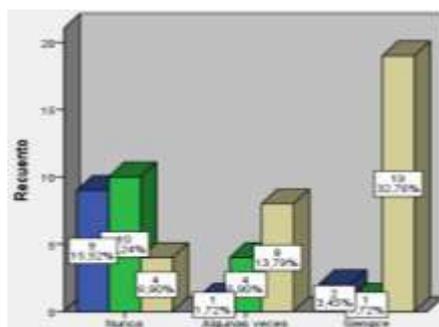
Motivación interna en relaciones interpersonales, tabulación cruzada

		Relaciones interpersonales				Total
		Nunca	Algunas veces	Siempre		
Motivación interna	Nunca	Recuento	9	10	4	23
		Recuento esperado	4,8	5,9	12,3	23,0
		% del total	15,5%	17,2%	6,9%	39,7%
	Algunas veces	Recuento	1	4	8	13
		Recuento esperado	2,7	3,4	6,9	13,0
		% del total	1,7%	6,9%	13,8%	22,4%
	Siempre	Recuento	2	1	19	22
		Recuento esperado	4,6	5,7	11,8	22,0
		% del total	3,4%	1,7%	32,8%	37,9%
Total	Recuento	12	15	31	58	
	Recuento esperado	12,0	15,0	31,0	58,0	
	% del total	20,7%	25,9%	53,4%	100,0%	

Fuente: Resultado del SPSS 22.

Figura 2.

La motivación interna personal en relaciones interpersonales



Fuente: Resultado del SPSS 22.

Interpretación: Según la tabla 7 y la figura 2, los docentes encuestados, que constituye el 100% de la muestra, expresaron en un 37,9 % que la motivación interna personal nunca influye en las relaciones interpersonales; de estos, el 15,5 % señalaron que la motivación interna personal nunca se produce, el 17,2%, que se expresa algunas veces y el 6,9%, que se realiza siempre. Asimismo, el 22,4% expresaron que la motivación interna personal influye algunas veces en las relaciones interpersonales; de estos, el 1,7 % señalaron que la motivación interna personal nunca se produce; el 6,9%, que se da algunas veces y el 13,8%, que se dan siempre. Por otro lado, el 37,9% expresaron que la motivación interna personal influye en las relaciones interpersonales; de estos, el 3,4 % señalaron que la motivación interna personales no se da, el 1,7% algunas veces y el 32,8%, que se da siempre. Entonces, se concluye que del 100 % de los docentes encuestados, cualquiera sea los niveles de motivación interna personal,

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

el 20,7 % sostienen que nunca la motivación interna personal influye en las relaciones interpersonales; el 25,9%, que influyen algunas veces y el 53,4%, sí influyen en las relaciones interpersonales de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Descripción del segundo objetivo específico

Tabla 8

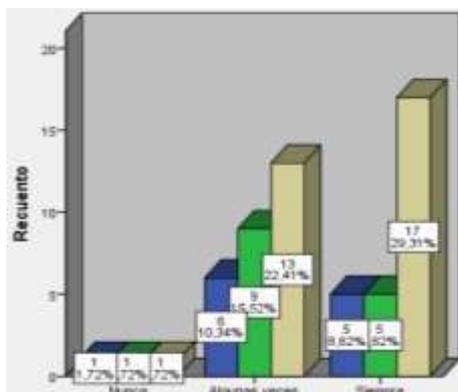
Motivación externa en relaciones interpersonales, tabulación cruzada

		Relaciones interpersonales			Total	
		Nunca	Algunas veces	Siempre		
Motivación externa	Nunca	Recuento	1	1	1	3
		Recuento esperado	,6	,8	1,6	3,0
		% del total	1,7%	1,7%	1,7%	5,2%
	Algunas veces	Recuento	6	9	13	28
		Recuento esperado	5,6	7,2	15,0	28,0
		% del total	10,3%	15,5%	22,4%	48,3%
	Siempre	Recuento	5	5	17	27
		Recuento esperado	5,6	7,0	14,4	27,0
		% del total	8,8%	8,6%	29,3%	46,6%
Total	Recuento	12	15	31	58	
	Recuento esperado	12,0	15,0	31,0	58,0	
	% del total	20,7%	25,9%	53,4%	100,0%	

Fuente: Resultado del SPSS 22.

Figura 3.

La motivación externa personal en relaciones interpersonales



Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Interpretación: Según la tabla 8 y la figura 3, los docentes encuestados, que constituye el 100% de la muestra, expresaron en un 5,2 % que la motivación externa personal nunca influye en las relaciones interpersonales; de estos, el 1,7 % señalaron que la motivación externa personal nunca se produce, el 1,7%, que se expresa algunas veces y el 1,7%, que se realiza siempre. Así mismo, el 48,3% expresaron que la motivación externa personal influye algunas veces en las relaciones interpersonales; de estos, el 10,3 % señalaron que la motivación externa personal nunca se produce; el 15,5%, que se da algunas veces y el 22,4%, que se dan siempre. Por otro lado, el 46,6% expresaron que la motivación externa personal influye en las relaciones interpersonales; de estos, el 8,6 % señalaron que la motivación externa personales no se da, el 8,6% algunas veces y el 29,3%, que se da siempre. Entonces, se concluye que del 100 % de los docentes encuestados, cualquiera sea los niveles de motivación externa personal, el 20,7 % sostienen que nunca la motivación externa personal influye en las relaciones interpersonales; el 25,9%, que influyen algunas veces y el 53,4%, sí influyen en las relaciones interpersonales de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Descripción del tercer objetivo específico

Tabla 9

Motivación transversal en relaciones interpersonales, tabulación cruzada

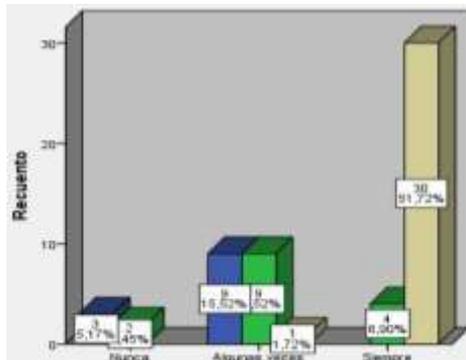
		Relaciones interpersonales				
		Nunca	Algunas veces	Siempre	Total	
Motivación transversal	Nunca	Recuento	3	2	0	5
		Recuento esperado	1,0	1,3	2,7	5,0
		% del total	5,2%	3,4%	0,0%	8,6%
	Algunas veces	Recuento	9	9	1	19
		Recuento esperado	3,9	4,9	10,2	19,0
		% del total	15,5%	15,5%	1,7%	32,8%
	Siempre	Recuento	0	4	30	34
		Recuento esperado	7,0	8,8	18,2	34,0
		% del total	0,0%	6,9%	51,7%	58,6%
Total	Recuento	12	15	31	58	
	Recuento esperado	12,0	15,0	31,0	58,0	
	% del total	20,7%	25,9%	53,4%	100,0%	

Fuente: Resultado del SPSS 22.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Figura 4.

La motivación transversal personal en relaciones interpersonales



Fuente: Resultado del SPSS 22.

Interpretación: Según la tabla 9 y la figura 4, los docentes encuestados, que constituye el 100% de la muestra, expresaron en un 8,6 % que la motivación transversal nunca influye en las relaciones interpersonales; de estos, el 5,7 % señalaron que la motivación transversal nunca se produce y el 3,4%, que se expresa algunas veces. Así mismo, el 32,8% expresaron que la motivación transversal influye algunas veces en las relaciones interpersonales; de estos, el 15,5 % señalaron que la motivación transversal nunca se produce; el 15,5%, que se da algunas veces y solo 1,7%, que se dan siempre. Por otro lado, el 58,6% expresaron que la motivación transversal influye en las relaciones interpersonales; de estos, el 6,9% sostuvieron que la motivación transversal se da algunas veces; el 0,0 % indicaron que nunca se produce y el 51,7%, que se da siempre. Entonces, se concluye que del 100 % de los docentes encuestados, cualquiera sea los niveles de motivación transversal, el 20,7 % sostienen que nunca la motivación transversal influye en las relaciones interpersonales; el 25,9%, que influyen algunas veces y el 53,4%, sí influyen en las relaciones interpersonales de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Análisis inferencial

Prueba de hipótesis general

H0: Los factores de motivación personal no influyen positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Ha: Los factores de motivación personal influyen positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 10

Prueba de Chi-cuadrado de la hipótesis general

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	31,258 ^a	4	,000		
Razón de verosimilitud	40,090	4	,000		
Asociación lineal por lineal	275,000	1	,000		
N° de casos válidos	58				

^a 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,28.

Interpretación: El contraste de hipótesis general efectuado con Chi-cuadrado indica que el nivel de significancia es menor que el valor crítico ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, existe evidencia estadística, con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, para afirmar que los factores de motivación personal influyen positivamente en las relaciones interpersonales en los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 11

Coefficiente de contingencia

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,592	,000
N de casos válidos		58	

Interpretación: La tabla 11 muestra que el coeficiente de contingencia es 0,592, lo que indica que existe un moderado grado de influencia de los factores de motivación personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Prueba de la primera hipótesis específica

H0: La motivación interna personal no influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Ha: La motivación interna personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Tabla 12

Prueba de Chi-cuadrado de la primera hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	23,232 ^a	4	,000		
Razón de verosimilitud	26,012	4	,000		
Asociación lineal por lineal	17,117	1	,000		
N de casos válidos	58				

^a 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado 2,69.

Interpretación: El contraste de hipótesis general efectuado con Chi-cuadrado indica que el nivel de significancia es menor que el valor crítico ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, existe evidencia estadística, con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, para afirmar que la motivación interna personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 13

Coefficiente de contingencia

	Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,535	,000
N de casos válidos	58	

Interpretación: La tabla 13 muestra que el coeficiente de contingencia es 0,535, lo que indica que existe un moderado grado de influencia de la motivación interna personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Prueba de la segunda hipótesis específica

H0: La motivación externa personal no influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Ha: La motivación externa personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 14

Prueba de Chi-cuadrado de la segunda hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significació n exacta (2 caras)	Significació exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	2,298 ^a	4	,681		
Razón de verosimilitud	2,312	4	,679		
Asociación lineal por lineal	1,32	1	,250		
N de casos válidos	58				

^a 1 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,62.

Interpretación: El contraste de hipótesis general efectuado con Chi-cuadrado indica que el nivel de significancia es mayor que el valor crítico ($0,000 \geq 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; es decir, existe evidencia estadística, con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, para afirmar que la motivación externa personal no influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 15

Coefficiente de contingencia

	Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,195	,681
N de casos válidos	58	

Interpretación: La tabla 15 muestra que el coeficiente de contingencia es 0,681, lo que indica que existe un moderado grado de influencia de la motivación externa personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Prueba de la tercera hipótesis específica

H0: La motivación transversal personal no influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Ha: La motivación transversal personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 16

Prueba de Chi-cuadrado de la tercera hipótesis específica

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	42,327 ^a	4	,000		
Razón de verosimilitud	53,076	4	,000		
Asociación lineal por lineal	34,937	1	,000		
N de casos válidos	58				

^a 1 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,03.

Interpretación: El contraste de hipótesis general efectuado con Chi-cuadrado indica que el nivel de significancia es menor que el valor crítico ($0,000 < 0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, existe evidencia estadística, con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, para afirmar que la motivación transversal personal influye positivamente en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

Tabla 17

Coefficiente de contingencia

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,650	,000
N de casos válidos		58	

Interpretación: La tabla 17 muestra que el coeficiente de contingencia es 0,650, lo que indica que existe un moderado grado de influencia de la motivación transversal personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021.

DISCUSIÓN

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

En relación al objetivo general, que fue determinar la influencia de los factores de motivación personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021, se obtuvo como resultado que existe evidencia estadística, con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, afirmando que los factores de motivación personal influyen positivamente en las relaciones interpersonales. Estos resultados coinciden con lo que indica Pérez (2018), que la motivación es uno de los aspectos psicológicos que se relaciona más estrechamente con el desarrollo del ser humano. No se caracteriza por un rasgo personal, sino por la interacción de las personas con la situación, por ello varía de una persona a otra y en una misma persona puede variar en diferentes momentos y circunstancias, confirmando que las motivaciones personales contribuyen al fortalecimiento de la interacción laboral cotidiana.

En relación al primer objetivo específico, que fue analizar la influencia de la motivación interna personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021, se obtuvo como resultado que existe evidencia estadística con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, confirmándose que la motivación interna personal influye positivamente en las relaciones interpersonales. Esto se reafirma con lo señalado por Wenger y Snyder (2000), que la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito, por lo que se colige que las relaciones interpersonales propician un buen clima laboral.

En relación al segundo objetivo, que fue analizar la influencia de la motivación externa personal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021, se obtuvo como resultado, que existe evidencia estadística con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, afirmándose que la motivación externa personal no influye positivamente en las relaciones interpersonales. No obstante, dicho factor motivacional referido al conjunto de recompensas monetarias, bien directas -pago de salarios, incentivos, complementos por méritos- o indirectas -tiempo no trabajado, programas de protección, pagos en especie, formación- que, a cambio de su trabajo, recibe un individuo, son necesarias

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

para lograr que los trabajadores lleven a cabo tareas que son valiosas para la organización (Milgrom y Roberts, 1992; Prendergast, 1999; Bonner y Sprinkle, 2002).

En relación al tercer objetivo, que fue analizar la influencia de la motivación transversal en las relaciones interpersonales en docentes de la Facultad de Ciencias Sociales UNFV 2021, se obtuvo como resultado, que existe evidencia estadística con un riesgo del 5% y un 95% de confiabilidad, para afirmar que la motivación transversal personal influye positivamente en las relaciones interpersonales. Esto coincide con lo afirmado por Nuñez y Peguero (2010) quienes consideran como subsistema de motivos que orienta la conducta del sujeto en la actividad de estudio; es decir, cuando coexisten en el sujeto ambos tipos de su motivación hacia el estudio (intrínseca y extrínseca). Es decir, este factor motivacional se orienta al servicio desinteresado a terceros como una forma de satisfacción personal.

CONCLUSIONES

- De acuerdo al objetivo general, se afirma que los factores de motivación personal influyen positivamente en las relaciones interpersonales, porque la automotivación y el entusiasmo para lograr sus aspiraciones le permite sentirse más realizado y alcanzar sus objetivos personales, académicos y laborales.
- De acuerdo al primer objetivo específico, se afirma que la motivación interna personal influye positivamente en las relaciones interpersonales, porque supone la confianza en su impulso vital e iniciativa, para sentir satisfacción en el proceso de realizar actividades asociativas y el logro de los resultados esperados en entornos armónicos.
- De acuerdo al segundo objetivo específico, se afirma que la motivación externa personal influye positivamente en las relaciones interpersonales, porque los condicionantes de su entorno social, como el clima laboral, afinidad entre pares y los estímulos por sus aportes realizados, los vincula con el logro del objetivo institucional.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

- De acuerdo al tercer objetivo específico, se afirma que la motivación transversal influye positivamente en las relaciones interpersonales, porque esta motivación denominada también trascendente, se basa en las creencias, valores y principios de las personas, por las que se genera beneficio hacia los demás.

Recomendaciones

- Promover investigaciones multidisciplinarias basadas en la motivación personal y relaciones interpersonales, que involucren a los docentes de las diferentes Escuelas y Facultades de la universidad, a fin de ampliar la visión de la realidad, fortaleciendo sus competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.
- Programar actividades que permitan satisfacer los anhelos de autorrealización y crecimiento personal con sentido altruista, en un ambiente de confraternidad.
- Programar capacitaciones para el desarrollo de las competencias y capacidades de los docentes, dentro de un programa de aprendizaje continuo sobre temas de interés relacionados al desempeño docente en diferentes escenarios.
- Promover la participación de los integrantes de la comunidad universitaria, compartiendo los valores como amistad, solidaridad o el servicio desinteresado, que dan sentido a los roles, tareas y actividades realizadas por los grupos.

BIBLIOGRAFÍA

Argyle, M. (1980) *Tú y los otros. Formas de comunicación*. México: Harla.

Arroyo, V. (1964) "La relación médico-enfermo". *Revista de Occidente*. Madrid: *REBID*.

Berlo, R. (1971) *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Bülher, CH. (1967). "Teoría del Lenguaje". *Revista de Occidente*. Madrid: *REBID*.

Barbarán Torres, Celia H.; Orrego Vázquez, Angélica B.; Moreno López, Wilder E.

Chicaiza, M (2016). La motivación escolar y el rendimiento académico de los niños y niñas de educación general básica de la unidad educativa “Luis a Martínez” del cantón Ambato. (Tesis de titulación). Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24587/1/TESIS%20MYRIAM%20CHICAIZA%20ALTAMIRANO.pdf>

Frey, B. (2000): “Motivation, knowledge transfer and organizational forms”. Organization Science.

García, M. (1994) "La comunicación en la escuela". *Revista Tendencias Pedagógicas*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. México: Publicaciones U.A.M.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lain Entralgo, P. (1961) "Teoría y realidad del otro". *Revista de Occidente*. Madrid: REBID.

Laing, R. (1978). *Percepción interpersonal*. Buenos Aires: Amorrortu.

López, J. (1967) "La comunicación humana". Madrid: Guadarrama.

Mcdermott, R. y O'dell, C. (2001), “Overcoming cultural barriers to sharing knowledge”. Texas - USA: Journal of Knowledge Management.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Núñez, B. y Peguero, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio en jóvenes de la carrera de estomatología. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s0864-21412010000200001

Ortega y Gasset, J. (1972) *El hombre y la gente*. Madrid: Espasa-Calpe, Col. Austral.

Redondo, E. (1959). *Educación y comunicación*. España: C.S.I.C. San José de Calasanz.

Rogers, K., Kinget, G. (1967) *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.

Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Soler, P. (1966) *El ser indigente del hombre*. Madrid: Guadarrama.

Nigro, Patricia María

**RESEÑA REDES SOCIALES, TELEVISIÓN Y ELECCIONES ARGENTINAS. LA
MEDIATIZACIÓN POLÍTICA EN LA «ERA K» de ANA SLIMOVICH**

Nigro, Patricia María

Universidad Austral

pmnigro@gmail.com

Como bien señala la autora en el Prefacio, el libro nace de su tesis doctoral, dirigida por el Dr. Mario Carlón y que fue realizada gracias a dos becas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ganó el premio de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA a la mejor tesis en Ciencias Sociales en su edición 2019.

El objetivo del libro es analizar las relaciones de los actores políticos con los periodistas, las lógicas mediáticas y las lógicas de las redes sociales y se focaliza en la interfaz entre lo informativo/periodístico y lo político. Posee 7 (siete) capítulos y las referencias bibliográficas, actualizadas y muy completas.

El primer capítulo se titula “La ruta de la investigación de la política en las redes sociales”. La autora describe, sintéticamente, los procesos de interacción entre los perfiles de los políticos y de las políticas en las redes sociales y los discursos informativos/periodísticos televisivos. Se realiza un análisis discursivo de la interfaz entre lo político y lo informativo con herramientas metodológicas tomadas de la teoría de la mediatización de lo político y de la sociosemiótica. Además, se incluyen otras nociones de otras teorías, como del análisis del discurso político (uno de los aspectos más rigurosos e interesantes del libro, ya que no es frecuente encontrar autores con un conocimiento tan profundo de este tema en el análisis de la comunicación política); de las teorías de la argumentación (otro gran aporte al tema de investigación); de los estudios de las redes sociales y de la democracia digital de diferentes países y de las teorías de la mediatización europeas. El objeto de estudio de la investigación fueron las elecciones 2011, las primeras en que se usaron las redes sociodigitales como medios de comunicación. Se trabajó con Facebook y Twitter y con el paródico “Gran cuñado”, sección del programa *Videomatch* de Marcelo Tinelli.

Finalmente, se tomó también en cuenta el concepto de enunciación mediática, siguiendo a Steimberg (1993) y a Verón (1985).

Nigro, Patricia María

En el capítulo 2, “La mediatización de lo político”, se sostiene que el mundo político está mediatizado, ya que las maneras de hacer política se efectúan mediante los medios de comunicación masiva y de las redes sociales- desde la producción como de la recepción. Slimovich distingue entre los discursos de políticos y políticas en las redes y los discursos de la ciudadanía. Destaca que tanto políticos como periodistas son mediadores de los colectivos políticos.

En el clásico “La palabra adversativa”, Verón (1988) entiende que la enunciación política parece inseparable de la construcción del adversario. Nos parece que este concepto es central, especialmente, en Twitter, porque una pregunta interesante sería: ¿para quiénes tuitean los políticos o las políticas?

En este capítulo también se abordan las estrategias retóricas de la persuasión en el discurso político. Asimismo, la investigadora afirma que las lógicas políticas y mediáticas se encuentran profundamente enlazadas en el mundo actual.

El capítulo 3 “Los noticieros en campaña” revisa los noticieros de la campaña electoral 2011: *Visión 7*, *Telefé Noticias*, *Telenoche*, *América Noticias* y *Telenueve*. Se analiza la presentación de candidatos/as en 2009, se realiza un seguimiento de estos y estas en las PASO 2011 y, finalmente, en las elecciones 2011.

“Los programas políticos de opinión y la parodia política” es el título del capítulo 4. La autora entiende que los programas políticos de opinión son un lugar de encuentro entre el discurso informativo y el político. Los periodistas actúan como “traductores de lo político”. Se analizan los siguientes programas *Después de todo*, de Canal 26, en el que el periodista es el intermediario directo; *Tres poderes*, de América TV. Allí se observa la discusión mediada e interpretada; *Otro tema* (TN) y *Hora Clave* (Canal 26) que representan “el filtro de lo político”. *Desde el llano* (TN), en el que el periodista es el guía que unifica lo político.

La espectacularización de la parodia política se dio en “Gran cuñado”, emitido entre mayo y julio de 2009 por Canal 13. Había 20 (veinte) personajes que imitaban a 20 (veinte) políticos y políticas. Muchos de los imitados y de las imitadas se encontraban en cámara con su imitador. La actitud de los y las que hacen política era mostrarse joviales y con disposición a las bromas.

El capítulo 5 “Los candidatos y las candidatas en Twitter” analiza los microgéneros en las redes sociales y su uso argumentativo. Se observa el uso frecuente de la hipérbole y es recurrente la falacia *ad hominem*. Predominan las pasiones que se detectan en las ironías, en las comparaciones y se apela a producir risa o enojo. Muy importante es el estudio que realiza la autora sobre la argumentación en Twitter. Recordemos que, en ese entonces, se permitían solo 140 caracteres así que la concisión era vital para expresarse.

Nigro, Patricia María

En el capítulo 6, “Los candidatos y las candidatas en Facebook”, se revisan las características de esta red social, el uso de contenidos audiovisuales y cómo las argumentaciones se vuelven multimediáticas. Se repasan las cuentas de Cristina Kirchner, Ricardo Alfonsín (hijo), Elisa Carrió, Hermes Binner, Eduardo Duhalde. Asimismo, se clasifican los y las internautas en ocasionales y regulares combinándolos con las nociones de prodestinatario, paradestinatario y contradestinatario de Verón (1985). También, se caracterizan a los y las internautas, adversarios y seguidores, con los visualizadores de lo político. Para esto, Slimovich introduce cuadros comparativos que aclaran perfectamente similitudes y diferencias (pp. 167-170), entre todos.

El libro concluye en el capítulo 7, “El poder de las redes sociales en las elecciones argentinas”. Comienza la autora con la descripción de lo que ella llama “la grieta digital”; más adelante, caracteriza la mediatización política argentina (pp. 177-178). Sintetiza el tema de la parodia política a raíz del análisis de “Gran cuñado” y luego explica los modos de la mediatización de la política contemporánea en períodos de campaña. Concluye el texto con una amplia valoración de las redes sociales en la política actual y con un decálogo de las argumentaciones en redes sociales (pp. 190-195), extremadamente valioso para quienes estudiamos el discurso político.

Para cerrar, quiero destacar el placer de leer un texto de investigación tan bien redactado, con tanto rigor académico y con una fluidez que no pierde nunca su nivel de excelencia.

**CREENCIAS: ENTRE LAS PREFERENCIAS Y LA RACIONALIDAD.
EL CASO DE LAS MIGRACIONES**

Maceri, Sandra

Universidad de Buenos Aires - CONICET

smaceri@conicet.gov.ar

Mateu, Silvina

Universidad de Buenos Aires

mateu.silvana@gmail.com

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

Fecha de recepción: 12-10-2022

Fecha de aprobación: 01-11-2023

RESUMEN

Los flujos migratorios no son un fenómeno nuevo, sin embargo cada vez es más común observar en estos días actitudes de rechazo por parte de la población autóctona ante la llegada de inmigrantes, principalmente en países desarrollados, debido a que los perciben como una amenaza, tanto desde el punto de vista económico como social. Si bien numerosos estudios han demostrado que estas preocupaciones son infundadas pues históricamente no se han verificado efectos adversos relacionados con la inmigración, el conocimiento de los datos no modifica las opiniones de la gente. El artículo analiza por qué las personas necesitan creer que sus opiniones son válidas e insistir en ello, aunque exista evidencia que compruebe lo opuesto. Para ello, comenzamos estudiando las preferencias individuales en el marco de lo que sostiene la teoría económica y, posteriormente, comparamos lo establecido por dicha teoría con los resultados obtenidos en distintos experimentos. Observamos que la presencia de estereotipos

3

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

actúa distorsionando las creencias de los encuestados aún luego de conocer los hechos reales. Concluimos que las actitudes de rechazo hacia la población inmigrante por parte de la población autóctona son el reflejo de preferencias sesgadas.

PALABRAS CLAVE: migraciones, preferencias, estereotipos, sesgos cognitivos.

ABSTRACT

Migratory flows are not a new phenomenon; however, it is increasingly common to observe attitudes of rejection on the part of the native population towards the arrival of immigrants because they perceive them as a threat, both from an economic and social point of view. Although numerous studies have shown that these concerns are unfounded because historically no adverse effects related to immigration have been verified, knowledge of the data does not change people's opinions. This article examines why people need to believe that their opinions are valid and insist on them, even though there is evidence to the contrary. To do this, we begin by studying individual preferences in the framework of what economic theory holds, and then compare what is established by this theory with the results obtained in different experiments. We observe that the presence of stereotypes distorts respondents' beliefs even after the actual facts are known. We conclude that the attitudes of rejection towards the immigrant population by the native population are the reflection of biased preferences.

KEY WORDS: migrations, preferences, stereotypes, cognitive biases.

1-INTRODUCCIÓN

Si bien los procesos migratorios siempre han existido, estos no dejan de ser motivo de debate político ni de generar controversias y preocupación en la población de recepción, debido a la amenaza económica y social que ellos prevén ante su llegada.

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

La gente teme que la llegada de inmigrantes afecte negativamente sus posibilidades laborales o presione los salarios a la baja. También imaginan que su cultura, tradiciones y costumbres puedan estar en riesgo ante la llegada de otros que las desconocen y, además, tienen las propias.

Si bien históricamente ello no se ha verificado, las personas mantienen estas creencias; lo mismo ocurre en relación al número de inmigrantes que vive en el país, que tienden a sobredimensionar o tienen una idea equivocada con respecto a su educación, condición social y ética laboral. Sin embargo, mantienen sus opiniones erróneas aún luego de conocer los datos reales.

Para la teoría económica, los puntos de vista de las personas deben emplearse como dato pues los gustos son axiomas indiscutibles del comportamiento del hombre. Las preferencias son intrínsecas a las personas pues sus elecciones las realizan luego de conocer toda la información disponible respecto al tema en cuestión; es decir, que no se trata de un deseo o de la influencia que puede ejercer el contexto sino de una decisión pensada que expresa aquello que valoramos.

En este artículo estudiamos qué anima a las personas a actuar de ese modo, aparentemente irracional, e indagamos si las expresiones de rechazo y violencia que se observan periódicamente pueden considerarse preferencias en el sentido que les otorga la economía tradicional. Para ello, comparamos los resultados obtenidos en distintos experimentos acerca del comportamiento de los individuos en sus elecciones, con lo sostenido por la teoría económica en materia de gustos. Observamos que la presencia de estereotipos actúa distorsionando las creencias de los encuestados, aún luego de conocer los hechos reales, debido a la presencia de preferencias distorsionadas.

2-REACCIONES, ELECCIONES, HECHOS Y EVIDENCIA EMPÍRICA

Si bien los movimientos migratorios no son un fenómeno nuevo, cada vez es más común observar actitudes de rechazo o antipatía por parte de la población autóctona ante la llegada de inmigrantes debido a que los perciben como una amenaza, tanto desde el punto de vista económico, como social. La gente piensa que le será más difícil encontrar trabajo o que

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

deberán trabajar por un salario menor. Temen que quienes llegan con pautas culturales nuevas pongan en riesgo la identidad nacional. Suelen sobreestimar el número de inmigrantes que vive en el país, consideran que son poco educados, que son pobres y dudan de su ética laboral. La evidencia empírica ha demostrado que estas preocupaciones son infundadas, pues históricamente no se han verificado efectos salariales o laborales adversos relacionados con la inmigración, habiéndose hallado también impactos positivos (Banerjee y Duflo, 2019). Por otra parte, distintos estudios hallaron que las personas suelen tener creencias equivocadas y exageradas respecto de la cantidad de inmigrantes, su nivel educativo, riqueza y productividad; no obstante, una vez que conocen los datos reales persisten en sus creencias erróneas.

Una nota publicada por la BBC Mundo el 18 de julio de 2018 ilustra lo señalado antes. Una mujer de 43 años, residente en los EE.UU., hija de cubanos, en apoyo a la política de “tolerancia cero” con los inmigrantes, se refería al malestar que le provocaba el ingreso de personas indocumentadas a ese país. Ella contaba que tenía amigos sin residencia legal, pero que los consideraba diferentes de los inmigrantes que cruzaban por entonces la frontera sur, en su mayoría hondureños, guatemaltecos y salvadoreños.

Al respecto, decía lo siguiente “son personas que vinieron aquí a estudiar desde la infancia, se adaptaron a este modo de vida, pero se vencieron sus visados. Pero lo otro es un problema de miles que están buscando quedarse con nuestros trabajos” (Sulbarán Lovera, 2018). Si bien, la periodista le aclaró que la mayoría de los inmigrantes se desempeñaba en sectores poco atractivos para los estadounidenses, como la agricultura y la jardinería, la entrevistada afirmó que “poco importaba los tipos de trabajos que ocupen. Lo que me molesta es que EE.UU. tenga que responsabilizarse por problemas que atraviesan otros países en la región” (Sulbarán Lovera, 2018).

Esta declaración nos lleva a preguntar, qué diferenciaba a un inmigrante en situación irregular de otro inmigrante en idéntica condición y, además, le causaba molestia o preocupación a la mujer. ¿Se trata de una cuestión de preferencias en el marco de lo establecido por la teoría económica? ¿O hay algo más que no es posible discernir a partir de dicho concepto? En las secciones siguientes analizaremos estas cuestiones.

3-LAS PREFERENCIAS NO REQUIEREN EXPLICACIÓN

Para la teoría económica tradicional el enfoque económico permite comprender gran parte de la conducta humana a partir de la aplicación de su método de análisis, que se sustenta en la conducta maximizadora, el equilibrio de mercado y preferencias estables (Becker, 1976). Supone que los individuos maximizan el bienestar de la manera en que lo conciben, ya sea que se trate de personas egoístas, altruistas, masoquistas, pues por tratarse de un método de análisis no hace ninguna suposición sobre las motivaciones de las personas.

Todos los participantes, en cualquier mercado, no disponen necesariamente de información completa porque es costoso adquirirla, por lo tanto, los agentes acumularán una cantidad necesaria o racional de información, invirtiendo más en las decisiones que le reporten un mayor beneficio y menos en las que obtengan una rentabilidad menor. Los costos de aprovechar distintas oportunidades pueden ser monetarios o psíquicos.

Según este enfoque, las preferencias son estables en el tiempo y similares entre las personas debido a que se refieren a aspectos de la vida sobre los cuales éstas cambian muy lentamente su opinión, además de ser muy parecidas entre los individuos, como la salud, el prestigio, el placer sensual, la benevolencia o la envidia. Ello otorga a este enfoque una base sólida para explicar y predecir la realidad, sin necesidad de recurrir a justificaciones amparadas en comportamientos irracionales, cambios ad hoc en las valoraciones (preferencias), costumbres y tradiciones, modas, entre otros.

A partir de este marco conceptual Becker y Stigler (1977), dos de los exponentes más destacados de este enfoque, expresan que luego de una diferencia de opiniones entre dos personas no existe margen para la persuasión racional, pues los gustos son axiomas indiscutibles del comportamiento de un hombre, por lo cual los economistas deberían evitar explicar que hay detrás de las preferencias.

En su trabajo Becker y Stigler toman tipos de comportamiento comúnmente considerados para justificar cambios en los gustos, como normas sociales, costumbres, consumo adictivo, publicidad, moda, y demuestran que estas conductas se corresponden con el supuesto de preferencias estables. Según su análisis, las preferencias son intrínsecas a las personas y reflejan sus valoraciones personales. Son el producto de una evaluación pensada, libre de toda

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

influencia externa, que los individuos realizan luego de conocer la información disponible respecto del tema en cuestión; y si bien coinciden en que no siempre es de ese modo, argumentan que esta forma de definir las es un buen punto de partida para entender el comportamiento que, en apariencia, puede no tener sentido.

Por ejemplo, mayormente la gente rechaza la idea de otorgar ayudas a los pobres que no sean en especie pues existe la creencia de que si los subsidios son en dinero, lo malgastarán. No obstante, Barnejee y Duflo (2011), en su libro *Repensar la Pobreza*, muestran que las elecciones que realizan los pobres no solo tienen sentido, sino que tienen una justificación que muy pocos pueden comprender dado lo particular de las circunstancias que atraviesan. Allí los autores relatan la historia de un hombre marroquí muy pobre que vivía junto a su familia en una aldea aislada donde el aburrimiento era un problema con el que debía lidiar cada día, que diezmaba la vida de sus habitantes, restándoles fuerza para seguir adelante. Esa familia, que apenas tenía para comer, poseía una televisión con conexión a internet. El hombre explicó que tener un poco más de comida no conseguiría aligerar la monotonía en la que transcurrían sus vidas, mientras que luego de comprar el televisor podría destinar todo su ingreso a comprar comida. Esta decisión, que vista a la ligera podría considerarse irracional, hacía posible que esa familia satisficiera una necesidad que de otra forma no hubieran resuelto.

Del mismo modo, situaciones que a simple vista pueden ser juzgadas como actos de intimidación encuentran una justificación distinta cuando se las estudia con mayor detenimiento. Anirban Mitra y Debraj Ray (2014), modelaron el conflicto entre grupos impulsado por cambios económicos y lo aplicaron al enfrentamiento hindú-musulmán para el período 1950-2000, a fin de conocer si los episodios de violencia étnica eran utilizados como un argumento que justificara el robo o el control de la propiedad mediante la apropiación o exclusión sistemática de los recursos económicos. Esta perspectiva económica no implica apartarse de los orígenes y causa principal del conflicto, sino considerar la posibilidad de que el progreso económico del adversario aumente el resentimiento y el desprecio del otro grupo. A tal efecto, los autores vincularon variables económicas observables con los resultados del conflicto e interpretaron la relación entre ingresos y violencia en la India. El principal resultado obtenido demostró que la violencia religiosa desatada en India entre hindúes y musulmanes entre 1950 y 2000 se generaba cuando el gasto per cápita de los musulmanes

aumentaba. Mientras que el aumento del gasto per cápita de los hindúes tenía un efecto negativo o nulo en la población musulmana. Este resultado es coherente con los sucesos acontecidos en algunas de las principales revueltas, cuando los negocios atacados resultaron ser únicamente de propiedad musulmana, lo que podría entenderse como violencia arbitraria. Si bien la corriente tradicional del pensamiento entiende que el enfoque económico es aplicable a toda la conducta humana, reconoce que muchas variables no económicas la afectan significativamente, como las leyes matemáticas, físicas y biológicas, que interfieren en la conducta a través de su influencia sobre las preferencias y acepta que son necesarias las contribuciones de otras ciencias sociales.

4-CREENCIAS Y ESTEREOTIPOS

Hasta aquí explicamos desde la ciencia económica que las preferencias son el producto de una evaluación pensada que los individuos realizan luego de conocer la información disponible respecto del tema en cuestión; se consideran estables en el tiempo y entre los individuos. Luego revisamos algunos ejemplos en que las opciones escogidas parecían no tener sentido, aunque eran totalmente coherentes. No obstante, algunos estudios muestran que las personas no siempre eligen no equivocarse aun disponiendo de información certera, veamos.

Un experimento realizado por investigadores pertenecientes al Departamento de Economía de la Universidad de Harvard, a 24.000 encuestados de seis países (Francia, Alemania, Italia, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos), demostró que las personas no sólo persistían en mantener creencias equivocadas referidas a los flujos migratorios, sino que sus elecciones dependían del orden en que se les realizaban las preguntas debido a que dicho tratamiento actuaba resaltando el tema de la inmigración (Alesina, Miano y Stantcheva, 2018). El experimento fue realizado para investigar cómo los nativos percibían a los inmigrantes y cómo dicha percepción influía en el apoyo a las políticas redistributivas.

A los fines del experimento, las preguntas fueron organizadas en dos bloques, el de inmigración y el de redistribución. El primero de ellos, estuvo dirigido a obtener percepciones detalladas de los encuestados sobre los inmigrantes, así como también sus puntos de vista sobre las políticas de inmigración de su país. Las respuestas obtenidas mostraron que los

nativos tenían percepciones equivocadas sobre el número y la composición de los inmigrantes. En todos los países de la muestra, los encuestados sobreestimaron el número de inmigrantes; lo mismo ocurrió con respecto al nivel de educación, nivel de ingresos y dependencia del estado del bienestar del país receptor.

El segundo conjunto de preguntas tuvo como finalidad relevar los puntos de vista de los encuestados sobre las políticas redistributivas, tanto públicas como privadas. El orden de respuesta de los bloques fue aleatorio. Este tratamiento tenía por objeto probar si hacer el tema de la inmigración más notorio para los encuestados y de esa manera recordarles sus opiniones sesgadas, sin ninguna información, afectaba sus respuestas a las preguntas sobre redistribución.

Resultó que quienes respondieron primero sobre el bloque inmigración expresaron una menor preocupación por cuestiones como la desigualdad, los impuestos regresivos y el gasto redistributivo. El menor respaldo hacia las políticas redistributivas se sustentó en la creencia de que los inmigrantes se beneficiaban y abusaban del estado del bienestar; también incidió la opinión de que los inmigrantes eran menos educados y presentaban altas tasas de desempleo y pobreza. Por su parte, la distancia cultural percibida de los inmigrantes jugó un papel menor en este tema.

Asimismo, durante la encuesta los participantes fueron asignados aleatoriamente a ver tres videos cortos. Dos de ellos contenían información referida a las proporciones reales y los países de origen de los inmigrantes en su país; mientras que el otro narraba la historia de un inmigrante y el esforzado trabajo que realizaba, con el objetivo de cambiar la narrativa sobre la ética de trabajo de los inmigrantes y el aprovechamiento gratuito de los beneficios sociales que percibían. Los videos hacían que el tema de la inmigración volviese nuevamente al centro de la escena para recordarles sus creencias acerca de la inmigración.

El resultado fue que la información fáctica no logró cambiar las percepciones sobre los inmigrantes o las actitudes con respecto a las políticas de redistribución, sino que, por el contrario, su efecto fue negativo. Por su parte, el tratamiento anecdótico del trabajo duro conmovió a los participantes más que la información fáctica en cuanto a mejorar el apoyo a la inmigración, a la vez que consiguió contrarrestar, en parte, el efecto negativo sobre la redistribución, derivada de la primera etapa del experimento.

La narración sobre el arduo trabajo de un inmigrante, totalmente opuesto al relato vigente del comportamiento oportunista por parte de ese sector de la población, fue más efectiva que los datos referidos a la composición y diversidad cultural, a efectos de mejorar el apoyo hacia los inmigrantes.

Por otra parte, el estudio señaló que las apreciaciones inexactas sobre el número y la composición de los inmigrantes se originaron debido a que los encuestados extrapolaron hasta cierto punto las características de los nativos y tendieron a exagerar las diferencias entre inmigrantes y nativos.

La investigación muestra que, debido a que los relatos y las percepciones erróneas están muy arraigadas y son difíciles de cambiar, poner de relieve el tema de la inmigración tiene un efecto mayor sobre la valoración y disposición hacia las políticas redistributivas que los hechos reales. Es decir que la notoriedad del tema migratorio y la forma en que el mismo fue abordado influyeron en el apoyo que los encuestados finalmente decidieron dar a las políticas redistributivas.

A diferencia de lo señalado por la teoría económica tradicional, en este estudio se pone de manifiesto la importancia que tiene el contexto, a través de la información que recibieron los individuos durante el experimento. También, se observa que los participantes otorgan un mayor peso a la información que poseían previamente, respecto de la nueva y certera que recibieron durante el desarrollo de la investigación. Al desestimar parte de la información, los participantes no estarían actuando racionalmente en el sentido de ordenar las opciones disponibles de manera coherente para obtener el mejor resultado, entendiendo por tal conocer la verdad de los hechos. Dado que la economía no nos brinda respuestas para comprender que hay detrás de esta clase de comportamiento, pues las preferencias están dadas (son un dato), es necesario recurrir a otras disciplinas que contribuyen con el estudio de las preferencias.

En este marco cabe mencionar otro experimento, también relacionado con el poder que tiene la información sobre las creencias de la gente. La finalidad era mostrar que dar a conocer hechos reales podía ser ineficaz para corregir el impacto que ocasionaba exponer a los votantes a datos falsos.

El estudio fue realizado por la Escuela de Economía de París durante la campaña de las elecciones presidenciales francesas de 2017 (Barrera, Guriev, Henry y Zhuravskaya, 2020).

En dicho trabajo se asignaron aleatoriamente votantes franceses entre el grupo de control y tres grupos de tratamiento. El primero de ellos, recibió datos falsos sobre inmigración procedentes de la campaña de la candidata presidencial de extrema derecha, Marine Le Pen. El segundo grupo, recibió datos verdaderos sobre los mismos temas procedentes de fuentes oficiales. El tercero recibió datos falsos, seguidos de la verificación de datos.

Los resultados obtenidos demostraron que los hechos falsos eran altamente persuasivos, mientras que la verificación de datos mejoraba el conocimiento de los hechos por parte de los votantes, aunque sin afectar el apoyo a la candidata ni las opiniones políticas de los votantes. Por último, la exposición a los hechos reales por sí sola no disminuyó el apoyo a la candidata, si bien los votantes actualizaron su conocimiento sobre el tema.

La investigación encontró que exponer a los votantes a datos, verdaderos o falsos, aumentaba la notoriedad del tema central de la narrativa de la candidata (en este caso la inmigración), recordando a la gente sus percepciones sesgadas. Los votantes optaron por apoyar la propuesta de Marine Le Pen, independientemente de sus creencias posteriores sobre los hechos. La prominencia del tema explicó la ineficacia de la verificación de hechos, incluso cuando los votantes conocían los datos provistos por fuentes oficiales creíbles y no dudaron de las cifras proporcionadas por los verificadores de datos.

En los dos experimentos comentados las valoraciones de la gente aparecen guiando las elecciones que realizan, aunque suelen ser incorrectas y tienden a sobreestimar las características que diferencian a los inmigrantes de los nativos, es decir al estereotipo. Si bien los estereotipos capturan las particularidades más distintivas de un grupo, también es cierto que pueden conducir a exageraciones, a la vez que afectan el recuerdo por lo cual las personas desestiman la información que no coincide con él.

Un estereotipo se define como una imagen o idea generalizada, aunque fija y simplificada de un tipo particular de persona o cosa. Según el enfoque de la psicología socio-cognitiva, los estereotipos se forman a fin de sintetizar la información de un amplio y complejo entorno social, permitiendo hacer más eficiente el procesamiento de la información para el perceptor de la misma.

Desde este punto de vista, los estereotipos pueden entenderse como dispositivos que utilizan los individuos diariamente para ahorrar recursos cognitivos y contienen información que el

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

perceptor comparte con los grupos sociales a los que pertenece. Considerados esquemas cognitivos, los estereotipos afectan el recuerdo y el individuo minimiza, de manera consciente o inconsciente, la información que no coincide con él.

La investigación psicológica muestra que los estereotipos reflejan la realidad, pero presentan sesgos que tienden a exagerar las diferencias reales dependiendo del dominio (raza, género, edad, etc.). Si bien la ciencia económica ha descuidado el estudio de la formación de los estereotipos, el modelo desarrollado por Bordalo, Coffman, Gennaioli, y Shleifer (2016) explica el tema a partir del uso de la heurística de representatividad de Kahneman y Tversky (1972) y captura la característica principal del pensamiento estereotipado, que consiste en enfocarse en lo más distintivo y subestimar el resto.

El modelo muestra que las creencias se apartan sistemáticamente de las expectativas racionales amplificando las diferencias entre grupos de acuerdo con su representatividad. Por otra parte, destaca la relevancia del contexto, debido a que la evaluación que se hace de un grupo objetivo determinado resulta de su comparación con el grupo de referencia.

Los estereotipos actúan distorsionando las preferencias y creencias de las personas y, por lo tanto, la forma en que éstas actúan, por lo cual difícilmente sus elecciones reflejen quienes verdaderamente son en el sentido que lo expresa la teoría económica tradicional.

5-CREENCIAS SESGADAS

La psicología socio-cognitiva explica que las preferencias de las personas pueden determinar sus creencias, pero este proceso no se origina sin que antes hayan razonado para llegar a la conclusión deseada. La dificultad aparece porque el procesamiento y evaluación de la información no es imparcial, lo cual las lleva a alcanzar conclusiones que perciben como ciertas, aunque no lo son, obteniendo lo que se denomina creencias sesgadas.

Analícemos ahora detenidamente de qué manera las personas formulan sus propios juicios, la calidad de los mismos y la toma de decisiones, siempre desde el punto de vista de la psicología socio-cognitiva.

Las personas razonan orientadas al logro de un objetivo y sus preferencias intervienen en la forma que recopilan y procesan la información, lo mismo sucede cuando traen a la memoria recuerdos de experiencias pasadas (Gilovich y Ross, 2016).

Si bien los individuos intentan ser racionales mientras elaboran la justificación del resultado deseado, puede ocurrir que la recopilación, procesamiento y evaluación de información se aparte de los estándares racionales debido a que un objetivo puede atraer mayor interés que otros y orientar el razonamiento a expensas de precisión en el diagnóstico que se busca. Ello conduciría entonces a reforzar sus creencias sesgadas que percibirían como objetivas. Es decir que las metas pueden distorsionar estos procesos cognitivos.

En el caso de la recopilación de pruebas a veces las personas evitan la información que prefieren no creer, por lo cual sus opiniones o juicios estarán respaldados por la parte de los hechos que les sean favorables a sus ideas.

Al respecto, la evidencia empírica demuestra que aun cuando las personas no prescindan de una parte de la información disponible y reúnan todas las pruebas posibles de ser utilizadas, les resulta más fácil encontrar pruebas que justifiquen aquello que prefieren que sea verdad, en vez de aquello que prefieren que sea falso (Oster, Shoulson y Dorsey, 2013). La incapacidad de reconocer la naturaleza sesgada de la búsqueda de información hace que la gente sienta que su creencia está firmemente respaldada por la evidencia relevante.

Otros estudios demuestran que las personas aceptan rápidamente las señales que quieren recibir, mientras que las señales que consideran negativas y no desean recibir son examinadas en forma exhaustiva (Ditto y Lopez, 1992).

De lo hasta aquí expuesto, se observa que las motivaciones no influyen directamente en las creencias, sino que intervienen determinando la información que es considerada válida para explicar la realidad. Ello conduce a que las personas obtengan conclusiones que son favorables a las creencias que mantienen y que parecen ser el resultado de la evidencia disponible.

En lo que hace a la evaluación de la evidencia, se ha demostrado que personas con diferentes objetivos o motivaciones pueden interpretar o evaluar la misma información de manera diferente y por lo tanto alcanzar conclusiones distintas (Babcock y Loewenstein, 1997).

Por su parte, la teoría de la disonancia cognitiva de León Festinger (1957) ha sido particularmente influyente pues muestra que las personas están motivadas para mantener la consistencia interna entre sus acciones, actitudes, creencias o valores, por lo cual, cuando dos creencias entran en conflicto o cuando una acción contradice un valor personal, el individuo atraviesa un estado de ansiedad que lo conduce a suprimir la divergencia existente, ya sea cambiando una creencia o una actitud.

En distintos experimentos Festinger demostró que los individuos son capaces de buscar explicaciones alternativas cuando los hechos se contradicen con sus convicciones.

No obstante, la reducción de la disonancia cognitiva suele ser una tarea grupal debido a que las personas se reconfortan mutuamente cuando aparecen inconsistencias entre sus pensamientos y acciones. Por ejemplo, cuando grupos sociales animan a sus miembros a justificar el maltrato de las minorías o la distribución inequitativa del ingreso mediante la prédica diaria o a través de los medios de comunicación.

De lo anterior se concluye que a las personas no les gusta cambiar de opinión pues prefieren no reconocer su equivocación, así como también evitan la información que los enfrentaría a contradicciones morales y en su lugar buscan argumentos que prueban que están en lo cierto. Ello, porque las creencias de los individuos están conformadas por sus necesidades emocionales y el valor emocional que depositan en sus creencias hace que se aferren a ellas por muy equivocadas y frágiles que sean.

Por tal motivo, cualquier crítica o diferencia que pueda existir respecto a sus opiniones o ideas será considerada como una descalificación moral o un cuestionamiento a su inteligencia. En tales circunstancias el individuo rechazará todas las evidencias que demuestren lo equivocado de sus creencias por más concluyentes que estas sean, pues aquello en lo que la gente cree forma parte de la manera en que se relaciona con el mundo y con la imagen propia.

A ello debe agregarse que la gente al compartir puntos de vista con personas de su grupo de pertenencia se siente aceptada por los demás y piensa que la verdad está de su parte, por lo cual admitir ideas distintas a las del entorno en que participan puede causarles ansiedad y sensación de desarraigo o incluso pueden sentir que traicionan a su círculo social.

Estos patrones de conducta explican, en parte, por qué la comprobación de los hechos no modifica las ideas erróneas de la gente en el corto plazo, aunque ello es probable que ocurra

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

una vez disipada la reacción inicial de los individuos a sentirse cuestionados en su inteligencia. Recordemos que las personas construyen su conocimiento sobre la base de información que confirma sus hipótesis.

El problema de desmentir creencias erróneas aparece porque no se trata de creencias aisladas, sino que a partir de una idea la persona construye muchas otras en torno a ella, por lo tanto, enfrentar sus creencias significa juzgar la forma en que se relaciona con el mundo. Desde esta perspectiva, es lógico que la gente sea renuente a introducir grandes cambios en su manera de pensar.

6-CONCLUSIONES

Son conocidas las reacciones de rechazo que generan los flujos migratorios, en particular en los países desarrollados, a causa de creencias infundadas relacionadas con el perjuicio económico y social que ocasiona a la población autóctona el ingreso de inmigrantes. ¿Refleja dicho comportamiento las verdaderas preferencias de la gente? y si así fuera, ¿cuáles son los mecanismos que conllevan a tales conclusiones erradas?, ¿qué hay detrás de ellos?, ¿es posible revertirlos dando a conocer los hechos reales?

La teoría económica plantea que los gustos y preferencias son intrínsecas a las personas, pues reflejan quienes verdaderamente son una vez que conocen todo respecto de las alternativas que poseen. No obstante, algunas veces los individuos se equivocan en la elección de sus opciones por no disponer de toda la información necesaria, aunque cuando la obtienen persisten en mantener su conducta equivocada. La economía tradicional puede ayudarnos poco en la tarea de conocer por qué las personas realizan estas elecciones.

Para comprender el problema, analizamos experimentos en que los encuestados tenían percepciones equivocadas sobre las características de los inmigrantes, tanto en su número, como en su nivel cultural, pertenencia social, y ética laboral; y después de conocer los datos reales continuaron sosteniendo estas creencias.

Se observó que aquello que sesgaba su comportamiento era una imagen simplificada y exagerada de los inmigrantes, aunque arraigada en sus creencias, es decir el estereotipo.

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

Encontramos que los estereotipos actúan exagerando las características más salientes de un grupo, a la vez que minimizan la información que no es consistente con ellos. De esta manera, distorsionan las creencias del perceptor de forma que sus elecciones no reflejarán sus verdaderas preferencias.

Por otra parte, los individuos guiados por el objetivo de obtener una determinada conclusión intentarán ser racionales durante el proceso de evaluación y selección de información a fin de justificar el resultado deseado, que en caso de estar afectado por las motivaciones que los guían acabarán por confirmar sus creencias sesgadas, que percibirán objetivas.

Debido a que las motivaciones y las emociones influyen en las creencias y decisiones, las personas que no quieren aceptar alguna posibilidad no deseada se apartan de la evidencia relevante. Si bien es poco probable que a corto plazo las personas accedan a revisar su sistema de creencias, pues forman parte de la manera en que se relacionan con el mundo y con su imagen propia, es probable que ello suceda una vez disipada la reacción inicial a sentirse cuestionados en su inteligencia.

Entendemos, entonces, las expresiones de rechazo hacia la población inmigrante por parte de la población autóctona como el reflejo de preferencias sesgadas, existiendo un margen para la persuasión racional y las políticas públicas.

BIBLIOGRAFÍA

Alesina, A., Miano, A. y Stantcheva, S. (2018). *Immigration and Redistribution*, Working paper N° 24733. Cambridge. National Bureau of Economic Research: NBER.

Anirban, M. y Debraj, R. (2014). Implications of an Economic Theory of Conflict: Hindu-Muslim Violence in India. *Journal of Political Economy*, 122, pp. 719–65.

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

Babcock, L. y Loewenstein, G. (1997). Explaining Bargaining Impasse: The Role of Self-Serving Biases. *Journal of Economic Perspectives*, 11(1), pp. 109–26.

Banerjee, A. y Duflo, E. (2011). *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty* [Repensar la Pobreza: Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global]. New York: PublicAffairs.

Banerjee, A. y Duflo, E. (2019). *Good Economics for Hard Times* [Buena Economía para Tiempos Difíciles]. New York: PublicAffairs.

Barrera, O., Guriev, S. M., Henry, E. y Zhuravskaya, E. V. (2020). Facts, alternative facts, and fact checking in times of post-truth politics. Centre for Economic Policy Research. *Journal for Public Economics*, 182, pp. 104-123. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2019.104123>

Becker, G. S. (1976). *The economic approach to human behavior* [El enfoque económico de la conducta humana]. Chicago: University of Chicago Press.

Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N. y Shleifer, A. (2016). Stereotypes. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(4), pp. 1753-1794.

Ditto, P. H. y Lopez, D. F. (1992). Motivated Skepticism: Use of Differential Decision Criteria for Preferred and Nonpreferred Conclusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), pp. 568–584.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance* [Una Teoría de la Disonancia Cognitiva]. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gilovich, T., y Ross, L. (2016). *The wisest one in the room: How you can benefit from social psychology's most powerful insights* [El más sabio de la sala: cómo puede beneficiarse de las ideas más poderosas de la psicología social]. New York: Simon and Schuster.

Maceri, Sandra; Mateu, Silvina

Kahneman, D. y Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, 3(3), pp. 430-454.

Oster, E., Shoulson, I., y Dorsey, E. (2013). Limited Life Expectancy, Human Capital, and Health Investments. *American Economic Review* 103(5), pp. 1977–2002.

Stigler, G. y Becker, G. (1977). De Gustibus Non Est Disputandum. *American Economic Review*, 67(2), pp. 76-90.

Sulbarán Lovera, P. (18 de julio de 2018). Los estadounidenses que apoyan fervorosamente la política de “tolerancia cero” de Trump con los inmigrantes. *BBC News Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-44691295>