



Hologramática

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

issn 1668 5024



Julio 2023

Año XX

38

Edición INVIERNO 2023

31/07/2022

[Inicio](#) / [Archivos](#) / [Núm. 38 \(20\): Invierno 2023](#)

Núm. 38 (20): Invierno 2023



Publicado: 31-07-2023



Editorial



HOLOGRAMÁTICA 20 AÑOS

Reseña histórica de la revista

Artículos

ACTORES, ROLES Y POSICIONES SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Jimena Vázquez

V 1 3-26



ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Marcela Nicolazzo, Maricruz Méndez Karlovich, Eva Dimenna, Margarita Botaya, Laura Rajoy, Sandra González, Laura Villarreal, Alejandra Ramírez, Deborah Fernández

V 1 27-54

 pdf

LEER EN CONTEXTOS: EXPERIENCIAS DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Diego Saiovici, María Celeste Martínez, Hernán Huguet, Camila Berias, Ezequiel Barbosa Vera

V 1 55-73

 pdf

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS DE LA UNLP

María Eugenia Vicente

V 1 75-102

 pdf

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Héctor Cáceres

V 1 103-110

 pdf

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Leonor Boza Parra, Laritza Ramírez Frías

V 1 111-132

 pdf

BIENESTAR EN LA PANDEMIA: SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y CREENCIAS HACIA LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Diego Baghino, Lorena Corteletti, Marcela Muratori, Elena Zubieta

V 2 33-58

 pdf

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA MEMORIA: ¿UNA CATEGORÍA OLVIDADA?

Mónica Czerlowski, Patricia Bertello, Silvina Fresta

V 3 69-83

 pdf

EL ROL DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL DE LAS RR. PP. EN LA ARGENTINA

Yamila Leyes, Andrés Montenegro, África Mosciaro

V 3 45-67



MUJERES Y FANTASMAS DE DIETRIS AGUILAR, UN LIBRO NECESARIO

Nicolás D' Angelo

V 4 03-12



UNA MEMORIA COMPARTIDA: EL GRUPO DE FACEBOOK “SON HISTORIAS DE MORENO”

Leticia R. A. Spinosa

V 5 03-18



HABILIDADES Y ESTRATEGIAS QUE EMPLEAN ADULTOS MAYORES DE LA ARGENTINA PARA IDENTIFICAR PIEZAS DE DESINFORMACIÓN EN WHATSAPP

Adrián Pino, Soledad Arréguez Manozzo

V 5 19-34



EL ENCUENTRO CON EL DEMONIO EN UN CUENTO DEL SENDEBAR Y EN “EL RELATO DEL PRÍNCIPE Y LOS SIETE VISIRES”

Florencia L. Miranda

V 4 13-26



Ensayos

REFLEXIONANDO ACERCA DE LA SALUD COMO DERECHO HUMANO EN LA ARGENTINA

Marcela Bernal, Martina Iparraguirre

V 2 03-32

LA COMUNIDAD DE LA UTOPIÍA Y DE LA MUERTE. APUNTES SOBRE PENSAR ENTRE ÉPOCAS DE NICOLÁS CASULLO

Manuel Rebón

V 3 03-21

TRABAJADORES DIGITALMENTE PRECARIZADOS. IMPLICANCIAS LABORALES DEL CAPITALISMO DE PLATAFORMAS

Nicolás Arturi
V 3 23-43

COMUNICACIÓN GUBERNAMENTAL. PENSAR UN MODELO

Daniel Rosso, Marina Acosta
V 5 35-48

Reseñas

RESEÑA DE LA GUERRA DE LAS PLATAFORMAS. DEL PAPIRO AL METAVERSO DE CARLOS SCOLARI

Patricia María Nigro
V 5 49-52

RESEÑA DE LIBRO BLANCO DE LA CONVERSACIÓN DE PATRICIA NIGRO Y MARCELA FARRÉ

Dietris Aguilar
V 5 53-56



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



ACTORES, ROLES Y POSICIONES SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Vázquez, Jimena

Facultad de Ciencias Agrarias, UNLZ

CONICET

jsvazquez@agrarias.unlz.edu.ar

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

Recibido: 10-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

RESUMEN

Pensadas como integrantes del aparato estatal, las universidades públicas no escapan al carácter conflictivo del propio Estado en tanto arena de negociación y enfrentamiento. El compromiso universitario, representado por la función extensión, continúa polemizando su lugar en el mundo académico que impone la lógica del paper por sobre las tareas extensionistas y de abordaje de problemáticas sociales, culturales, productivas, entre otras.

Desde su institucionalización con la Reforma Universitaria de 1918 como la función social de la universidad, la extensión universitaria ha variado en su significación. Este viraje se inscribe

3

en cambios en los posicionamientos de instituciones y actores estatales que pueden rastrearse en la producción de programas específicos, en planes estratégicos, en registros de datos y en un sinnúmero de instancias, manifestaciones y aplicaciones de normativas.

Proponemos en este artículo dar cuenta de la trama que los asocia y da sentido, considerando dos aclaraciones. Primero, la trama es histórica, por lo que el análisis asume la idea de proceso. Se examinará la imbricación entre sentido y toma de posición a partir de los años dos mil en adelante. Segundo, dicha trama no constituye una entidad autocontenida, homogénea y consistente; encontramos multiplicidad de actores, relaciones y situaciones que ponen en riesgo la exploración al proyectarla al infinito. Por ello, nos ocuparemos de tres actores clave en el actual desarrollo de las políticas extensionistas: la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, la Red Nacional de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional y la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria.

PALABRAS CLAVE: políticas públicas – extensión universitaria – universidad pública – Estado - redes

ABSTRACT

Conceived as members of the state apparatus, public universities do not escape the conflictive nature of the State itself as an arena for negotiation and confrontation. The university commitment, represented by the extension function, continues to dispute its place in the academic world that imposes the logic of the scientific articles over extension tasks and addressing social, cultural, productive problems, among others.

Since its institutionalization with the University Reform of 1918 as the social function of the university, university extension has varied in its significance. This shift is part of changes in the positions of state institutions and actors which can be traced in the production of specific

programs, in strategic plans, in data records, and in countless instances, demonstrations, and applications of regulations.

We propose in this article to give an account of the nexus that associates and gives meaning to them, taking into account two clarifications. First, the network is historical, so the analysis assumes the idea of process. The framework between sense and position taking will be examined from the years two thousand onwards. Second, this net does not constitute a self-contained, homogeneous and consistent entity; we find a multiplicity of actors, relationships and situations that put exploration at risk by projecting it to infinity. Therefore, we will deal with three key actors in the current development of extension policies: the Secretariat of University Policies of the Ministry of Education of the Nation, the National Network of University Extension of the National Interuniversity Council and the Latin American Union of University Extension.

KEY WORDS: public policies – university extension – public university – State - networks

EL INGRESO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA AGENDA ESTATAL

De forma general, la extensión universitaria puede conceptualizarse como el conjunto de las actividades universitarias conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad; y diseñar estrategias y líneas de acción en términos de “servicio” a fin de contribuir con algún tipo de solución ante esas necesidades o problemas sociocomunitarios. Esta noción de extensión comonexo, articuladora entre la universidad y la sociedad se produjo como efecto de la separación sociedad – ciencia (que reproduce y se entrelaza con la separación Estado – sociedad)

La separación sociedad - ciencia se ancló en la distinción absoluta (y jerarquizada) entre conocimiento científico y otros conocimientos. El conocimiento universitario se caracterizó por ser disciplinar, homogéneo y organizativamente jerárquico y cuyos procesos de producción se encontraban relativamente descontextualizados de las necesidades del mundo cotidiano, dándoles a quienes investigaban una cierta autonomía e irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación de ese conocimiento (De Souza Santos, 2007). Entonces el conocimiento científico, su producción y aplicación adquieren el carácter de neutral, positivismo en su máxima expresión. La ciencia queda también, en consecuencia, escindida del Estado.

De Souza Santos afirma que la universidad pública siempre estuvo ligada al proyecto de nación, concebido en términos de modernización protagonizada por el Estado y centrado en la creación o profundización de la coherencia y cohesión del país como espacio económico, social y cultural. Los estudios universitarios permiten dar consistencia al proyecto nacional, producir conocimiento y formar los cuadros necesarios para su concreción.

Al redimensionar los objetivos de la enseñanza superior e institucionalizar la extensión, la Reforma Universitaria comprometió a las universidades a desarrollar acciones que contribuyeran a modificar las condiciones de desigualdad en tres dimensiones: el acceso a la educación superior; la generación de conocimiento de alto nivel y el uso socialmente valioso del mismo. Ello abrió el camino para que la extensión, inscripta en los roles que debe asumir la universidad pública y la educación superior, ingresara en la agenda estatal a partir de su vinculación con las cuestiones del desarrollo y la equidad (Oszlak, 1997)

En este proceso de consolidación de la extensión como la tercera función universitaria se concreta, a su vez, la desagregación entre ciencia, Estado y sociedad. La extensión se vuelve,

simultáneamente, el nexo articulador y separador entre las universidades (ámbitos científicos por excelencia, pretendidamente “neutrales”), el Estado y las “comunidades” (en términos nativos). Si bien la extensión no era la única función que centralizaba el vínculo entre universidad y sociedad, es a partir de su institucionalización que se la ha hecho depositaria de esa connotación.

La globalización neoliberal tuvo como eje central el retiro del Estado, en diferentes niveles e intensidades, de numerosas esferas de la vida social. Como resultado de este repliegue, la universidad pública perdió prioridad y quedó expuesta a la explotación comercial, productivista. La mercantilización de la universidad, inserta en un proceso global centrado ideológicamente en el individuo y la autonomía individual, se produjo en dos fases: primero, la creación de un mercado nacional universitario (dominado por la aparición de universidades privadas y la venta de servicios por parte de universidades nacionales) y segundo, la emergencia de un mercado transnacional de educación superior y universitaria (De Souza Santos, op.cit.). La universidad convertida en empresa, trasladada al ámbito de lo privado - individual, se volvió “un servicio que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo” (De Souza Santos, p. 19)

Luego de la crisis del modelo neoliberal, en el 2003 comienza a gestarse un proceso político con énfasis en dos ideas: el derecho a la educación y la inclusión educativa (Ríos y Fernández, 2015). De la batería de leyes promulgadas, se destacan dos (sin mencionar las leyes de creación de universidades nacionales). En 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 que dispone que la “educación es una prioridad nacional y se constituye en política del Estado” (art. 3) siendo que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (art. 2) nacional. En 2015 se promulga la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de

Educación Superior N.º 27.204 que normativiza el cambio de sentido sobre las funciones universitarias y en particular de la extensión. También se crearon una serie de planes y programas cuyo eje rector fue promover el acceso a (y garantizar) la educación en todos sus niveles.

En estos procesos inicia el viraje institucional hacia una extensión entendida como diálogo y como función fundamental de la universidad. Tal es así que en algunos casos la extensión fue curricularizada. Se incluyó, por ejemplo, como materia en los planes de estudio de carreras universitarias de Lomas de Zamora y Avellaneda. En otros, la crítica freireana en torno a la palabra extensión (que etimológica y semánticamente supone transferencia) generó modificaciones en las estructuras universitarias. En muchas universidades ya no hay secretarías o departamentos de extensión, sino que adquirieron otras denominaciones acompañadas por los conceptos de vinculación y territorio.

En cuanto a la extensión, se crearon en la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, un conjunto de programas que buscan impulsar y jerarquizar esta función que históricamente ha carecido de recursos, de valor y de reconocimiento. A continuación, nos ocuparemos de dos de los programas de la SPU en tanto son los más difundidos entre los docentes universitarios; son los que tienen un mayor alcance en cuanto a presentaciones y proyectos aprobados; y representan bastante bien los cambios de sentido sobre la extensión y sus implicancias para las políticas universitarias y las prácticas extensionistas.

POSICIONES DE LA SECRETARÍA DE POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSITARIAS

Pensar la extensión universitaria como una cuestión agendada nos permite analizar las decisiones del Estado a través de la observación de las posiciones de la Secretaría de Políticas Universitarias (en particular de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado que la integra). Estas posiciones se encuentran expresadas en la disposición de recursos institucionalizados como programas, fundamentalmente para el financiamiento de proyectos de extensión; que no son otra cosa que la manifestación objetiva de la presencia del Estado en la trama de relaciones sociales (Oszlak, 2011).

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN - DIÁLOGO

En el año 1992 se lanza el programa Universidad, Estado y Territorio para financiar proyectos de “extensión universitaria y vinculación comunitaria”. A partir de los gobiernos kirchneristas, esta convocatoria ha adquirido ímpetu, que se observa no sólo por la cantidad de proyectos presentados y aprobados convocatoria a convocatoria, sino en los montos asignados a cada proyecto. Dicho programa ha sido renombrado varias veces, pasando a ser en las últimas convocatorias “Universidad, Cultura y Sociedad” (2016, 2017 y 2018) y “Universidad, Cultura y Territorio” (2021)

Desde la perspectiva antropológica es sugestiva la palabra “cultura” ya que si nos remitimos al origen de la extensión, no dejan de resonar las ideas de la universidad como “formadora de cultura” y “la cultura” como indicador del desarrollo. En el trasfondo asoman varias cuestiones relacionadas entre sí (sobre las que no profundizaremos aquí). Primero, la fórmula positivista, objetivista, que plantea la correspondencia entre cultura – identidad – territorio. Segundo, la inscripción de la extensión en lo que Arturo Escobar (2007) llama “la invención del desarrollo”. Y tercero, la colonialidad del saber (Lander, 2020)

En 2012 se produjo un hecho por el cual se introducirán los mayores cambios en torno a los sentidos atribuidos a la función extensión y que generarán que el posicionamiento del Estado, expresado en los programas de la SPU, promueva transformaciones en las prácticas de docentes universitarias o bien se refuercen aquellas que ya venían trabajando la extensión desde una perspectiva freireana, de pedagogías populares y críticas. Este hecho fue la presentación del Plan Estratégico 2012- 2015 de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Las consecuencias de este Plan empezaron a vislumbrarse a partir del 2014. Ese año, la SPU elabora las bases de la convocatoria Universidad, Estado y Territorio definiendo la extensión como la función por la cual la universidad “se pone en acción” y afirma que el vínculo entre la universidad y el territorio “ha dejado de ser unidireccional” (SPU, 2014).

Este viraje institucional hacia una perspectiva freireana se inscribe en un contexto más amplio, donde “la asistencia constituye una actividad bajo sospecha”. Este “bajo sospecha” del “asistencialismo de las políticas públicas”, ha sido promovido desde las ciencias sociales como desde otras instancias del espacio público, tales como los medios de comunicación (Perelmiter, 2016). La extensión en tanto transferencia o difusión tiene como actividad predominante la asistencia técnica, y las preguntas que en esa sospecha se le hacen a las políticas sociales también le caben: “¿Integra o segrega? ¿Dignifica o estigmatiza? ¿Emancipa o controla?” (p. 24)

En las sucesivas convocatorias observamos un ajuste en las definiciones, los objetivos y los dispositivos técnicos: las bases y los formularios de presentación de proyectos. Podemos apreciar en todos estos documentos o dispositivos una consolidación progresiva de la extensión desde el enfoque alternativo, lo que aquí hemos titulado la institucionalización de la extensión - diálogo.

En la versión 2021 de la convocatoria se establece en las bases que: “Desde la práctica colectiva y dialógica, la extensión, articula con los diferentes actores sociales, organizacionales e institucionales para realizar propuestas y dar respuestas a los problemas sociales, socioprodutivos, ambientales o culturales, tanto locales, como nacionales e internacionales” (SPU, 2021). Aparece lo que Boaventura de Souza Santos llama el conocimiento pluriuniversitario (2007), que sintetiza logradamente la perspectiva freireana de la extensión. De acuerdo con el autor, este conocimiento, en oposición al tradicional conocimiento universitario, es contextual, aplicado, transdisciplinar y heterogéneo.

En cuanto a cuestiones a considerar en los formularios (y por lo tanto en los contenidos, las orientaciones y las acciones que deben tener o proponer los proyectos) se destacan las incorporaciones que se realizaron a partir de la convocatoria 2017.

1) Se diferencia dos tipos de proyectos. Proyectos “con trayectoria”, que implican, entre otras, continuidad de las acciones extensionistas, la obligatoria articulación de cátedras, la especificación de los aportes disciplinares al proyecto y los aportes curriculares del proyecto a las materias. “Nuevas iniciativas”, que incluyen como obligatoria una actividad de formación interna al equipo de trabajo. Se promueven acciones de capacitación alrededor de tres ejes: “contenidos específicos” (de los temas de incumbencia del proyecto); “formulación de propuestas” (diseño, planificación y rendiciones de cuentas); “Extensión Universitaria” (como función sustantiva de la universidad, la integración de funciones, el fortalecimiento de las “aptitudes profesionales” y el rol social de la universidad –SPU, 2017, p. 5). Se puede observar un refuerzo sobre el giro en el sentido y las prácticas extensionistas hacia una perspectiva crítica.

2) Se solicita un “mapeo de actores” (una técnica participativa propia de la perspectiva crítica) como parte del diagnóstico de situación. El mapeo de actores es un proceso cuyo resultado es un sociograma. Pero las limitaciones del formulario on-line no permiten un sociograma como tal, sino que basta con listar una serie de actores locales vinculados de alguna manera con el proyecto. El mapeo de actores como herramienta metodológica para los procesos de intervención se encuentra siendo difundido, como veremos, por la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria a través de sus “escuelas de verano”.

3) Si bien en la formalidad aparece como “no excluyente”, la participación de una organización local es valorada en el momento de evaluación. Esta participación se inscribe en la idea de la extensión – diálogo, dado que otorga un anclaje local al proyecto. Deben describirse los aportes del proyecto a la organización y viceversa, que podemos pensar como la demostración de ese anclaje y de la idea de que sin ella no puede haber una “real” construcción dialógica. Tal es la importancia de lo local, que tanto el proyecto como la organización deben ser georreferenciados.

4) Requiere establecer los aportes del proyecto a la formación académica de los estudiantes y especificar sus roles. La participación estudiantil es obligatoria. En las bases de la convocatoria 2018 se menciona que los estudiantes deben participar en todas las etapas del proyecto, “evitando asignar a los estudiantes tareas parciales, de asistencia, de registro (exclusivamente) o de poca relevancia para el proyecto” (SPU, 2018, p. 9). Esta definición se produce por dos motivos: por la histórica escasa (en ocasiones, nula) participación estudiantil en extensión; y por el valor que, desde la perspectiva crítica, adquiere la extensión para la formación académica. ¿Qué sucede cuando su protagonismo queda sujeto a ciertas acciones? ¿Cuál es el aporte de la extensión a la formación profesional?

5) Establece como prioritario la publicación del proceso y de los resultados del proyecto. Esta incorporación en las presentaciones responde a las estrategias de visibilización, jerarquización y (re)valorización de la extensión.

Las modificaciones formales que introducen las sucesivas convocatorias de este programa representan el posicionamiento del Estado respecto del sentido de la extensión y del rol de la universidad. Estas decisiones, plasmadas en las convocatorias y el deber ser de los proyectos, tienen implicancias en las políticas universitarias y en las prácticas extensionistas. Veamos:

Sobre las influencias de las políticas públicas en las políticas universitarias uno de los impactos principales es la jerarquización y valoración de la extensión a través del financiamiento interno de las universidades. Estos programas asimilan en sus aspectos formales los dispositivos técnicos de la SPU. Con diferencias en cuanto a cantidad, ampliación y profundidad de los contenidos, las premisas que los guían son las mismas: que la extensión es diálogo; debe haber un diagnóstico previo; deben participar estudiantes; se debe articular con organizaciones locales, formales y/o informales; y que los resultados deben publicarse. Vemos entonces una correlación entre el tipo de extensión que promueve la SPU y el tipo de extensión que promueven las universidades nacionales. El no adecuarse a tales lineamientos conlleva, probablemente, la no obtención del financiamiento (es decir, que los proyectos no sean “aprobados”)

Además de “Universidad, Cultura y Territorio”, otro programa de la SPU que influyó decididamente en las políticas universitarias fue el denominado “Fortalecimiento de las Capacidades de Extensión Universitaria” lanzado en el 2016. Solo pueden presentarse las universidades de gestión pública con un solo proyecto institucional. El mismo debe generar y consolidar políticas en concordancia con los lineamientos establecidos en el Plan Estratégico

de la REXUNI. Tal es así que en la primera convocatoria se solicitaba la elección de algunas de las estrategias incluidas en dicho plan.

Las influencias de estas políticas en las prácticas de quienes hacen extensión (protagonizadas por docentes universitarias) se encuentran más diluidas. Si bien los cambios en lo formal son relativamente rápidos (por ahí basta con completar un ítem en un formulario mencionando actores locales - el “mapeo” - o usando términos “políticamente correctos”), en la cotidianeidad observamos tramas, complementariedades y solapamientos. Encontramos acciones transferencistas como “formato capacitación” y asistencia técnica; acciones que pivotan entre transferencia y participación estudiantil y local (no siendo del todo dialógicas, por eso hablamos de participación); y acciones que implican diálogo de saberes, construcción colectiva de conocimientos y transformación.

Esa mixtura de sentidos y prácticas aparece frecuentemente en el desarrollo de un mismo proyecto e incluso en el devenir de una actividad. Está relacionado con: quienes integran los equipos de trabajo (con sus trayectorias individuales); con los marcos interpretativos disciplinares; el “problema” social o técnico – productivo identificado (o pretendidamente identificado); el objetivo general; la cantidad de personas participantes (sus trayectorias y su interés en lo que está aconteciendo); y el tipo de organizaciones/ instituciones involucradas (con sus intereses). Esta heterogeneidad también se observa en cuanto a la participación estudiantil.

En el trabajo de campo realizado en torno a las acciones extensionistas que se dan en la universidad pública, aparecen estas complejidades en la relación entre ideales de una extensión dialógica y crítica (plasmados en las políticas universitarias y en los discursos de directores/as y equipos de proyectos de extensión); y las prácticas concretas. Una primera

cuestión problemática es la definición o identificación del problema y la planificación. En casi la totalidad de los proyectos observados estas primeras etapas fueron realizadas en su totalidad por el equipo docente, y si bien aparece la idea de aplicabilidad del conocimiento pluriuniversitario, se deja por fuera la participación de los interlocutores en la definición del problema a resolver y las acciones a desarrollar. El diálogo queda entonces capturado en la ejecución de los proyectos, particularmente en la realización de ciertas actividades. Entrelazado aparece el tipo de actividad predominante: capacitaciones y talleres, vinculado a dos cuestiones. En primer lugar, a modos hegemónicos, institucionales, formales de los actos educativos aprendidos, aprehendidos y reproducidos dentro y fuera de las aulas universitarias. En segundo lugar, a cómo es concebido el conocimiento y su producción (anclados aún en la noción tradicional del conocimiento disciplinar, los procesos de enseñanza y la producción científica). Último por mencionar, pero no menor en importancia, es la participación de personas y organizaciones/instituciones involucradas, usualmente, como “contrapartes”. Acá se observa una mayor heterogeneidad, diferentes intensidades en las participaciones y que pueden asociarse a los mecanismos o estrategias de convocatoria e inclusión, los motivos de esa convocatoria y a la naturaleza de las organizaciones e instituciones (no es lo mismo ser un productor agropecuario de una cooperativa que ser alumno de una escuela secundaria)

Otro programa de la SPU que interesa traer aquí es el Voluntariado Universitario. Creado en el año 2006, prioriza la participación y el protagonismo de los estudiantes universitarios en las intervenciones en el territorio. Se propone que esa participación favorece el aprendizaje y la aprehensión de los contenidos curriculares, formando profesionales con compromiso social, que conocen las demandas (los “problemas”) del territorio y pueden actuar en consecuencia. Con este programa “las universidades pusieron a disposición su trabajo y su conocimiento con el objeto de contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de las comunidades en las que se insertan” (SPU, 2021)

El Voluntariado Universitario también fue renombrado en 2014 y pasó a llamarse Compromiso Social Universitario. En 2017 fue discontinuado y se activó en 2021 a través de la convocatoria “Universidades Públicas Solidarias”, volviendo al nombre institucional de Programa de Voluntariado.

El voluntariado universitario se ancla en el enfoque Responsabilidad Social Universitaria (RSU) centrado en la idea de la responsabilidad ética de las universidades (Vallaey, 2008). Diversos autores la proponen como una perspectiva superadora de la idea de extensión (Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010) al fundarse sobre la tríada solidaridad – voluntariado – ciudadanía. Según Vallaey (s.d.), la dimensión política ciudadana debe ser parte constituyente del voluntariado universitario para evitar que quede encapsulado en mero altruismo y asistencialismo. El autor propone ciudadanizar el voluntariado siendo la principal responsabilidad de las universidades la formación de sus estudiantes.

La idea de responsabilidad social vinculada a las universidades emerge en el marco de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo (2005) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Durante su ejecución se produjo la Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social que promovía la RSU mediante el Programa de Apoyo a Iniciativas de responsabilidad social universitaria, Ética y Desarrollo. A través de esta Red, el BID fomentó la consolidación de la noción en América Latina y el Caribe, por lo que hoy numerosas universidades, en especial privadas, cuentan con experiencias diversas (algunas institucionalizadas) relacionadas a la RSU.

A pesar de pretenderse dialógico, en este tipo de proyectos suelen repetirse acciones transferencistas asociadas a un valor que emerge como fundante: la solidaridad. Las prácticas

solidarias son el motor del voluntariado y su principal característica, por lo que parece inscribirse en lo que Fassin llama la política de la compasión (2016). “Los sentimientos morales resultan ser una energía esencial de las políticas contemporáneas: ellos nutren los discursos y legitiman las prácticas” (pág. 9). Las políticas de la compasión presentan una paradoja ya que involucran simultáneamente una política de la desigualdad y una política de solidaridad.

La relevancia que adquieren los programas de la SPU (objetivaciones de los posicionamientos del Estado) es tal que las políticas universitarias y las prácticas extensionistas se ven conducidas, en algunos casos más que en otros, por sus definiciones. Pero las maneras en que la SPU establece el qué y el cómo de la extensión están en estrecha relación al accionar y las definiciones de la REXUNI y la ULEU. Ambas redes están conformadas por las universidades; argentinas en el primer caso y latinoamericanas en el segundo.

LAS REDES INSTITUCIONALES Y EL RUMBO DE LAS ACCIONES

Desde mediados de los años noventa comienzan a desarrollarse diferentes redes institucionales que problematizaban la separación entre ciencia, Estado y sociedad y el rol de la extensión. Nos ocuparemos aquí de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) como impulsora de la perspectiva freireana y activa organizadora de eventos de relevancia (escuelas, jornadas y congresos); y de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) en tanto promotora y conductora de las políticas universitarias de nuestro país.

La ULEU comienza a gestarse en 1993 entre universidades de Cuba y Venezuela, que discutían la relación “cultura” – extensión, la proyección social de la universidad y la promoción de intercambios interuniversidades. En 1996 desarrolla el I Encuentro

Latinoamericano de Extensión Universitaria en La Habana, Cuba, con los siguientes temas: el concepto de extensión; las políticas extensionistas; la promoción cultural; las investigaciones socioculturales y la realización de programas en zonas rurales y urbanas. En 1997, la ULEU se fortalece con la organización y realización del Congreso Nacional de Extensión Universitaria y II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria. Comienzan a sedimentar algunos lineamientos que atravesarán los próximos encuentros y definiciones institucionales sobre la extensión.

Hoy la ULEU se encuentra trabajando en la consolidación de la perspectiva alternativa de la extensión universitaria a través de “Escuelas de Verano de Extensión Universitaria”. En ellas, durante cinco días se capacita a docentes “en formación” de las universidades de gestión pública. En febrero de 2017 se realizó la segunda Escuela de Verano de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO). El alojamiento y la inscripción corrían por cuenta de la ULEU, por lo que quienes deseaban participar debían postularse a una beca. Como docente auxiliar de una universidad nacional me postulé y me la asignaron.

El propósito de la Escuela era trabajar sobre metodologías participativas. El programa estaba dividido en tres ejes: “Extensión rural y agricultura familiar”, “Extensión en atención primaria de la salud”, y “Extensión en educación, arte y cultura”. Debíamos elegir uno dado que las actividades estaban pensadas en relación a ellos. Elegí el tercero. Los primeros tres días se realizaron talleres específicos y dos de ellos en los que participamos todos los participantes. Éramos alrededor de 80 personas. El cuarto día nos comunicaron que íbamos a “ir al territorio” a realizar “prácticas integrales”. Nos dividieron en grupos nos asignaron a un proyecto extensionista vigente de la UNCUYO. Me tocó ir a una organización en uno de los barrios de la ciudad de Mendoza en las cercanías del Parque General San Martín. Empezamos

la jornada recorriendo el barrio. Al volver a la organización, quien coordinaba: “vamos a hacer un mapeo de actores”. El problema era la formalización de una escuela popular, que en la informalidad ya funcionaba. El mapeo duró unas dos horas. Recuerdo que el proceso de discusión, reflexión y armado del sociograma, que incluía actores y tipos de relaciones, fue sumamente enriquecedor. El último día de la Escuela, por la mañana, se realizaron las presentaciones orales sobre lo trabajado en el territorio y al mediodía se organizó un almuerzo de despedida.

Además de las escuelas de verano, la ULEU - junto con la REXUNI- participa activamente de las Jornadas de Extensión del Mercosur y en el Congreso Nacional de Extensión. Estas reuniones son las de mayor envergadura y reconocimiento y son percibidas como apoyos fundamentales para su jerarquización. Son espacios de intercambio de experiencias y problematización sobre posibilidades y dificultades de poner en práctica la perspectiva crítica.

La REXUNI se crea en 2008 en el marco del Acuerdo Plenario n° 681/08, a raíz de una propuesta de los responsables de las áreas de Extensión de las universidades del CIN. Funciona como una organización interuniversitaria en el ámbito de la Comisión de Extensión. Propone el trabajo en red como forma de expresar y consolidar una política de extensión a nivel nacional, fijando objetivos orientadores de las acciones; promoviendo líneas de trabajo para la institucionalización, jerarquización y valoración de la extensión, su inserción curricular y su integración con la docencia y la investigación. En el Acuerdo Plenario n° 811/12 el CIN aprueba el documento “REXUNI Plan Estratégico 2012-2015”. Debido a su contenido y alcance, este documento adquiere una relevancia sin igual en tanto posicionamiento concreto frente a un sentido de la universidad, de la educación superior y de la función extensión. Sus definiciones y propuestas marcaron el rumbo de las políticas de la SPU y de las universidades nacionales. Repasemos algunos de sus lineamientos.

1) Inicia con una “contextualización” y toma partido. Da definiciones. Habla de “la Educación Superior como bien social, como un derecho universal”; de “la inclusión concreta de poblaciones vulnerables”; “asumir el desafío de reflexionar y repensar la institución universitaria como un espacio educativo, científico y tecnológico, transformador, democrático y democratizante, comprometido socialmente y profundamente inserto en las realidades locales y regionales” (p. 2) Relaciona las universidades con ideas de progreso económico y ascenso social.

2) Afirma que la universidad debe pensarse en función de un proyecto de país, en tanto instrumento del Estado para articular las demandas sociales con los saberes construidos en ella. Cuestiona la separación universidad – sociedad – Estado y reafirma el rol de la universidad para “la consolidación de la identidad nacional, a la formación ética ciudadana, a la solidaridad, a la cultura de la paz, al ejercicio pleno de los derechos y al desarrollo humano sustentable” (p. 3)

3) Ratifica la integración de la extensión con la docencia y la investigación; promoviendo la democratización del saber y del conocimiento. Propone la extensión como vinculación, como “espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior” (p. 5)

4) Expone los resultados de un diagnóstico de situación de las políticas de extensión desarrolladas en veintitrés universidades nacionales. Se relevaron datos alrededor de: el reconocimiento institucional de la función; la inserción curricular; programas de articulación entre extensión e investigación; proyectos y programas. Sobre el reconocimiento menciona

que “en todas las universidades se incluye la función extensión en las normativas”; “se identifican disparidades en el nivel de detalle de definiciones e indicadores sobre las actividades que deben entenderse como actividades de extensión”; “en pocas universidades se están comenzando a implementar sistemas de categorización docente en extensión” (p. 8). Sobre la inserción curricular manifiesta que las experiencias se dan en el nivel de grado, son escasas y hay de dos tipos: cursos predominantemente optativos y prácticas sociales incluidas en los planes de estudios. Sobre programas de articulación entre extensión e investigación sostiene que son muy pocas las universidades que cuentan con este tipo de programas y que “se derivan de haber promovido desde la REXUNI este eje de debate y reflexión en forma sistemática en los últimos 5 años” (p. 11). Entre los resultados menciona que todas las universidades cuentan con instrumentos aprobados y financiados por la SPU; en todas hay proyectos y programas sobre áreas temáticas específicas; y que “casi todas” tienen convocatorias propias con asignación presupuestaria.

5) En función del diagnóstico se definen las líneas estratégicas del Plan: reconocimiento académico; promoción de la inserción curricular; creación de un sistema nacional integrado de extensión; formación de recursos humanos a través de becas, cursos de formación y/o capacitaciones e intercambio a nivel nacional y latinoamericano; diseño de estrategias de comunicación y difusión a nivel nacional y regional; internacionalización. Sobre el último punto plantea “formar parte activa de la ULEU en su nueva constitución como Red de Redes de Extensión conjuntamente con las representaciones de las redes de extensión de países latinoamericanos y caribeños” (p. 20). Podemos inferir la relevancia que adquiere la ULEU para la REXUNI. La importancia de tales direccionamientos se observa, como vimos, en las bases de las convocatorias de la SPU. En Fortalecimiento de las Capacidades de Extensión Universitaria los proyectos debían elegir explícitamente uno o más de estos lineamientos proponiendo acciones en consecuencia. Incluso en las últimas versiones de Universidad,

Cultura y Territorio vimos que aparece como obligatoria la capacitación sobre extensión para los proyectos “nuevas iniciativas”.

Otra de las implicancias que tuvo el Plan en el accionar de la REXUNI fue la modificación del Registro Unificado y Normalizado de los datos curriculares del personal científico y tecnológico de distintas instituciones científicas (CVar). El CVar es conocido por cualquier persona que haga docencia e investigación en nuestro país. Es el currículum normalizado a nivel nacional que es solicitado por las instituciones universitarias, científicas y tecnológicas para acompañar la presentación de proyectos de investigación o proyectos académicos institucionales. Hasta hace unos años, el CVar priorizaba la formación académica, la docencia y la investigación siendo que todo lo demás podía incluirse de manera muy breve y poco detallada en “extensión”. Esta prioridad se daba en el marco de la jerarquización de las funciones universitarias. El rol de la REXUNI en la valorización de la extensión fue central para la introducción de cambios en el CVar, dando lugar a las acciones extensionistas, en particular a los proyectos financiados. Este cambio en el registro se entrelaza a la posibilidad de categorización como extensionistas en varias universidades nacionales que solicitan para la presentación de postulaciones individuales y de proyectos, el acompañamiento del CVar de quienes integran los equipos.

El rol fundamental que han tenido y tienen la ULEU y la REXUNI para la revalorización y la jerarquización de la extensión, pero sobre todo para su definición y puesta en acto, no puede pensarse por fuera del papel, también central, que juega la Secretaría de Políticas Universitarias. En sus relaciones y acciones, guían (pero no determinan) las maneras en las que cotidianamente docentes, no docentes y estudiantes piensan y hacen extensión. Y viceversa. Porque quienes hacen al Estado en sus objetivaciones son también docentes, no docentes y estudiantes.

A MODO DE CIERRE

Con la Reforma Universitaria se consolida la función extensión como la articuladora entre universidad y sociedad, pero una relación unidireccional entre actores con conocimientos estrictamente diferenciados, jerarquizados y valorizados. La universidad era la encargada de transmitir cultura. A partir de allí, la extensión fue adquiriendo fuerza al insertar a las universidades como protagonistas del desarrollo local, nacional y la justicia social. De cierto modo, esta etapa puede considerarse como aquella en la que la extensión hace su tímido ingreso a la agenda estatal.

Luego del oscuro y siniestro período de intervenciones militares, se consolida el proceso de capitalismo globalizado y neoliberalismo con políticas públicas que tendieron al repliegue del Estado y la desvalorización de lo público. La educación pasó a ser un bien de mercado, produciéndose la masificación de la oferta educativa a través de las universidades privadas. En este contexto surge la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, que comienza a trabajar fuertemente en la función social de las universidades, clamando por la importancia para la educación superior de las pedagogías populares desarrolladas en Brasil por Paulo Freire.

Luego del estallido del 2001, las políticas kirchneristas en materia educativa tuvieron como eje el derecho a la educación y la inclusión educativa. En el desarrollo de las políticas extensionistas cobran importancia en este período la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y la Red Nacional de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional. Estos actores junto con la ULEU, definen los rieles sobre los que andan los modos hacer extensión al determinar qué acciones propuestas por equipos

de docentes, no docentes y estudiantes son posibles de ser financiadas por el Estado. Pero, además, estos actores adquieren protagonismo en los encuentros anuales y bianuales en los que aquellas personas que hacen extensión exponen sus proyectos, actividades y resultados.

Se buscó dar cuenta de la imbricación entre sentidos sobre la extensión, el rol de las universidades y la educación superior y los posicionamientos del Estado visto en algunas de sus objetivaciones: la Secretaría de Políticas Universitarias y las universidades nacionales. Estos posicionamientos, expresados en políticas públicas, marcan las maneras en las que cotidianamente se hace y se piensa la extensión pero, al mismo tiempo, son el resultado de ellas. El análisis pretendió trazar los sentidos y las decisiones tomadas.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (2009). *Metodologías de acción social*. Buenos Aires: Lumen.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2008). Acuerdo Plenario n° 681/08. Creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI): Lomas de Zamora.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). Acuerdo Plenario n° 811/12. REXUNI Plan Estratégico 2012-2015: Santa Fe.

De Souza Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Guedes, E., Fabreau, M., y Tommasino, H. (2006). Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional. Introducción a un enfoque reticular en el marco del desarrollo local. En Tommasino, H. y Hegedüs, P., *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Facultad de Agronomía - UDELAR. pp. 231-244.

Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. En Walsh, C., *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. pp. 213-250.

Lander, E. (2020). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS. pp. 15-44.

Ley de Educación Nacional 26.206. (2006). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior 27.204. (2015). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-2015-254825>

O'Donnell, G. (1984). Apuntes para una teoría del estado. En Oszlak, O., *Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós. pp. 199-250

Oszlak, O. (2011). *Rol del estado: micro, meso, macro*. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, 07 de julio. Resistencia (Chaco)

Oszlak, O. y Gantman, E. (2007). La Agenda Estatal y sus tensiones: gobernabilidad, desarrollo y equidad. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*. XXXVII (1), pp. 79-110.

Perelmiter, L. (2016). *Burocracia Plebeya. La trastienda de la asistencia social en el Estado argentino*. San Martín: UNSAM Edita.

Ríos, L., y Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (2), pp. 38-46.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2021). "Universidades Públicas Solidarias" Anexo I. Bases, pautas y condiciones. Programa de Voluntariado, Convocatoria 2021.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2014). Bases para la selección de proyectos de extensión universitaria y vinculación comunitaria: "Universidad, Estado y Territorio". Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). Bases, pautas y condiciones. Convocatoria de proyectos de extensión universitaria 2018 "Universidad, Cultura y Sociedad". Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2021). Universidad, Cultura y Territorio: Anexo I - Bases, pautas y condiciones. Convocatoria de proyectos de Extensión Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de La República. En A. y otros, *Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. pp. 19-42.

Torres Pernalet, M., y Trápaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad: retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.

Vallaes, F. (s.d.). *El voluntariado solidario: ventajas y peligros*.

Vallaes, F. (2008). La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla? *Brújula*, 9 (16), pp. 25-35.

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura
CEC 801 – La Matanza
lauravillarreal33@gmail.com

Ramírez, Alejandra
CEC 801 – La Matanza

Déborah Fernández
CEC 801 – La Matanza

Nicolazzo, Marcela
Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ
marnicolazzo@gmail.com

Méndez Karlovich, Maricruz
Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ
mmkarlovich@gmail.com

Dimenna, Eva
Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ
evaadimenna@gmail.com

Margarita Botaya

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ

marganorte67@yahoo.com.ar

Rajoy, Laura

Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ

rajoylau@gmail.com

González, Sandra

Facultad de Ciencias Sociales –UNLZ

smg944@hotmail.com

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

Recibido: 20-05-2023

Aceptado: 23-06-2023

RESUMEN

El artículo que aquí compartimos busca socializar las construcciones realizadas entre el Centro Educativo Complementario (CEC) 801 de La Matanza y el equipo de investigación “Colonialidad y currículum” (ECyC), inscripto en el Instituto de Currículum y Evaluación (ICE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Este trabajo se enmarca en un propósito fundamental del proyecto de trabajo del ECyC: visibilizar zonas de contacto y espacios de traducción con rasgos decoloniales en el campo educativo de la provincia de Buenos Aires. El encuentro entre ECyC y el CEC generó un plan de trabajo conjunto, acotado y sentido como fértil para quienes participamos de su

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

imaginación, puesta en marcha y escritura. Como equipo ampliado, entendemos que este recorrido aportará nuevas líneas de reflexión sobre la relación entre currículum, colonialidad y escuela, con los que podremos fortalecer el lazo construido y también seguir otros caminos diferentes, zigzagueantes e imprevistos.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad – Currículum – Instituciones educativas – Comunitario - Vida cotidiana - Traducción

ABSTRACT

This text seeks to socialize the constructions carried out between the Complementary Educational Center (CEC) 801 of La Matanza and the research team “Coloniality and Curriculum” (ECyC), enrolled in the Institute of Curriculum and Evaluation (ICE) of the Faculty of Social Sciences of the National University of Lomas de Zamora. This work is part of a fundamental purpose of the ECyC work project: to visibilize “contact zones” and “translation spaces” with decolonial features in the educational field of the province of Buenos Aires. The meeting between ECyC and the CEC generated a collective work plan, delimited and felt as fertile for those of us who participated in its imagination, implementation and writing. As an extended team, we understand that this journey will provide new lines of reflection on the relationship between curriculum, coloniality and school, with which we will be able to strengthen the bond built and also follow different, zigzagging and unexpected paths.

KEY WORDS: Decoloniality – Curriculum – educational institutions – communal– daily life

1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO COMPARTIDO

“Cuando vengo al CEC es como si fuera mi cumpleaños...”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

(Fabricio, Grupo C-octubre de 2020)

La intención del ECyC en esta etapa del proyecto es identificar las condiciones que hacen posible los “encuentros decoloniales” en la vida cotidiana de las instituciones educativas, entendiendo que, en general, ocurren en los márgenes¹ de esa cotidianeidad, en zonas no documentadas y no plasmadas en los materiales habituales y “oficiales” como son las planificaciones y los cuadernos.²

Uno de los principios que sostiene el ECyC es la co-autoría y es parte de su metodología. Lo que se construye se materializa en textos colectivos, para reflejar formas “otras” de producir conocimiento, de escribirlo y de compartirlo. Es una contribución a tensionar algunos formatos hegemónicos y romper ciertas dicotomías que se reconocen como coloniales.

Los equipos de trabajo, entendidos desde la coautoría, se van modificando, ampliando, reorganizando, abriendo y cerrando etapas. El ECyC comenzó a diseñar en el 2020 una propuesta que pretendía invitar a “alguien más” a la mesa de trabajo. Esa invitación (que siempre es desde alguien hacia otro, otra, que está en otro lugar) buscaba que al menos por un tiempo el equipo inicial se fortaleciera con otras voces, historias y proyectos. Conformar un nuevo “nosotros” es un proceso de enorme complejidad y responsabilidad, por eso se asumió el compromiso fundamental de transformar el proyecto original con la incorporación de los intereses, deseos y recorridos de quienes decidieran formar parte del mismo.

¿Cómo decidir con quiénes otros trabajar? ¿Cómo plantear esa primera invitación, siempre viciada de prácticas previas, para que efectivamente posibilite gestar un camino compartido, de reciprocidad, de ecología de saberes, de coautoría? El riesgo del extractivismo siempre acecha y es necesario preguntarse a cada paso por la ética de la construcción del conocimiento.

¹ Son parte de la vida cotidiana, pero en los márgenes, no tan visibles, no tan “oficiales”, no en primer plano.

² Esta propuesta se basa en los análisis desarrollados en proyectos de investigación anteriores de este equipo.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

En ese encuadre ético, político y epistemológico se gestó el encuentro entre el ECyC y el CEC.

¿Por qué este CEC? Por varias razones. En primer lugar, porque no era una institución desconocida, ya que algunos integrantes del equipo de la UNLZ habían compartido parte de su historia y había lazos de confianza y reconocimiento previamente construidos. En segundo lugar, y por lo anterior, el ECyC conocía que algo de la identidad del CEC se construía diferenciándose de los niveles obligatorios, pudiendo leerse esa relación en términos de colonialidad/decolonialidad. Es así como se reunían a priori algunas características que permitirían abrir conversaciones y propuestas en las que ambos equipos pudieran volverse uno, al menos por un tiempo.

Se compartieron conceptualizaciones con que trabaja el ECyC, se conversó sobre los proyectos vigentes en el CEC, se buscaron puntos de intersección, se acordaron tiempos, participantes, posibles inicios. Todo en términos de hipótesis, de reflexiones y de movimiento transformador recíproco.

2. APORTES TEÓRICOS ACERCA DEL CURRÍCULUM Y LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Los análisis del equipo de investigación se apoyan en conceptos vinculados a la colonialidad del poder y del saber, a la vida cotidiana, las zonas de contacto y las traducciones.

Al encontrarnos ambos equipos, se compartió una síntesis conceptual y se realizó un intercambio para conversar acerca de la misma, circular dudas y comentarios, poner en común análisis posibles. Trabajamos sobre las conceptualizaciones que presentamos a continuación.

2.1. COLONIALIDAD DE PODER Y DE SABER

¿De qué hablamos cuando hablamos de colonialidad y decolonialidad?

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

El metarrelato moderno, definido desde una totalidad eurocéntrica y sustentado desde la colonialidad del poder al decir de Quijano (2000), construye una historia y una cultura pretendidamente universal.

La categoría colonialidad del poder, desde Quijano, implica la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana. Es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, originado y mundializado a partir de la "Conquista de América".

En diálogo con este concepto, Edgardo Lander (2000) nos permite reflexionar sobre la colonialidad del saber entendida como una construcción eurocéntrica promovida por el pensamiento liberal que genera la naturalización de la sociedad del mercado y presenta su propia narrativa histórica como la norma más avanzada de la experiencia humana, la única forma de vida posible, superior y universal a ser seguida por todas las sociedades.

Si el metarrelato de la modernidad, al decir del autor, es un dispositivo colonizador, sostenemos como hipótesis orientadora que el currículum, cuando asume este metarrelato, se instituye como instrumento fundamental de colonización³.

Lander invita a un esfuerzo de deconstrucción cuestionando las pretensiones de objetividad y neutralidad de las ciencias sociales. En este mismo sentido, Walsh (2009) nos presenta el término decolonial, suprimiendo la “s”, para dar cuenta de la imposibilidad de pasar de un momento colonial a otro que dejara de serlo por la persistencia de sus patrones y huellas. Así apunta a provocar un posicionamiento, una actitud continua, una postura por el in-surgir, incidir, intervenir, transgredir, construyendo un camino de lucha continuo donde poder identificar y promover construcciones alternativas.

³ Recuperado de Nicolazzo, M.; Méndez Karlovich, M. y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización http://www.cienciaried.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

2.2. EL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE RELACIONES DECOLONIALES

Para Alicia De Alba (1995), el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) a la cual se arriba a través de diferentes mecanismos de negociaciones e imposiciones, impulsados por diferentes sectores sociales con intereses diversos y contradictorios. El currículum conserva marcas de esas luchas por la hegemonía, y por eso puede asumirse como un espacio de reproducción de ciertas relaciones coloniales, como así también, un espacio para visibilizar las luchas y generar condiciones para que otro orden social y cultural pueda emerger.

2.3. ZONAS DE CONTACTO Y ESPACIOS DE TRADUCCIÓN

Para seguir profundizando en las relaciones entre currículum, colonialidad/decolonialidad, compartimos los conceptos de “*traducción intercultural*” de Santos (2009) y de “*zona de contacto*” de Pratt (2010)

Santos nos presenta el concepto de traducción intercultural en relación a la intelegibilidad entre culturas, entre formas de entender el mundo, crearlo y recrearlo logrando identificar elementos con alguna semejanza que permitan ese diálogo. Por otro lado, Pratt, en su libro *Ojos imperiales*, nos presenta la zona de contacto para dar cuenta de esos espacios sociales donde se encuentran/chocan/ se enfrentan, a menudo en relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación, diferentes culturas. Es el espacio en el que “personas separadas geográfica e históricamente entran en contacto entre sí y entablan relaciones duraderas, que por lo general implican condiciones de coerción, radical inequidad e intolerable conflicto” (p. 33)

El término “traducción” rápidamente nos remite al proceso por el cual una persona “interpreta” un texto comunicado en una lengua, que está disponible para una comunidad específica, y la transforma de modo tal que pueda ser entendida por otra comunidad

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

específica. Este conocido proceso de “interpretación” y de inevitable “traición” ha sido objeto de estudio para muchos campos. Por supuesto, ha sido y es un tema clave para la antropología, para los trabajos sobre procesos de colonización y descolonización (territorial y cultural) y también, de modos diversos, más o menos explícitamente, para la educación. Lo que llamamos “traducción” es vertebral en los procesos de transmisión cultural. Sin embargo, nuestro trabajo sobre marcas de colonialidad/decolonialidad, pensando al currículum como zona de contacto y como espacios de traducción nos ha llevado a interpelar este término.

El concepto de traducción resulta fértil para nuestro trabajo de colonialidad y currículum, en tanto supone relaciones de poder complejas, no lineales, por las cuales las zonas de contacto pueden generar espacios híbridos, culturas mestizas, lenguas fronterizas, en definitiva, posibles transmisiones “otras”. Nos aproxima a la co-presencia, la ecología de saberes, la diversidad epistemológica que contribuye, al decir de Rita Segato (2018), a un “proyecto de los vínculos”, sin duda menos cruel, más humano.

2.4. LA VIDA COTIDIANA COMO CLAVE EN UNA PERSPECTIVA DEECOLONIAL

Si bien inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento. (...) Una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas... (Rockwell, E. y Ezpeleta, J, 1983, p. 2)

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Imposible no pensar en este concepto de vida cotidiana cuando exploramos los modos en que se producen conocimientos y realidades en las escuelas, es decir, los modos en que los actores sociales se encuentran y realizan traducciones acerca de lo que se pone en común. Lo común se hace en la vida cotidiana, la vida cotidiana es el tiempo y el espacio para visibilizar zonas de contacto y co-presencia, las traducciones tienen lugar en la vida cotidiana de las instituciones.

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. (...) Como categoría analítica lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive. (Rockwell, E. y Ezpeleta, J, 1983, p. 9)

En las escuelas puede observarse una historia documentada, que tiende a homogeneizar su existencia, pero también es necesario advertir la coexistencia de toda una historia no documentada, la historia de las personas concretas que la construyen a diario.

Si pretendemos entender los encuentros que se producen en los espacios educativos, y leer en ellos posibilidades de traducciones interculturales y de procesos decoloniales, es necesario agudizar/ampliar la mirada en relación tanto a la heterogeneidad que habita el campo educativo como a la multiplicidad de historias, encuentros y producciones no documentados.

La única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco perderse en él, según Rockwell y Ezpeleta, es reconocer su carácter de construcción histórica. Al establecer su carácter histórico, es posible comprender que el contenido social del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario; no responde a una elección que hace cada sujeto frente

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

a una gama infinita de posibilidades. Las actividades particulares contribuyen a procesos específicos de producción y reproducción social, es decir: conforman “mundos” que para otros sujetos son los “mundos dados”; recuperan y redefinen instituciones construidas con anterioridad; producen valores que se integran al movimiento social; confluyen en procesos políticos de signo progresivo y regresivo. En todos estos procesos, las actividades cotidianas “reflejan y anticipan” la historia social.

La categoría de vida cotidiana no es sólo descriptiva y analítica, es además una posición metodológica.

3. EL TRABAJO COMPARTIDO

3.1. EL ENCUENTRO

La elección del CEC y las conversaciones para presentar el proyecto se realizaron a partir de historias compartidas entre integrantes del CEC y del ECyC. Este conocimiento previo favoreció la construcción de un entorno de confianza y la disponibilidad y apertura para el trabajo colectivo comprometido y honesto. El equipo directivo planteó los objetivos que buscaba, expuso abiertamente la vida cotidiana del CEC, las reflexiones que venían llevando adelante y los desafíos que querían encarar. El ECyC llegó al encuentro atento a la identificación y reconocimiento de marcas de colonialidad/decolonialidad en la vida cotidiana de la institución, que en ese momento se constituía en coautora de una propuesta compartida.

En el caso del CEC había un territorio particularmente fértil para la reflexión y la necesidad de cambios: las convocatorias y encuentros entre la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y los CEC de la provincia, en los cuales el equipo directivo pudo expresar aquello que le preocupaba y ocupaba y lo que proyectaban a futuro.

En este contexto, el ECyC nos propuso un viaje de exploración hacia aquellos lugares que poco se visita en las escuelas. Pensarnos como parte de una realidad, sin excusas, desde la

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

honestidad, es un acto de valor y de esperanza: valor porque desnaturaliza lo obvio, nos expulsa de la zona de confort y nos desafía a pensar en lo que creemos para reafirmarlo o no. Esperanza porque siempre es posible construir desde el lugar en que nos encontremos. La invitación se acepta, porque llega desde alguien que nos inspira confianza, afecto y honestidad. Y en estas palabras nos sentimos identificadas con los niños, niñas y jóvenes, con las familias. Porque estos son los ingredientes que componen nuestro lazo con la comunidad, son la garantía de lo legítimo y duradero.

El equipo de investigación encontró en el CEC un espacio para poder interpelar las categorías analíticas que se venían trabajando en los últimos años, identificar los procesos de acción – reflexión – acción, en la vida cotidiana de una institución y situar las construcciones teóricas desde las características específicas que asume el trabajo situado.

Habiendo explicitado las condiciones de nuestro encuentro, el uso de la primera persona del plural a partir de ahora nos incluye como equipo ampliado.

3.2. EN BÚSQUEDA DE ZONAS DE CONTACTO Y ESPACIOS DE TRADUCCIÓN

Nuestra metodología de trabajo está caracterizada por conversaciones, encuentros, observaciones, registros, revisión de las producciones de las y los actores intervinientes, entrevistas y reuniones, entre otras.

Entre los interrogantes compartidos, se encuentran:

¿En qué condiciones institucionales / comunitarias / políticas / culturales se configuran zonas de contacto que propician procesos de traducción con rasgos decoloniales?

¿Qué características asumen esos encuentros decoloniales que los diferencian de otros momentos escolares?

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

El carácter aún “emergente” de nuestra línea de trabajo nos obliga a utilizar puentes, zonas fronterizas, mientras vamos construyendo en simultáneo diferentes herramientas que consideramos más apropiadas. La elaboración metodológica es parte de nuestra búsqueda y la pondremos en juego en el sentido de:

- Visibilizar lo no documentado
- Interpretar lo heterogéneo sin perdernos en él
- Entender qué es “lo cotidiano” para las y los diferentes actores que habitan el CEC, para poder contextualizar zonas de contacto y espacios de traducción.

El recurso analítico principal es la descripción, la reconstrucción de tramas a partir de evidencia diversa, o del desarrollo concreto de eventos, (construcciones, asambleas, festejos, clases), de pequeñas historias escolares en que se negocian y se construyen diferentes aspectos de la realidad escolar, en las que sujetos particulares muestran repertorios de prácticas y saberes específicos. (...) En este tipo de trabajo analítico, que muestra procesos sociales específicos presentes en las realidades escolares particulares que observamos, intentamos vincular lo cotidiano y lo histórico. (Rockwell, E. y Ezpeleta, J., 1983, p. 13)

Recuperamos la tradición etnográfica, en el sentido de “documentar la realidad no documentada”, pero prestando especial atención a las marcas coloniales, apropiándonos de sus instrumentos para “mirar desde abajo” como nos aportan Rockwell y Ezpeleta.

Es un compromiso para este equipo, como propuesta decolonial, profundizar en la forma de escribir y comunicar los procesos que llevamos a cabo y las construcciones que vamos logrando.

La coautoría entre las personas involucradas y la adopción de diferentes lenguajes y formatos no sólo es un acto creativo que los docentes investigadores debemos intentar, sino que, en

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

coherencia con nuestro problema, es un modo de ensayar la ecología de saberes (Santos, 2009)⁴ y la diversidad epistemológica.

3.3. CURRÍCULUM Y VIDA COTIDIANA EN EL CEC 801

3.3.1. UN LUGAR LLAMADO CEC

La presencia de instituciones educativas propias de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, da cuenta de una decisión política pedagógica que dio respuesta a necesidades particulares de la época (década del 60)

Los Centros Educativos Complementarios son escuelas públicas de gestión estatal donde se extiende la jornada escolar para niños/as y jóvenes que asisten al Nivel Inicial, Primario y Secundario. Desde una larga trayectoria, cada institución es particular y está íntimamente relacionada con su comunidad educativa, en las 25 regiones educativas de la provincia de Buenos Aires

Los CEC han atravesado diferentes desafíos durante estas décadas: fortalecer su sentido y especificidad, participar equitativamente en la distribución de recursos materiales, el fantasma de su desaparición en el marco de determinadas políticas. Esto es una impronta que compromete a los CEC (y al 801 en particular) a participar, desde todos lugares posibles, convocados y autoconvocados, para discutir cuestiones que definen el encuadre y el sentido de la tarea.⁵

⁴ La ecología de saberes nos permite pensar que los conocimientos interactúan, se entrecruzan y también lo hacen las ignorancias. Está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos diversos, entre los que está la ciencia moderna, y en las interconexiones dinámicas que se pueden establecer entre los mismos. Se basa en que el conocimiento es interconocimiento.

⁵ En el año 2022 los CEC participan de los encuentros de revisión de la Propuesta curricular. La propuesta vigente data del 2009 y representó un hito en la historia de estas instituciones.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

La discusión en territorio gira en torno la visibilidad de los CEC y del conocimiento construido desde un lugar legitimado por la comunidad. Lo local, como pilar, prevalece sobre el discurso dominante acerca de lo que se debería aprender para acreditar saberes.

En este contexto, el CEC 801 asume un compromiso con la comunidad para emprender un camino que necesita ser revisado colectivamente. Desde este lugar, se mencionan algunos aspectos que convocan a la tarea

“Los vínculos, (...) con estudiantes y familias se fortalecen desde el diálogo y se sostienen con acuerdos, para encontrarse (desde diferentes miradas) en un mismo propósito: aprender del otro”.

“Las propuestas, (...) necesariamente convocantes, que surgen desde una problematización de la realidad, que requieren de estrategias innovadoras o superadoras de lo escolarizado”.

Podríamos referirnos a los contenidos curriculares que, de algún modo, son compartidos con las escuelas de procedencia. Sin embargo, se expresa la necesidad de abordar aquello que aún no se escribe en los diseños, o al menos no tiene un lugar relevante⁶. Develar aquello que genera disponibilidad para conocer, descubrir, reflexionar y apropiarse. Lo que se construye en estos escenarios pedagógicos es propio del CEC.

Esto implica un posicionamiento que no se opone a aquellas prácticas docentes naturalizadas, tradicionales o escolarizadas, sino que las interpela, las pone en discusión.

“Los espacios, los tiempos, cada rincón del CEC y cada momento es una oportunidad. Las aulas, la galería, el parque, los juegos. Los espacios conquistados después de la pandemia, los espacios habitados desde experiencias colectivas, se inauguran espacios de encuentro”.

“Lugares que habilitan elegir aprender, y elegir con quiénes aprender”.

⁶ Vale tener presente que los CEC tienen una propuesta curricular que se entrama con los niveles pero es específica y promueve prácticas pedagógicas diferentes.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

“Docentes que descubren modos potentes y gratificantes de enseñar”.

3.3.2. LECTURAS SOBRE LA COLONIALIDAD, LA IDENTIDAD Y EL VÍNCULO CON LA COMUNIDAD DESDE LA VIDA COTIDIANA DEL CEC

a) Reflexiones docentes vinculadas a la Colonialidad:

Cuando se habla de Sarmiento como “modelo de docente”, se debe también comenzar a indagar ¿de dónde provenía el concepto de educación que proponía?; ¿qué era la civilización o la barbarie? Nosotros como docentes deberemos replantear nuestras prácticas y resignificar contenidos teniendo en cuenta la subjetividad del alumno/a, aportando herramientas para la elaboración crítica y la no repetición de modelos masificados impuestos por las clases dominantes. (Docente de grupo)

En el discurso del CEC, la escuela común y tradicional representa la colonialidad. Por ello, tratan de parecerse lo menos posible a esa dinámica y a sus criterios institucionales. De algún modo, podrían representarse a sí mismos como decoloniales.

En conversaciones a partir del marco teórico presentado, el equipo directivo identifica que en muchas ocasiones llevan adelante una especie de traducción intercultural con las escuelas de nivel, reconociendo que las culturas escolares que rigen a ambas instituciones son diversas y que la intelegibilidad se logra muchas veces a través del “contenido”. Ambas instituciones abordan los contenidos pero desde diferentes lógicas, con diferentes sentidos y apelando a diferentes formas de enseñar y aprender.

También en los relatos se pudo percibir la cuestión de lo heredado, los mandatos, lo que se acostumbra, y el desafío de ponerlo en discusión. Según las reflexiones de una integrante del equipo directivo “Lo obvio, lo que se acostumbra, lo ponemos en tensión desde el equipo directivo. Los **porque sí** tienen que fundamentarse y es a partir de ahí que vamos logrando transformaciones”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Estos desafíos de deconstrucción tienen lugar sobre todo cuando plantean la adaptación de las y los docentes que vienen de escuelas de nivel.

En el CEC se da la particularidad de tener una propuesta muy amplia, donde lo importante es la libertad que tiene el docente para trabajar desde cualquier tema que lo convoque y que esto sea atravesado por los ejes de la Propuesta Curricular de CEC. Esto demanda fundamentalmente al equipo de conducción de los CEC el desafío de asesorar al docente para que sus temas a trabajar sean convocantes y no escolarizados. Poder romper con los estereotipos y planificaciones estandarizadas por las escuelas es todo un desafío, poder enseñar desde la libertad. A veces es complicado ya que muchos docentes prefieren la seguridad de la planificación “como se hicieron siempre”, “como en la escuela”.

En este marco, señalan que no hay restricciones económicas para implementar los proyectos, “mientras se fundamente lo que quieren hacer, los recursos se consiguen”, aseguran desde el equipo. De esta forma, se llevan adelante diferentes proyectos como el mural, la huerta y el campamento, entre otros.

En la cotidianeidad del CEC, frente a las representaciones coloniales de las y los sujetos, las familias, niñas y niños, adolescentes, las y los esperadas/os, los encasillamientos y los modelos, surge el intervenir, interpelar, insurgir, poner en tensión y construir desde otro lugar, un lugar de encuentro y contención.

Denuncian así los sobrediagnósticos y derivaciones de niñas y niños percibidos como pasivas y pasivos, silenciosas y silenciosos o con características que incomodan en otras instituciones.

En el mismo marco, intentan despegarse de “el que hace bien”, “la y el que cumple con lo esperado”, “la y el que se porta bien”. ¿Mérito? ¿Qué pasa con lo que se ve? ¿Ahí ubicamos a quienes mejor pueden expresarse? ¿Según qué criterios? ¿Qué se muestra y para qué se

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

muestra? Desde el CEC se preguntan e interpelan las jerarquías y clasificaciones en las prácticas cotidianas asumiendo el trabajo de identificarlas.

El CEC experimenta como un desafío y una responsabilidad promover modos de convivencia no violentos, otros modos de vincularse. ¿Cómo se convive? Es una pregunta que desnaturaliza lo cotidiano. ¿Qué otros modos de estar con otras y otros? ¿Con qué deseos?

En la conversación surge el problema del conocimiento, la colonialidad, la jerarquía y la herencia cultural, analizado específicamente en la relación CEC – escuelas de niveles: "No enseñamos lo que enseñan ellas", dicen aludiendo a la escuela, "la escuela está urgida por acreditar y calificar, eso genera cierta impronta y cierta descalificación hacia esta institución que no tiene tal exigencia".

Nos preguntamos quiénes descalifican, qué se descalifica en última instancia. Sin embargo, aún pretendiendo mantener distancia con los niveles obligatorios, en algunos momentos, en algunos espacios, el CEC "se escolariza", por ejemplo cuando "hacer la tarea" (solicitada por la escuela de nivel) se transforma en mandato: "que haga la tarea". El hecho de ser complementario, complementarse con los niveles, ¿significa que el CEC sea funcional (o deba serlo) a los requerimientos de los mismos?

La tarea representa una cotidianeidad ajena, portadora de expectativas que acontecen en otro escenario pedagógico. Entonces, si es "lo pendiente, "lo que falta", "lo que se adeuda" es necesario posicionarse desde las aulas del CEC a favor de la construcción de conocimiento en comunidad.

Siguiendo la idea del párrafo anterior, en el CEC "no se debe nada", porque la tarea de enseñar y aprender se da desde una dinámica de continuidad, en una intención de crear disponibilidad para abordar diferentes situaciones de aprendizaje.

b) Procesos de visibilización y producción de no existencias:

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Los procesos de visibilización forman parte de la vida cotidiana del CEC, especialmente cuando se percibe que no hay otros adultos que miren a los niños, niñas y adolescentes. ¿Para quiénes aprenden en ese caso? Cuando no hay a quien contarles, ahí está el CEC.

“¡¡Hoy Bruno aprendió a atarse los cordones!!!” (Mara, docente Grupo Inicial-noviembre 2022)

Entre los procesos de visibilización en los que se reconoce el CEC se mencionan los cumpleaños, que son muy festejados y también el paso de niveles de inicial a primaria y de primaria a secundario, que se hace como despedida y bienvenida, dando cuenta de una continuidad y de que “nada ni nadie se deja atrás”.

En cuanto a los procesos de producción de ausencias, se analiza que en algunas relaciones con las escuelas de nivel y en ciertas políticas jurisdiccionales o territoriales no se reconoce y valora el trabajo específico del CEC, por ejemplo en las propuestas de jornadas completas.

Seguramente estas reflexiones ameritan profundización, porque la producción de lo no existente es un proceso que solemos advertir en otros (algunas veces), pero llevamos a cabo todas y todos, aunque no nos demos cuenta.

c) Características propias vinculadas a la decolonialidad:

Entre las características propias del CEC, se encuentra la diversidad. En parte, diversidades compartidas con cualquier espacio educativo, pero en gran medida diversidades propias: la convivencia entre niñas, niños y adolescentes de 3 y 16 años y diversidad de grupalidades. A modo de ejemplo:

“No hay baños de nenas y nenes, sino de chiquitos y grandes, por los artefactos”.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

“Hay cuidados pero con otra dinámica, no control, no desconfianza”.

“El CEC es una escuela, porque enseña, pero es un espacio diferente”

Podríamos decir que hay una búsqueda constante de identidad, donde el trabajo colectivo es fundamental.

Tomar al CEC como nuestra aula es un desafío que tenemos permanentemente como equipo de conducción. Por este motivo se priorizó mucho el trabajo compartido, el trabajo en equipo, a veces con buenos resultados, otras no tanto. Realizar tareas vinculadas a algo que les guste a veces se hace complejo. Se priorizaron los vínculos, el compartir, dejar que las docentes organicen y poder supervisar su tarea.

Es fundamental la decisión de los pibes de venir, ellos eligen estar en el CEC. Como así también, en el momento en que la demanda era que los pibes vinieran al CEC para hacer las tareas que mandaban en sus escuelas, ellas y ellos resistían al no traer sus mochilas. Ofrecemos espacios para que sean quienes son.

La libertad y lo colectivo son características de este tipo de instituciones, como así también, el trabajo permanente con la comunidad en que se inscribe. “Preguntamos a las y los estudiantes qué les gustaría aprender, qué necesitan saber, desde la libertad y deseo”.

Es mucho lo logrado en términos de que las familias “entren”, quizás es necesario avanzar en “salir al encuentro” (hablamos de repartir por el barrio lo que las y los chicos hacen de comida o salir a la esquina de la secundaria a leer poesía...por ejemplo). Repensar la representación de la puerta, como la frontera entre el adentro y el afuera.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

El CEC ofrece conocimiento y reconocimiento, bienvenida y acompañamiento de trayectorias. Se percibe como un lugar de tregua con el poder dominante, un modo de resistir. Docentes que buscan formas, maneras, estrategias, y que construyen junto con los chicos. ¿Esto es exclusivo del CEC u ocurre en otras instituciones educativas? No es exclusivo, pero es un rasgo característico. Seguramente estas afirmaciones dicotómicas, estas distancias, serán motivo central de nuestro trabajo compartido, para construir análisis que puedan tensionar este binarismo, abrir otras comprensiones y proyectos.

El conocimiento y la evaluación también son diferentes en el CEC, en cuanto al qué y al cómo. En principio se definen como "prácticas áulicas no tradicionales". Interés, reconocimiento, individuación, no disciplinamiento. Todo ello atravesado por lo colectivo, lo solidario, la cooperación. El bien estar y la buena convivencia.

¿Cómo te das cuenta de qué le sirve a las y los estudiantes? Aquí hay reflexión sobre las prácticas evaluativas y las autoevaluativas. A la evaluación la llamamos "Valoración pedagógica". ¿Cuál y cómo es el poder del docente para acreditar y promover, para calificar? Vuelven a surgir las preguntas sobre la autoridad y el autoritarismo, sobre las cuales volveremos una y otra vez en nuestro recorrido compartido. Seguimos enumerando rasgos que se buscan en el CEC: autorización, organización flexible, libertad para diseñar las prácticas, trabajo en el aula, no envío de tareas para las casas.

En relación con los contenidos, se destaca el trabajo en otros tiempos, la transversalidad y la profundidad, con rasgos humanizantes. Se cuidan, nos cuidamos. ¿Cómo observar y sistematizar? ¿Qué es lo que permite construir una propuesta diferente? Considerar los vínculos entre el juego y aprendizaje, la recuperación de lo popular y el reconocimiento de la copresencia.

A modo de ejemplo se comparte el trabajo centrado en Frida Kahlo. El proyecto permitió recuperar la dimensión emocional y las historias personales de las y los estudiantes. Se trabajó

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

con diarios íntimos. Hubo abordajes de un contenido en todas las áreas, lo que permitió mayor amplitud.

La cuestión del tiempo en los proyectos educativos es crucial y, en el caso del CEC, el tiempo lo determina el contenido y su profundización, no al revés. También el cómo enseñar, en virtud de la convivencia entre diferentes edades y en las diferentes aulas por las que se transita, como el patio y los juegos al aire libre. Nos lleva a seguir pensando en la didáctica del CEC, el juego y el vínculo con las familias.

También nos preguntamos por nuestra identidad y el carácter “complementario” del CEC. Quizás las tensiones que se establecen con las escuelas de nivel también están direccionadas por la nominación de nuestros centros educativos como complementarios, sugiriendo cierta relación de jerarquía entre las escuelas de nivel y el CEC. Desde una mirada decolonial, nos animamos a pensarnos como comunitarios, en lugar de complementarios, dando cuenta que son las familias el sostén de esta institución y que es en ellas y a partir de la vida cotidiana que nos une que se construye mayor autonomía.

El trabajo, finalmente, nos permitió construir un incipiente concepto: “Rasguños coloniales”. Marcas de la colonialidad en los cuerpos. Rasguños porque hay resistencias. Marcados en la piel, tatuados, rasgada la carne como un tatuaje no deseado. Violencias que dejan heridas abiertas y que son difíciles de sanar. Prácticas coloniales incorporadas como modos de ser y hacer escuela, dificultando el surgimiento de lo nuevo, lo decolonial. Prácticas coloniales que construyen sujetos silenciosos, disponibles al desamparo y al rechazo, que sin embargo, resisten, cuestionan, negocian y no ceden territorio.

No damos nada por sentado, las afirmaciones de hoy son excusas para revisar mañana, todas verdades son construidas históricamente y por ello provisionarias.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

3.3.3. “LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS ‘REFLEJAN Y ANTICIPAN’ LA HISTORIA SOCIAL”: el vínculo institucional y comunitario mirado desde una celebración

A raíz del 50 aniversario del CEC seguimos interrogándonos y analizando algunas marcas coloniales y decoloniales.

Familias, baile, música para compartir. Se respira otro tiempo en la institución, el tiempo del encuentro, del abrazo, del “ir llegando”. Muchas autoridades, especialmente supervisoras y supervisores de las modalidades: Psicología, Educación Física, Artística. Las fotos de las banderas de ceremonia condensan de algún modo la diversidad en el CEC. Palabras de actores protagonistas de la historia del CEC, como el maestro Arquímedes y el estudiante Matías. El discurso de Matías: lo que significó el CEC en su vida, en pocas palabras y con su lenguaje. Discurso de un asesor sobre cuidar y enseñar, recuperando las palabras de Matías.

Nos preguntamos cómo se hizo la selección de la música y cómo se eligieron los colores predominantes en la fiesta⁷.

Se descubre el mural inaugurado en el patio el nombre de Susana, supervisora recientemente fallecida, quien luchó fervientemente por la comunidad del CEC y sobre todo por sus niñas/os y jóvenes. Parte de la historia plasmada en presente en ese mural.

Notamos una historización exclusivamente basada en el CEC, ¿qué le pasó al CEC desde que se construyó hasta ahora? Retomando la preocupación por lo identitario, nos cuestionamos: ¿cómo contextualizar e historizar? ¿qué trabajos de inscripción hay que realizar? Desde allí analizamos las palabras y su historia, por ejemplo “guardería.” ¿Cómo resignificar este término, este modo de nombrar la institución? En muchos discursos se percibe y hasta se explicita una descalificación del mismo. ¿Por qué? Compartimos la importancia de reivindicar

⁷ La música representaba las décadas de los 70, 80, 90, y los colores eran básicamente blanco y dorado, aunque en algunos espacios (como las banderas) había otra diversidad.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

el concepto y todo lo que significa: la guarda, el cuidado, la confianza, el vínculo. Memoria y comunidad. Cuestionamos la construcción binaria de que si se cuida no se enseña, si es guardería no es escuela. Lo que sí ocurre es cuidado y enseñanza. Calidez, alojamiento, otro tiempo, encuentro.

¿Qué pasaba y qué pasa en la comunidad? Las familias necesitaban y necesitan un espacio para dejar a sus hijas e hijos para ir a trabajar. Una guardería frente a un afuera hostil, una guardería como lugar afectuoso, de recuerdos con amor. “¿Del asistencialismo a la confianza?”, nos preguntamos. No, asistencialismo “y” confianza. Es fundamental recuperar y leer el contexto histórico comunitario.

Surgen otras construcciones históricas, en esta voluntad de reivindicar, resignificar, reconstruir, como el “mito” del docente desaparecido⁸. Se construyó un relato escindido del afuera, higiénico. La historia contada de manera fragmentada muchas veces es la forma de sobrevivir.

Fue menos evidente la relación con cuestiones vinculadas a la historia nacional, a las historias comunitarias, cómo era Matanza o Casanova en esos tiempos. ¿Cómo se construyó esa historización? Consideramos interesante y necesario repensar esa historización y contextualización en general. Historizar en clave decolonial.

En pandemia se trabajó con reportajes a personas que trabajaron en el CEC y dejaron su huella. Esta bueno poder retomar eso para que la memoria no se pierda y se recupere la rica historia de estos 50 años del CEC.

Cada persona que pasa por el CEC tiene una historia construida en el mismo. Poder evaluar esa trayectoria sumaría mucho a la historicidad del CEC. Valorar los aspectos positivos, cómo se sintieron, valorar las estrategias de aprendizaje. Diferenciarnos de las

⁸ Existían comentarios en la comunidad del CEC sobre la posibilidad de que un docente que se había desempeñado en la institución hubiera sido desaparecido durante la dictadura cívico-militar.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

evaluaciones estandarizadas que dejan por fuera la esencia del niño/a, adolescente. No incentivar logros y castigos ni meritocracia. Formamos parte de una comunidad. Buscar la fortaleza de cada uno para afianzarla y convocar y conocer las dificultades para enfrentarlas en un desafío diario.

Esta conversación se une con palabras de la primera reunión: la voluntad de “salir al encuentro”⁹, y algunas dificultades que se experimentan en ese camino. Quizás recorrer con otros ojos, recuperar memorias familiares, cartografías locales. Generar espacios de conversación en los cuales escribir - reescribir la historia del CEC “hacia adentro” pero también, fundamentalmente, la historia social y política en la que se inscribe.

4. A MODO DE CIERRE. UN CAMINO A TRANSITAR

Desde lugares de construcción diferente, resistente, un tanto desobediente, cerramos con proyectos. Dejamos en agenda posibles ejes para trabajar desde una perspectiva decolonial. Lo sintetizamos así:

Prácticas de enseñanza en clave decolonial: Historia y memoria en vínculo con la comunidad.

- a) Construyendo lazos
- b) Te vamos contando
- c) Rasguños coloniales y propuestas otras: el Grupo D

a) La propuesta Construyendo lazos es una invitación al encuentro, una articulación entre el CEC y las escuelas de procedencia. Proponemos recorrer los espacios que habitan los niños/as y jóvenes: la sociedad de fomento donde juegan al fútbol, el club

⁹ Concepto clave que también será motivo de preguntas, reflexiones y reconceptualizaciones.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

donde juegan al básquet, por ejemplo. Un recorrido que descubra lugares que son propios para algunos y desconocidos para muchos.

Dejamos de lado las grupalidades acostumbradas. Formamos diferentes grupos para jugar en el patio todos y todas: docentes y estudiantes.

b) En la búsqueda de estrategias que habiliten una vía de comunicación superadora de las habituales, invitamos a los jóvenes de los grupos C a participar del Programa “Voces adolescentes”.

La intención es dar continuidad a la propuesta durante el ciclo lectivo, diseñar una agenda y concretar realizaciones audiovisuales con las y los estudiantes. Esto implica un despliegue de miradas, necesarios acuerdos, adultos referentes disponibles y jóvenes que nos permitan descubrir aquello que no conocemos, que nos permitan aprender a mirar a través de sus ojos.

“Te vamos contando” es una propuesta que se desprende del Proyecto Memoria e Identidad. Planificamos un proyecto vinculado a la historia y la memoria del CEC a partir del contacto con un ex combatiente de Malvinas que fue estudiante del CEC y quiere recuperar la historia de la Institución en diálogo con la historia nacional y local. Entre sus memorias nos confirmó la existencia de integrantes de nuestra institución que desaparecieron en la Dictadura Cívico militar.

Finalmente, el trabajo también nos permitió tensionar nuestras evaluaciones considerando más dimensiones y dando lugar a otras voces¹⁰.

c) Rasguños coloniales y propuestas “otras”: el Grupo D.

¹⁰ En este marco, el diagnóstico participativo realizado nos permite conocer la voz de estudiantes y de familias de nuestra comunidad.

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Nos volvimos a encontrar con quienes en otra época representaban miradas habituales, niños con quienes, de todas las maneras posibles, habíamos encontrado un modo de estar juntos, aprendiendo y enseñando.

Sin embargo, las huellas de lo vivido en estos dos últimos años nos muestran recorridos que no podemos develar. Estuvieron en otros lugares y lejos del CEC.

Hoy se muestran ajenos, la escuela obligatoria los reclama, pero ellos deciden entrar y salir de los espacios donde eligen estar. ¿Cómo pensar en propuestas que consideren su modo de estar en la escuela? Aquello que se suponía diferente, alternativo, de pronto parece obsoleto.

Representan una realidad que se vive en un afuera donde quizás el CEC y otras escuelas aún no han llegado. Nos llevan a inaugurar un nuevo espacio, inédito, donde podamos construir ese lugar simbólico que los aloje. Un punto de encuentro donde podamos comprender qué nos convoca, qué territorio compartimos. Donde las marcas que dejaron aquellos rasguños coloniales no sean la excusa para rendirse. Un proyecto de vida, un deseo de ir por más, de la manera más amorosa posible. Y entonces creamos el Grupo D. Una nueva grupalidad que se desprende del Grupo C. Docentes referentes: la docente del Grupo C o la docente del Grupo Inicial de 5 años, y todos aquellos adultos disponibles para renovar lazos.

El Grupo D no existe desde lo administrativo, es un territorio inexplorado. Habitarlo es una pausa para lo cotidiano, donde fortalecerse, para luego volver al Grupo C. Quizás, en un futuro cercano, no exista el Grupo C, ni el Grupo D. Quizás se transforme en lo diferente y necesario, que aún no conocemos.

Son proyectos del CEC, en el CEC.

El ECyC queda a disposición...

4.1. APERTURAS

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

¿Qué sería para este equipo, a partir del recorrido compartido, un encuentro “decolonial”? ¿Hay modo de decirlo con palabras simples? Ensayemos: los encuentros decoloniales son encuentros amorosos y desobedientes.

“Ya no hay supuestos, obviedades ni tradiciones sostenidas sin fundamento que las legitime. Es un camino de preguntas y de toma de decisiones. A veces de manera colectiva, y otras a partir de intensos debates. Un camino difícil que apenas comienza.”

CEC 801

BIBLIOGRAFÍA

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Caracas: Miño y Dávila.

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.

Nicolazzo, M.; Mendez Karlovich, M. y Fernandez, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramatica*, 2 (28), pp. 181-208 http://www.cienciared.com.ar/ra/ust/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf

Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: F.C.E.

ENCUENTROS DECOLONIALES: BÚSQUEDAS AL INTERIOR DEL CAMPO EDUCATIVO. LA EXPERIENCIA CON EL CEC 801 “GRACIELA CABAL”

Villarreal, Laura; Ramírez, Alejandra; Fernández, Deborah; Nicolazzo, Marcela; Méndez Karlovich, Maricruz; Dimenna, Eva; Botaya, Margarita; Rajoy, Laura; González, Sandra

Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* pp 325- 369. Buenos Aires: CLACSO

Rockwell E y Ezpeleta J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*, en *Educación en América latina. Los modelos teóricos y la realidad social*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala

LEER EN CONTEXTOS: EXPERIENCIAS DE LECTURA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

Saiovici, Diego

Facultad de Ciencias Sociales

saiovicidiago@gmail.com

Martínez, María Celeste

Facultad de Ciencias Sociales

mcelestemartinez27@gmail.com

Huguet, Hernán

Facultad de Ciencias Sociales

hernan.huguet@gmail.com

Berias, Camila

Facultad de Ciencias Sociales

camilaberias@gmail.com

Barbosa Vera, Ezequiel

Facultad de Ciencias Sociales

ebarbosavera@gmail.com

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

Recibido: 11-04-2023

Aceptado: 29-05-2023

RESUMEN

El siguiente artículo¹ es resultado de la primera etapa de la investigación *La construcción del canon de lectura. Formación, selección y desarrollo de las lecturas*

¹ El siguiente artículo forma parte de la investigación en curso denominada *Canon de lectura en alumnos universitarios* que se desarrolla desde el año 2020 en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Cátedra de Didáctica III. Destacamos que— acorde a las diferentes etapas que supone una investigación enfocada en una de las prácticas más importantes en la conformación de futuros profesionales— aparecen lineamientos y nuevas variables que complejizan y promueven continuas revisiones sobre el objeto de la investigación. Por esta razón, nuestro posicionamiento ante los posibles avances no posee un carácter concluyente, sino más bien uno abierto, progresivo y sujeto a relecturas, reformulaciones y ampliaciones. Durante la primera etapa de esta investigación nos dedicamos a la recolección y análisis de datos con cuestionarios de carácter cuantitativo sobre una población que implicó a la mayoría de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales. En esa instancia, el interés estuvo puesto en explorar y conocer el universo de lectura de los estudiantes, dentro y fuera de aquellas prácticas exclusivamente universitarias. En este sentido, buscamos indagar primeras experiencias de lectura que hayan sido significativas, valoraciones personales, sociales, representaciones, modos y consumos de lectura que los encuestados pudieran dar cuenta. Entre dos etapas de difusión de estos cuestionarios, que abarcaron todo el ciclo de investigación 2020, obtuvimos más de 200 respuestas que fueron, posteriormente, analizadas en su totalidad por los integrantes de esta investigación y cuyos resultados fueron presentados en el *X Foro de Investigación* de la Universidad Iberoamericana de Paraguay durante el mes de noviembre de 2021. También en ese encuentro la investigación se desarrolló en discusión con los resultados que la UNIBE relevó en su propia investigación, sobre el mismo tema. Las categorías de la primera etapa de la investigación fueron a) conformación del universo encuestado (edad, sexo, carrera, experiencia laboral); b) preferencias y recomendaciones de lectura; c) experiencias de lecturas dentro y fuera del ámbito académico universitario; d) experiencias de lectura dentro y fuera del sistema educativo; valoraciones de autores, y por último, e) soportes de lectura. Las primeras conclusiones a las que arribamos dan cuenta de los múltiples factores intervinientes en la construcción de un canon de lectura personal como los contextos personales y familiares, la trayectoria escolar y el momento de formación profesional en el que se encontraban los encuestados. A partir de esta experiencia y las características de la misma se creyó oportuno iniciar una etapa de indagación de carácter cualitativo que nos permitiera profundizar en las motivaciones, intereses y posibles influencias que tiene la Universidad o los Estudios Superiores en la configuración de lectoras y de lectores. Desde el comienzo de esta investigación nos ubicamos dentro de un marco próximo a los estudios etnográficos y a la sociología de la lectura, fuera de perspectivas que entienden a la lectura como un proceso cognitivo o aquella que implique relacionarla

personales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Nace como texto de análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes de distintas carreras, con el propósito de indagar sobre las maneras en que construyeron sus trayectorias de lectura. Las entrevistas fueron realizadas en distintos momentos formativos y leídas desde el marco propuesto por la etnografía y la sociología de la lectura.

El enfoque de trabajo con las fuentes no responde a las aproximaciones cognitivistas o de criterios cuantificables, sino que pretende comprender dicha trayectoria recogiendo los testimonios, en primera persona, acerca del propio recorrido; qué episodios fueron edificantes en el camino de la lectura y con qué obstáculos debieron enfrentarse. Asimismo, es interesante observar cómo los entrevistados identifican y narran sus distintas etapas lectoras y cómo se autoperciben frente a concepciones naturalizadas culturalmente sobre el sujeto lector, los modos de leer y el libro en tanto materialidad y reservorio del conocimiento.

Cabe señalar que en este trabajo resulta relevante el propio presente en el que se encuentran las y los entrevistados, inmersos en el contexto de formación profesional. Por consiguiente, el análisis pone la atención en las vivencias individuales (durante y luego de las experiencias atravesadas durante la pandemia de Covid-19), y cómo

con casos aislados. Nuestro posicionamiento entiende al lector en permanente interacción con comunidades lectoras que pueden adoptar diversas valoraciones, discursos y representaciones. Estos indicios nos permiten dibujar la trama que sostiene la conformación de un canon personal de la lectura. Es por esto que en las entrevistas nos enfocamos en que el entrevistado pueda reconstruir su biografía vinculada a las primeras influencias familiares, pasando por el recorrido escolar hasta llegar a la experiencia universitaria. Durante los meses de noviembre y diciembre del año 2021 se realizaron las primeras entrevistas de forma virtual debido a las disposiciones de distanciamiento preventivo motivado por la pandemia de Covid-19, con estudiantes que se encontraban próximos a finalizar los estudios universitarios. A partir de las observaciones extraídas de estos testimonios resultó pertinente ampliar el número de entrevistados enfocándonos en estudiantes que promedian diferentes carreras.

influyeron en sus prácticas de lectura actuales, incorporando, por ejemplo, con mayor frecuencia el uso de pantallas y de múltiples soportes de lectura.

Suponemos que la originalidad reside en echar luz sobre un camino esencial en la conformación y desarrollo del lector universitario por el que las instituciones no suelen transitar. En ese sentido, la investigación lleva 2 años de desarrollo hacia una dirección que se reconstruye a cada momento.

PALABRAS CLAVE: canon de lectura- trayectoria- estudiantes universitarios

ABSTRACT

The following article is the result of the first stage of the research *The construction of the reading canon*. Formation, selection and development of the personal readings of the students attending the Faculty of Social Science of the University of Lomas de Zamora. It was conceived as a text to analyze the interviews carried out with students of different careers, with the purpose of inquiring into the ways in which their reading paths were built. The interviews were conducted in different moments of their formation and they were read from a frame proposed by the ethnography and sociology of the reading.

The approach of this research with the sources does not respond to the cognitive approaches or quantifiable criteria, it pretends to understand their reading paths by collecting first-person testimonies regarding their own experience, the episodes that were edifying in such pathways to reading and the obstacles that had to be faced. Moreover, it is interesting to observe how students identify and narrate their different reading stages, how they perceive themselves towards culturally normalized ideas related to the reading subject, the methods to read and the book in its material nature as an object as well as a knowledge reservoir.

It is worth noting that in this research the current situation of the interviewees is relevant, due to their immersion in a context of professional formation. Therefore, the analysis is focused on the individual experiences (after the situations undergone during the COVID-19 pandemic), and the influence they had in their current practice of reading, for example, the increase of the screen time.

We suppose the originality lies in shedding light on an opaque path through which institutions do not usually walk. In this sense, the development of this research took two years and goes in a direction that is constantly being rebuilt.

KEY WORDS: reading canon - reading path - university students

RESUMO

Este artigo é o resultado da primeira fase da investigação. A construção da regrada leitura. Formação, seleção e desenvolvimento das leituras pessoais dos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Nacional de Lomas de Zamora. Nasce como texto de análise das entrevistas realizadas a estudantes de diferentes carreiras, com o propósito de investigar sobre as formas em que foram construídas as suas trajetórias de leitura. As entrevistas se realizaram em diferentes momentos formativos e foram lidas desde o marco proposto pela etnografia e a sociologia da leitura.

A abordagem do trabalho com as fontes não responde às aproximações cognitivistas ou de critérios quantificáveis, senão que pretende compreender essa trajetória recolhendo os depoimentos, em primeira pessoa sobre o próprio trajeto feito; quais episódios foram edificantes no caminho da leitura e com quais obstáculos se enfrentaram. Além disso, é interessante observar como identificam e narram suas diferentes etapas de leitura, e como se autopercebem frente a concepções naturalizadas culturalmente sobre o sujeito leitor, as formas de ler e o livro enquanto materialidade y reservatório do conhecimento.

Cabe ressaltar que neste trabalho resulta relevante o próprio presente no qual se encontram as e os entrevistados, imersos no contexto de formação profissional. Por consequência, a análise põe atenção nas vivências individuais (depois das experiências atravessadas durante a pandemia do Covid-19), e como influíram nas suas práticas de leitura atuais, incorporando, por exemplo, com maior frequência o uso de telas. Achamos que a originalidade reside em dar luz a um caminho opaco pelo qual as instituições não costumam transitar. Nesse sentido, a investigação leva dois anos de desenvolvimento na direção que se reconstrói a cada momento.

PALAVRAS CHAVE: regra de leitura - trajetória - estudantes universitários

EL LUGAR DE LA LECTURA

¿Llegaría a la superficie de mi conciencia clara ese recuerdo, el instante antiguo que la atracción de un instante idéntico había venido de tan lejos a solicitar, a conmover, a levantar en el fondo de mí?

Marcel Proust
En busca del tiempo perdido. Del lado de Swann

¿Qué lugar le dan las instituciones a las indagaciones sobre las lecturas personales de sus estudiantes? ¿Cómo enfrentarse a ese universo tan poco abordado y a veces desconocido? ¿A partir de qué categorías se puede pensar el análisis de las biografías lectoras? Son algunas de las preguntas que sostienen la investigación que nos proponemos desarrollar. En este sentido, comenzar una exploración sobre la lectura y sus representaciones implica revisar, con anticipación, algunos criterios y presupuestos que conforman también nuestros imaginarios sobre el tema. Para ello retomaremos un conjunto de categorías² relacionadas que abordan el interés de la investigación.

² Entre estas se destacan las propuestas por Michel Peroni en *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*.

En el libro titulado *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, el sociólogo francés Michel Peroni (1988) propone desarmar y repensar los análisis tradicionales en torno a la lectura, centrándose en los sujetos para recuperar su biografía y otorgarle así preponderancia a sus motivaciones personales. En la investigación, Peroni piensa la tensión que surge entre las representaciones que transmiten principalmente las instituciones educativas (capaces de legitimar la validez de cierto canon y la valoración de sus lecturas) y la historia detrás de las trayectorias lectoras de los sujetos (dinámicas, evolutivas, no lineales). Estas trayectorias suelen ser desestimadas no solamente por los estudios sobre el tema, así como tienden a no ser consideradas por los propios lectores, quienes comúnmente se autoperciben “poco lectores”. También, trabajaremos con las categorías de *lectura reactiva*, *lectura abierta* y *lectura estrecha* desarrolladas por el autor francés. En ellas encontraremos las diferentes gradaciones que pueden presentarse en el vínculo entre el lector y su deseo de realización en el texto, entendiendo ante todo que la lectura es una actividad social y por lo tanto “reacciona” a las necesidades de cada lector en la construcción de sí mismo, en un contexto o situación determinada, en un ida y vuelta con el mundo. Lo reactivo es, entonces, una propiedad inherente a todo acto lector en relación con una exterioridad (p. 12)

Si bien el contexto y las poblaciones sobre las que indaga el autor mencionado difieren sustancialmente de nuestro universo de entrevistados (jóvenes estudiantes universitarios del conurbano bonaerense), hallamos ecos y consonancias comunes entre ambos análisis. Es necesario que como investigadores nos preguntemos, en primera instancia, qué relevancia tiene para los entrevistados este espacio propuesto para la reflexión sobre su propia biografía lectora. Comúnmente, no es un asunto sobre el que las instituciones reparen, por lo que no se produce una reflexión en torno a las experiencias de lectura del propio sujeto. En consecuencia, se genera una omisión que agudiza el vacío analítico que creemos necesario repensar y poner en perspectiva: ¿qué sucede cuando les hacemos reflexionar a los estudiantes acerca de su historia como lectores? ¿Qué pasa cuando en esa narración biográfica aparecen recuerdos marginales que no suelen ser

validados en su trayectoria formativa? ¿Qué alumbran esos libros olvidados, ubicados en un rincón nostálgico, cargados de un afecto particular, no tan fáciles de ser recuperados por la memoria?

Un discurso *desapasionado* de la lectura en el presente de la entrevista parece revitalizarse a partir de la propuesta de búsqueda personal, encontrando de esta manera una chispa anterior, un retorno emotivo, una memoria que evoca, al estilo de Proust. La anécdota lectora se convierte, así, en experiencia: un libro sobre karate en la biblioteca de un tío; el curso de detective por correspondencia; lecturas que se realizan a escondidas de los mandatos familiares; son recuerdos que nos hablan de la importancia de poder elaborar una narración completa que dé cuenta del carácter personal, subjetivo y no lineal de la lectura.

Sin embargo, no todos los casos arrojaron las mismas respuestas en relación a la huella emotiva del pasado y la memoria. Ya que esta investigación parte del marco explícitamente universitario, también se observaron en algunos de los entrevistados, dificultades o inhibiciones para recuperar experiencias más personales que estuvieran más allá de las fronteras del canon académico y sus efectos³. Este tipo de situaciones nos recuerdan el planteo de Pierre Bourdieu (1985) en *La lectura: una práctica cultural. Discusiones con Roger Chartier*. Al momento de pensar lo poco confiables que pueden resultar las declaraciones sobre la lectura provocadas por la fuerza de la legitimación en el marco de la entrevista; es decir, frente a la pregunta *¿qué se lee?* o *¿qué se ha leído?*, el entrevistado podría realizar un recorte de aquello que, de acuerdo a su percepción, merece ser consignado en función de la mirada del otro (el entrevistador) como una lectura de sesgo académico.

LIBROS ESCONDIDOS EN EL MUEBLE: EL LADO OSCURO DEL CANON

³ Por caso, en otro momento de la investigación (no personal, a través de un cuestionario anónimo, no narrativo sino cuantitativo) se pudieron encontrar con mayor facilidad aquellas referencias a lecturas no legitimadas o canónicas.

“Mi viejo siempre tuvo... la biblioteca... *Ahora me estoy acordando*, con muchos libros, porque él estudió también en la Facultad de Lomas, Periodismo, y como que le interesaba mucho toda la *literatura política*, porque participó *de sindicatos* en los sesenta, en los setenta, como *todo ese movimiento*, y tenía muchos libros. Yo me acuerdo que tenía las colecciones y yo *miraba los títulos y me daba mucha curiosidad* ver... no sabía lo que era, pero me interesaba. Él tenía muchos *libros de psicología*, incluso él había hecho un curso de detective por correo, entonces era como muy, sí, *muy interesante*, tenía *libros de kung fu*, era como que le interesaban muchas cosas y eran cosas interesantes”.

Durante la entrevista N° 1 a un estudiante avanzado de esta Universidad, pudimos notar a lo largo de la conversación un episodio que nos llamó la atención. Al preguntarle sobre su biografía lectora, quien fue entrevistado inmediatamente apeló a una receta automática para referirse a su trayectoria y su presente como lector: libros de cuentos infantiles y primeras lecturas escolares (tal es el caso de *Los ojos del perro siberiano* DE Antonio Santa Ana). El canon de la literatura infantil y escolar se convirtió en un lugar común que pronto, frente a una repregunta para que indagara más profundamente en sus recuerdos y en los referentes a los que asocia sus primeras lecturas, devino en un pasaje hacia *el lado oscuro*, marginal, de los recuerdos en el que se hicieron presentes lecturas no tan “prestigiosas”. Junto a este retorno, pudimos identificar el cambio corporal expresado en otra postura al hablar, un acercamiento a la cámara, un tono de voz más fuerte y enfático. Es decir, el entusiasmo que lo habilitó a revisar y poner en valor aquella biblioteca paterna. De esta manera quedó en claro que posiblemente el entrevistado no pensó, al ser convocado para esta entrevista, que una “historia de la lectura” pudiese tener en cuenta la importancia que esta biblioteca para su trayectoria individual y para la construcción de sí mismo como un sujeto lector.

“*No sabía qué era pero me interesaba*” se convierte en una declaración que expresa la curiosidad genuina de un lector por nacer. Recién mucho tiempo después y con motivo de la entrevista será posible, para el entrevistado N°1, reconocer la cartografía literaria familiar y la influencia que tuvo en él. Podemos pensar que, en retrospectiva, esas

lecturas de todos lados, comunes al padre, lo acercaron a una conformación heterogénea de lecturas propias:

“También historietas, ahora me estoy acordando de revistas, o mi viejo siempre compró el diario -ahora ya no, pero antes siempre lo compraba- y también leía mucho el diario, la revista del domingo, eso era más bien mi acercamiento a la lectura que me estoy acordando”.

La historia de la lectura personal trae, en este caso, cierta idea preconcebida, fuertemente institucionalizada, que suele articularse, inexorablemente, con el canon. Para pensar sobre su biografía lectora, el entrevistado N° 1 utiliza moldes, olvidando incorporar las breves pero significativas historias y textos marginales que, al recordarlas en el contexto de la entrevista, toman valor, se les otorga una gradación nueva y se entran a las lecturas legitimadas, como veremos más adelante.

Si entendemos que toda lectura es reactiva, es decir, que se encuentra estrechamente vinculada con las posibilidades ofrecidas por el contexto en el que cada sujeto desarrolla su trayectoria, el caso N° 2 a continuación también nos presenta una experiencia y un recorrido singular.

En el marco familiar de una temprana formación religiosa en la que la Biblia constituye el primer acercamiento a la lectura, N° 2 señala el quiebre que se genera a partir de la educación formal escolar, momento que marcará una nueva gradación:

“Creo que llegué a la lectura porque *yo siempre fui a la iglesia*, entonces como *éramos chiquitas, leíamos La Biblia*. Después empecé a leer libros. Primero empecé a leer libros en la iglesia que comentaban historias de misiones y demás y después *ya en el colegio me empecé a interesar por la lectura*. Pero siempre me gustó mucho leer. Había un libro que me había gustado mucho en la Primaria (*Amigo se escribe con H*), no me acuerdo el autor y fue como que a partir de ese libro fue *mi primer recuerdo de un libro de escuela que me haya gustado*. Y después bueno, me empezó a gustar leer”.

Es interesante ver aquí cómo al afirmar que, después de la Biblia, comenzó a “leer libros”, se establece una jerarquía basada en el deseo y una posterior legitimidad que se la reconoce como acto fundacional, acto alejado de la lectura que reacciona primeramente a un legado religioso familiar. Si bien el texto bíblico otorga a N° 2 la posibilidad de una iniciación a la lectura, fue necesario que se desprendiera de ella para comenzar un recorrido personal, más abierto, íntimamente ligado a su escolaridad.

La apertura impulsada por nuevas prácticas en un nuevo contexto de posibilidad, se encuentra también —y a la vez— limitada por otras restricciones, entre las que se destacan una tradición familiar no lectora y la realidad económica que demarca sus elecciones a un terreno predeterminado (“*No, no es una librería. Es literal. Un local que mide dos por dos, todo desordenado, horrible, inmundo y sucio, pero por ahí venden novelas de mil páginas a cien pesos porque no las quiere nadie*”). El entorno escolar promovió el surgimiento de la lectura por curiosidad, nueva faceta que contrastó con la forma heredada de leer.

El anhelo de sorpresa y novedad encuentra ecos en la actualidad. Cuando el caso N°2 reconoce lo que le pasa al momento de revisar pilas de libros desconocidos y toparse con lo inesperado que puede ofrecerle la acotada oferta de una pequeña librería barrial, vemos un claro ejemplo de ello. A estos hallazgos felices N° 2 los asocia menos a la experiencia como estudiante de Letras y más a una forma de intuición, una especie de epifanía lectora:

“De hecho hay un local que es como mi lugar en el mundo. Cada vez que quiero algo me voy ahí, a ver qué hay de nuevo y digamos que hacemos un recorrido, acá en Monte Grande, hay una caja y vemos qué hay en la caja. Pero sí, sí. Me gusta. Me gusta encontrar cosas nuevas que no haya leído antes y que quizás no son conocidas. El año pasado, en la pandemia, descubrí una autora que se llama Ruth Langan, no tengo idea de dónde es, pero me fascinó la novela. Creo que se llama *La leyenda del proscrito*, está buenísima”.

En el intento de reacomodamiento, ante la inserción en ese “lado oscuro” que posibilitó su trayectoria educativa es que se produce, en N° 2, un cambio en la gradación del canon lector. Esto significa que aquellas lecturas no consideradas por el entorno familiar comienzan a ocupar la centralidad de su universo lector, habilitando la posibilidad de construir la propia biblioteca:

“Y una persona que lea, no, porque a mi mamá no le gusta y a mi papá tampoco. Así que no, se introdujo conmigo la lectura, digamos ... De hecho la biblioteca se empezó a armar cuando mi hermana y yo llegamos a la escuela y necesitábamos los libros, digamos que esa fue la biblioteca que se fue armando”.

LA LECTURA FRAGMENTADA, LA LECTURA “CHIQUITA”

Un apartado especial lo constituyen las experiencias de lecturas fragmentarias y discontinuas: “Ahora que lo pienso el inicio [los primeros acercamientos a la lectura] se asemeja un poco a lo que me parece que me está pasando ahora, de una lectura más fragmentada, más chiquita, digamos”, como afirma uno de los entrevistados.

El común denominador emergente en las entrevistas, en este sentido, fue el lugar que ocupan las lecturas por partes. En un contexto ampliamente digitalizado en el que abundan textos, formatos, interfaces y medios para obtenerlos, resulta de cabal importancia cómo los entrevistados apuntan al ejercicio de lectura cada vez menos sistemático y completo, en lo que hace a la extensión de un libro, por ejemplo. “Y me doy cuenta que leo mucho, y quizás hasta leo la misma cantidad que antes, o no sé si más, pero son cosas fragmentadas e informaciones que no son, no tienen por qué ser banales, pero son como muy separadas y muy fragmentadas; no es tan puntual.”

Podemos observar que este modo de leer genera un dilema y una desventaja. Dilema en tanto produce una confusión sobre las habilidades de lectura puestas en juego (nacen interrogantes al estilo *¿tendré la concentración y la constancia necesarias para finalizar un texto completo?*) y una desventaja en línea con la autopercepción como

lectores (*¿será que leo poco y mal?*). A estas dificultades se suma la multiplicidad de modos y soportes que fortalecen la lectura discontinua y fragmentaria sobre la que cuesta hilar y tejer continuidades, acciones frecuentes para el lector habitual que es consciente de su práctica y que le asegura la conformación completa de un universo⁴.

En línea con los registros obtenidos, el filósofo Joan-Charles Mèlich, quien expresa con claridad la necesidad de reflexionar sobre los modos de lectura en la vida universitaria, sostiene:

“La cuestión no creo que sea, como habitualmente se supone, si la gente lee o no, sino cómo se lee, para qué se lee, qué sentido tiene la lectura. Es evidente que, visto desde un punto meramente estadístico, leer no está en crisis, lo que lo está es leer de una determinada manera, y es esta crisis de una determinada manera de leer lo que tiene unas importantes repercusiones en el menosprecio de la lección en el espacio universitario. Es obvio que uno puede leer para buscar una información. Entonces tiene que aprender a decodificar unos signos, y alcanzar una “competencia” en ello. Ahora bien, también hay otra forma de leer; sería lo que podríamos llamar una lectura existencial o vital, una lectura como “aliento de vida”, como “interpretación” del mundo, de los demás y de uno mismo. A mi entender sólo si uno sabe apreciar este tipo de lectura sabrá valorar una lección” (2008, p. 1)

En este sentido, la distancia entre la lectura estrecha y la lectura abierta (tal como plantea Michel Peroni, autor al que nos hemos referido), la experiencia de la lectura existencial o vital debería –potencialmente– suponer ir más allá de la búsqueda de información en el libro o texto, si lo que se busca es extender el horizonte de expectativas del lector, motivado además por el deseo de realización. Cuando la lectura

⁴ Notamos que hay muchos estímulos -bueno, eso lo sabemos todos, en esta época- pero también noto que, pensando en la forma de lectura, como que también me atraviesa el hecho de que es todo muy fragmentado y no es lineal, tal por lógicas más hipertextuales, que es lo que se ve más ahora en los nuevos medios.

se convierte nada más (ni nada menos) que en un instrumento con objetivos utilitarios y extractivos, genera que el lector comience a percibirse como un lector deficitario, que lee para acreditar sin posibilidad de experimentar una vinculación vital con lo que se lee. Es por esta razón que la lectura, entendida como aliento de vida, resguarda para sí la posibilidad del diálogo más abierto y genuino entre el lector y el texto.

LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: ¿QUIÉN DICE QUÉ?

Pensando las categorías construidas a partir de las entrevistas, merece especial atención la autopercepción que los estudiantes manifiestan al momento de describir la condición que asumen como lectores en el espacio universitario.

Al momento de ser consultados, muchos estudiantes expresaron una posición que permite entrever las tensiones que subyacen a gran parte de esta investigación y que se relacionan con el modo, la complejidad y la cantidad de las lecturas realizadas o por realizar. El deterioro de la imagen de sí mismos como lectores se encuentra, entonces, íntimamente vinculada a la lectura profesional (muchas veces tendiente a la fragmentación y a la repetición) promovida en la etapa formativa. En algunos registros, la acumulación de fragmentos no representa aprendizaje ni memoria, el recuerdo se vuelve vago, impreciso y difuso⁵.

En los siguientes fragmentos, los protagonistas —lectores universitarios— enumeran algunas de las características mencionadas previamente:

⁵ Clase a clase es un material distinto, bastante completo, y son diversos autores y quizás sí que en ese te interesen algunos, que ya me los anoté, por ejemplo. O si no, se los nombra, porque algunos escritores de Relaciones Públicas, uno que me quedó que lo quería conseguir creo que se llama Las nuevas técnicas de Relaciones Públicas y lo tengo anotado para conseguir. Pero, no me acuerdo puntualmente cuáles. Quizás por temática, o ideología, no más.

“iba a buscar la información que me pedían y la idea era aprobar. ... me gustaron muchísimas materias pero no me acuerdo por ahí de algún libro puntual, la verdad. ... Siempre te sugieren diferentes textos, pasa que bueno, hay materias que tal vez deberían ser anuales, tener más tiempo para profundizar... Y bueno, también un problema que... No sé si es un problema, pero sí algo que llama la atención. En realidad siempre fue así esto de la lectura fragmentada, que en realidad libro completo ya no leemos en la facultad, más allá de algunas cátedras específicas que te dicen: “trabajamos con este libro completo”; sino que bueno, tenemos capítulos. ... Hay teóricos que son clásicos, o en esto que vengo viendo de las materias pedagógicas, sí, se repiten muchísimos autores y autoras. Incluso se repiten algunos textos entre cátedras. ... Hay veces que vos decís: “sí, esto yo ya me parece que ya lo leí”, y por ahí decís: “para qué de nuevo”. Y bueno, por ahí esta cátedra le quiere dar otra vuelta. Y sino, bueno, es fijar un poco más ese autor. Quizás uno piensa “podríamos haber incorporado algo nuevo”. Pero la verdad que no sé internamente cómo funciona esto del armado de cada cátedra y la bibliografía”.

Otro de los ejemplos extraídos de las entrevistas, refiriéndose a la relación entre las lecturas como prácticas frecuentes en la Facultad y su deseo personal, sostiene:

“Me gustaría serlo [lectora habitual] por cuenta propia, y no por... tengo que leer porque tengo que cursar. Pero sí tengo interés en serlo por... o sea si tengo que... si estoy, digamos, con mayor tiempo libre, sí, lo sería”.

Podemos observar, entonces, una racionalización muy pronunciada a la hora de evaluar la lectura en el ámbito universitario. Por un lado, la racionalización de la lectura se justifica al momento de leer para la acreditación: es una lectura que persigue un fin determinado. Por el otro, esta actitud genera un horizonte, con dificultades para concretarse e ir más allá de este tipo de lecturas. En este sentido, parece que la lectura (en todas las dimensiones y fuertemente en el aspecto vital) no es lo que ocurre dentro

de las prácticas de los Estudios Superiores. O, tal vez, lo que ocurre en menor frecuencia. Asimismo, la fragmentación atenta contra una concepción de la lectura mediada por el libro físico como símbolo de cultura. En todos los casos, la pérdida del libro es también la pérdida de un testigo material y tangible del tránsito por el saber. Es evidente, en el marco de la experiencia, que el acceso a obras se hace a partir de fotocopias o textos digitales que promueven la desaparición del empleo del libro en la esfera de los estudios, de lo que se desprende cierta desintegración.

Este giro hacia la parcialidad aparece en reiteradas oportunidades en las respuestas que recogimos sobre los modos de leer y la relación que se establece entre los estudiantes con los textos:

“Por ejemplo, la materia que hice el cuatri pasado, me encantó un libro de Natalia Zuazo que lo quiero, que habla de comunicación y las tecnologías y es muy actual. Y nos dio la profe dos capítulos y dije: ‘quiero leerlo todo’. Porque te hacían leer en el prólogo: ‘este libro tiene seis capítulos, van todos por acá’. Todavía no lo conseguí pero en ese caso puntual sí. Cuando algo me interesa, me llama, sí”.

Cabe destacar que entre la fragmentación y el carácter utilitario de la lectura emanan dos formas de representar a los textos y a las lecturas, como bien señala Joëlle Bahloul en el libro *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”* al momento de recuperar la importancia de las representaciones. La autora entiende que los binomios lectura-antilectura y libro-antilibro son las categorías que colaboran en la conformación del sujeto lector universitario, en el que están situados nuestros entrevistados.

En el caso del binomio lectura-antilectura, el primer término cumple con el entretenimiento o descanso que permite la evasión y el disfrute; mientras que el segundo término contempla una función de formación profesional, aquí también el vínculo entre el texto y el lector es de consulta o de fuente de información.

En cuanto a los ejes libro-antilibro, el libro es siempre un soporte material determinado, con autoría y género identificado. El antilibro, en cambio, adaptando la descripción de Joëlle Bahloul, resulta ser un objeto multicopiado de textos informativos no literarios y, aún cuando la autoría no es desconocida, el carácter múltiple habilita a la dificultad de evocación.

Por consiguiente y en relación a estas categorías, en las sucesivas etapas de la investigación observaremos cómo la lectura que se promueve en el estudio universitario favorece o inhibe las figuras mencionadas. Al momento, las entrevistas oscilan entre estos dos binomios.

Nº 2: “Yo creo que no [la Universidad transmite lo que hay que leer]. Quizás en algunas cátedras. Yo entiendo que si no dan esa literatura quizás no la verías. Si no te las dan ahí no las vas a leer por voluntad propia, no sé si está tan mal eso”.

Desde este ejemplo, la lectura forma parte de una obligación por conocer y se enfrenta abiertamente a la lectura estética (en términos del encuentro entre lector y mundo ficcional) como también a la elección voluntaria de textos. En el caso de las nociones libro y antilibro, muchos de los pasajes recuperados en este trabajo reflejan la antítesis que hemos mencionado. Basta con recorrer las opiniones sobre la fragmentación en el ámbito universitario.

Por último, cabe preguntarse por la función lúdica de la lectura -recuperando la propuesta de Bahloul- y la medida en que esta lectura es valorada y promovida en las universidades. La función lúdica implica retraimiento interno, descanso, evasión (digamos, el corrimiento de la vida cotidiana) mientras que las instituciones tienen por objetivo la formación profesional de sus estudiantes y destinan, en ello, la mayor intensidad de sus esfuerzos.

Sin embargo, la función lúdica es, a nuestro entender, tan significativa como otras experiencias de lectura que posibiliten la formación de diversos tipos de lectores. La

universidad, al ejercer con fuerza la “dicotomía clasificadora⁶”, modela prácticas y contribuye, en muchas oportunidades, a que el lector o la lectora margine (coloque por fuera del campo de lo legítimo) sus propias lecturas.

PALABRAS FINALES

Al comenzar la segunda etapa de la investigación nos propusimos indagar en las biografías lectoras a partir de los resultados arrojados por los cuestionarios administrados en la etapa precedente. Los formularios empleados y confeccionados por el equipo de investigación introducían una concepción acerca del vínculo entre los estudiantes, la lectura y los intereses promovidos durante la etapa formativa, es decir, que en el recorte propuesto se anticipaba el objeto de estudio, limitado a los aspectos canónicos sobre la lectura (autores, textos, prácticas, formatos y experiencias pasadas).

Las categorías de análisis propuestas por autores como Peroni, Bahloun y Mélich nos permitieron repensar y ampliar el sentido de esta investigación superando así esa primera construcción ligada al canon, y otorgaron un lugar central a los recorridos biográficos, particularizando de este modo el proceso dinámico de cada historia de lectura. Asimismo, los enfoques previstos nos posibilitaron redimensionar y enriquecer el concepto de canon con el que estábamos trabajando, descubriendo nuevas facetas que hacen a la complejidad y que refieren a los modos de lectura, las temáticas, los materialidades, los aspectos socioeconómicos y las formas de clasificación y legitimación propias de las instituciones y comunidades académicas.

Estos aspectos, surgidos en el ámbito de las entrevistas y analizados bajo las categorías teóricas mencionadas anteriormente, nos proveen de un material indispensable para la continuidad de nuestra investigación, y hace necesaria la urgencia por profundizar en los mismos casos pero con nuevas perspectivas de indagación.

⁶ Bahloul, J. pág. 110.

Finalmente, cabe destacar que proyectamos una nueva y renovada etapa, focalizada entonces en el propósito de ahondar sobre la confluencia entre las múltiples trayectorias de los entrevistados y las propuestas institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Bahloul, J. (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. París: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1985). *La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier*. París: Éditions Rivages.

Peroni, M. (1988). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. París: Fondo de Cultura Económica.

Mèlich, J.C. (2008). “La lección”. Barcelona: Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central. Disponible en: https://www.academia.edu/7862733/La_lecci%C3%B3n

Vicente, María Eugenia

**EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DE LAS
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LA
ESCUELA UNIVERSITARIA DE OFICIOS DE LA UNLP**

Vicente, María Eugenia

eugevicente@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata

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

Recibido: 12-04-2023

Aceptado: 30-04-2023

RESUMEN

En el campo de estudio contemporáneo sobre el vínculo entre educación y trabajo, se reconoce que los procesos de formación y de inserción laboral responden a múltiples necesidades para un desarrollo económico, social y cultural equitativo, que se corresponde con una concepción de trabajo amplia y de políticas públicas orientadas a la inclusión social. En este sentido, el artículo se propone aportar conocimiento sobre el vínculo entre educación y trabajo en la universidad a través del análisis de las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo, orientado a encontrar vinculaciones y significaciones entre un conjunto de fuentes de datos y aportes conceptuales en torno de las

75

Vicente, María Eugenia

trayectorias educativas y laborales de los egresados de la EUO. Se trabajó con un conjunto de fuentes de datos secundarios tanto cuantitativos (informes estadísticos) como cualitativos (entrevistas y relatos de sus principales protagonistas), correspondiente a los años 2011 a 2017. Las conclusiones provenientes del análisis de trayectorias permiten una aproximación a la conceptualización sobre el vínculo entre educación y trabajo, en este caso, a través de un dispositivo de formación específico universitario. En esta instancia es posible adelantar que dicho vínculo no necesariamente es lineal, ni apriorístico, como tampoco mantiene un fin reducido a lo económico.

PALABRAS CLAVE: Educación y trabajo - trayectorias educativas - trayectorias laborales - propuestas de formación - universidad

ABSTRACT

In the contemporary field of study on the link between education and work, it is recognized that the training and labor insertion processes respond to multiple needs for an equitable economic, social and cultural development, which corresponds to a broad and inclusive conception of work. public policies aimed at social inclusion. In this sense, the article aims to provide knowledge about the link between education and work in the university through the analysis of the educational and labor trajectories of the graduates of the University School of Trades (EUO) of the National University of La Plata (UNLP)

The methodological approach adopted is of a qualitative type, aimed at finding links and meanings between a set of data sources and conceptual contributions regarding the educational and labor trajectories of EUO graduates. We worked with a set of secondary data sources, both quantitative (statistical reports) and qualitative (interviews and accounts of its main protagonists), corresponding to the years 2011 to 2017.

Vicente, María Eugenia

The conclusions from the analysis of trajectories allow an approximation to the conceptualization of the link between education and work, in this case, through a specific university training proposal. In this instance, it is possible to anticipate that the link is not necessarily linear or a priori, nor does it maintain an end reduced to economics dimensions.

KEY WORDS: Education and work - educational trajectories - labor trajectories - training proposals - university

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios señalan que la exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social y eminentemente simbólico y civilizatorio de las instituciones educativas modernas que ha conducido a la negación de la pluralidad humana, cuestionando la idea de homogeneidad para procesar la igualdad. Más bien, se advierte que la igualdad y la garantía de la educación como derecho no radica necesariamente en el cánón homogeneizador de las diversas trayectorias sociales, amplias y plurales (Gaviria y Ospina Serna, 2009). Por el contrario, los estudios que han acompasado las definiciones políticas sobre el derecho a la educación, sostienen que, en las instituciones educativas, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la tendencia a la reproducción conservadora del statu quo (Pérez Gómez, 2009; Langer, 2011). Ello, sobre la base de comprender que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado (Chiroleu, 2009) En este marco, a comienzos del siglo XXI, se define como premisa política, social y educativa, a la educación como derecho, estableciéndose la obligatoriedad del nivel secundario y la gratuidad de acceso al nivel universitario, entre otras. El escenario que perfilan los datos estructurales del sistema educativo argentino es el de un crecimiento constante en cuanto a la presencia de

Vicente, María Eugenia

instituciones educativas en nuevos territorios y en la cobertura de nuevos grupos sociales (los sectores populares, las comunidades originarias, la población residente en áreas rurales). Para el caso de la Universidad Nacional de La Plata, la tasa de egreso, calculada a partir del cociente entre los egresados en determinado momento y los nuevos inscriptos cinco años antes multiplicado por cien, se mantiene en torno al 35-40% en los últimos años, registrando además una tendencia al alza (Causa, 2022). Al mismo tiempo, se reconocen la extensión de la UNLP en sedes, como manifestación de una ampliación de la base social de la universidad, entendiendo el acceso a la educación superior como derecho social (Marano, 2010)

En este escenario, se plantea la necesidad de analizar las contribuciones de la universidad en orden no sólo a facilitar la masividad, reduciéndose a la ampliación de acceso, sino en constituir la como popular (Estévez, 2021). Con lo cual, el presente artículo se dedica a analizar la primera Escuela Universitaria de Oficios (en adelante, EUO) de la Argentina, originada en 2008 en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), que a partir del reconocimiento de las desigualdades educativas y el condicionamiento de la participación en el mercado laboral, desarrolla una estrategia de formación orientada a sostener a los estudiantes en espacios colectivos en los que se tejen redes y vínculos con la comunidad desde el inicio y en instancias posteriores al cursado.

La EUO depende de la Prosecretaría de Políticas Sociales (PPS) de la UNLP y es un dispositivo de la educación formal alternativa, destinado a jóvenes y adultos/as que permanecen en los barrios y/o sostienen actividades vinculadas a distintos campos laborales, que tal vez no han concluido sus estudios secundarios, que necesitan formarse con calidad en un oficio o mejorar sus condiciones de empleabilidad para sostener su proyecto de vida en forma individual o colectiva. La propuesta ofrece un conjunto de cursos de formación profesional¹ que se nutre del diálogo permanente con actores responsables en el diseño e implementación de la política pública que se encuentran vinculados a los programas de empleo y diferentes políticas sociales a nivel nacional

¹ En la actualidad, la EUO ofrece los siguientes cursos: Auxiliar en instalaciones sanitarias y de gas, Asistente administrativo contable, Carpintería general, Auxiliar en seguridad e higiene industrial, Electricidad de inmuebles, Auxiliar de taller de mecánica de motos, Pastelería, Instalación y mantenimiento de redes informáticas.

Vicente, María Eugenia

que funcionan como rectores de las prioridades sectoriales y gubernamentales (Gallardo *et al.*, 2013)

En el campo de estudio del vínculo entre educación y trabajo, el presente artículo se posiciona desde un abordaje integral y social del tema, reconociendo que los procesos de formación y de inserción laboral responden a múltiples necesidades de un desarrollo económico, social y cultural equitativo, que se corresponde con una concepción de trabajo amplia y de políticas públicas orientadas a la inclusión social. En función de ello, el artículo se propone aportar conocimiento sobre el vínculo entre educación y trabajo en la universidad a través del análisis de las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo, orientado a encontrar vinculaciones y significaciones entre un conjunto de fuentes de datos y aportes conceptuales en torno de las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la EUO. Es a partir del análisis de dichos procesos en un tiempo determinado, que el estudio se orientó a aportar conocimiento sobre educación y trabajo en la universidad. En este punto, se procedió a diseñar el trabajo de campo, prestando especial atención a la disponibilidad de datos sobre la EUO. Así, se tomó la decisión metodológica de aprovechar distintos datos cualitativos y cuantitativos que ofrece el sitio oficial de la EUO², con motivo de sistematizarlos, ordenarlos y vincularlos de modo conceptual, a través de un proceso analítico y en función de un objetivo de indagación determinado. Es de advertir que los datos secundarios se caracterizan por no haber sido elaborados para responder a los propósitos específicos del presente trabajo, sino que corresponden al registro de una observación realizada en contextos de producción diferentes a los cuales se los pretende inscribir en esta oportunidad. Entonces, para que dichos datos formen parte de un corpus de estudio, primero,

² Sitio web: <https://unlp.edu.ar/institucional/politicassociales/oficios/documentos-43360/>

Vicente, María Eugenia

fueron seleccionados siguiendo criterios teóricos y, luego, interpelados analíticamente. Así, el estudio se basa en datos secundarios que son interrogados a partir de nuevas preguntas y/o sometidos a nuevos análisis (Bazzano y Montera, 2016)

Para ello, el análisis de las trayectorias fue orientado a través de las siguientes dimensiones de análisis: la concepción de trabajo que sustentan las propuestas de formación de la EUO, el reconocimiento de los perfiles socio educativos y laborales de los estudiantes de la Escuela, la interpretación de las “reales” trayectorias sociales y su vinculación con los procesos de formación para la inserción laboral, y las características vinculares entre educación y trabajo que exceden marcos interpretativos lineales. En función de estas apuestas conceptuales, se procedió a recuperar y trabajar con las siguientes fuentes de datos:

I) Informes estadísticos: se utilizaron tres informes estadísticos sobre los egresados de la EUO, que comprenden desde los primeros egresados hasta los últimos datos disponibles. Se trata del Informe 2011- 2015, Informe 2016 e Informe 2017. A través del análisis de dichos datos, se indagó respecto de los índices de retención, las edades de los egresados, el nivel de instrucción alcanzado, y la situación laboral antes, durante y posterior al cursado en la EUO. Las estadísticas se basan en muestras que corresponden al 52% de los egresados de cada año. La población de egresados entre 2011 y 2017 es de 2201 egresados, y la muestra está constituida por 1188 egresados.

II) Entrevistas y relatos: se utilizaron entrevistas realizadas al Director de la EUO y a la Prosecretaria de Políticas Sociales de la UNLP, publicadas en diferentes medios; como también un conjunto de relatos de los tutores y egresados de la EUO, publicados en un libro electrónico titulado “Cuenta conmigo”, publicado en 2015. Sobre este conjunto de narrativas se atendió a las categorías temporales y los acontecimientos que a modo de hitos producen cambios en las trayectorias (Godard y Cabannes, 1995). Se organizaron e interpretaron dichas narrativas en

Vicente, María Eugenia

orden a reconstruir aquellas situaciones, elecciones y representaciones desarrollados por los actores en el período de formación, en vínculo con las tendencias de los datos estadísticos.

El análisis se orientó a indagar sobre las dimensiones analíticas expuestas al comienzo del presente apartado, junto con los datos de las fuentes de información explicitadas anteriormente. A partir de ello, el artículo organiza su recorrido analítico en torno de tres tópicos:

1) Las intervenciones institucionales para el sostenimiento de las trayectorias: a partir de datos estadísticos sobre inscriptos y egresados entre 2011 y 2017, junto con aportes de entrevistas y relatos, se analizan las estrategias institucionales y el reconocimiento de trayectos previos, en orden a sostener la permanencia en los cursos. Ello también, evoca ciertos indicadores acerca del reconocimiento de las trayectorias educativas de los egresados por parte de la institución.

2) Sobre las trayectorias educativas: a partir de datos estadísticos sobre el nivel de instrucción y la edad de los egresados, junto con las narrativas sobre las decisiones de realizar los cursos y las causas de sus situaciones educativas, se analizan las características de las “reales” trayectorias educativas y su lugar en el marco de la política de formación de la EUO.

3) Sobre las trayectorias laborales: a partir de datos estadísticos sobre la situación laboral de los egresados antes, durante y posterior a la finalización de los cursos, junto con las narrativas acerca de los fines y representaciones sobre la formación en vínculo con los procesos de inserción laboral, se analizan los posibles vínculos entre educación y trabajo que exceden marcos interpretativos lineales.

1) Intervenciones institucionales para el sostenimiento de trayectorias

Vicente, María Eugenia

En la actualidad, las intervenciones institucionales para el sostenimiento de las trayectorias socio educativas, cobran un valor preponderante con respecto a décadas anteriores, cuestión que la EUO no está exenta. Ello se explica puesto que, tradicionalmente, las situaciones de fracaso educativo marcaban a ciertos estudiantes como los portadores de dificultades, transmitiendo la idea de que el estudiante fracasado no habría progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social. Asimismo, otras miradas reducidas, colocaban el acento en los problemas de "privación cultural" derivadas de algunos análisis de la antropología culturalista y en particular de las ideas acerca de la "cultura de la pobreza"; como, también, aquellas derivadas de las posturas teóricas del reproductivismo que hacían hincapié en el carácter determinante de las condiciones de vida (Marchesi, 2003)

En la actualidad, el campo de estudio de las trayectorias socio-educativas, intentan superar tanto las visiones que adjudicaban el éxito o fracaso escolar a factores individuales como aquellas que colocaban el énfasis en las características de capital cultural y simbólico, únicamente (Krichesky y Benchimol, 2008). Más bien, la mayor parte de la producción actual sobre el tema presenta un abordaje en la que se procura considerar la complejidad de sus causas. En la reconstrucción de la complejidad que configuran a las trayectorias socio educativas, se presta especial atención al rol de las instituciones educativas en tanto factor que, en muchos casos, podría ser desencadenante de situaciones de fracaso o condicionamiento para el desarrollo educativo de dichas trayectorias (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). De este modo, se instala una mirada sobre las situaciones de escolarización más que sobre las características individuales o sociales de origen de los sujetos, emergiendo el concepto de "vínculos de escolarización", en tanto concepto superador del binomio estar/no estar escolarizado (Ponce de León y Legarralde, 2014)

Desde este plano, también se resignifica el concepto mismo de institución. El debate modernidad-posmodernidad incluyó una crítica de las instituciones educativas; se las impugnó por sus efectos homogeneizantes y reguladores y se las acusó de haber perdido su capacidad de interpretar a los sujetos. Por ello se recupera la concepción de la institución como tejido intertextual, referido al conjunto de prácticas y procesos de diverso tipo que pueden ser estudiados como lugares

Vicente, María Eugenia

dinámicos de identificación en el que se articulan la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial (Carli, 2012)

Al mismo tiempo, se reconoce que en cada nivel educativo existen expectativas bien distintas acerca de lo que deben hacer, pensar y valorar los estudiantes. Particularmente, en el nivel universitario, lo que ocurre dentro del sistema, los problemas de no entender lo que se lee, de desorientación, de falta de comprensión de los contenidos, de dificultad para cumplimentar por escrito los trabajos requeridos, problemas observables en los estudiantes, no son problemas sólo de ellos, sino problemas emergentes del sistema. En otras palabras, no se trata de problemas autogenerados sino de indicadores de dificultades en el sistema, en el cual las formas de enseñanza de los docentes y los recursos institucionales puestos a su servicio entran en juego, tanto como los saberes y culturales que traen consigo los estudiantes (Carlino, 2011)

De este modo, desde diversas perspectivas se ha puesto de relieve durante los últimos años la importancia de las articulaciones de las instituciones educativas con las organizaciones de la comunidad en relación con la posibilidad de captar y movilizar recursos para el desarrollo de sus fines (Diniece, 2004). En el caso particular de la EUO, a continuación, se reconstruyen algunas características institucionales orientadas a lograr el sostenimiento de las trayectorias, cuyos resultados se pueden advertir en las altas tasas de retención, como lo indica el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Inscriptos, egresados y porcentaje de retención, 2011- 2017

Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Totales
Inscriptos	58	214	194	316	454	697	730	2.663
Egresados	49	169	135	219	422	593	614	2.201
Retención (%)	85	79	68	70	93	85	84	83%

Fuente: elaboración propia en base a Informe Anual 2011- 2015, Informe Anual 2016 e Informe Anual 2017 (EUO-UNLP)

Vicente, María Eugenia

Acorde a los datos, es posible señalar que el promedio de retención de estudiantes entre los años 2011 a 2017 es de 83%, oscilando entre 70% de retención en 2014 y 93% de retención en 2015. Al mismo tiempo, es posible advertir que dichas tasas de retención son acompañadas por un crecimiento constante de matrícula de inscripción y egresados, pasando de contar con 49 egresados en 2011 a 614 egresados en 2017. Atendiendo al encuadre conceptual anteriormente expuesto sobre el rol fundamental de las intervenciones institucionales en los procesos de formación, a continuación, nos detendremos en reconstruir algunos posibles motivos que explicarían el crecimiento de esta propuesta con una sostenida retención de estudiantes, a través de las narrativas de sus protagonistas:

“El abordaje tiene que estar en función de la situación que te presenta el territorio; tiene que ser respetuoso de los actores y actoras, de la trama multiactoral que hay en el lugar. ... Esta agenda de problemas será lo que luego saquemos a convocatoria, no serán proyectos en los que los universitarios y las universitarias proponen y salen a buscar un aval sobre lo que queremos llevar adelante, sino que es al revés” (Prosecretaria de Políticas Sociales de la UNLP)

“Desde que generan el pedido trabajamos unos seis meses previos con referentes barriales, que nosotros detectamos en visitas que hacemos al lugar y a través de ellos intentamos descifrar cual es el perfil del barrio y ver cuál es la demanda que hay allí y diseñamos el curso a medida. Esto es parte de que no fracasen los cursos. Porque no se puede imponer a alguien lo que debe estudiar. Es decir, orientamos los cursos” (Director EUO- UNLP)

Atendiendo a los relatos de los protagonistas, es posible detectar una primera característica orientada a fortalecer el vínculo entre las trayectorias de los actores y la institución: la estrategia de gestión que, en tanto componente primordial de la política de la EUO, se desarrolla a través de las características propias de una gestión social. Se trata de un tipo de estrategia de gestión que,

Vicente, María Eugenia

desde el ámbito educativo, busca desarrollar metodologías de trabajo colectivas adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan las instituciones educativas (CFE, 2007). La implementación de la EUO fue definida como un espacio para ser co-gestionado entre los ámbitos académicos, organizaciones sociales y gubernamentales interesados en la construcción de alternativas a las problemáticas de inserción educativas y laborales. Se plantea así un trabajo en conjunto desde áreas de investigación y formación pertenecientes a la UNLP y las organizaciones que podrían involucrarse, como ONGs y sindicatos, la Dirección General de Escuelas a través de la Dirección de Formación Profesional, los diferentes Municipios de La Plata y alrededores, la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires y la Escuela Naval Universitaria. Así, la cooperación entre organizaciones ha permitido complementar esfuerzos y dar cuenta de las preocupaciones sobre la temática desde perspectivas y lógicas diferentes (Bonicatto *et al.*, 2012)

En vínculo con la característica de gestión, a continuación, se presenta una segunda característica que, podríamos afirmar, aporta a la consolidación de una intervención institucional orientada al sostenimiento de las trayectorias: el anclaje en el territorio. Según uno de los protagonistas:

“Siempre que me dirigía al curso, me iba con esas ganas de querer aprender más, porque me gusta el estudio. Lo bueno que no estaba tan alejado de mi casa aquel lugar y siempre me iba con mis amigos hasta allí. La verdad que brindaron un curso interesantísimo, siempre había las herramientas que se necesitaban para hacer más fácil el laburo a la hora de aprender” (Varón, egresado Curso PC y Gasista)

Sobre el territorio, como categoría constitutiva de una política de formación, se señala que, hacia fines del siglo XX, cobra especial importancia en la organización de la estructura económica y social, el criterio espacial de la organización de las intervenciones públicas. Esto significa que se integran a los diferentes sectores y actores de la estructura socioeconómica el territorio y se considera al ámbito local como espacio privilegiado para el desarrollo de los procesos sociales

Vicente, María Eugenia

más significativos como, por ejemplo, los procesos de formación. De esta manera, para el mercado laboral y espacio de formación cobra un gran valor el entorno territorial como factor de producción y resignificación colectiva, consideración que se expresa en acciones orientadas a desarrollar el tejido productivo local, potenciar los encadenamientos productivos facilitados por la cercanía y aprovechar las ventajas competitivas derivadas de los recursos que aporta la vinculación conocimiento-territorio y la articulación de los actores públicos y privados (Rofman, 2016)

De este modo, los procesos de gestión social y de territorialidad que configuran el diseño y desarrollo de las propuestas de formación institucional se constituyen en algunas estrategias principales que contribuirían a fortalecer el vínculo entre las diversas trayectorias y la Universidad. Asimismo, y tal como veremos a continuación, otra de las estrategias que contribuye a sostener este vínculo, lo constituye el acompañamiento (bajo la figura de tutoría) a lo largo del proceso de formación, a saber:

“Y así dos semanas, charlando con la gente del barrio que pasa por la puerta, yendo a la escuela, contándoles quiénes somos y entusiasmándolos con los cursos. Y todo empieza a transcurrir ahí, en un aula, dos veces por semana, chicos, grandes, de acá, de allá, todos distintos, pero encontrándonos para construir nuestros proyectos de vida” (Mujer, tutora EUO-UNLP)

“Finalizada la charla, su tutora dispuso la información de los grupos; el A que se dicta los lunes y el B los miércoles. Ivana incorpora el grupo B. Junto a mujeres, que con el pasar de los días fueron conociéndose y lograron un cálido ambiente. Ella reconoce en su tutora y profesora dos personas responsables, dedicadas y amistosas, en las cuales puede confiar” (Mujer, egresada Curso Operador de máquina recta y overlock)

Vicente, María Eugenia

“No voy a olvidar nunca ésta linda experiencia, ahora voy a seguir aprendiendo nuevas recetas. Agradezco a mis compañeros/as por la buena onda y a mi profesora por enseñarme y a todos los que hacen posible que se den cursos gratis” (Varón, egresado Curso cocinero de comedor escolar)

En este marco, y retomando las narraciones aquí expuestas, la EUO parte de los intereses, necesidades, problemas y demandas de los sujetos en territorio, en orden a crear instancias y estrategias de transformación para sus inserciones laborales. En función de ello, se plantea un esquema de formación gradual que se inicia en el barrio donde vive el joven o adulto, reconociendo la importancia de la pertenencia territorial para fortalecer confianzas y vínculos. En este sentido, el proceso de formación parte de un análisis de la situación de cada barrio y de cada grupo de jóvenes y adultos para ajustar la propuesta pedagógica. La intervención del equipo docente se fortalece con un dispositivo de tutorías enmarcadas en el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional, y el Programa de Vinculación y Orientación Laboral de la misma Universidad. Las tutorías tienen como misión principal la de mantener la permanencia en las actividades propuestas por la EUO como, así también, promover que el estudiante pueda generar redes en su comunidad que lo sostengan aun después de finalizado el curso, y fortalecer la inclusión laboral de los estudiantes de la EUO (Gallardo *et al.*, 2013)

En este marco, es posible señalar que la EUO presenta como estrategias principales de intervención institucional para el sostenimiento de las trayectorias a la gestión social, la territorialización y el acompañamiento sostenido en una figura específica para ello, además del docente, que son los tutores. Dichas estrategias, hemos de considerar, que pueden contribuir a generar trayectos formativos sostenidos y altos índices de retención, tal como fue demostrado en el Cuadro 1. Así, en esta primera parte del recorrido, podemos reconocer que la pregunta por lo que acontece en las instituciones educativas, no se limita a formas educativas universales ni a prescripciones impuestas a los propios sujetos sociales (Rockwell, 2009). Más bien, en la

Vicente, María Eugenia

intersección de estas estrategias, la universidad- en este caso, a través de la EUO- se resignifica en territorio y construye sus intervenciones junto a los actores-destinatarios de la formación, integrando sentidos institucionales y sociales.

2) Sobre las trayectorias educativas

En el apartado anterior, hemos abordado el análisis del sostenimiento de las trayectorias en formación desde la intervención institucional, particularmente, las estrategias desplegadas desde la EUO para tal fin. En relación a ello, en esta instancia avanzaremos en reconstruir los perfiles de los egresados, en función de dos características principales: la edad y el nivel de instrucción, en vínculo con aquellos abordajes tradicionales sobre la matriz institucional del sistema educativo que orientan/condicionan el paso de los sujetos por el trayecto formativo.

En términos institucionales, retomar la categoría de edad para pensar la configuración socio educativa tradicional de las trayectorias, implica remitirse a un modelo organizacional tradicional referido a una materialidad que presenta restricciones a la realidad, tales como las aulas graduadas, el agrupamiento de estudiantes por edad, la anualización de la cursada, la organización del trabajo docente y del currículum. Por su parte, el modelo pedagógico es una producción específica, que se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de estudiantes agrupados de cierta manera al comando de un docente (Terigi, 2011)

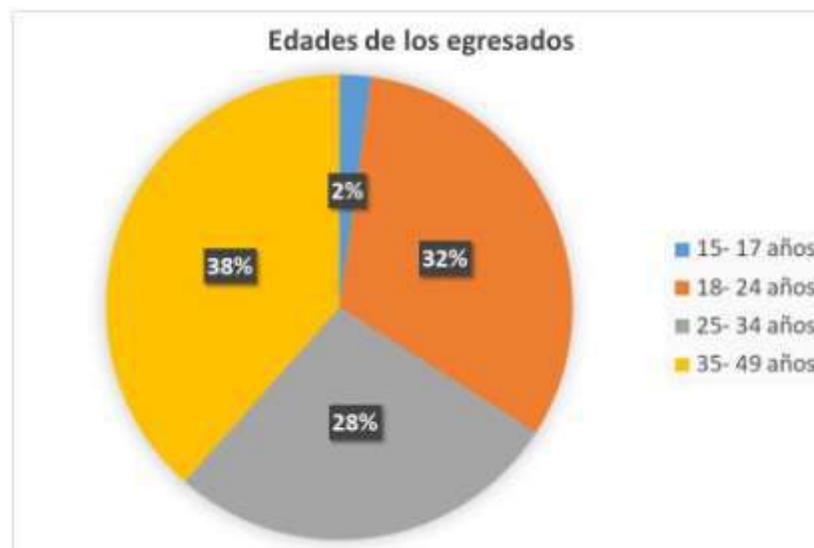
Al mismo tiempo, se reconoce que estas características históricas del sistema educativo, sustentadas por la idea de homogeneidad que complejiza la incorporación, tránsito y permanencia de las diversas trayectorias por el sistema educativo, evocan lo que se denomina trayectorias teóricas (Terigi, 2008). Particularmente, la progresión lineal prevista por el sistema educativo que responde a tiempos marcados por una periodización estándar, se organiza en torno de la anualización de los grados de instrucción, la gradualización del currículum y la organización del sistema por niveles. Así, se establece la secuenciación temporal del aprendizaje en etapas, en un

Vicente, María Eugenia

tiempo determinado para el cumplimiento de los grados formales de instrucción, y se organiza el sistema educativo por niveles (inicial, primaria, secundaria, superior), manteniendo sus propias lógicas.

De este modo, la edad biológica, procesada a través de estrategias institucionales tales como la gradualización y anualización, han contribuido a ordenar sistemáticamente y de manera homogénea las trayectorias por el sistema educativo. Ello, a su vez, establece una cierta linealidad y secuenciación para las trayectorias, despojadas de condiciones sociales, culturales, económicas, particulares, que han sido foco de atención y cuestionamiento ante las “reales” trayectorias que, por ejemplo, demuestran que a medida que los estudiantes transitan por el sistema educativo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a importantes contingentes de jóvenes. En este proceso se observa que no todos los que egresan de un ciclo se inscriben en el siguiente y no todos los que se matriculan, lo concluyen (Terigi, 2007) En este marco, en el Gráfico 1, se advierte diversidad de edades de los egresados que participaron de los procesos de formación de la EUO:

Gráfico 1. Edad de los egresados (2011- 2017) (n=1188)



Fuente: Informe Anual 2011- 2015/2016/2017 (EUO- UNLP)

Vicente, María Eugenia

En términos generales, se reconoce cierta amplitud de rango de las edades de los egresados, oscilando entre 15 años y más de 60 años. Particularmente, se destaca que la mayor cantidad de egresados concentran sus edades entre 35 y 49 años y, en menor medida, entre 18 y 24 años, rangos que aún son amplios. Esta diversidad de edades demostraría que la edad biológica no sería una condición, única y necesaria, para acceder a propuestas de formación. Más bien, y como hemos mencionado anteriormente, abordar las trayectorias por el sistema educativo implica reconstruir su complejidad en términos de condiciones y condicionamientos (no únicamente individuales) que permiten acceder y egresar del sistema educativo, en tiempos variados y de modo intermitente.

En este marco, el Cuadro 2 se organiza en relación al nivel de instrucción alcanzado por los egresados de la EUO para cada uno de los años, entre 2011 y 2017. Esta organización de datos, presentados de forma longitudinal, intenta develar si ha habido algún impacto en los niveles de instrucción, luego de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina, a partir del año 2006:

Cuadro 2. Nivel de instrucción de los egresados (2011- 2017), en porcentajes

Nivel	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Primario incompleto	7	0	0	0	0	4	1
Primario completo	0	8	0	0	3	7	5
Secundario incompleto	77	42	35	19	25	32	24
Secundario completo	8	36	6	30	44	30	38

Vicente, María Eugenia

Superior incompleto	8	14	53	42	26	23	26
Superior completo	0	0	6	9	2	4	6
Totales	100						

Fuente: Informe Anual 2011- 2015, Informe Anual 2016 e Informe Anual 2017 (EUO- UNLP)

Acorde a los datos, es posible señalar que mientras los primeros egresados de la EUO (en 2011 y 2012) en su mayoría presentaban secundario incompleto, posteriormente (entre 2013 y 2017), la mayoría presentaba secundario completo y hasta nivel superior incompleto. Este cambio de perfil educativo podría deberse al avance de las políticas educativas de inclusión social, a través de la obligatoriedad del nivel secundario.

En este marco, se reconoce que el acceso a la educación, aún reconociendo a las prácticas individuales, se enmarcan en determinadas políticas públicas educativas. En otras palabras, la marginalidad de muchos jóvenes y adultos se encontraría asociada a factores estructurales que determinan oportunidades diferenciales de integración social. Este fenómeno no puede entenderse como el resultado de acciones individuales independientes y que las distintas modalidades de acceso y los logros académicos no son producto únicamente de las preferencias y esfuerzo individuales (Kruger, 2012). Al respecto, sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de la EUO, los protagonistas relatan:

“Nosotros decimos, justamente, que todas aquellas condiciones que te expulsan de la escuela formal son la que te hacen entrar en la EUO. O sea, cuanto más vulnerable sos más chance tenés de formar parte de la Escuela. ... Nuestro trabajo arranca desde más abajo: no podemos permitir que alguien se vaya de un curso porque no entiende. Tenemos una retención de matrícula altísima” (Director EUO-UNLP)

Vicente, María Eugenia

“Tengo estudios secundarios completos, ellos los terminé en 2004, pero la situación económica de mi familia era muy difícil ya que el único ingreso de la casa era el de mi mamá y no se podían costear gastos facultativos y aunque esta haya sido y actualmente es gratuita de todas maneras era mucho” (Mujer, egresada Curso de costura)

“Me recibí de bachiller a los 28 años en el 2012, sin pensar seguir la facultad, ya que ni ganas tenía de seguir estudiando, con todo el esfuerzo que tuve que hacer para aprobar las materias que me había llevado, me dedique a buscar trabajo” (Varón, egresado Curso Armado y reparación de PC)

En este sentido, y acorde a los datos, es posible advertir que se supera ampliamente la concepción de "una caja" para comprender a las instituciones educativas como productoras de subjetividad, donde ingresan los estudiantes y salen egresados con un determinado perfil acorde a marcos homogéneos. Son fundamentalmente espacios sociales donde se construyen y desarrollan procesos caracterizados por actos de comunicación que expresan heterogeneidad, diferencias y particularidades propias de la comunidad en la cual la institución educativa se inscribe y de la cual forma parte, así como de los sujetos que interactúan en ella (Chaves, 1995). De este modo, los modos apriorísticos normativos de pensar las trayectorias respecto de las edades de formación esperables, son puestas en juego por propuestas de formación, como la EUO, que demuestra que los procesos de igualdad e inclusión no necesariamente se procesan a través de la homogeneización de perfiles o de “normalización de las trayectorias” (Terigi, 2007)

3) Sobre las trayectorias laborales

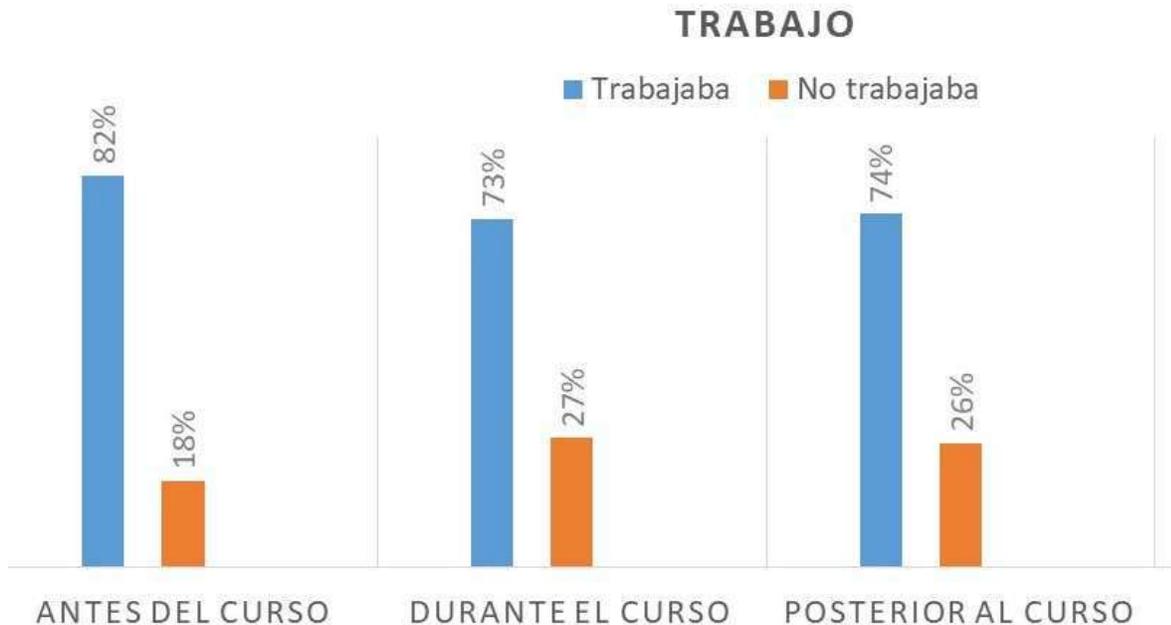
En este apartado nos detendremos en reconstruir las características de las trayectorias laborales de los egresados. Particularmente, la condición laboral en la que se encontraban antes, durante y después del curso, junto con los posibles aportes del curso al trabajo de quienes estén trabajando

Vicente, María Eugenia

al momento de ser encuestados. En este sentido, como primera medida, intentaremos avanzar sobre el concepto de trabajo, que permite comprender tanto las cifras, como las posteriores narrativas. Al respecto, adoptamos la concepción de trabajo, que se aleja de aquella que entiende a este proceso de formación de valor (Marx, 1974) en términos cuantitativos, en el que se concibe el tiempo durante el cual se gasta la fuerza de trabajo, y las mercancías cuentan únicamente como cantidades determinadas de trabajo objetivado, el trabajo efectivo que produce valores de uso. Por el contrario, hemos de reconocer al trabajo en tanto proceso de formación de valor en términos cualitativos, particulares y contextuales, las mercancías que ingresan al proceso social de formación de valor ya no cuentan como factores materiales, funcionalmente determinados, de una fuerza de trabajo que opera con arreglo al fin asignado. Asimismo, las distribuciones de las posiciones sociales no se explican únicamente por el crecimiento económico. Más bien, desde un enfoque integral, se reconoce los intereses y características heterogéneas de los trabajadores, que constituyen un aspecto clave que define y redefine la forma en que participan de su proceso de trabajo. En este sentido, el Gráfico 2, a continuación, demostraría cierta fluctuación de las trayectorias laborales, tomando como tiempo de reconstrucción de las trayectorias el momento anterior, durante y posterior al curso:

Gráfico 2. Experiencias laborales antes, durante y después del curso, 2011- 2017, en porcentajes

Vicente, María Eugenia



Fuente: Informe Anual 2011- 2015/2016/2017 (EUO- UNLP)

Acorde al planteamiento conceptual anterior, es necesario abordar las trayectorias laborales desde, al menos, dos lecturas interrelacionadas. Por un lado, de modo estructural, se reconoce los distintos trayectos laborales intra trayectoria individual, configurando así la imposibilidad de pensar dichos trayectos como lineales, acabados y sostenidos. Esto es, acorde a los datos, no todos los egresados que trabajaban antes del curso, lo siguieron haciendo durante el mismo, como así también, no todos los egresados que se encontraban trabajando durante el curso, continuaron posterior al egreso. En esta primera mirada, se podría sostener que la realización de los cursos no necesariamente generó mayor inclusión laboral. No obstante, es posible tener en cuenta que las transformaciones estructurales acontecidas en las últimas décadas han impuesto límites bien precisos a las elecciones individuales (Frassa, 2007). Particularmente, en 2016, el INDEC comunicó una pérdida del empleo correspondiente al 0,7%. Atendiendo a los rubros centrales dentro de los que están empleados los egresados de la EUO -construcción y comercio- el IERIC

Vicente, María Eugenia

(Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción) informó que en el año 2016 hubo un 11% de caída del empleo en el rubro. Por su parte la CAME (Confederación Argentina de la Mediana Empresa) los comercios finalizaron el 2016 con una reducción anual promedio del 7%. A su vez el INDEC también reveló en septiembre de 2016 que el desempleo alcanzaba el 9.3%, cifra que afecta al 18.9 % de la población menor de 29 años (rango de edad que es mayoritario dentro de los egresados de la EUO).

Por otro lado, y recuperando una mirada cualitativa para la comprensión de las trayectorias laborales y la formación para el trabajo, se advierte que para analizar el trabajo es fundamental remitir a las subjetividades, las identidades, las trayectorias de los sujetos, los valores, las creencias sostenidas y compartidas, en los marcos estructurales e históricos (Sennett, 2005; Castel, 1997; Bauman, 1999) En este marco, conviene entonces distinguir entre dos principales puntos de discusión. Desde el punto de vista económico, las demandas laborales acotadas a las que se desprenden de las estructuras de empleo históricamente consolidadas en la región tienden a reproducir la desigualdad en los ingresos y condiciones de vida de la población. Pero desde un punto de vista integral, la inserción laboral responde a múltiples necesidades de un desarrollo económico, social y cultural (Doeringer y Piore, 1971; Bidart, 2020; Miranda, 2016). Sobre este punto, las narrativas de los protagonistas nos advierten variedades de aportes de la formación para el trabajo (cursos) que no necesariamente indican un fin económico, sino también, como hemos señalado en apartados anteriores, redundan en la oportunidad de formas identitarias, participativas y sociales de desarrollo, tal como lo señalan sus protagonistas:

“En este caso particular, lo que sí cambia es la lógica de ese pibe que pasó por la Escuela, le cambia la cabeza. Sabe dónde buscar, con quién relacionarse; sabe que la Universidad existe, tiene un teléfono de contacto de la Universidad, que no es poca cosa. Hablan con las tutoras, aunque ya no estén más en el curso. Entonces generan un vínculo, una relación distinta que antes no tenían” (Director EUO-UNLP)

Vicente, María Eugenia

“En el 2013 me inscribí en la Escuela de Oficios y estudié Mantenimiento de Edificios, estudiaba en las noches saliendo de trabajar. Y me dieron el certificado, qué maravilla todo lo que me pasó, y así empecé a construir mi casa hice la base y después la construí solo yo sabía un poco de todo hice la electricidad solo en mi casa estaba maravillado, y también entró la carpintería, vidrios, etc. Fue una base para poder haber construido mi casa” (Varón, egresado Curso Electricista montador)

“Caminaba por la Granja (mi barrio) y de pronto leí un folleto que anunciaba un curso de costura. Me anoté y concurrí. No solo era un curso. Era un logro personal de aprendizaje. Una salida laboral. Pero por sobre todas las cosas, un lugar de encuentro social, conociendo nuevas personas y sus vidas” (Mujer, egresada Curso Operador de máquina recta y overlock)

“Todo esto hoy me sirve como secretaria de mi cooperativa de herrería “Esperanza Unida” en este nuevo camino, sigo paso a paso todo lo que se me enseña por mí y mis compañeros poniéndole ganas y corazón a pesar de obstáculos, malicias y palos en la rueda de algunos que te quieren ver bajar los brazos. Yo seguiré adelante con errores y aciertos, recién estoy aprendiendo, además con compañeras y amigas como las que conocí acá, luchadoras llenas de voluntad, el seguir adelante no me intimida” (mujer, Cooperativista)

En este escenario, se reconoce que la dinámica de acumulación dominante vigente impacta en los procesos de trabajo, de fragmentación social y de emergencia de formas de segregación, generando ciertas tendencias que contribuyen a la reproducción socioeconómica (Salvia y Frydman, 2007). En este sentido, las trayectorias laborales son definidas como el resultado de la relativa dureza de las estructuras de segmentación del mercado de trabajo junto con un proceso de interpretación y evaluación por parte de los individuos de su situación y aprovechamiento de sus posibilidades para delinear estrategias futuras más o menos deseables (Davolos, 2001; Pries, 2001)

Vicente, María Eugenia

En este marco, es posible pensar en una política sostenida por la EUO que sostiene una concepción de trayectorias sociales colectivas que, a partir del reconocimiento de las desigualdades educativas y el condicionamiento de la participación en el mercado laboral, se desarrolla una estrategia de formación que, partiendo de la significación del territorio, se orienta a sostener a los estudiantes en espacios de formación para el trabajo, orientados no solamente con un fin económico, sino también identitario, participativo y comunitario (tales como, construir la casa propia, vincularse con otros/as, adquirir herramientas para participar en instancias de cooperación, sentirse parte de un proyecto).

CONCLUSIONES

Tal como se planteó al inicio del artículo, el presente estudio tuvo como objetivo principal el de aportar conocimiento sobre la relación entre educación y trabajo en la universidad a través del análisis de las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) de la Universidad Nacional de La Plata), la primera escuela de formación profesional en el nivel en la Argentina.

En este marco, el análisis de trayectorias permite una aproximación a la conceptualización sobre el vínculo entre educación y trabajo, en este caso, a través de un dispositivo de formación específico universitario. Si bien es una idea sobre la que seguiremos trabajando, en esta instancia es posible adelantar que dicho vínculo no necesariamente es lineal, ni apriorístico, como tampoco mantiene un fin reducido a lo económico. La linealidad entre la formación en un momento determinado para, luego, lograr la inserción profesional, responde a una concepción de trayectoria constituida por pasos ordenados y armónicos, una idea de recorrido vital y por etapas, despojado de constricciones y oportunidades sociales, políticas e históricas. Más bien, el vínculo entre educación y trabajo es móvil, dinámico, donde el espacio y tiempo de la formación se solapa y, a veces, de forma contradictoria, con el laboral. Se trata de un vínculo que, construyéndose en un recorrido determinado, presenta diversidad de formas: la inserción

Vicente, María Eugenia

temprana laboral, no culminar estudios secundarios, la capacitación profesional posterior a la inserción en el oficio.

Respecto de los modos apriorísticos de pensar las trayectorias, el análisis de la propuesta de formación de la EUO, advierte que, en orden a lograr constituirse en un espacio de sentido y significación para los actores destinatarios, es preciso diseñar con ellos mismos y acorde a sus necesidades, los rumbos de la formación. De este modo, no se trata de aplicar modelos de capacitación, definir objetivos pedagógicos e implementar desde la universidad un producto cerrado y academicista, sino de construirlo en territorio, desde los actores, en el marco de un proceso de facilitación desde la institución, y legitimando saberes comunitarios. Uno de los resultados concretos que conlleva esto, podríamos aseverar, es el logro de una alta tasa de retención.

Finalmente, hemos de señalar que el vínculo entre educación y trabajo no mantiene un fin únicamente económico, y que los procesos de inserción laboral incluyen mayores dimensiones que los constituyen. Esto es, y como se ha podido advertir a lo largo del análisis, lo laboral excede a un logro puramente económico, puesto que la formación para la inclusión laboral conlleva procesos de mejora de la calificación, resignificación y legitimación de los saberes previos, oportunidades de participación colectiva en decisiones que atañen a la comunidad en la que los actores se desenvuelven y aportes a la consolidación identitaria de los grupos en territorio.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (1999) *Trabajo, consumo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedissa.

Vicente, María Eugenia

Bazzano, M. y Montera, C. (2016) *La utilización de datos secundarios en la investigación social*. Cuaderno de Cátedra No. 6, Metodología de la Investigación, Carrera de Sociología, UBA.

Bidart, C. (2020) Crisis, decisiones y temporalidades: sobre las bifurcaciones biográficas. *Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*, 10, PP. 43-80.

Bonicatto, M., Bermúdez, L., Calvo, M. V., Iparraguirre, M., Moratti, F., Serrichio, S. y Tiramontini, M. (2012, 8 de junio) *La Universidad en la implementación de Políticas Públicas*. Trabajo presentado en las X Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria y II Jornadas Regionales de Extensión Universitaria, Neuquén. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/60/19860/66c9ed2cd7b98e0e13adf34fb1b6b18d.pdf>

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Carlino, P. (2011) *Ingresar y permanecer en la universidad pública*. Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Tandil. 6 de mayo. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>

Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Causa, M. (2022) *El problema del egreso universitario. Un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas. Proyecto de Investigación*. Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad, Facultad de Trabajo Social, UNLP.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 33. Escuelas de gestión social. 29 de noviembre. Recuperado de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/33-07.pdf>

Chávez, P. (1995) *Gestión para instituciones educativas: una propuesta para la construcción de proyectos educativos institucionales con un enfoque estratégico y participativo*. Caracas: CINTERPLAN.

Vicente, María Eugenia

Chiroleu, A. (2019) Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (Comp.) *Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, pp. 53-70. Sáenz Peña: UNTreF.

Dávolos, P. (2001) Después de la privatización: trayectorias laborales de trabajadores con retiro voluntario. *Revista Estudios del Trabajo*, (21), pp. 69-95.

DiNIECE (2004) *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Doeringer, P. B.; Piore, M. J. (1971) *Internal Labor Markets and Manpower analysis*. DC: Hertz and Co.

Estévez, D. M. (2021) La experiencia de ingreso a la UNLP de mayores de 25 años que no acreditan finalización del secundario. *Revista ES*, N° 1, vol. 1-2, pp. 12-27. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/27186539e013>

Frassa, J. (2007) Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo: Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. *Cuestiones de Sociología*, (4), pp. 243-266.

Gallardo, J., Moralejo, D. y Vailati, Y. (2013) *La orientación laboral en el marco de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata*. 15 de noviembre. Trabajo presentado en el 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP, La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48606>

Gaviria, M. B. y Ospina Serna, H. F. (2009) ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias imágenes*, 8(1), pp. 6-17.

Godard, F. y Cabannes, R. (1995) *Usos de las historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Los Polvorines: Editorial de la UNGS.

Kruger, N. (2012) La segmentación educativa en Argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156.

Vicente, María Eugenia

Langer, E. (2011). *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de "resistencia" y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI*. 10 de agosto. Trabajo presentado en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32371>

Marano, G. (2010) ¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), pp. 10- 36.

Marchesi A. (2003) *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativa.

Marx, K. (1974) *Trabajo asalariado y capital. Salario, precio y ganancia*. Ed. Buenos Aires: Polémica.

Miranda, A. (2016) Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Críticas*, 22(47), pp. 130-149.

Pérez Gómez, A. (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: CLACSO.

Ponce de León, A. y Legarralde, M. (2014) *De los "desertores" a los alumnos con escolaridad en riesgo*. 5 de diciembre. Trabajo presentado en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4559/ev.4559.pdf

Pries, L. (2001) The Disruption of Social and Geographic Space: mexican-US Migration and the Emergence of Transnational Social Spaces. *International Sociology*, 16(1), pp. 55-75.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rofman, A. (Comp.) *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Salvia, S. P. y Frydman, A. (2004). *Modo de acumulación y relaciones de fuerza entre capital y trabajo en Argentina en los '90*. 23 de octubre. Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Sociología: ¿Para qué la sociología en la Argentina actual?, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/sebastian.salvia/11>

Sennett, Robert (2005) *La corrosión del carácter*. Buenos Aires: Anagrama.

Vicente, María Eugenia

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. 30 de mayo. Trabajo presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), pp. 63-72.

Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, (100), pp.15-22.

Tiramonti, G. (2011) Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cad. Pesqui.* 41(144), pp-692-709.

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

cacereshector1520@yahoo.com.ar

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

Recibido: 12-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

RESUMEN

En la presente nota se comparten algunas reflexiones sobre la práctica evaluativa realizada desde una cátedra universitaria dirigida a futur@s psicopedagog@s para quienes consideramos que el proceso de evaluación se vuelve crucial a la hora de pensar y definir el aprendizaje. Asimismo se describen algunas de las propuestas e instrumentos utilizados y puestos en una constante dinámica de revisión. Fundamentalmente la propuesta evaluativa busca alcanzar la retroalimentación del proceso de enseñanza y de los procesos de aprendizaje no solo desde la reflexión teórica, sino también desde la revisión de nuestra propia práctica que ponemos a vuestra consideración.

PALABRAS CLAVE: Evaluación - Retroalimentación - Universitario

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

ABSTRACT

This note shares some reflections on the evaluation practice carried out from a university chair aimed at future psychopedagogists for whom we consider that the evaluation process becomes crucial when thinking about and defining learning. Likewise, some of the proposals and instruments used and placed in a constant dynamic of revision are described. Fundamentally, the evaluative proposal seeks to achieve feedback on the teaching process and the learning processes, not only from theoretical reflection but also from the review of our own practice that we offer for your consideration.

KEY WORDS: Evaluation - Feedback – University

INTRODUCCIÓN

Retroalimentación formative

Hablar de evaluación es un tópico bastante común, pero cuando a esto le sumamos el contexto del nivel universitario y/o superior, nos remite a una imagen muchas veces tradicionalista dónde es muy difícil no pensar en los típicos exámenes parciales y finales. Sin embargo, en términos conceptuales, las primeras categorías que vienen a nuestra mente son las de proceso, diagnóstico, formativa y sumativa. En esta comunicación pretendemos ir más allá de esas imágenes o primeros conceptos; para compartir con ustedes todo un proceso reflexivo y crítico que la cátedra realiza sobre su propia propuesta de evaluación.

Los actuales paradigmas sobre evaluación remarcan con mucho criterio la ingenuidad de interpretar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como tres categorías que se encuentran asociadas a cuestiones temporales: la evaluación diagnóstica es la que se realiza al

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

inicio; la evaluación formativa es la que se realiza durante el proceso de enseñanza y, finalmente, una evaluación sumativa que cierra todo el proceso. Hoy estas categorías se encuentran definidas claramente desde otras fortalezas e ideas potentes que se expresan en lo continuo del proceso de evaluación. Estamos revisando constantemente como aprenden y que saberes traen nustr@s estudiantes. En relación a lo formativo que siempre fue relacionada con enriquecer los procesos de enseñanza brindando insumos a los docentes para mejorar nuestras propuestas, hoy debemos ponerla al servicio también de l@s estudiantes para qué reconozcan fortalezas, debilidad y regulen sus propios procesos de aprendizaje; sin lugar a duda se ha ampliado el concepto de evaluación formativa. Y en relación a la evaluación sumativa es indispensable destacar la posibilidad que brinda al estudiante de articular lo aprendido al servicio de su práctica profesional.

Consideramos nuestras prácticas evaluativas enmarcadas en un proceso continuo y simultaneo a la propuesta de enseñanza, haciendo el papel de garante en torno al logro de aprendizajes. Reconocerlo de esta manera se transforma en un desafío para la reflexión de nuestras prácticas evaluativas. Donde no solo estamos a la búsqueda de instrumentos no convencionales, sino fundamentalmente a que esos instrumentos alcancen los criterios de retroalimentación de la propuesta de enseñanza e impacten en la mejora de los aprendizajes de l@s estudiantes. Todo esto toma mayor importancia al considerar que nustr@s estudiantes, futur@s psicopedagog@s son quienes desempeñaran una práctica profesional fuertemente ligada y en constante reconstrucción con propuestas de evaluación que pueden tener incidencia en lo que a priori se llaman dificultades de aprendizaje o fracaso escolar.

El equipo de cátedra, del que somos parte en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en la materia Estrategias para el Abordaje de las Dificultades del Aprendizaje, sin duda ha tenido un gran desafío durante toda la pandemia a la hora de encontrar los instrumentos que sustituyan aquellos utilizados en la presencialidad. Allí tuvimos la urgencia de recrear instrumentos de la mano de la virtualidad. Pudimos recorrer alternativas sincrónicas y asincrónicas; individuales y

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

grupales. Con una constante que fue el uso de las tecnologías de la comunicación, la información y múltiples aplicaciones. Todo este ejercicio de repensar los instrumentos de evaluación durante esos cuatro cuatrimestres de pandemia y la posterior vuelta a la presencialidad nos facilitó este ejercicio de revisión-reflexión del proceso de evaluación, hoy contamos con recursos multimedia y espacios de comunicación con los estudiantes que permiten afrontar el desafío de una retroalimentación formativa.

Evaluar para aprender

La cátedra cuenta con un blog multimedial, un perfil de Instagram, un canal de YouTube, una cuenta de correo, y grupos de Whats App. Todos estos espacios o vías de comunicación se utilizan para fortalecer lo trabajado cuando la retroalimentación así lo requiere.

El primer mes de cursada l@s estudiantes deben entregar trabajos prácticos semanales que reemplazan al típico primer parcial, estos trabajos son articulados con la propuesta de clase; implican una lectura profunda y responsable del material bibliográfico, por tanto las primeras 4 (cuatro) semanas de nuestra cursada son un gran desafío para l@s alumn@s que semanalmente deben entregar un trabajo práctico y para el equipo de cátedra que debe realizar la lectura y devolución de los mismos. Sabemos que las devoluciones deben ser inmediatas, ya que una devolución fuera de tiempo pierde el sentido de retroalimentar, si nuestra intención es ver el efecto en la clase siguiente, la lectura de estos trabajos semanales muchas veces nos indica la necesidad de fortalecer algunos conceptos o temas trabajados, lo podemos hacer subiendo en el blog materiales extras, donde en un video, el equipo de cátedra da nuevos ejemplos o explicaciones; ajustes en la planificación de las clases siguientes o por medio de audios en los grupos de WhatsApp.

Los resultados que se logran de esta manera a partir de la retroalimentación son directamente dirigidos al proceso de enseñanza, ya que la propuesta se puede ver ajustada semanalmente y en

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

el caso de los procesos de aprendizaje, se evidencia con una participación mucho más fluida y enriquecida de l@s estudiantes.

Algo importante de estos trabajos prácticos semanales es que se definen con cierta acción estratégica en cuanto a que y como, deben realizarlos, ya que el primero de ellos es individual, el segundo es en pareja, el tercero es en un pequeño grupo y el cuarto vuelve a ser individual. Orientan al estudiante hacia la reflexión y la articulación con lo trabajado en clase y/o la bibliografía.

Avanzando en la segunda parte del cuatrimestre donde tradicionalmente se estaría acercando el segundo parcial, nosotros les proponemos a nuestr@s estudiantes la realización de una instancia de evaluación escrita y presencial dividida en dos momentos de producción y abordando situaciones problemáticas o también llamadas análisis de casos, esta modalidad es la que se propuso en el trabajo practico cuatro, por lo cual ya han tenido experiencia en esta dinámica y hemos realzado la devolución correspondiente. La propuesta está dividida en dos momentos de escritura. Tienen una hora y media aproximadamente para trabajar de manera individual; una vez que se cumple el tiempo, l@s alumn@s son invitados a concurrir a otra aula donde un docente l@s espera para organizarlos en grupo y darles la consigna de la segunda parte: “Organizados en grupo de cuatro estudiantes deben socializar, leer sus producciones individuales y a modo de síntesis realizar un nuevo texto superador de los cuatro individuales y entregar esta última producción”.

La instancia de evaluación escrita presencial en dos momentos uno individual y uno grupal que le proponemos a nuestras estudiantes para analizar situaciones o casos se definió de esta manera porque buscábamos dos momentos claramente diferenciados de reflexión y de escritura. Un tiempo en el que cada estudiante individualmente lleve a cabo procesos cognitivos y de articulación conceptual responde a reconocer la importancia de cada proceso de aprendizaje que lleva adelante cada un@ de ell@s. Y el segundo momento de carácter grupal lo sitúa ante la escucha de la producción de un/@ compañer@ que implican varias alternativas; quizás puede ser

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

la articulación hipótesis que nunca hubiera pensado o, por el contrario, la semejanza o familiaridad con su producción individual. La alternativa el espacio grupal también lo lleva al desafío de compartir esa producción escrita y la interpretación de la misma, ante la inmediatez de la presencia de sus compañer@s. La reacción, en términos de repreguntas, gestos o dudas que provoca escuchar el texto. No podemos tampoco dejar de lado lo que implica la producción la reescritura, pero en este caso de manera grupal de un texto superador. Todas estas condiciones situaciones y momentos que implica está instancia de evaluación han sido definidas de esta manera con un claro objetivo; lograr lo propuesto por los nuevos paradigmas sobre la retroalimentación de la evaluación formativa.

La cursada de nuestra materia también exige que l@s estudiantes realicen una pasantía a modo de práctica profesional en una institución escolar trabajando con un grupo de niñ@s que son derivados a ell@s por presentar dificultades de aprendizaje. Para esta pasantía l@s alumn@s deben presentar en la tercer semana, un borrador del proyecto de intervención psicopedagógico que llevarán a cabo, con la secuenciación de sus intervenciones psicopedagógicas a lo largo de nueve encuentros.

Este borrador que deben enviar una vez alcanzado el tercer encuentro de su pasantía es una instancia más dentro de nuestro proceso de evaluación formativo. El mismo recibirá un tratamiento por el equipo de cátedra de modo individual y se realizará una devolución indicando sugerencias alternativas y puntos a revisar a cada estudiante. El estudiante tendrá que llevar a cabo todos los ajustes y revisiones propuestos y si alguna de estas indicaciones orientaciones que se realizan vía mail no son claras y requieren una mayor explicación los estudiantes cuentan con un grupo de supervisión de WhatsApp que funciona desde el primer día de clase, dónde pueden dejar todas las dudas e inquietudes sobre los borradores. Este grupo de WhatsApp diariamente retroalimenta el desarrollo de las pasantías de l@s estudiantes ya que además de evacuar dudas de los borradores, también se responde a cualquier, interrogante o inquietud durante su pasantía.

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

Este grupo es general y muchas veces las inquietudes o dudas que manifiesta un estudiante se comparte y enriquece cuando un/a compañer@ posteriormente atraviesa un desafío semejante.

Sin lugar a duda el espacio virtual de supervisión a través de este grupo de WhatsApp es una gran exigencia para el equipo de cátedra en términos de disponibilidad de tiempo pero también reconocemos que l@s estudiantes se encuentran ante situaciones problemáticas e inquietudes que requieren una respuesta inmediata y que no pueden esperar una semana hasta la próxima clase donde nos encontramos con el espacio de supervisión presencial.

Nos atrevemos a compartir todas estas propuestas llevadas a cabo en la cátedra no porque crea que son ideales, sino porque son intentos genuinos de una revisión crítica y constante de nuestras prácticas evaluativas.

CONCLUSIONES

Finalmente para concluir, la síntesis es rotunda. La evaluación no puede tener como único o principal fin el control, la calificación o la acreditación. La esencia de la evaluación es la retroalimentación de la enseñanza y los múltiples procesos de aprendizajes.

Creemos indispensable que una propuesta de enseñanza del nivel universitario que se encuentra enmarcada, relacionada y articulada directamente con una carrera vincula a la educación sea ejemplo y sea modelizadora para l@s estudiantes, donde los procesos de evaluación mantengan coherencia con una postura y un paradigma crítico, que proponga una constante reflexión de la práctica.

Sin lugar a duda, un estudiante no puede transitar por una instancia de evaluación y no sentir que le ha permitido ampliar sus aprendizajes interrogarlos o generar articulaciones en torno a su práctica profesional.

No hay enseñanza si no hay evaluación y no hay evaluación si no se planifica; se decide, se crean criterios e instrumentos que permitan una revisión continua de la enseñanza y el aprendizaje.

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Cáceres, Héctor

Todo instrumento de evaluación debe tener un antes, donde fue creado específicamente para un grupo de alumnos en interacción con ciertos contenidos y un después donde se definan espacios y tiempos para potenciar el aprendizaje. La evaluación es un proceso que comienza mucho antes del “día de parcial” y debería seguir posteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich R. (2021). *Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires: Aique grupo editor

Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, año XIV, N° 68, diciembre, pp. 6-12. Uruguay

**TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA
FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA**

Boza Parra, Leonor

Universidad de Granma (Cuba)

lboza91@nauta.cu

Ramírez Frías, Laritza

Universidad de Granma (Cuba)

laritzaramirezfrías@gmail.com

Recibido: 12-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

RESUMEN

El cumplimiento de la función educativa de la familia constituye una preocupación creciente del colectivo pedagógico de la Escuela Primaria “Carlos Manuel de Céspedes” y también de los propios padres, quienes muchas veces buscan consejo en la institución escolar para erradicar los problemas de educación de sus hijos, especialmente en el quinto grado, ya que estos alumnos son considerados como preadolescentes y es en esta etapa donde comienzan a surgir muchas de las preguntas que más adelante se acrecentarán. La presente investigación parte de la necesidad de elevar la preparación de la familia para la educación de sus hijos e hijas. En consecuencia, se plantea como objetivo elaborar talleres de orientación que permitan elevar la preparación de la familia para un mejor desempeño de su función educativa. La intención de la autora es la de proveer a la familia de las herramientas necesarias para lograr una convivencia familiar más

111

armónica y feliz. Para reunir la información necesaria acerca del objeto de investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes métodos: métodos teóricos (análisis – síntesis, inducción – deducción), métodos empíricos (observación, entrevista, encuesta) y métodos estadísticos – matemáticos (cálculo porcentual y la estadística descriptiva). La aplicación de los talleres de orientación probó ser efectiva en la parcial solución del problema científico detectado y, además, contribuyó al fortalecimiento de la relación familia – escuela, realzando el papel del psicopedagogo escolar. De manera general, los padres expresaron su satisfacción tras la realización de los talleres y se constató un crecimiento en su preparación.

PALABRAS CLAVE: familia – escuela - talleres de orientación

ABSTRACT

The performance of the family educative function becomes a growing concern for the pedagogical group at “Carlos Manuel de Cespedes” Elementary School, as well for parents, who so many times ask for advice in the educational institution to eradicate some of the problems in their sons and daughters education, especially in fifth graders, who are considered as pre-adolescents. It is in this stage when they start to think of issues they will later on ask about. The current investigation has as a starting point the improvement of family knowledge in their children education. Consequently, the main objective is focused in the elaboration of guidance sessions so as to improve the family preparation to carry out its educative function. The authoress is intended to provide the family with the necessary tools to achieve a closer and happier family coexistence. To gather the necessary information on the object of investigation, the researcher put into practice the following scientific methods: Theoretical Methods (Analysis – Synthesis, Induction – Deduction). Empirical Methods (Observation, Interview, Survey). Mathematical Methods (Percentage Analysis and Descriptive Statistics). The putting into practice of the guidance sessions proved to be effective in the partial solution of the scientific problem detected.

Besides, they contributed to strengthen the school – family ties and to stand out the role of the psycho-pedagogical counsellor. In general terms, parents pointed out their satisfaction after the application of the sessions and an improvement in their preparation was corroborated.

KEY WORDS: family – school - orientation workshops

INTRODUCCIÓN

El hogar y la escuela son las dos instituciones sociales de mayor importancia en la educación de niños y jóvenes. Ambas persiguen los mismos objetivos de formar un ciudadano íntegro, desarrollado en los diversos aspectos que componen la personalidad humana y, en fin, valioso a la sociedad.

Muchos de los ideales de nuestra sociedad, en lo que respecta a la esfera moral, los principios y los valores de los ciudadanos, son objetivos educativos tanto del hogar como de la escuela. El hombre nuevo surge de las nuevas relaciones de producción y de propiedad que ha establecido el sistema socialista. Pero son la familia y la escuela los máximos responsables de transmitir y concretar esas características en la infancia y la juventud. Es necesario entonces, la máxima coordinación entre ambas esferas de la vida de las nuevas generaciones.

El psicopedagogo y la dirección de la escuela pueden, gracias a su experiencia pedagógica y psicológica, ayudar a los padres con sus consejos en la solución de ciertos problemas familiares, ya sea que repercutan o no sobre la conducta escolar del niño. Lo que pretendemos es formar hombres y mujeres útiles a la sociedad, que manifiesten valores, sentimientos y patrones de conducta positivos, que les permitan convivir en armonía con las demás personas. Por lo tanto, el estilo educativo que adopten los padres no debe favorecer, en ningún momento, la formación de sentimientos de individualidad, sino de colectividad, en función del trabajo por el bien común. Ante todo, debe existir una estrecha correlación entre autoridad – disciplina y límites – derechos.

Se debe aprender a poner límites y establecer de conjunto nuevas reglas sin transgredir los derechos de los hijos, ni sus espacios.

Ha quedado demostrado que la familia utiliza diferentes vías para educar a sus hijos, pero los resultados obtenidos no son siempre los esperados por la sociedad en que se desenvuelven los sujetos. Aún queda mucho por hacer, ya que la mayor dificultad está dada en la deficiente preparación de la familia para llevar adelante una buena función educativa, lo que se evidencia en las siguientes insuficiencias:

- Poco conocimiento de las vías y procedimientos más adecuados para educar a los hijos.
- Poca influencia ejercida en la formación de valores, convicciones éticas y morales en correspondencia con nuestra Sociedad Socialista.

A esto se le añade también que en ocasiones los esfuerzos por lograr una fructífera relación escuela – familia son insuficientes. El colectivo pedagógico no explota las potencialidades existentes en las diversas herramientas de trabajo grupal, especialmente en el marco de la orientación familiar.

A partir de lo anteriormente expuesto, la autora plantea como problema científico: ¿cómo elevar la preparación de la familia para la educación de sus hijos? De aquí se deriva que el objeto de investigación sea: la orientación familiar. Esta investigación se plantea como objetivo: elaborar talleres de orientación que permitan elevar la preparación de la familia para un mejor desempeño de su función educativa, quedando delimitado como campo de acción: la función educativa de la familia.

DESARROLLO

Respecto a la familia, los fundadores de la filosofía marxista sentaron las bases para comprender su razón social de ser, su determinación y funciones más generales. Ellos se vieron en la necesidad de estudiar a la familia como institución social al elaborar su concepción materialista

de la historia, y fueron los primeros en revelar los determinantes sociales fundamentales sobre la institución familiar y su papel en la reproducción social (Marx y Engels, 1845)

Estos autores dejaron establecido, en una época tan temprana del desarrollo de las ciencias sociales, que la familia no es una relación primordialmente biológica, sino que tiene un doble carácter, natural y a la vez social, constituyendo las relaciones de cooperación entre sus miembros su esencia social.

Demostraron, con los datos de su época, que la familia es una categoría histórica y que por tanto cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, en cuyo contexto hay que estudiarla y comprenderla. Con el cambio de las formas de propiedad y de producción se producen modificaciones en las relaciones familiares. Las formas y funciones de la familia evolucionan, pero este proceso sufre un retraso respecto a los cambios en las relaciones sociales.

Las mayores contribuciones teóricas al estudio de la familia y sus funciones, como objeto de investigación psicosocial en nuestro país, han tenido lugar en los marcos de la psicología y la sociología. Podemos citar como ejemplos los estudios realizados por Arés (2000), Blanco (2001) y Castro (2010)

En cuanto a la orientación familiar, el doctor en ciencias psicológicas Gustavo Torroella fue uno de los protagonistas en la introducción de la orientación familiar en nuestro país allá por los años 50 del siglo XX, pero prácticamente se abandonó restringiéndose entonces a una de sus modalidades, la asistencial o remedial, por lo general desarrollada desde la clínica.

En los últimos años, tomando como base el papel formativo de la familia y su relación con la escuela, se promueven estudios de orientación que demuestran cómo la familia adquiere conocimientos, desarrolla habilidades, libera tensiones, supera temores, fortalece los lazos afectivos, madres, padres o tutores adquieren capacidades para mejorar y autorregular de modo más eficiente su función educativa. Desde los institutos José de la Luz y Caballero de Holguín, Enrique José Varona de Ciudad de La Habana y en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, se han promovido estudios de orientación familiar que demuestran sus potencialidades en la

estimulación del mejor funcionamiento familiar. Podemos citar entre ellos los realizados por el propio Torroella (2002) y García (2009).

Otras contribuciones desde la pedagogía y la didáctica también han sido realizadas por autores como Labarrere (1988), Álvarez (1999), García (2002), González (2002). Un colectivo de autores cubanos se unió para publicar sus estudios realizados entre 2000 y 2004.

Para la puesta en práctica de la propuesta de intervención, se escogen como población las familias del quinto grado de la Escuela Primaria “Carlos Manuel de Céspedes” (u) de Manzanillo, para un total de 30 familias. La muestra fue seleccionada intencionalmente y la constituyen 12 familias, representando el 40% de la población.

Para reunir y procesar la información necesaria, se tuvieron en cuenta los siguientes métodos:

Métodos teóricos:

- Análisis – síntesis: para arribar a conclusiones teóricas acerca de la información obtenida durante el desarrollo de la investigación.
- Inducción – deducción: para establecer generalizaciones a través del análisis de aspectos particulares del objeto de investigación.

Métodos empíricos:

- Observación: para identificar los problemas que inciden con mayor frecuencia en el cumplimiento de la función educativa.
- Entrevista: para determinar los principales problemas que presentan los padres en el cumplimiento de su función educativa, así como las principales necesidades en su preparación.
- Encuesta: para conocer de qué forma contribuye la escuela al mejoramiento de la relación entre la familia y la institución escolar y, especialmente, el papel del psicopedagogo escolar en la orientación a los padres.

Métodos estadísticos – matemáticos:

- Cálculo porcentual y la Estadística descriptiva: en la tabulación y valoración cuantitativa de los instrumentos aplicados y para reflejar los resultados.

Se ha acumulado una larga experiencia de trabajo con la familia mediante el apoyo de diferentes instituciones y, en especial, la escuela cubana, que cuenta con maestros y maestras con las potencialidades para contribuir a elevar la cultura de los padres para la vida familiar. Para ello se requiere el uso de nuevas técnicas, las cuales exigen aprendizaje y entrenamiento por parte del maestro y en especial, del psicopedagogo escolar.

Se conocen y aplican distintas vías entre las que mencionamos: visitas al hogar, reuniones de padres, entrevistas, Escuelas de Padres o Escuelas de Educación Familiar. Esta última es una vía sobre la cual diferentes autores cubanos como Elsa Núñez, Pedro Luis Castro y Aurora García, han realizado estudios que encontraremos en sus obras.

La escuela de educación familiar o escuela de padres tiene como propósito orientar y ayudar a la familia en el cumplimiento de su función educativa, es decir, elevar su cultura para la convivencia más humana y feliz. Asimismo, provocar la reflexión colectiva para buscar soluciones a los problemas y reforzar las actitudes positivas de los hijos(as) en la escuela. Además, la escuela de educación familiar debe movilizar a los padres para su incorporación cada vez mayor a la escuela, que sientan que esa también es su tarea y que tanto ellos como los educadores son compañeros de un mismo equipo.

Las escuelas de padres pueden realizarse a través de diferentes modalidades, entre las que podemos citar:

- Talleres de orientación
- Conferencias
- Proyecciones de videos
- Charlas

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Boza Parra, Leonor; Ramírez Frías, Laritza

Se escogieron los talleres de orientación como modalidad para la aplicación de una propuesta de intervención, consistente en ocho encuentros, lo que permitirá elevar la preparación de las familias para un mejor desempeño de su función educativa.

Encuentro #1 “Encuadre”.

Encuentro #2 “Somos una familia”.

Encuentro #3 “¿Cómo la familia cumple sus funciones?”.

Encuentro #4 “La autoridad paterna”.

Encuentro #5 “Los estímulos y las sanciones”.

Encuentro #6 “Comunicándonos mejor”.

Encuentro #7 “Formación de hábitos sociales en el niño”.

Encuentro #8 “Resumen”.

Los talleres de orientación constituyen una modalidad de orientación educativa de espacio interactivo en grupo mediante técnicas, métodos y procedimientos para la reflexión, sensibilización, reelaboración y ajuste personal, a partir de la experiencia y saberes acumulados, que favorecen la preparación de la familia para la educación de sus hijos e hijas (García Gutiérrez, 2011, p. 27)

Se realizan a partir de los grupos de padres creados por la escuela. Tradicionalmente se forman según los grupos escolares; se convocan por la escuela para el desarrollo de diferentes actividades. Un enfoque nuevo que permita ofrecer a este trabajo el carácter alternativo y participativo puede ser, la organización de los grupos de padres a partir de sus necesidades e intereses, esto conduce a que se encuentren en un mismo grupo, padres cuyos hijos pertenecen a diferentes grupos y grados. Se deben organizar atendiendo a diferentes aspectos organizativos y de contenido, los esenciales son:

- Las necesidades de aprendizaje de los padres.
- El tiempo de que disponen para cada sesión.
- La frecuencia acordada entre todos.

- Las condiciones de locales disponibles.
- La posibilidad de recibir ayuda de otros especialistas.
- La cantidad de padres involucrados.
- La experiencia del orientador.
- Las características geográficas de las zonas de residencia de los padres y la distancia respecto a la escuela.
- Las potencialidades que posee la comunidad para apoyar la realización de los talleres y calidad de la relación escuela – comunidad.

Cada taller consta de los siguientes momentos:

1. Momento inicial: al comienzo de la reunión, ayuda a los participantes a concentrarse en la tarea, establece el nexo con el tema abordado en el encuentro anterior, sistematiza las tareas y acciones orientadas.
2. Planteamiento temático: momento intermedio para presentar el tema a trabajar. Se sugiere usar algunos recursos que ofrezcan a este momento animación y frescura, sin perder seriedad, ganar la confianza de los participantes.
3. Elaboración: es la parte central del taller cuando se produce el desarrollo del tema mediante la ejecución de diferentes ejercicios previstos; los cuales permiten a los participantes expresar sus sentimientos, dudas, temores, realizar reflexiones, intercambiar experiencias. Es el momento de la mayor adquisición de conocimientos y movilización de actitudes a favor de la educación.
4. Cierre: es el momento de reflexión final que permite, tomando una distancia, integrar lo trabajado y situar un punto de conclusiones. Es el grupo quien cierra, al que se une el criterio de la coordinación. Desde las valoraciones se infiere el tema del próximo taller y se precisan las acciones, ejercicios, tareas o posiciones a introducir o modificar en el seno familiar.

Para la elaboración de la propuesta partimos además, del análisis de la familia como grupo humano, por lo que es necesaria la Teoría de los Grupos Operativos de Enrique Pichón-Riviére.

Un grupo es un conjunto de personas que interactúan directamente entre sí (cara a cara), durante un tiempo relativamente estable, para alcanzar determinadas metas, mediante la realización de una tarea Bermúdez Morris, 2002, p. 2.

Son características esenciales del grupo:

- cohesión entre sus miembros
- interacción
- estabilidad relativa
- metas u objetivos comunes
- tarea común

Estas características permiten diferenciar al grupo, psicológicamente hablando, de una agrupación casual que se puede encontrar en cualquier lugar, como puede ser: en la parada de un ómnibus, o una tienda o estadio deportivo.

Siempre que interactúan personas que conforman un grupo, se ponen en función numerosas fuerzas psicológicas que van desde la confrontación hasta la lucha abierta y enconada entre diferentes manifestaciones, intereses, actitudes, conductas e ideas de las diversas personalidades que lo componen. Este conjunto de fuerzas hace que el comportamiento de un grupo difiera del comportamiento de cada uno de sus integrantes por separado, o sea, que los individuos no son los mismos cuando están solos que acompañados. A esto se le llama *dinámica de grupo*.

La dinámica de grupo se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. Es el proceso y resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo (Bermúdez Morris, 2002, p. 9)

El contenido principal del proceso grupal es la *tarea*, que es el proceso mediante el cual el grupo va asimilando los nuevos conocimientos, habilidades y modos de actuación; a través de ella se produce una apertura a lo nuevo, que permite ir incorporando y asimilando lo que no se conoce,

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Boza Parra, Leonor; Ramírez Frías, Laritza

lo que no se sabe hacer, a lo ya conocido y aprendido antes (p.10). En términos generales, la tarea permite el paso de una situación inicial, cerrada, a una situación nueva, de apertura.

Para conocer el estado actual en que se encuentra la preparación de la familia para el cumplimiento de su función educativa, se aplicó un diagnóstico inicial a la muestra. Estas familias se caracterizan por ser familias disfuncionales. En su mayoría son padres divorciados, con un nivel de escolaridad promedio de 12 grado. Entre ellos se encuentran tres familias con situación económica difícil.

Teniendo en cuenta la definición de la doctora Patricia Arés Muzio, se establece como variable la función educativa.

Para la realización de este diagnóstico se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones e indicadores:

DIMENSIÓN PSICOLÓGICA

- Comunicación entre padres e hijos.

DIMENSIÓN EDUCATIVA

- Cumplimiento de las funciones familiares.
- Uso de métodos educativos.

DIMENSIÓN SOCIAL

- Formación de hábitos de convivencia social.

Los resultados de ese diagnóstico inicial se muestran en la siguiente tabla:

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Boza Parra, Leonor; Ramírez Frías, Laritza

Indicadores	Bien	%	Regular	%	Mal	%
Cumplimiento de las funciones familiares	2	16,6	4	33,3	6	50
Uso de métodos educativos	3	25	2	16,6	7	58,3
Comunicación entre padres e hijos	1	8,3	5	41,6	6	50
Formación de hábitos de convivencia social	4	33,3	3	25	5	41,6

Luego de la puesta en práctica de los talleres de orientación, la autora realizó un diagnóstico final para constatar que los padres adquirieron nuevos conocimientos que favorecieran un mejor desempeño de su función educativa.

En el indicador relacionado con el cumplimiento de las funciones familiares, sólo 3 familias (el 25%) siguieron presentando dificultades. Es significativo que 9 familias (el 75%) se encuentran ahora entre las categorías de bien y regular, lo que indica que 3 familias alcanzaron categorías superiores.

Algo similar ocurrió con el indicador uso de métodos educativos. El diagnóstico inicial reflejó que sólo 5 familias (el 41,6%) se encontraban entre las categorías de bien y regular. Luego de la aplicación de los talleres de orientación, el número de familias entre estas categorías subió a 10 (el 83,3%), quedando demostrado que se logró influir positivamente en 5 familias. De hecho, este fue el indicador que mostró los mejores resultados con respecto a los demás.

En cuanto al indicador referido a la comunicación entre padres e hijos, 7 familias (el 58,3%) quedaron en la categoría de bien y 3 familias (el 25%) en la categoría de regular, lo que significa

que 6 familias (el 50%) mejoraron su condición inicial y sólo 2 familias aún necesitan mucha atención.

En relación con el último indicador, formación de hábitos de convivencia social, sólo una familia (el 8,3%) siguió presentando dificultades. Es importante señalar que de las 5 familias que inicialmente estaban categorizadas de mal, 4 familias (el 33,3%) alcanzaron las categorías superiores, existiendo ahora 11 familias (el 91,6%) entre las categorías de bien y regular.

CONCLUSIONES

Como resultado del proceso investigativo, se plantean las siguientes conclusiones:

- Los fundamentos teóricos asumidos desde lo psicológico, filosófico, pedagógico y sociológico, sustentan el proceso de orientación familiar y su análisis hace posible el diseño de la propuesta de intervención presentada por la autora.
- Los talleres de orientación propuestos por la autora tienen como propósito esencial elevar la preparación de la familia para la educación de sus hijos.
- La aplicación de los talleres de orientación probó ser efectiva en la parcial solución del problema científico detectado y, además, contribuyó al fortalecimiento de la relación familia – escuela, realizando el papel del psicopedagogo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, C. (1999). Didáctica: La Escuela en la Vida. La Habana: Pueblo y Educación.

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Boza Parra, Leonor; Ramírez Frías, Laritza

Arés Muzio, P. (Formato digital) “La familia, una mirada desde la Psicología”. La Habana: Pueblo y Educación.

----- (2002) “Mi familia es así”. La Habana: Pueblo y Educación.

Bermúdez Morris, R. (2002). “Dinámica de grupo en Educación: su facilitación”. La Habana: Pueblo y Educación.

Blanco Pérez, A. (2001). “Introducción a la Sociología de la Educación”. La Habana: Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P.L. y coautoras (2005). “Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo”. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (Formato digital) “La educación familiar de nuestros hijos”. La Habana: Pueblo y Educación.

----- (Formato digital) “La familia en el ejercicio de sus funciones”. La Habana: Pueblo y Educación.

García Batista, G. (Comp.) (2002). “Compendio de Pedagogía”. La Habana: Pueblo y Educación.

Ibarra Mustelier, L. (Formato digital). “Orientación familiar: un debate permanente”. La Habana: Pueblo y Educación.

Konstantinov, F. (1976). Fundamentos de Filosofía Marxista-Leninista: Materialismo Dialéctico. La Habana: Ciencias Sociales.

Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. (1988). “Pedagogía”. La Habana: Pueblo y Educación.

Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Rosa Padrón, A. y Fernández, A. (2011). “Orientación Educativa”. Parte II. La Habana: Pueblo y Educación.

Torroella, G. (2002). “Aprender a convivir”. La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXO

(Dos ejemplos de sesiones de trabajo)

ENCUENTRO #4

Tema: “La autoridad paterna”.

Objetivo: Brindar orientaciones acerca de cómo ejercer una autoridad más justa sobre los hijos.

Método: conversación Procedimiento: preguntas y respuestas

Medio: pizarra

Materiales: hoja de papel, lápiz

Lugar: aula de quinto grado

En un **primer momento** se presentará una dramatización interpretada por alumnos del grupo para introducir el tema a tratar.

En un **segundo momento** se utilizará una técnica de contenido denominada “Palabras claves”, para resumir qué elementos sugieren los padres que definan la autoridad paterna.

El **tercer momento** se llevará a cabo a través de preguntas para que los padres expresen sus opiniones, y de esta forma dar cumplimiento al objetivo del taller.

Para el **cuarto momento** se utilizará una técnica de cierre como forma de evaluación del taller denominada “El PNI” (positivo, negativo, interesante), para conocer qué aspectos positivos, negativos o interesantes ha encontrado el grupo en la sesión realizada.

Momento inicial

Se presentan cuatro alumnos que dramatizan la siguiente situación: dos de ellos representarán a unos padres (P1 y P2) y los otros dos representarán a los hijos (H1 y H2). P1 y H1 llegan de la escuela; P1 le dice a H1 (en forma brusca, amenazadora) que se quite el uniforme y que haga el favor de no molestar en el resto del día (lo empuja). Por otro lado, H2 le pregunta a P2 si puede jugar con los fósforos, a lo que P2 le responde gritándole que no; al rato, el niño vuelve a preguntar y le responden que sí.

Planteamiento temático

Se utilizará una técnica de contenido.

Título: “Palabras claves”.

Objetivo: Permite sintetizar o resumir aspectos centrales de una idea o un tema.

Procedimiento: se le pide a cada miembro del grupo que escriba o diga con una breve oración lo que piensa sobre el tema a tratar (la autoridad). Luego se realiza una breve reflexión en torno a las respuestas, las cuales pueden escribirse en el pizarrón. Se puede conducir este paso con otras preguntas derivadas de la respuesta dada.

Observaciones: es importante mantener la motivación por la actividad; el facilitador debe velar por el nivel de participación de los padres al abordar el tema.

Elaboración

Preguntas:

❖ ¿Qué es la autoridad paterna?

Tener autoridad sobre los hijos, no significa que se regañen a cada minuto, o que se recuerde constantemente en el núcleo familiar que se tiene esa atribución paternal.

La autoridad paterna debe existir en todo momento en las relaciones padre – hijo, pero al igual que otros factores que influyen en la formación de la personalidad del niño, tiene que variar de acuerdo a la edad, a la experiencia y a las responsabilidades sociales que va adquiriendo el hijo.

❖ ¿Cuántos tipos de autoridad paterna existen?

Los padres que siempre gritan, regañan, castigan e insultan a sus hijos por cualquier insignificancia, y hasta llegan con gran frecuencia al maltrato físico, tratan de imponer una autoridad represiva que se irradia sobre toda la familia, convirtiéndose el hogar en un lugar donde el niño aprende a mentir, a mantenerse alejado del padre castigador y a evitar todo contacto con éste. De este tipo de relaciones tan poco correctas, surgen niños temerosos, inseguros, que se transforman más tarde en hombres que no saben establecer relaciones sociales.

Otros padres unen la palabra autoridad con un trato distante, frío, severo. El niño es tratado como un ser inferior que “debe obedecer”. Se rompe todo vínculo afectivo y el hijo ve al padre solamente como la persona que hay que obedecer, destruyéndose toda relación de afecto, sólo queda un gran “distanciamiento”.

Hay padres que agobian a sus hijos con interminables sermones, conversaciones aburridas que no van a lo concreto, que no le explican en pocas palabras lo que es o no correcto hacer. Son padres que hablan como si fuera “con otro adulto”, y por supuesto el niño no entiende ni la mitad de lo hablado.

Un tipo de falsa autoridad muy difundido es aquel que se apoya en un exceso de bondad y de amor mal balanceados. El principal recurso es, a cada paso, prodigarle caricias y utilizar el sentimentalismo para lograr que el niño obedezca, permitiéndole todas las malacrianzas sin reparo alguno. En estos casos, los hijos poco a poco se acostumbran a la simulación y se vuelven incapaces de sentir un cariño verdadero.

La inconsistencia en la autoridad se produce cuando los padres un día admiten lo que otro día critican, se enojan con el niño y al minuto siguiente le confiesan su amor y hasta le ríen la gracia, lo cual crea una atmósfera de dudas e indecisiones en el niño.

El peor de todos los errores que pueden cometerse en cuanto a la falsa autoridad es la *falta de autoridad*. El niño que se educa sin tener quien se preocupe cabalmente de su educación, de formarlo, de dirigirlo, que se cría “silvestre”, incapaz de aprender la conducta positiva que la sociedad exige para convivir correctamente con los demás, presentará graves problemas en todos los lugares donde tenga que subordinarse a un adulto.

❖ ¿Qué elementos distinguen a una autoridad justa?

Una autoridad justa se fundamenta, en primer lugar, en las razones que hacen necesaria la subordinación del niño al adulto. Los hijos reconocerán en sus padres una autoridad poderosa porque tienen mayores y mejores recursos, conocimientos y hasta fuerzas para resolver sus necesidades infantiles y las de la familia.

Esta guía, esta orientación, que está en la base misma de la educación familiar, consiste en las explicaciones que le damos al niño cuando se le dice cómo debe comportarse en cada momento.

Es imprescindible no olvidar que el ejemplo del comportamiento personal de los adultos es fundamental, pues cuando el niño acepta la autoridad del adulto, éste se convierte en un modelo a imitar. Si no hay autoridad tampoco habrá imitación del ejemplo. Mientras más ejemplar sea el adulto, mejor se aceptará su autoridad.

Cuando la autoridad que se ha ejercido ha sido justa y bien interpretada por el niño, en su etapa de adolescente no mirará al padre como a una figura contraria a sus ideas o que puede arbitrariamente interrumpir sus planes. A su vez, los padres no deben plantearse la adolescencia como la etapa en que más cuidado y vigilancia hay que tener con los hijos.

Cierre

Permitir que sean los padres quienes planteen las conclusiones sobre el tema tratado, qué les ha aportado el encuentro.

Se utilizará una técnica de cierre como forma de evaluación.

Título: “El PNI” (positivo, negativo, interesante).

Objetivo: Conocer cuáles aspectos positivos, negativos e interesantes ha encontrado el grupo durante la sesión realizada.

Procedimiento: otorgarle a cada padre una hojita donde pueda escribir qué encontró de positivo, negativo o interesante en la sesión realizada. No se permite intercambiar con el compañero. Luego de 5 minutos realizar el intercambio de forma colectiva y escribir los aspectos en la pizarra agrupados en tres columnas.

Orientar tema del próximo encuentro.

ENCUENTRO #8

Tema: “Resumen”.

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Boza Parra, Leonor; Ramírez Frías, Laritza

Objetivo: Valorar el impacto que tuvieron los diferentes encuentros en la preparación de la familia.

Método: conversatorio.

Medio: televisor, video y la pizarra

Lugar: aula de quinto grado

En un **primer momento** se comprobará, de manera sencilla, lo que los padres han aprendido en los diferentes talleres.

En un **segundo momento** se proyectará la película hindú “A veces alegrías, a veces tristezas”.

En el **tercer momento** se realizará el debate de la película teniendo en cuenta una guía de observación que la psicopedagoga les indicó con anterioridad.

Para el **cuarto momento** se utilizará una técnica de cierre como forma de evaluación de todos los talleres, para recoger la opinión de cada padre con respecto a los resultados de todo el trabajo realizado.

Momento inicial

Se les orienta a los padres el objetivo del presente taller.

Luego se le pide que expresen lo que han aprendido en los diferentes talleres, qué dudas o inquietudes aún permanecen, cómo valoran el trabajo realizado y posibles sugerencias. El objetivo de este momento es que los padres realicen una valoración de su propio desempeño, la preparación que tenían antes de los talleres y la que han adquirido luego de ellos.

Planteamiento temático

Se realiza una breve sinopsis de la película que se va a proyectar.

Rahul es adoptado por Yash, un rico y conocido empresario de la India, y su esposa Nandini sólo dos días después de su nacimiento. Nueve años después, Yash y Nandini tienen un hijo biológico, Rohan, que se convierte en el hermano pequeño de Rahul. Yash cree mucho en las tradiciones y se opone a los matrimonios por amor. Cuando Rahul regresa a casa después de sus estudios universitarios en Londres, conoce a Anjali, una chica común de una familia de clase media, y se enamora de ella a primera vista, lo que traerá muchos conflictos con su padre, quien ya ha decidido casar a Rahul con Naina, la hija de su mejor amigo. Mientras tanto, Rohan se hace amigo de Pooja, la hermana menor de Anjali. Las relaciones entre los miembros de esta familia van a sufrir un giro inesperado cuando Rahul se casa en secreto con Anjali.

Luego se les indica a los padres la siguiente guía de observación, a partir de la cual se realizará el debate posterior a su visualización.

GUÍA DE ONSERVACIÓN

1. Valorar las relaciones entre los miembros de este grupo familiar.
 - Relación entre padre y madre.
 - Relación entre el padre y los hijos.
 - Relación entre los hermanos.
2. Tipología familiar que se evidencia y su relación con el cumplimiento de las funciones familiares.
3. Establecer la relación entre el cumplimiento de la función educativa y la satisfacción de necesidades materiales.
4. Tipo de autoridad que se pone de manifiesto
5. Factores que afectan la comunicación entre el padre y el hijo mayor
6. Fundamentar las razones por las cuales piensan que el director tituló la película “A veces alegrías, a veces tristezas”.

Elaboración

Se realiza el debate tomando como punto de partida la guía de observación. La psicopedagoga debe motivar en los padres una reflexión profunda y flexible sobre el tema. A medida que el debate avance, se van resumiendo las ideas centrales.

Cierre

Se utilizará una técnica de cierre

Título: “El completamiento de frases”

Objetivo: Analizar los aspectos que más han impresionado a los participantes, qué inquietudes quedan después de todo lo que se ha hecho y cómo ha sido el desempeño, qué se ha alcanzado y qué falta. Además, le permite a la psicopedagoga retroalimentarse con respecto a los logros y deficiencias de los talleres realizados

Pasos a seguir:

- a) la psicopedagoga le entrega una hoja de papel a cada participante. Plantea que cada uno complete las frases de modo independiente, sin consultar a nadie, y que no es necesario ponerle nombre.
- b) Si no están reflejadas en el papel, puede escribir las frases en la pizarra. A medida que cada uno termina recoge las hojas.
- c) Una vez que se ha recogido todas, la psicopedagoga leerá en voz alta las respuestas dadas a cada frase y se comentará lo más relevante de las mismas.

En los talleres realizados:

Aprendí _____

Ya sabía _____

Me sorprendí por _____

Me molesté por _____

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA ELEVAR LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA EN EL
CUMPLIMIENTO DE SU FUNCIÓN EDUCATIVA

Boza Parra, Leonor; Ramírez Frías, Laritza

Me gustó _____

No me gustó _____

Me gustaría saber más acerca _____

Una pregunta que todavía tengo es _____

REFLEXIONANDO ACERCA DE LA SALUD COMO DERECHO HUMANO EN LA ARGENTINA

Bernal, Marcela

Universidad Nacional de Mar del Plata

marcelapaulinabernal@gmail.com

Iparraguirre, Martina

Universidad Nacional de Mar del Plata

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

Fecha de recepción: 30-5-2023

Fecha de aceptación: 11-6-2023

RESUMEN

En forma de ensayo, nos propondremos como objetivo problematizar el derecho humano a la salud respecto a su acceso efectivo en la práctica en la Argentina. Como metodología utilizaremos una indagación bibliográfica (exploratoria y descriptiva). Nuestro marco teórico de análisis será la bioética social de Susana Vidal (2010 y 2013). Como resultado observaremos un contraste entre el amplio reconocimiento jurídico del derecho humano a la salud (que desarrollaremos previamente) y su acceso efectivo en la práctica, dado nuestro sistema segmentado y fragmentado de salud que caracterizaremos. Analizaremos los resultados

críticamente desde la bioética social para intentar despertar una reflexión para la acción acerca de su inequitativo acceso en el contexto de Argentina; y nos interpelaremos sobre si es necesario un sistema único, universal e integrado de salud que garantice la igualdad inclusiva sin discriminaciones. Como reflexiones finales plantaremos que es necesaria una mirada ética, política y ciudadana, solidaria e inclusiva, para vehicular una posible transformación desde la bioética social como instrumento de reflexión para pensar y repensar sobre la justicia o injusticia del actual sistema de salud de nuestro país que afecta con mayor impacto a las personas más vulnerables.

PALABRAS CLAVE: Salud – Derecho – Humano -Argentina

ABSTRACT

In the form of an essay, we will propose as an objective to problematize the human right to health regarding its effective access in practice in Argentina. As a methodology we will use a bibliographic inquiry (exploratory and descriptive). Our theoretical framework of analysis will be the social bioethics of Susana Vidal (2010, 2013). As a result, we will observe a contrast between the broad legal recognition of the human right to health (which we will develop previously) and its effective access in practice, given our segmented and fragmented health system that we will characterize. We will critically analyze the results from social bioethics to try to awaken a reflection for action about its inequitable access in the context of Argentina; and we will question ourselves on whether a single, universal and integrated health system is necessary that guarantees inclusive equality without discrimination. As final reflections, we will propose that an ethical, political and citizen, supportive and inclusive perspective is necessary to channel a possible transformation from social bioethics as an instrument of reflection to think and rethink about the justice or injustice of the current health system in our country that It affects the most vulnerable people the most.

KEY WORDS: Health – Human – Right -Argentine

I. INTRODUCCIÓN

En forma de ensayo nos proponemos como objetivo problematizar la conceptualización del derecho a la salud como derecho humano (DD.HH.) en relación a su acceso efectivo en la práctica sanitaria como práctica social, situada y contextualizada en la Argentina.

Como metodología, hemos utilizado una indagación bibliográfica de carácter exploratoria y descriptiva. Como marco teórico de análisis crítico nos situamos en la bioética latinoamericana y en especial en el enfoque de la bioética social, siguiendo a Susana Vidal (2010 y 2013).

En cuanto al desarrollo plantemos nuestro recorrido, comenzando por conceptualizar a la salud desde un abordaje crítico. En segundo lugar, para caracterizarla como DD.HH., daremos cuenta primeramente acerca de lo que entienden por Derechos Humanos algunos enfoques que hemos seleccionado, por ser enfoques clásicos o bien por ser enfoques disruptivos e interesantes para nuestro análisis, dejando de lado otros enfoques que no suman a nuestro trabajo, como los enfoques negacionistas. Después, nos interpellaremos acerca de qué tipo DD.HH. es el derecho a la salud, planteando distintas perspectivas a los fines de su problematización, a partir de las distintas generaciones de ellos. Luego, trataremos de reflexionar acerca de qué se entiende por salud con perspectiva de derechos, para continuar luego con el reconocimiento jurídico (constitucional, convencional, legal y jurisprudencial) del derecho a la salud en la Argentina; sobre la graduación de nuestro ordenamiento y sobre principios de interpretación en materia de derechos humanos relacionados con este derecho que nos parecieron relevantes.

Como resultados contrastaremos el amplio reconocimiento jurídico del derecho a la salud con el sistema de salud fragmentado y segmentado de Argentina, con un breve recorrido histórico y una caracterización para poder entender la problemática abordada y poder plantear algunas interpellaciones que nos resultaron importantes.

Estos resultados los analizaremos desde la bioética social, preguntándonos acerca de si es necesario un cambio hacia un sistema único, integral y universal de salud, desde una reflexión crítica para garantizar condiciones de igualdad inclusiva y equidad.

Por último, como reflexiones finales abiertas plantearemos una problematización crítica desde la bioética social para intentar despertar una reflexión para la acción acerca del inequitativo acceso al DD.HH. a la salud en el contexto de Argentina, con miras de garantizar al propio derecho.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SALUD

Comenzamos por recordar el concepto de salud construido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 1948 como estado de completo bienestar físico, mental y social, caracterización que ha sido cuestionada por utópica, retórica o medicalizante, como ha referido Maglio (2022) siguiendo respecto a esta última crítica a Conrad.

A su vez, a partir de la Conferencia de la OMS de Alma Ata de 1978 se ha consagrado a la salud como DD.HH. fundamental. No obstante, Víctor Penchazadeh (2018, p. 5) ha realizado una reflexión crítica. Ha afirmado que si bien en dicha conferencia “se marcó para siempre a la salud como DD.HH. fundamental”, “basado en preceptos éticos de justicia y equidad” y se la consagró para el “progreso social y dignidad”, promoviendo la estrategia de la Atención Primaria de la Salud (APS), luego de cuarenta años y a partir de la década del 90 se ha producido una “reacción negativa a sus postulados”. ¿Por qué sostiene Penchazadeh esta reacción negativa desde los 90? Porque a partir de esta década la concepción de la salud pasó a ser un “*tema individual*” y la atención médica una “*mercancía*”, con la apertura de los mercados y con la atención de personas con menores recursos mediante “paquetes mínimos”. En este sentido, ha cuestionado las políticas de “degradación de los sistemas públicos de salud desde el Estado”, con el correlativo aumento de la inequidad e injusticia social (Penchazadeh, 2018, p. 5). Ha sostenido que se ha pasado de un concepto de salud como DD.HH. a una “concepción de mercado” en que su cobertura será

comprada de acuerdo a la “necesidad de pago” (pp. 8-9), situación que retomaremos más adelante.

Por su parte, Susana Vidal (2010, 2013) ha propuesto una redefinición del concepto de salud desde la “*salud integral*”, los “*modos de vida*”, las “*capacidades*” y el “*desarrollo humano*” (Vidal, 2010, p. 103). Seguiremos a continuación esta redefinición desde la perspectiva de esta autora.

Salud integral implica la “capacidad y derecho individual y colectivo de realización del potencial humano (biológico, psicológico y social) que permita a todos participar en los beneficios del desarrollo (de las capacidades humanas esenciales)” (p. 102). Los “*modos de vida*”: constituyen el “conjunto de prácticas de una sociedad, sus movimientos productivos y reproductivos, relaciones organizacionales, culturales, representaciones y relaciones ecológicas. En ellos se dan condiciones para el desarrollo humano pleno con equidad. Considera que comprenden tres dimensiones: una general o macro de un Estado o sociedad, una particular o micro de grupos y una individual (pp.103-107). En el marco de los modos de vida se manifiestan las “*necesidades humanas*”. En cuanto a estas últimas su satisfacción determinará hacer posible las capacidades humanas. Existen necesidades humanas diversas de acuerdo a las distintas corrientes liberal o solidaria y son comprensivas de las necesidades básicas (fisiológicas y sociales) (pp. 108-110). Respecto a las “capacidades humanas” entiende que aluden a la noción de dignidad. Tiene en cuenta varias clasificaciones, pero resalta tres capacidades humanas esenciales para el desarrollo humano: vivir una vida larga y saludable, tener conocimiento, y disfrutar un nivel decente de vida (Vidal, 2010, pp.110-111). Y finalmente, esta pensadora entiende por “*desarrollo humano*” a un proceso de ampliación de las capacidades del individuo, de sus opciones (no de consumo), en relación con lo que la gente quiere y puede hacer de sus vidas. En este sentido, un índice de Desarrollo Humano podría ser reflejo de logros de capacidades humanas básicas, por ejemplo: el caso del género, de la pobreza humana, etc. (pp. 111-112)

3. CARACTERIZACIÓN DE LA SALUD COMO DD.HH.

Una vez conceptualizada a la salud desde un abordaje crítico, siguiendo a los autores mencionados, intentaremos problematizar un concepto que se viene repitiendo en forma reiterada y acrítica a partir de Alma Ata (1978) respecto a que la salud es un DD.HH. Ahora bien, trataremos de precisar algunos conceptos para luego intentar reflexionar sobre esta afirmación.

En este sentido, en primer lugar, antes de caracterizar a la salud como DD.HH. haremos referencia a algunos enfoques sobre la propia conceptualización de estos derechos, sin pretender agotarlos. Luego, realizaremos una historización desde las llamadas generaciones de los mismos.

Finalmente, a continuación, nos interpelaremos acerca de qué tipo de DD.HH. es la salud, desde algunos de los distintos enfoques.

3.1. CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS

En cuanto al propio concepto de DD.HH. se encuentra muy controvertido. Daremos cuenta de algunas posturas que nos parecieron importantes o interesantes para nuestro análisis, sin pretender agotarlas y sin mencionar las posiciones negacionistas de ellos.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas ha considerado a los DD.HH.¹ como aquellos derechos inherentes por existir como seres humanos, con independencia de la nacionalidad, del género, etnia, religión, idioma, etc.; caracterizados como universales, inalienables, indivisibles e interdependientes. (como luce en la página de la OMS disponible).

Otro enfoque interesante, considera que la categoría conceptual DD.HH. es un “proceso de construcción social”, con tres vértices en interacción dinámica, constituido por los movimientos sociales, los cambios culturales y la normativa (Camacho Monge, 2016). Desde esta perspectiva,

¹ Véase en la página de la OMS el siguiente enlace <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights>

recordamos el papel importante que tuvieron los movimientos sociales en el reconocimiento de los DD.HH. de los colectivos con HIV.

Por su parte, Carlos Santiago Nino (1984), quien ha realizado un estudio profundo acerca de la conceptualización de los DD.HH., analizando los distintos enfoques positivistas y iusnaturalistas, ha sostenido que estos constituyen derechos morales porque tienen valor axiológico, siendo su valor fundante la dignidad.

En cuanto al carácter de la universalidad de los DD.HH. se encuentra muy discutido a partir de las décadas de los setenta y ochenta. María Luisa Pfeiffer (2007: 80) lo ha cuestionado porque no se podría imponer una cultura determinada y predicar la libertad imponiéndola, sino ello implicaría una acción contradictoria.

3.2. LAS LLAMADAS GENERACIONES DE DERECHOS HUMANOS

Para luego interpelarnos acerca de qué tipo de DD.HH. es el derecho a la salud, los historizaremos a partir de las llamadas generaciones de los mismos, construcción conceptual que surge a partir de su reconocimiento luego de grandes revoluciones o guerras y de diferentes cosmovisiones (individualistas, sociales y solidarias). Dividiremos a los DD.HH. como de la primera, segunda, tercera y hasta cuarta generación.

Los derechos de la primera generación son los llamados individuales (civiles y políticos), reconocidos luego de las revoluciones francesa y americana en el siglo XVIII, en que se planteó un rol del Estado pasivo, con obligaciones negativas de su parte, que solo debe actuar frente a la violación o amenaza de un derecho, con una cosmovisión liberal.

Los derechos de la segunda generación son los sociales, económicos y culturales, reconocidos luego de la revolución industrial en las constituciones de Querétaro México de 1916 y de Weimar Alemania 1919, en que se planteó un rol del Estado que debe ser activo, para garantizar el acceso a los derechos para todos mediante acciones y obligaciones positivas de su parte.

Los derechos de la tercera generación fueron reconocidos en la segunda mitad del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, se fundan en la noción de solidaridad, como el derecho a la paz, al consumo, al ambiente sano, etc. Son llamados derechos colectivos o de incidencia colectiva porque pertenecen o toda la humanidad o un colectivo amplio de personas. Por lo tanto, su llave de acceso frente a su amenaza o violación es amplia y no se limita al acceso individual, correspondiendo al Defensor del Pueblo, a una asociación registrada o a la persona individual afectada. Ello sin perjuicio, de las obligaciones positivas a cargo de los Estados para promover y garantizar estos derechos.

Estos derechos de la primera, segunda y tercera generación han sido incorporados en Tratados Internacionales de DD.HH., en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en nuestra Constitución Nacional, como retomaremos más adelante.

Y los derechos de la cuarta generación, son los reconocidos luego de la llamada revolución tecnológica, derivados de las nuevas tecnologías, de la inteligencia artificial (IA), de la robótica, de la telemedicina: como el derecho a la conexión, a la desconexión y al acceso a estas nuevas tecnologías, entre otros. Si bien no existen tratados internacionales, la UNESCO ha formulado respecto a la IA recomendaciones éticas en el año 2021 y la Comisión Europea en el año 2019 (Lamm, 2022). Se han formulado críticas sobre los límites a la privacidad e intimidad que conllevan estos nuevos avances, también sobre la brecha digital para su acceso efectivo entre otros cuestionamientos, destacándose sus ventajas y desventajas, como así también las normas éticas que deben regular la IA (Lamm, 2021 y 2022). Por su parte, en un extremo crítico Eric Sadin, entrevistado por Febbro (2022) se ha referido respecto a esta revolución tecnológica, -y los derechos y no derechos que emergen de ella-, como un nuevo mecanismo de control y tecnoliberalismo, como una mercantilización integral de la vida, que conlleva a un aislamiento colectivo, entre otras consideraciones.

3.3. ¿Y LA SALUD QUÉ DERECHO HUMANO ES?

En general, la Constitución de la OMS ha afirmado en el año 2019 que “el goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano.” Ha sostenido que el derecho a la salud debe incluir un “acceso oportuno, aceptable y asequible a servicios de atención de salud de calidad suficiente. No obstante, ha afirmado que millones de personas viven en la extrema pobreza como “consecuencia de gastos sanitarios”, sobre todo los “grupos vulnerables y marginados”.²

Esto se enlaza con los elementos de la salud como DD.HH., que según la Observación 14/ 2000 del Pacto de San José de Costa Rica, son: la disponibilidad, la calidad, la accesibilidad (física, económica y a la información), la no discriminación, la aceptabilidad (en cuanto a establecimientos, bienes y servicios en salud respetuosos de la ética médica, de la cultura, de las minorías, del género, del ciclo vida, de los pueblos y comunidades), como ha referido Maglio, (2022). Por su parte, el Folleto Informativo 31 del 2008 de la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha considerado al derecho a la salud como inclusivo, que comprende: libertades y derechos (como acceso a medicamentos esenciales), el derecho a la facilitación de bienes e instalaciones de salud para todos sin discriminaciones, que no equivale al derecho a estar sano solamente, y que no es un objetivo programático a largo plazo.

Ahora bien, desde las llamadas generaciones de DD.HH. se encuentra discutido en qué generación debiera incluirse al derecho a la salud. Existen distintos enfoques en cada extremo como son los individualistas o liberales, por una parte y los solidarios, por otra parte, sin perjuicio de los enfoques intermedios.

Para una concepción liberal o neoliberal el derecho a la salud es un derecho solamente individual, una mercancía, en que el Estado debiera despreocuparse, como ha cuestionado Pehchazadeh (2018). En este sentido, existen teorías negadoras del derecho a la salud como las de Nozick, Fried, Buchanan, que sostienen un estado de mínimo, como ha referido Maglio (2022).

² Disponible en el siguiente link: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health>

Por el contrario, otras teorías sostienen el derecho a la salud con distintas perspectivas como las de Rawls, Sen, Green y Daniels, que entienden este derecho en un sentido superador de un mínimo decente, con la salud como asiento de derechos, siguiendo también a Maglio (2022).

Para otra concepción que podríamos considerar solidaria, el derecho a la salud debería estar incluido dentro de los derechos sociales, culturales y económicos (DESC), como han sostenido Ase y Buriyovich (2009, p. 29), con obligaciones positivas a cargo de los Estados, para que no se convierta en un discurso ético y moral.

Para Susana Vidal (2010, 2013) la salud como DD.HH. es un derecho individual y también colectivo, relacionado con el pleno ejercicio de otros derechos que resguardan las necesidades humanas, concepto del que dimos cuenta anteriormente.

La Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina (CSJN) ha sostenido en repetidos precedentes: que es un derecho extensivo a la salud individual y colectiva, reconociendo legitimación a asociaciones para la tutela judicial de colectivos vulnerables como derecho de incidencia colectiva (323:1339. Secretaría Jurisprudencia CSJN, 2020; 338:29. Secretaría Jurisprudencia CSJN, 2020). Ha dispuesto en sentencias concordantes que “aunque se trate de un derecho individual, si existe un fuerte interés estatal en su protección, sea por su trascendencia social o en virtud de las particulares características de los sectores afectados” debe considerársele como derecho de incidencia colectiva (338:29. Secretaría Jurisprudencia CSJN, 2020). Esta postura amplía el espectro protectorio mediante amparos colectivos cuando son ejercidos por una asociación debidamente registrada, con mayor poder de reclamo.

Ahora bien, pensamos que es importante incluir al derecho a la salud también como de la cuarta generación. Ello, para facilitar el derecho a acceder: a la historia clínica universal (que podría evitar demoras en la atención sanitaria); a la telemedicina, a los adelantos de la inteligencia artificial (para la prevención, diagnóstico y tratamientos de enfermedades, con ventajas y desventajas); a la robótica (en cuanto a la posibilidad de realización de intervenciones quirúrgicas con una exactitud sin precedentes). Todo sin perjuicio de no caer en un análisis acrítico, en la

despersonalización y mercantilización, pérdida de puestos de trabajo; sino reflexionando acerca de la brecha digital y vulnerabilidades existentes, límites a la intimidad y privacidad y límites éticos, como ha dado cuenta Ignacio Maglio (2022), en cuanto a la inequidad en su acceso en condiciones de igualdad inclusiva. Por nuestra parte, hemos observado que esta brecha digital se ha revelado crudamente en el contexto de la pandemia del COVID-19.

4. SALUD CON PERSPECTIVA DE DERECHOS

Otra afirmación que se repite reiteradamente es acerca de la salud con perspectiva de derechos. Ahora bien, intentaremos aclarar qué entendemos por esta afirmación desde nuestra perspectiva.

Por nuestra parte, consideramos que hablar de salud con perspectiva de derechos es entenderla en primer lugar, como un derecho humano, teniendo en cuenta a las personas como sujetos de derechos y no como objeto de tutela. Por ejemplo, reconociendo la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes (NNyA) o el ejercicio de los derechos de las personas en situación, condición y posición de discapacidad (Palacios, 2019; Fernández, 2019; Bernal, 2020), para que puedan participar en el proceso de consentimiento informado y decidir sobre actos personalísimos sobre su propio cuerpo relacionados con su salud. En el primer caso, con la garantía de los derechos de escucha y participación de acuerdo a la evolución de sus facultades; y, en el segundo caso: por medio de los apoyos (a lo mejor comunicando sus deseos solo por sus ojos en el caso de un paciente con Esclerosis Lateral Amiotrófica –ELA- en estado avanzado). También, pensamos que hablar de salud con perspectiva de derechos, implica reconocer el pluralismo y diversidad cultural de las personas y colectivos en los procesos de salud, enfermedad y atención, con respeto a las distintas diversidades e identidades (en cumplimiento del art. 12 de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO 2005 y de la Observación 14/ 2000 del Pacto de San José de Costa Rica). Asimismo, entendemos que implica no considerar a las personas como objetos de intervención o medicalización.

Por su parte, Ase y Buriyovich (2009, p.29), han afirmado que entender a la salud con perspectiva de derechos implica considerarla como un “componente inalienable de la dignidad humana” (...) “de un bien en sí mismo” que tienen todas las personas por el solo hecho de existir. “Esta perspectiva genera obligaciones y responsabilidades para los Estados” de “respetar, proteger, promover, facilitar y proveer el acceso universal a la salud”, sin discriminaciones.

Y por otra parte, Mario Róvere (2021) ha sostenido que la salud es un DD.HH. conceptualizándolo desde una perspectiva de derechos y lo ha vinculado con la equidad. Ha considerado la necesidad de reconocer y accionar para facilitar el acceso efectivo al derecho a la salud en condiciones de equidad.

5. RECONOCIMIENTO JURÍDICO DEL DERECHO HUMANO A LA SALUD EN LA ARGENTINA Y SU GRADUACIÓN DENTRO DE NUESTRO ORDENAMIENTO JURÍDICO. LOS PRINCIPIOS DE INTERPRETACIÓN DE LOS DD.HH.

En nuestro país el derecho a la salud se encuentra reconocido jurídicamente en forma muy amplia, tanto por la Constitución Nacional, como por los Tratados Internacionales de DD.HH., como por leyes progresistas en la materia, como por la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN).

En cuanto a la Constitución Nacional se encuentra contemplado en el art. 42 como derecho de incidencia colectiva; en el art. 14 bis como derecho social; en el art. 33 como derecho no enumerado; y en el art. 75 inc. 22 por remisión a los Tratados Internacionales de DD.HH. de igual jerarquía constitucional que lo reconocen en forma expresa. Dentro de estos últimos los más importantes son los siguientes (relacionados con el derecho a la salud): Declaración Universal de DD.HH de la ONU (1948); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966: art. 12); Convención sobre los Derechos del Niño (1989: art. 24); Convención Internacional sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965: art. 5 e)

iv); Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979: arts. 11 1) f), 12 y 14 2) b); Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, art. 25)

En cuanto a su reconocimiento legal, por leyes progresistas en la materia, las más significativas son: la ley nacional sobre Derechos de los Pacientes (26.529 reformada por la llamada ley de muerte digna 26.742/2012); el Código Civil y Comercial de la Nación (código de fondo); la ley 26.657 de Salud Mental; la ley 26.743 de Identidad de género; la ley 26.066 de Trasplantes de Órganos y Tejidos (modificada en el año 2017 por la llamada “ley Justina”); la ley nacional 26.862 de Fertilización Asistida; la ley 25.673 del 2003 que creó el Programa Nacional de Salud Reproductiva y Procreación Responsable; la ley 26.130 de Anticoncepción Quirúrgica; la ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; la ley de Protección de Datos Personales 25.326; y las más recientes como la ley de interrupción voluntaria del embarazo 27.610 del 2021 y la ley de Cuidados Paliativos 27.678 del año 2022.

En cuanto al reconocimiento jurisprudencial de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) publicado en *Derecho a la salud. Edición 2020. Con hipervínculos a la base de Jurisprudencia*, sus sentencias vinculan al derecho a la salud con el derecho a la vida; determinan obligaciones de la autoridad pública de acciones positivas para hacerlo efectivo y protección especial frente a grupos vulnerables; refieren compromisos derivados de Tratados Internacionales de DD.HH.; determinan que es extensivo a la salud individual y a la colectiva. Ha considerado que desde la justicia y la equidad este máximo tribunal debe afirmar valores como “*la salud y la vida por encima de todo criterio económico*” (voto del Juez Vázquez) (324-677. Secretaría de Jurisprudencia - CSJN: 10). Que de los tratados internacionales con jerarquía constitucional se desprende la existencia, tanto de los derechos de toda persona a gozar de un nivel adecuado de vida, como del derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud, como de obligaciones de los Estados de hacer efectivos tales derechos (Voto del Juez Maqueda) (342:459; 341:1511. 324:754. Secretaría de Jurisprudencia-CSJN: 10); que el “acceso a prestaciones de salud

integrales no pueden ser meramente declarativos, porque su goce efectivo” “permite a una persona desplegar plenamente su valor eminentemente como agente moral autónomo, base de la dignidad humana que la Corte debe proteger” (Disidencia del juez Lorenzetti) (330:3725. 324:754. Secretaría de Jurisprudencia-CSJN: 10); que “de los instrumentos internacionales se desprende el deber de protección de sectores especialmente vulnerables como las personas con discapacidad (...) (Voto de la Conjueza Medina) (324:459. Secretaría de Jurisprudencia. CSJN: 12). Al respecto, resulta relevante la jurisprudencia dictada en los fallos “González Feliciano; “Fava”; “Institutos Médicos Antártida S.A” en que se ha reconocido el derecho de pronto pago en los concursos por razones humanitarias, para proteger el derecho a la salud de los demandantes que habían sufrido daños por un accidente por sobre los privilegios de otros créditos, lo que luego fue plasmado legalmente en el año 2011 (Bernal, 2021, p. 12)

Dentro de este amplio reconocimiento constitucional, convencional, legal y jurisprudencial nuestro ordenamiento jurídico se gradúa de modo tal que lo establecido en la Constitución Nacional y en los Tratados Internacionales de DD.HH. se encuentran en la cima o cúspide de la pirámide y todo el resto de normas y actos de cualquier tipo deben adecuarse a lo establecido por ellos, de conformidad al art. 31 y 75 inc. 22 de nuestra Carta Magna, lo que se denomina “bloque de constitucionalidad” o “convencionalidad” o jerarquía constitucional. Ello significa -en palabras llanas- que cualquier resolución o norma estatal, o acto privado, debería reconocer en forma amplia el derecho humano a la salud y facilitar su acceso en la práctica, sino resultaría inconstitucional y anticonvencional y podría ser objeto de reclamo judicial mediante recursos de amparos para lograr su efectividad.

Por otra parte, existen principios de interpretación en materia de DD.HH. que refuerzan la amplitud en el reconocimiento y acceso efectivo del derecho a la salud. Estos principios establecidos por la Corte Interamericana de DD.HH. (CIDH), por el Tribunal Europeo de DD.HH y por nuestra Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) “*interactúan*”, en una “*interpretación sistémica*”, “*se complementan*” y “*se nutren*” (Fernández, 2019). Y “los Estados que aprueban un tratado de DD.HH. no solo deben tener en cuenta a la Convención Americana y

demás instrumentos interamericanos, sino también la “interpretación” que de éstos ha hecho la CIDH. "El Sistema Interamericano coexiste con otros Sistemas Internacionales de Derechos Humanos como el Sistema Universal y los sistemas regionales” (Fernández, 2019). Desde nuestra perspectiva, los más relevantes podrían ser los siguientes, relacionados con el derecho a la salud: el principio *pro homine* o “pro persona” que implica la interpretación extensiva de DD.HH. y restrictiva de sus limitaciones” (CIDH OC. 5/85); el principio de “progresividad” que impide que se legisle sobre medidas regresivas (Rodríguez Mancini, 2016); y el principio de no discriminación e igualdad que importan la obligación de los Estados de:

Prohibir y eliminar la discriminación en todas sus formas y garantizar a todo el acceso a la atención sanitaria y a los factores básicos de la salud en condiciones de igualdad. También significa que los estados deben reconocer las diferencias y satisfacer las necesidades específicas de grupos que generalmente afrontan dificultades especiales en el sector de salud. (Folleto Informativo 31, OMS, 2008, pp. 9-10)

Por su parte, el principio de igualdad se encuentra vinculado con la equidad y lo entendemos como igualdad inclusiva, sin trabas para su efectivo acceso, desde dimensiones redistributivas, de reconocimiento y de participación, siguiendo a Agustina Palacios (2019). El principio de no discriminación, es un elemento esencial del derecho a la salud integral y permite su accesibilidad. Ahora bien, ¿Cómo se aplica el principio de no discriminación al derecho a la salud?”. El Folleto Informativo 31 (OMS, 2008), ha sostenido, entre otras consideraciones, que: “La discriminación es cualquier distinción, exclusión o restricción, hecha por diversas causas, que tiene el efecto o propósito de dificultar o impedir el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (p. 9)

6. RESULTADOS

Ahora bien, como resultado del desarrollo anterior surge que la salud es un derecho humano indiscutible, ya sea como derecho que tenemos por solo nacer como personas, como construcción social o como derechos morales. Que su reconocimiento como tal es muy amplio, tanto desde nuestra constitución, como desde los tratados internacionales de DD.HH., como desde la jurisprudencia de la CSJN, como desde leyes progresistas en la materia, como también desde los principios de interpretación en materia de DD.HH. aplicables al caso. Asimismo, es amplia la mirada de la salud con perspectiva de derechos.

Sin embargo, como resultado contrastante consideramos que en la práctica este amplio reconocimiento muchas veces podría quedar en letra muerta, en una mera abstracción, en una idealización, que dificulta su acceso efectivo en la práctica sanitaria, como práctica social y contextualizada, dado nuestro actual sistema de salud en la Argentina.

¿Por qué planteamos estos resultados contrastantes?

En primer lugar, partimos de las siguientes interpelaciones: ¿qué posibilidades o capacidades concretas tiene el sistema de salud en nuestro país para convertirse en el facilitador de una concepción de salud como DD.HH. o con perspectiva de derechos?; y si ¿puede nuestro sistema de salud hoy ser el que materializa el acceso al derecho a la salud de nuestra población como DD.HH.?

Al respecto, siguiendo a Tobar (2000), compartimos que existe una relación entre tres dimensiones centrales para el análisis del sector salud en un país: a) la situación de salud de la población, b) sus políticas de salud y c) su sistema de salud. Este autor describe la situación de salud de las poblaciones asociándola fundamentalmente con la calidad de vida y como pasible de ser medida por ejemplo con indicadores sanitarios, indicadores que muchas veces no se explican por los sistemas de salud, sino y –fundamentalmente- por las políticas socio-sanitarias, como, por ejemplo, el saneamiento ambiental. Luego, considera a las políticas de salud como un problema de orden público en el cual el Estado debe asumir un rol activo y explícito.

Por último, y lo que aquí nos interpela, Tobar (2000) sostiene que el sistema de salud debe englobar a la totalidad de acciones que la sociedad y el Estado desarrollan en salud. En este sentido, dice que depende de la respuesta social organizada para los problemas de salud de la población; y esta respuesta puede ser pensada con perspectiva de derechos o con perspectiva de mercado.

Entonces, cabe preguntarnos ante los resultados contrastantes observados entre el amplio reconocimiento del DD.HH. a la salud y su acceso efectivo en la práctica: ¿cuáles son los principales factores que inciden en una respuesta/propuesta/sistema de salud potenciador de una perspectiva de derechos u obstructor?

Si bien la respuesta es compleja y multicausal, sin dudas una de las causas de mayor peso reside en la génesis de nuestro sistema de salud, una historia que tiene como marca de agua la fragmentación.

Y en este último sentido, para poder comprender con mayor profundidad la problemática, recordamos un poco la historia de nuestro sistema de salud. En el año 1943 la Argentina dio el primer paso hacia el reconocimiento de la salud pública como problema de interés específico del Estado con la creación de la Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social, que en el año 1949 se transformó en Ministerio. Esa década fue testigo de un doble nacimiento: del Estado "responsable-garante" del derecho a la protección de la salud y de las organizaciones sindicales, estatales y paraestatales que más tarde dieron origen al sistema de Obras Sociales. Esto dio lugar a la expansión de los derechos sociales en general, la multiplicación de la oferta pública universal y gratuita de servicios de salud, y la ampliación de la seguridad social, pero institucionalmente se reflejó en el desarrollo de un sistema fragmentado con tres subsectores que atienden a tres categorías de usuarios: a) los grupos sociales de bajos ingresos, que no cuentan con seguridad social; b) los trabajadores asalariados y los jubilados, y c) la población con capacidad de pago, que compra seguros privados o paga de su bolsillo al recibir atención.

La particularidad del caso argentino residió y reside en la dificultad para tender puentes de integración entre los dos subsectores que juntos representan el 90% de la población asistida, el subsector público y el de la seguridad social, ambos subsistemas crecieron dándose la espalda e indiferentes a las dificultades de cada uno, mientras sus costos se disparaban y se duplicaban sus estructuras prestacionales.

Esta fragmentación inicial entre los “dos grandes” va a partir la posterior aparición de un tercer subsector con una lógica absoluta de rentabilidad por sobre la perspectiva de derechos, que es el subsector de la medicina prepaga, que luego va a terminar hegemonizando la lógica del sistema en su totalidad, la renta por sobre el derecho.

Y en este punto es importante detenerse una vez más en el término fragmentación, término que utilizamos y repetimos de manera meramente descriptiva, pero no ahondamos en las consecuencias de esta característica, cuando la consecuencia más directa y más gravosa de un sistema de salud fragmentado no tiene que ver sólo con la multiplicidad de actores sino y fundamentalmente con la disolución de la responsabilidad por los cuidados de salud de la población, para construir su derecho humano a la salud.

Esta responsabilidad aparece tan fragmentada y diluida como el sistema de salud que la contiene en Argentina. Finalmente, a nadie le cabe la responsabilidad de nadie, porque los sistemas se entrecruzan, el financiamiento es confuso y el Estado ejerce un rol de “Rectoría” que parece más protocolar que otra cosa, porque los intereses del privado podrían estar operando sobre la opinión pública en contra de la intervención del Estado en el sistema de salud, lo que generaría que los beneficiarios de esta intervención la rechacen.

Luego, los usuarios del subsector público pasan a ser identificados tan solo como la población pobre, con menos recursos de poder para expresar sus demandas en la arena política y de esta manera un débil ejercicio de su derecho a la salud.

En segundo lugar, para poder comprender con mayor profundidad los resultados contrastantes entre el amplio reconocimiento del DD.HH. a la salud y su acceso efectivo en la práctica, pasamos a caracterizar al actual sistema de salud de nuestro país.

Es fundamental en este punto resumir brevemente las principales características de nuestro sistema de salud y su ubicación, en términos de jerarquía en la agenda pública.

Normalmente, la agenda de política pública no encuentra en la temática de la atención de la salud un objetivo prioritario, muchas veces producto de la poca “capacidad de voz” de los sectores más perjudicados con el estadio actual del sistema, y su limitada injerencia en la definición de prioridades y agendas de trabajo sectorial (Maceira, 2020, p. 156).

Sin embargo, el incremento de los costos de operación del sistema, tanto debido a la tecnología y medicamentos utilizados –nuevos o en proceso de incorporación–, como a la mayor demanda de cuidados de una población con perfiles demográficos y epidemiológicos más avanzados, así como la creciente judicialización de la medicina, expone las limitaciones actuales del modelo sanitario argentino, y la necesidad, una vez más de repensarlo, para transformarlo en garante y no obstructor de derechos.

Las características del sistema de aseguramiento hacen del caso argentino un esquema particularmente complejo en comparación con otros modelos, siguiendo a Maceira (2020). Existen modelos con una tendencia marcada a una u otra forma de financiamiento. En este sentido, podríamos citar a Inglaterra como icónico en lo que a protección estatal universal se refiere; a Alemania como un modelo basado en la adscripción al mundo del trabajo con una 16% de su población cubierta por la seguridad social; y a EE.UU. como el caso paradigmático de aseguramiento privado con la aparición de una heterogeneidad interminable de coberturas directamente vinculada a la capacidad de pago de bolsillo. Pero el “caso Argentina” tiene la particularidad de combinar los tres modelos de prestación: público, privado y seguridad social; a lo que se sumaría la complejidad de su organización federal (en cuanto a la diversa atención: nacional, provincial, de CABA y municipal).

Así, podemos decir que la población está dividida en tres segmentos en función de la cobertura que recibe ya sea: por ciudadanía -entendida en forma amplia inclusiva de todas las personas que habitan el suelo argentino- (con una cobertura pública universal y constitucional); por pertenencia al mundo del trabajo (cobertura extendida al grupo familiar en el caso de las obras sociales

sindicales y el PAMI); o por capacidad de pago (vinculada directamente a la capacidad y posibilidad que cada individuo o grupo familiar tenga de comprar salud).

A su vez, cada uno de estos segmentos está compuesto por fragmentos, que tienen límites más difusos e informales entre sí, pero sin lugar a dudas generan acceso desigual a las prestaciones. ¿O acaso es lo mismo ser usuario del subsector público en CABA donde existen 33 hospitales con distintos grados de especialización, que serlo en La Rioja o en Formosa? El derecho constitucional y los Tratados Internacionales de DD.HH. asiste a ambos habitantes por igual, sin embargo uno debe caminar diez, doce cuadras, o subirse a alguno de los medios de transporte disponibles en CABA, mientras que el otro tendrá que trasladarse 100 o 150 km sin medios de transporte disponibles. Por otro lado, ¿es lo mismo tener las Obras Sociales de casas particulares con un Vademecum y cartilla de profesionales limitados y un sinfín de mecanismos de dispersión de la demanda, que tener OSPE que mantiene cantidad de convenios con prestadores propios, privados y públicos? Alguien podría decir que los dos ciudadanos pertenecen al segmento de la seguridad social y, sin embargo, el acceso a las prestaciones será completamente diferente; y ni que hablar en el caso de la medicina privada donde la prestación estará directamente vinculada con el monto de la cuota.

Ahora bien, a esta altura del planteo de los resultados nos interpelamos y nos hacemos las siguientes preguntas: ¿cómo hace este sistema, con este funcionamiento para convertirse en garante de derecho a la salud como DD.HH.?, ¿es posible?, ¿es necesaria una transformación parcial, radical?, ¿barajar y dar de nuevo? ¿Cuál de los múltiples actores que tensionan en nuestro campo sanitario tiene la suficiente capacidad de agencia como para instalar esta perspectiva de manera transversal?, ¿puede hacerse alguna transformación relevante sin la participación social? Y esta fragmentación y segmentación lleva constantemente a una “peregrinación” para su acceso efectivo en la práctica por parte de las personas individuales que asisten al sistema de salud, sobre todo las de menores recursos, en palabras de Sonia Fleury referidas en el documental “La insubordinación de los privilegiados” dirigido por Kreplak (2019). Peregrinación que contrasta con el amplio reconocimiento jurídico del derecho a la salud en Argentina, con el enfoque de la salud con perspectiva de derechos, y con los principios de interpretación en materia de DD.HH.;

que se convierten así en una mera expresión de deseos, con demoras innecesarias para su efectivo acceso.

Por otra parte, desde otra perspectiva, más allá del propio obstáculo derivado del actual sistema de salud, hemos experimentado como resultados que tampoco se cumplirían muchas veces en la práctica sanitaria el respecto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a ejercer su autonomía progresiva, de acuerdo a la evolución de sus facultades y su competencia; como así tampoco el derecho de las personas con discapacidad a ejercerlo por medio de sus apoyos y de comunicarse por el medio que puedan; como tampoco se respetaría con facilidad y naturalidad la multiculturalidad y diversidad de cosmovisiones en los procesos de salud, enfermedad y atención.

A continuación, pasamos a conceptualizar a la bioética social para poder analizar críticamente estos resultados desde este marco teórico.

7. NUESTRO ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA BIOÉTICA SOCIAL

La bioética social de Susana Vidal (2010, 2013) es una de las perspectivas de la bioética latinoamericana junto con la Bioética de intervención de Garrafa y Porto; la Bioética de Protección de Schramm y Kottow y la bioética centrada en los DD.HH. de Juan Carlos Tealdi. Estos enfoques se preocupan por las grandes desigualdades de nuestra región y tratan de superar en su reflexión la hegemonía y los principios clásicos de la bioética anglosajona (de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia). La bioética social es una “transdisciplina con amplio campo/objeto” que se ocupa del “análisis crítico de problemas éticos de la vida y la salud humana” (Vidal, 2010, p. 101); que tiene como marco el enfoque de las capacidades y el plexo completo de los DD.HH. Como “transdisciplina transformadora” constituye un camino para el reclamo legítimo de estos derechos y para la “identificación de conflictos éticos que emergen de

la vida y la salud (individuales y sociales)” y “ofrece formas de intervención en la realidad para transformarla y generar vías para la exigibilidad de los DD.HH. (pp. 116-118)

La bioética latinoamericana prioriza los análisis de los problemas de la salud colectiva derivados de las desigualdades en salud, de la falta de vigencia del derecho a la salud y del principio de justicia. Implica una toma de posición activista en pro de la justicia social y desafía a las estructuras de poder que permiten la existencia y permanencia de grandes inequidades en la población. La mayoría de los desafíos éticos en salud colectiva están generados por las inequidades existentes y la falta de acceso al derecho a la salud. (Penchazsadeh, 2018, p. 13)

Esta perspectiva latinoamericana con enfoque en los DD.HH. ha sido una de las que ha influenciado a la Declaración Universal sobre Bioética DD.HH de UNESCO 2005 (inspirada en valores de los DD.HH como la pluralidad, la diversidad, la vulnerabilidad, la no discriminación y la dignidad, entre otros). Bergel (2015) y Marín Castán (2021) destacaron su apertura y cambio trascendental en la concepción bioética. Al respecto Marín Castán (2021) sostuvo que esta declaración implica un cambio de paradigma en el concepto de bioética, con una apertura más allá del ámbito sanitario hacia “dimensiones, políticas, sociales y medioambientales” (p. 167)

Por ello, consideramos pertinente analizar críticamente los resultados observados en el punto anterior y realizar nuestra problematización del derecho humano a la salud en la Argentina desde la bioética social, para intentar desde la reflexión crítica una aptitud para un camino hacia una posible transformación de las realidades atravesadas por la injusticia y la inequidad. Entonces, avanzamos en nuestro análisis y problematización desde este marco teórico, para generar en el lector una *aptitud* crítica superadora de una *actitud* crítica, en palabras de Testa (2007)

En este sentido, y luego de todo el recorrido teórico, histórico y contextualizado, desde la bioética social reflexionamos críticamente acerca de si los avances en el reconocimiento constitucional, convencional, legal y jurisprudencial del DD.HH. a la salud, se corresponden con un avance respecto de su acceso efectivo en nuestro país. Ello, no obstante, los principios que deben guiar la

interpretación de estos derechos. Claramente por los resultados expuestos hemos observado que no existe tal correspondencia y esto nos interpela y preocupa profundamente, lo que nos ha motivado a esta reflexión y análisis. Y nos interpelamos si el sistema de salud fragmentado y segmentado como el existente podría constituirse en la práctica en una traba u obstáculo para el acceso efectivo al derecho a la salud como DD.HH., en un obstructor de derechos como hemos referido. ¿Ello podría convertir su amplio reconocimiento constitucional, convencional y legal en una ideal irrealizable como hemos vislumbrado como resultados?

Entonces, nos interpelamos acerca de si un sistema integrado, único y universal, podría facilitar el acceso efectivo al derecho humano a la salud en condiciones de igualdad inclusiva y equidad, en cumplimiento de los principios de dignidad, vulnerabilidad y no discriminación proclamados por la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO 2005. A partir de esta reflexión, nos preguntamos acerca de si con la integración del sistema de salud en nuestro país para garantizar el derecho a la salud en forma universal, se podría intentar una correspondencia entre el amplio reconocimiento jurídico y su acceso efectivo en la práctica, que pueda superar el sistema actual fragmentado y segmentado del que hemos dado cuenta, como un posible obstructor de DD.HH.

También, nos interpelamos si con la integración del sistema de salud se podría llegar a considerar el reconocimiento, respeto y acceso efectivo al DD.HH. a la salud integral, integrando las tres dimensiones del campo de la vulnerabilidad: individual, social y programática de las cuales ha dado cuenta Ayres *et al.* (2008 y 2018), sin exclusiones discriminatorias y no inclusivas en la práctica sanitaria, como práctica social. Y nos preguntamos si con ello se podría intentar disminuir las demoras en el acceso a la salud y en la obtención de tratamientos adecuados y oportunos. Ahora bien, ¿también se podría contribuir a facilitar el respeto de la autonomía progresiva, el respeto de los derechos de las personas con discapacidad y el respeto por la diversidad, pluralismo cultural y de identidades, mediante la integración de miradas inclusivas y capacitaciones en este sentido?

¿Se podría con la integración y universalización del sistema de salud llegarse a efectivizar la redefinición del concepto de salud de Susana Vidal desde la salud integral, los modos de vida, las necesidades humanas, las capacidades humanas y el desarrollo humano?

Y más allá de los cuestionamientos a las llamadas generaciones de DD.HH., ¿podríamos considerar desde una mirada integrada y universal al derecho humano a la salud desde la perspectiva de todas las generaciones? Como dice Susana Vidal (2010 y 2013): ¿desde el plexo completo de los DD.HH.? Pensamos que podría llegar a ser posible ello, no desde un enfoque individualista como bien de mercado, sino desde una mirada solidaria e inclusiva, para ampliar el espectro para su llave de acceso tanto por parte de su titular, como por parte de las asociaciones que los nuclean, como por parte del defensor del pueblo. También, para ampliar los derechos que están incluidos dentro de la salud integral: como el de información comprendida, autodeterminación, pluralismo, diversidad cultural, acceso a las nuevas tecnologías, a la historia clínica universal, a los avances de la inteligencia artificial y de la robótica, y a una cobertura integral en salud, entre otros derechos relacionados con esta última. Todo ello en condiciones de igualdad, equidad y sin discriminaciones; sin restricción alguna derivada de paquetes para personas pobres, personas con obra social y personas con recursos; y sin diferencias inequitativas en la garantía al DD.HH. a la salud que podrían derivarse de las distintas unidades o núcleos de poder que conforman la forma de estado federal en nuestro país y sus diversas formas de atención y acceso a la salud (nacional, provincial, de CABA y municipal).

María Luisa Pfeiffer (2011, p.83), bioeticista muy comprometida con la bioética latinoamericana, quien repetidamente ha bregado por un sistema único, universal e integrado de salud en distintas conferencias nacionales e internacionales, ha considerado necesario un compromiso de exigencia del reconocimiento moral de los DD.HH., sobre todo el de igualdad, mediante políticas concretas del Estado y mediante una exigencia de los ciudadanos, para que no se conviertan en meras proclamaciones. En este último sentido, coincidió Casado (2001, 2002 y 2018), Vidal (2010 y 2013) y Donda (2008) respecto a la necesidad de una construcción de ciudadanía activa para la exigibilidad de los DD.HH.

8. REFLEXIONES FINALES ABIERTAS

Integrando nuestras reflexiones, pensamos que es necesaria una mirada ética, política y ciudadana, solidaria e inclusiva, para poder vehicular un camino hacia una posible transformación, ya que no basta con un reconocimiento amplio del derecho humano a la salud, que por sí solo se vuelve pura abstracción en la práctica. Y consideramos, que la bioética social podría ser un instrumento para la reflexión crítica que facilite este camino para comenzar a pensar y repensar sobre la justicia o injusticia del actual sistema de salud de nuestro país.

Finalmente, pensamos que ha llegado la hora de ocuparnos en nuestra reflexión realmente por las personas más vulnerables, personas que no pueden esperar más (Bernal, 2021, p. 17), en este caso para el acceso efectivo al DD.HH. a la salud integral, desde los *modos de vida*, las necesidades humanas, las *capacidades* y el *desarrollo humano*, siguiendo a Susana Vidal (2010, p. 103), para despertar una reflexión para la acción que problematice el DD.HH a la salud, para que no se convierta en letra muerta en la práctica sanitaria, como práctica social y contextualizada en la Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

Ase, I. y Buriyovich, J. (2009). La estrategia de Atención Primaria de la Salud: ¿progresividad o regresividad en el derecho a la salud? Revista *Salud Colectiva*, 5(1), pp. 27-47. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/229/218>

Ayres, J. R., França, I., Junqueira, G. y Saletti, H. C. (2008). El concepto de vulnerabilidad y las prácticas de salud: nuevas perspectivas y desafíos. En Czeresnia, D., *Promoción de la salud*. pp. 135-161. La Plata: UNLP.

Ayres, J. R., Paiva, V. y França, I. (2018). De la historia natural de la enfermedad a la vulnerabilidad. Conceptos y prácticas en transformación en la salud pública contemporánea. En V. Paiva, J. R. Ayres, A. Capriati, A. Amuchástegui y M. Pecheny. *Prevención, promoción y cuidado. Enfoques de vulnerabilidad y derechos humanos*. Buenos Aires: Teseo.

Bergel, S. (2015). Diez años de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. *Revista Bioética*, 23 (3), pp. 446-455. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1983-80422015233081>

Bernal, M. (2020). *Testamentos vitales en Argentina: adolescentes y formalidades. Un abordaje crítico desde la bioética enmarcada en los derechos humanos*. Londres: Editorial Académica Española.

Bernal, M. P. (2021). Bioética social y vulneración de derechos frente a la insolvencia patrimonial. *Revista Brasileira De Bioética*, (16), pp. 1–21. Recuperado de <https://doi.org/10.26512/rbb.v16.2020.27375>

Camacho Monge, D. (2016). El concepto de Derechos Humanos. El dilema del carácter de los Derechos Humanos. *Revista de Ciencias Sociales (CR)*, 2(152). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15348419001>

Casado, M. (2001). Una Bioética para el S. XXI: de pacientes a ciudadanos. *Plenario Edición Electrónica. Cientific Electronic Library Online*.

Casado, M. (2002). ¿Por qué Bioética y Derecho? *Acta Bioethica*. 8 (2), pp. 183-193. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2002000200003&lng=es&nrm=isoISSN1726-569X.SciELO

Casado, M. (2009). *Sobre la dignidad y los principios. Análisis de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO*. Thomson Reuters. Recuperado de <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/53026/1/252153.pdf>

Casado, M. (2018). Clase 1. Bloque II: Bioética y Derechos Humanos. En M. Casado, *Especialización en Bioética: Fundamentos teóricos de la Bioética*. FLACSO: Buenos Aires.

Constitución de la Nación Argentina. 22 de agosto de 1994.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1985). *Opinión Consultiva 5/85. La colegiación obligatoria de periodistas (Arts. 13 Y 29 Convención Americana sobre Derechos Humanos)*. CIDH. Recuperado de https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_05_esp.pdf

Corte Suprema de Justicia de la Nación (2021). *Derecho a la salud*. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Recuperado de <https://sj.csjn.gov.ar/homeSJ/suplementos/suplemento/2/documento>

Declaración Universal de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas. 1948. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. UNESCO. 2005. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

Decreto 1089/2012 de 2012 [Ministerio de Salud]. Derechos del paciente en su relación con los profesionales e instituciones de la salud. 6 de julio de 2012. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1089-2012-199296/texto>

Donda, C. S. (2008). Bioética, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Brasileira de Bioética*. 4(1 y 2), pp. 9-23.

Febbro, E. Eric Sadin: "Estamos en un proceso de pantallización de la existencia". 23 de octubre de 2022. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/tags/43154-eric-sadin>

REFLEXIONANDO ACERCA DE LA SALUD COMO DERECHO HUMANO EN LA ARGENTINA

Bernal, Marcela; Iparraguirre, Martina

Garay, O. (2017). Derecho a la Salud II. *Diccionario enciclopédico de Legislación Sanitaria argentina*.

Recuperado de <https://salud.gob.ar/dels/entradas/derecho-la-salud-ii>

Kreplak, N. (2019). *La insubordinación de los privilegiados*. [Película-Documental]. Fundación Soberanía

Sanitaria. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9GSvMpAMFrY>

Lamm, E. Inteligencia Artificial y Brecha de Género. En C. Ovalla Gómez (Presidenta), *Bioética y tecnologías disruptivas*. VIII Congreso Internacional de la Redbioética UNESCO, Bogotá, Colombia. 23, 24 y 25 de septiembre de 2021.

Lamm, E. Ética e Inteligencia Artificial y visión de UNESCO. En D. Lawler (Moderador). Workshop “Inteligencia Artificial y Filosofía. El desafío de los sesgos”. 29 de octubre de 2022. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kbOVZ1ZpDFg>

Ley 26529 de 2009. Derechos del paciente. 19 de noviembre de 2009.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26529-160432/texto>

Maceira, D. (2020). Caracterización del Sistema de Salud Argentino. Debate en el contexto Latinoamericano. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (14), pp. 155-179.

Maglio I. y Wierzba S. (2018). Medicina digital, inteligencia artificial y nuevos confines de la responsabilidad civil. *Sup. Esp. Legal Tech Thomson Reuters*.

Maglio I. Inteligencia Artificial en tiempo de pandemias. *Unesco*, 2 de abril de 2020). Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-tiempo-de-pandemias>

Maglio, I. (2022). Clase. En I. Maglio, *Curso de Auditoría Médica Sanitaria, Modalidad Virtual*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Médicas.

Maglio, I. Bioética, biopolítica, Inteligencia Artificial y Big Data. En Feinholz, D. (Coord.). II Congreso Internacional de Ética y Bioética Susana Vidal. México. 6 de noviembre de 2022. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eYe-Wd2tM0M>

Marín Castán, M. (2021). Sobre el significado y alcance de los hitos más decisivos en el desarrollo de la bioética universal: el Convenio de Oviedo y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO. *Revista Bioética y Derecho*, (52), pp. 155-172.

Nino, C. (1989). *Ética y Derechos Humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Astrea.

Organización Mundial de la Salud, Alto Comisionado de Derechos Humanos. (2018). El Derecho a la Salud. *Derechos Humanos. Folleto Informativo 31*. Recuperado de https://acnudh.org/load/2018/04/31_Factsheet31sp.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2022) Salud y Derechos Humanos. *Centro de prensa*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health>

Organización Mundial de la Salud. (2022). ¿Qué son los Derechos Humanos? *Naciones Unidas Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights>

ONU: Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (ACNUDH). (2008, junio). Folleto informativo N° 31 (31): El derecho a la salud [Folleto]. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/5289d2de4.html>

Palacios, A. (2019). Clase: Los derechos de niños y niñas con discapacidad. En A. Palacios, *Posgrado Actualización teórica y práctica sobre derechos de niños, niñas y adolescentes a treinta años de la Convención sobre Derechos del Niño*, Mar del Plata: Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palacios, A. (2020a). Las personas con discapacidad en el sistema universal e interamericano de derechos humanos. En A. J., Kraut y G. L. Sosa, *Derecho y Salud Mental. Una mirada interdisciplinaria*, pp. 181-264. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni.

Palacios, A. (2020b). El derecho a tener derechos. Algunas consideraciones sobre el ejercicio de la capacidad jurídica y la toma de decisiones con apoyo. En Asís, R. de, Palacios, A., Laino, N., *et al.*

Derecho de las Personas con Discapacidad. Defensoría General de la Nación. pp. 23-38. Recuperado de

<https://www.mpd.gov.ar/pdf/publicaciones/biblioteca/Libro%20discapacidad%20con%20ISBN.pdf>

Palacios, A., Fernández, S. e Iglesias, M. G. (2020). *Situaciones de Discapacidad y Derechos Humanos*.

Buenos Aires: Editorial La Ley.

Penchazsadeh, V. (2018). Bioética y Salud Pública. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (7), pp. 1-15.

Recuperado de <https://doi.org/10.14422/rib.i07.y2018.004>

Pfeiffer, M. L. (2006). Ética y derechos humanos. Hacia una fundamentación de la bioética. *Revista Brasileira de Bioética*, 2(3), pp. 281-297.

Pfeiffer, M. L. (2011). *Bioética y derechos humanos: una relación necesaria*. Revista Red Bioética/UNESCO. 2(4).

Rodríguez Mancini, J. Doctrina de la corte suprema sobre el llamado principio de progresividad. *Fuentes*

del Derecho del Trabajo. 4 de agosto de 2016. Recuperado de

<http://www.derecho.uba.ar/academica/derecho-abierto/derecho-abierto-clase-fuentes-del-derecho-de-trabajo-rodriiguez-mancini-S03.php>

Róvere, M. (2021). Derecho a la Salud. Sistemas Integrados. Lecciones de la Pandemia. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 11(21), pp. 21-33.

Testa, M. (2007). Decidir el Salud: ¿Quién?, ¿Cómo? y ¿Por qué? *Salud Colectiva*, 3(3), pp. 247-257.

Tobar, F. (2000). Herramientas para el análisis del sector salud. *Medicina y Sociedad*, 23(2), pp. 234-246.

UNESCO (2021). Ética de la Inteligencia Artificial. *Recomendaciones sobre la ética*. Recuperado de

<https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>

Vidal, S. (2010). Bioética y desarrollo humano: una visión desde América Latina. *Revista Redbioética*

UNESCO, 1(1), pp. 81-123. Recuperado de [https://redbioetica.com.ar/wp-](https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/BioeticaVidal.pdf)

[content/uploads/2018/11/BioeticaVidal.pdf](https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/BioeticaVidal.pdf)

REFLEXIONANDO ACERCA DE LA SALUD COMO DERECHO HUMANO EN LA ARGENTINA

Bernal, Marcela; Iparraguirre, Martina

Vidal, S. Bioética y desarrollo humano: una visión desde América Latina. *Revista Actio*, (15). mayo de 2013, pp. 43-79. Recuperado de http://actio.fhuce.edu.uy/images/Textos/15 /Actio15_Vidal_vf.pdf

BIENESTAR EN LA PANDEMIA: SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y CREENCIAS HACIA LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Baghino, Diego; Corteletti, Lorena; Muratori, Marcela; Zubieta, Elena

**BIENESTAR EN LA PANDEMIA: SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y
CREENCIAS HACIA LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN**

Baghino, Diego

Universidad de Buenos Aires

dbaghino@psi.uba.ar

Cortelletti, Lorena

Universidad de Buenos Aires

lcortelletti@psi.uba.ar

Muratori, Marcela

Universidad de Buenos Aires

marcelamuratori@hotmail.com

Zubieta, Elena¹

Universidad de Buenos Aires

ezubieta@psi.uba.ar

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

Recibido: 11-05-2023

Aceptado: 07--06-2023

¹ Proyecto UBACyT (P287BA): Bienestar psicosocial: de la supervivencia a la autoexpresión. El cambio en valores y creencias como componente cultural clave. Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Programación 2018-2020. Directora: Dra. Elena M Zubieta.

RESUMEN

A finales del 2019 la humanidad se vio sorprendida por el surgimiento y expansión de la enfermedad del coronavirus (COVID-19). Su rápida propagación y el impacto sobre la salud de las personas llevaron a la Organización Mundial de la Salud a declararla pandemia global a principios del 2020. En este contexto, los gobiernos nacionales dispusieron diferentes medidas preventivas con la finalidad de controlar la enfermedad. Entre ellas se destaca el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO). Estas implementaciones alteraron la vida cotidiana de la población. En este marco se propuso indagar el devenir del bienestar durante la pandemia en cuatro tiempos, asociándolo con las actitudes y creencias hacia las medidas preventivas en función del género y posicionamiento ideológico. Se propuso describir mediante un estudio no experimental, longitudinal de tendencia y de diferencia de grupo el comportamiento de una muestra urbana, de población general de Buenos Aires, durante cuatro tiempos comprendidos entre abril de 2020 y junio de 2021, mediante un cuestionario virtual autoadministrado. La muestra, intencional, quedó compuesta por 1.142 participantes (63,40% mujeres; 36,60% hombres) con una edad promedio de $\bar{x} = 39,77$ años ($DT = 14,63$). Los resultados muestran, en línea con estudios previos, que todas las puntuaciones de bienestar resultaron menores en tiempos de aislamiento social y comienzan a incrementarse a partir del T3 y T4 cuando se dispone el distanciamiento social obligatorio y se inicia el proceso de vacunación en el país. El bienestar hedónico obtuvo los valores más altos, mientras que el bienestar social resultó el más afectado. No se detectaron diferencias por género. Por su parte, las actitudes hacia las medidas preventivas fueron bien recibidas durante T1, pero decayeron con el surgimiento de las vacunas. Las mujeres se mostraron más favorables al pago de impuestos en beneficio del sistema de salud mientras que los hombres manifestaron mayor afinidad por la inmigración y los planes sociales. En cuanto al posicionamiento ideológico, quienes se posicionan hacia la izquierda mostraron mayor inclinación por las políticas sociales y migratorias. Finalmente, se observó que frente al temor a lo desconocido se incrementan las creencias totalitarias.

PALABRAS CLAVE: Pandemia – Bienestar – Actitudes - Creencias

ABSTRACT

At the end of 2019 humanity was surprised by the emergence and expansion of the coronavirus disease (COVID-19). Its rapid spread and the impact on people's health led the World Health Organization to declare it a global pandemic in early 2020. In this context, national governments ordered different preventive measures in order to control the disease. Among them, mandatory preventive social isolation (ASPO) stands out. These implementations altered the daily life of the population. In this framework it was proposed to investigate the evolution of well-being during the pandemic in four times, associating it with attitudes and beliefs towards preventive measures based on gender and ideological position. The objective was to describe, through a non-experimental, longitudinal trend and group difference study, the behavior of an urban sample, from the general population of Buenos Aires, during four times between April 2020 and June 2021, through a self-administered virtual questionnaire. The convenience sample was composed by 1,142 participants (63.40% women; 36.60% men) with a mean age of \bar{x} = 39.77 years (SD=14.63). As expected, and in line with previous studies, all well-being scores were lower in times of social isolation and begin to increase from T3 and T4 when mandatory social distancing began, and the vaccination process started in the country. Hedonic well-being obtained the highest values, while social well-being was the most affected. When grouping participants by gender, no differences showed up. On the other hand, positive attitudes towards preventive measures were observed during T1, but dispositions declined when passing time and the advent of vaccines. Women were more favorable to paying taxes for the benefit of the health system, while men showed greater affinity for immigration and social plans. Regarding the ideological position, those who positioned themselves on the left showed a greater inclination for social and migratory policies. Finally, it was observed that fear to the unknown increase totalitarian beliefs.

KEY WORDS: Pandemic – Well-Being – Attitudes - Beliefs

1-INTRODUCCIÓN

Los efectos devastadores de la segunda guerra mundial generaron un nuevo escenario sociopolítico, legal y económico de intrincada complejidad. La nueva realidad de posguerra facilitó y aceleró el proceso de constitución de múltiples organismos supranacionales, cuyos objetivos obedecían a distintos propósitos. Este fenómeno no era nuevo, ya que desde mediados del siglo XIX se apreciaba una tendencia a conformar este tipo de organizaciones (Caravaca y Espeche, 2021). Los entes internacionales apuntaban principalmente a fortalecer el nuevo orden establecido y evitar que los horrores desarrollados durante la guerra pudiesen replicarse. Es así como, en 1948, dentro del marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se oficializa la creación de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization [WHO], 2020) con el fin de promover la salud de las personas. Con la entrada en vigor de su Constitución, el 7 de abril de ese año, se termina de concretar una visión que había comenzado 150 años atrás (Gómez Mengelberg, 2009). En su preámbulo se define la salud como “a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” [un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedad] (WHO, 2020, p. 1)

Es así como el concepto de salud adquiere una nueva acepción, ya no determinada exclusivamente por la biología, sino que amplía su visión a una concepción psicosocial. La ausencia de enfermedad deja de concebirse como único factor determinante de la salud y, a cambio, se introduce la necesidad de comprenderla desde una perspectiva bio-psico-social. Rápidamente la OMS comienza a buscar indicadores que le permitan medir y dar cuenta de la salud de la población bajo esta premisa. Para ello define al bienestar como un fenómeno subjetivo, íntimamente vinculado a la calidad de vida, es decir, la percepción que tiene la gente sobre su vida dentro de contexto cultural en el que se desarrolla, considerando su

sistema de valores y cómo éstos le permiten aproximarse a sus metas y objetivos (Gómez Mengelberg, 2009)

Esta conceptualización abre en la psicología una nueva línea de exploración, llevándola a realizar estudios sobre la vertiente positiva del psiquismo, entendiendo que no es posible comprender la salud sin incluir la percepción positiva de la propia vida. De este modo, distintas líneas de investigación comienzan a centrar sus esfuerzos en explorar y cuantificar el bienestar de las personas.

Zubieta, Fernández y Sosa (2012) sostienen que la literatura no termina de ser concluyente al momento de definir el bienestar, ya que su entendimiento depende, generalmente, de los instrumentos utilizados para su medición. No obstante, distintas investigaciones convergen en sostener que el bienestar es un concepto multidimensional. En este aspecto, Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) distinguen entre bienestar subjetivo (Subjective Well Being [SWB]) y bienestar psicológico (Psychological Well Being [PWB]), donde el primero está relacionado con la calidad de vida asociada a factores cognitivos y afectivos que influyen en la percepción del bienestar, mientras que el segundo está ligado más al potencial humano interpretado en seis dimensiones: autoaceptación; dominio del entorno; relaciones positivas con otros; propósito en la vida; crecimiento personal y autonomía (Ryff y Keyes, 1995). A su vez, Diener (1984) contempla que el SWB se encuentra determinado por un gran número de factores, si bien destaca que algunos de ellos poseen más fuerza explicativa que otros; entiende que cada sujeto realiza un juicio de valor sobre su propia vida considerándola como un todo globalizado, aunque también intervienen dominios como el trabajo, ingresos, familia, amigos y salud (Diener, 2000). Por su parte, algunos autores, como Waterman (1993), se retrotraen a la conceptualización de felicidad desarrollada por la filosofía helénica clásica, distinguiendo dos vertientes: el disfrute hedónico o la felicidad hedónica, que es considerada una experiencia subjetiva basada en los pensamientos y sentimientos de cada individuo, asociados a la sensación de placer, por un lado; y el eudimonismo, vinculado al potencial que posee cada persona y la posibilidad de explotarlo equilibradamente, por el otro.

Considerando estos aportes, se puede resumir la indagación del bienestar dentro de dos grandes modalidades: a) la hedónica, que se ha ocupado del estudio del bienestar subjetivo, esto es, cómo y por qué la gente experimenta su vida en forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas y b) la eudaemónica, centrada en el bienestar psicológico y el desarrollo personal del individuo, así como el modo de afrontamiento de los sucesos vitales y el esfuerzo por conseguir diferentes metas (Ryff, 1989). También se considera en esta última vertiente, el bienestar social (Keyes, 1998) entendido como la valoración que hacen los sujetos de las circunstancias y el funcionamiento de la sociedad.

Waterman (1993) puntualiza que las experiencias de eudaemonía siempre incluyen vivencias de hedonía, pero no siempre se da en el sentido inverso, es decir no todas las personas que reportan altos valores en bienestar hedónico lo hacen en el eudaemónico. Por su parte, Hervás y Vázquez (2013) comprenden que el bienestar se encuentra compuesto por la perspectiva general, hedónica, eudaemónica y social, considerando fundamental realizar un abordaje del constructo de manera integral y no fraccionadamente.

A finales del año 2019 el mundo se vio sorprendido por la irrupción del virus SARS-CoV-2 y los efectos devastadores que provocó en la humanidad, obligando a la OMS a declarar el estado de Pandemia y las subsecuentes medidas para intentar detener su avance. Esta enfermedad desconocida y letal generó incertidumbre en las distintas comunidades, impactando fuertemente en la subjetividad de todas las personas; especialmente durante el estado de confinamiento previo al desarrollo de las primeras vacunas. Esta medida, como otras que apuntaron a generar comportamientos preventivos, repercutió en la vida cotidiana de las personas, modificando la manera de vincularse con el prójimo y de interactuar con el mundo circundante.

La comunidad científica reaccionó con celeridad frente a esta amenaza repentina y no tardaron en publicarse los primeros artículos vinculados al COVID-19. En relación con el estudio del bienestar surgieron interesantes hallazgos que permitieron visualizar el

comportamiento de este fenómeno frente a la amenaza de un agente externo. Diener (2000) sostiene que el bienestar subjetivo presenta una tendencia a mantener un estado de equilibrio a través del tiempo, logrando una percepción estable del bienestar y la felicidad lo que ayuda a las personas a tolerar sus vidas y cumplir con sus obligaciones cotidianas. Sin embargo, frente a circunstancias externas estos valores pueden descender temporalmente para luego volver a acomodarse. Resultados coincidentes fueron encontrados por Baghino y Cortelletti (2022) en un estudio longitudinal realizado sobre una población general en Buenos Aires durante dos tiempos, T1 a mediados del 2020, en pleno aislamiento preventivo obligatorio y T2 durante la segunda ola de la pandemia en junio de 2021, frente a la aparición de las primeras vacunas. Los autores encontraron en T1 valores inferiores a los tradicionalmente reportados, mientras que en T2 las puntuaciones exhibieron un aumento considerable, alcanzando cifras similares al promedio prepandemia.

Estos hallazgos demuestran que los niveles de bienestar se vieron afectados sustancialmente, en especial durante los períodos de aislamiento, siendo el bienestar social el valor más bajo reportado, tal como muestran investigaciones previas realizadas en el ámbito local (Delfino, Muratori y Zubieta, 2014; Zubieta, Fernández y Sosa, 2012; Zubieta, Muratori y Fernández, 2012)

En el estudio realizado por Reyes *et al.* (2022) con estudiantes universitarios chilenos entre mayo y junio del 2021, se pudo detectar el efecto negativo que el sedentarismo y la escasa actividad física ejercieron sobre los indicadores de salud y los niveles de bienestar subjetivo, valorado este último mediante la subescala de bienestar experimentado del cuestionario Pemberton Happiness Index (PHI) desarrollado por Hervás y Vázquez (2013). De manera similar, Dehghanpouri, Ebrahimi, Donyapour y Mokaberian (2022), observaron en una muestra de adultos mayores de 60 años, residentes de la ciudad de Shahrood, Irán, que la ausencia de ejercitación física suficiente durante el año 2020, generó efectos negativos en la percepción del bienestar psicológico y emocional de los participantes; a diferencia de aquellos

que sí realizaron actividad física durante el confinamiento, quienes se sintieron más plenos y con más recursos para afrontar la adversidad.

Diez-Torres, Ubillos-Landa, González-Castro, Puente-Martínez, y Gracia-Leiva, (2021) también emplearon el PHI, en este caso utilizando la subescala de bienestar recordado, sobre una muestra española durante el comienzo de la pandemia. Los autores comprobaron que estrategias de afrontamiento como el apoyo emocional (hablar sobre los propios sentimientos, como también, buscar apoyo y sostén) y la estrategia instrumental activa (que implica afrontar la situación por medio de la elaboración de planes u objetivos manteniendo a la persona en un estado de actividad) se asociaron con mejores niveles de bienestar, mientras que el abandono psicológico y el aislamiento social pronosticaban valoraciones más bajas de bienestar. Durante los primeros cuatro meses de la pandemia, Giraud, El-Sayed, y Opejin, (2021) detectaron en una muestra de adultos (maestros de escuela primaria, granjeros y jardineros) recolectada en el Estado de Arizona, Estados Unidos de América una conexión entre la jardinería y el incremento del bienestar de las personas. El poder cosechar sus propios alimentos, para luego consumirlos, les brindó a los participantes una distracción, además de una conexión con la naturaleza que les permitió reducir el estrés y elevar sus montos de felicidad.

Durante el mes de abril del 2020, Valiente et al. (2021) observaron en una muestra de adultos españoles, un incremento en los síntomas de ansiedad y depresión durante el aislamiento provocado por el COVID-19. Llamativamente, también hallaron un aumento en los niveles de bienestar. Los valores medios hallados para la subescala de bienestar recordado del PHI² fueron levemente superiores a los reportados por Hervás y Vázquez (2013) en la validación del cuestionario. Los autores encontraron que el predictor más fuerte de bienestar se podía resumir en los ingresos brutos anuales. Datos parecidos fueron reportados por Baghino y

² Para el estudio citado, los autores centran sus conclusiones sobre la subescala de bienestar recordado, dejando la subescala de bienestar experimentado para otro reporte.

Cortelletti (2022) en su estudio con adultos de la ciudad de Buenos Aires, quienes encontraron que la variable trabaja o no trabaja resultaba significativa para entender el incremento o la merma del bienestar de la muestra analizada, mostrando la importancia de la estabilidad económica para afrontar el confinamiento.

Como explican Betancourt *et al.* (2016), el papel de la salud mental en la prevención de la enfermedad resulta de vital importancia, pues impacta decididamente en el comportamiento de las personas y éste incide directamente en la transmisión del virus. A tal efecto y con el objetivo de explorar el impacto del COVID-19 en el bienestar y otros correlatos psicosociales, se realizó un estudio local con el fin de analizar las distintas dimensiones del bienestar: hedónica, eudaemónica y social. En este marco, se indagaron las creencias prosociales e igualitarias y actitudes hacia medidas preventivas, más allá del fenómeno de la catástrofe social, en función de las diferencias según variables de agrupación tales como género y posicionamiento ideológico, así como el grado de afectación ocasionado por el fenómeno de la vacunación.

2-METODOLOGÍA

Se realizó un estudio longitudinal de tendencia con cuatro aplicaciones en el tiempo entre abril de 2020 y junio de 2021. A tal efecto, se aplicó un cuestionario virtual autoadministrado a una muestra intencional. La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue individual, vía internet. Para el análisis de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS. En relación con la información obtenida, en una primera etapa se realizó un análisis descriptivo de los datos y luego se calcularon estadísticos de diferencias de grupos, prueba *t* de student, Anova y Manova.

Tipo de estudio y diseño: El estudio realizado es descriptivo, de diferencias de grupo, de diseño longitudinal de tendencia.

BIENESTAR EN LA PANDEMIA: SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y CREENCIAS HACIA LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Baghino, Diego; Corteletti, Lorena; Muratori, Marcela; Zubieta, Elena

Población y Muestra: Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de población general del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante cuatro momentos entre abril de 2020 y junio de 2021. La muestra se compuso para T1, junio de 2020, de $n=251$ (70% mujeres; 29,5% hombres), \bar{x} edad=41, $DT=15,7$; para T2, agosto de 2020, $n=298$ (63,4% mujeres y 36,6% hombres); \bar{x} edad=40, $DT=13,4$; para T3, diciembre de 2020, $n=325$ (60% mujeres y 40% hombres), \bar{x} edad=38,71, $DT=13,6$; y para T4, junio de 2021, $n=268$ (60,8% mujeres y 39,2% hombres), \bar{x} edad=39, $DT=15,8$.

Instrumento: Se diseñó un cuestionario autoadministrado integrado por la subescala recordada del Pemberton Happiness Index (PHI), la escala de Actitudes hacia las Medidas de Prevención y Conductas Preventivas, la escala de Creencias Prosociales o Igualitarias y el Right-Wing Authoritarianism [Autoritarismo de derecha]. El cuestionario se completó con preguntas sociodemográficas y psicosociales y se aplicó de manera virtual autoadministrada (a través del programa Survey Monkey y con el método bola de nieve). La escala de Bienestar (PHI) no fue aplicada en T1, se incorporó en T2, y se la mantuvo en T3 y T4.

- Pemberton Happiness Index (Hervás y Vázquez, 2013), subescala recordada, caracterizada por 11 ítems representados en una escala Likert, con un continuo de respuesta que va desde 1 = totalmente en desacuerdo a 10 = totalmente de acuerdo. El PHI no sólo evalúa el bienestar basándose en la memoria y el juicio del sujeto, sino que recalca en los estados afectivos actuales y los sentimientos de la persona en tiempo real, trascendiendo el sesgo que podría resultar del fiarse únicamente del recuerdo de dichos eventos. De este modo elabora un índice combinado de bienestar a partir de dos escalas de medición: la escala del bienestar recordado que incluye 11 ítems, evaluando bienestar general, hedónico, eudaemónico y social (subescala seleccionada para realizar la presente investigación) y la escala del bienestar experimentado, que incluye 10 ítems vinculados a experiencias vividas, por ejemplo, el día anterior.

Los coeficientes de consistencia interna de las dimensiones de la subescala de Bienestar recordada (PHI) son: Bienestar General: α de Cronbach = .763; Bienestar Eudaemónico: α = .920; Bienestar Hedónico: α = .751.

- Actitudes hacia las medidas de prevención y conductas preventivas (Pagliaro et al., 2021). Siete ítems que van desde 1 = nada útil hasta 7 = muy útil. (ejemplo: “Siempre que sea

posible realizarlo en casa, hay que evitar ir al lugar de trabajo (oficina, empresa etc.), a la escuela, a la Universidad”)

- Creencias prosociales o igualitarias. (Pagliaro et al., 2021). 20 ítems con un continuo de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) (*ejemplo: “Las reducciones de impuestos son útiles porque ayudan a fortalecer la economía al permitir que los/as ciudadanos ahorren dinero”*).

- Género. (1: Femenino/ 2: Masculino/ 3: Otro / 4: Prefiero no decirlo).

- Autoritarismo de Derecha (Right-Wing Authoritarianism, [RWA]). (Altemeyer, 1981). Ítem, “lo que nuestro país necesita realmente es un líder fuerte y decidido, que derrote al mal y nos devuelva al camino correcto”: 1 = me opongo fuertemente y 7 = estoy fuertemente a favor.

- Posicionamiento Ideológico: “Independientemente de los partidos políticos de su país, ¿cómo definiría su orientación política en un continuo que oscila de 1 (izquierda) a 7 (derecha)?

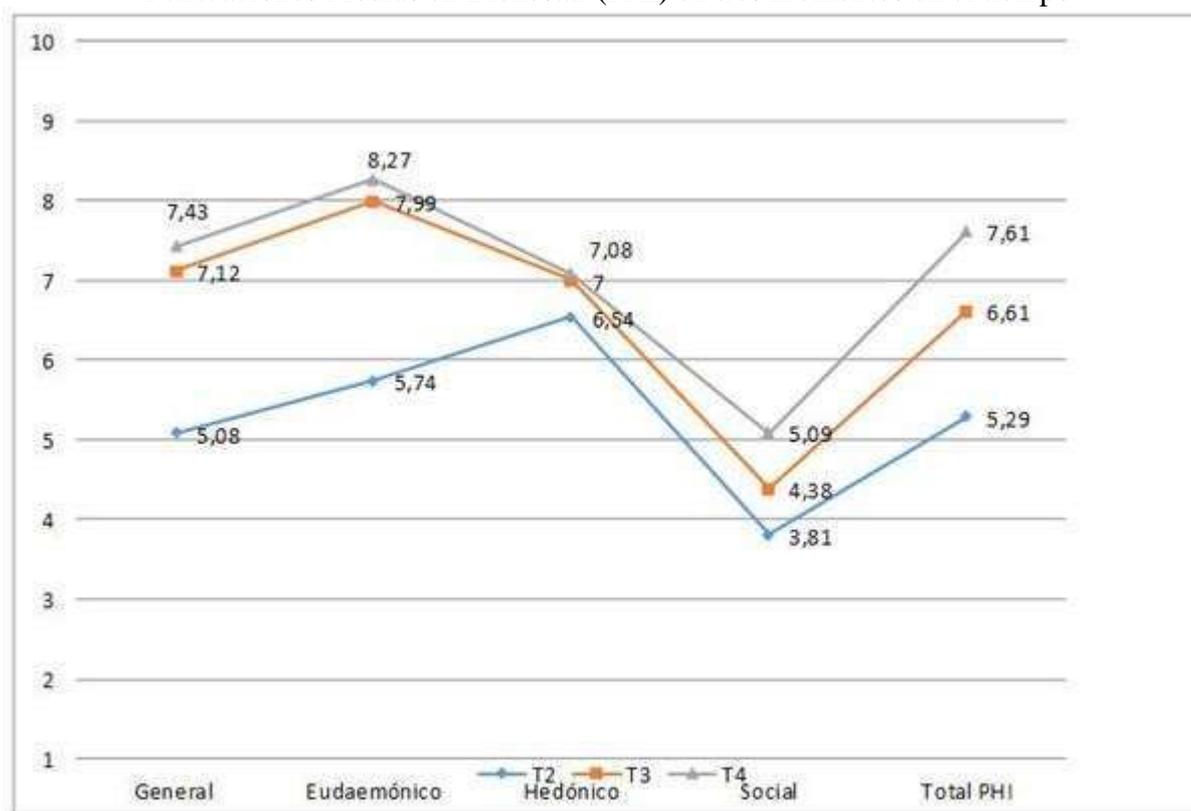
3-RESULTADOS

Como se observa en la Gráfico 1, los resultados muestran diferencias significativas en todos los niveles de bienestar en función de los distintos momentos de la pandemia.

Como era de esperar, todas las puntuaciones son menores en tiempos de aislamiento social y comienzan a incrementarse a partir del T3 y T4 cuando finaliza el distanciamiento social, preventivo y obligatorio, y se inicia el proceso de vacunación en el país. Asimismo, se aprecia que las puntuaciones que se mantienen más altas en el tiempo son aquellas que remiten al Bienestar Hedónico -vinculado a experiencias subjetivas, de tono más individual, como “poder disfrutar cada día de pequeñas cosas” o “tener en el día muchos ratos en los que se siente bien”. El bienestar social es claramente el más afectado por las medidas de confinamiento y aislamiento que la pandemia impuso, ratificando un dato que viene encontrándose en estudios previos a la pandemia en la que las medias en este ítem eran las más bajas. La pandemia profundiza lo deficitario de la dimensión social del bienestar,

incrementa la percepción de los participantes de vivir en una sociedad que le impide poder desarrollarse plenamente (Zubieta, 2020).

Gráfico 1
Puntuaciones Medias en Bienestar (PHI) en tres momentos en el tiempo



Nota: Las fechas de administración correspondientes para cada tiempo son las siguientes: T2 (agosto, 2020); T3 (diciembre, 2020) y T4 (junio, 2021). Mientras que los datos de comparación de medias son: Bienestar General: $F(2, 891) = 165.02; p < .000$. Bienestar Eudaemónico: $F(2, 891) = 282.04; p < .000$. Bienestar Hedónico: $F(2, 891) = 7.30; p < .001$ y el Bienestar Social: $F(2, 891) = 20.44; p < .001$. PHI-Total: $F(2, 891) = 122.09; p < .000$.

No se registran diferencias por género en cuanto al bienestar, no obstante, si se detectan en relación con el posicionamiento ideológico. Se observa que las mayores puntuaciones en Bienestar Eudaemónico ($F(2, 891) = 11.32; p < .000$), se encuentran en aquellas personas que se posicionan ideológicamente como de centro, mientras que los niveles más bajos los exhiben quienes se posicionan ideológicamente de izquierda.

Al pensar la pandemia desde las actitudes hacia las medidas de prevención y las conductas preventivas se observa que todas las diferencias en los niveles de acuerdo son significativas (ver Tabla 1).

Tabla 1
Actitudes hacia las medidas de prevención y conductas preventivas

Actitud	<i>Puntuaciones Medias</i>				F(gl)	<i>p</i>
	T1	T2	T3	T4		
Evitar ir al trabajo, oficina, escuela, o facultad	6,56	5,91	5,74	4,85	49,256(3)	.000
Evitar el uso de transporte público, salvo esenciales	6,76	6,44	6,02	5,85	23,362(3)	.000
Si es posible, evitar salir, quedarse en casa	6,66	6,37	5,79	5,52	33,842(3)	.000
Evitar ir a hospitales o médico si no es necesario	6,76	6,50	5,67	5,58	43,307(3)	.000
Lavarse las manos más frecuentemente que lo usual	6,84	6,78	6,71	6,59	5,115(3)	.002
Usar barbijo cuando se sale de casa	6,52	6,69	6,64	6,75	2,740(3)	.042
Mantener una distancia de 2 mts. como mínimo con la gente	6,67	6,68	6,39	6,45	5,450(3)	.001

Al centrar las actitudes por toma, se puede apreciar que durante el inicio de la pandemia (T1), las medidas de prevención propuestas por el gobierno recibieron buena aceptación y se distribuyeron uniformemente, siendo aquellas referidas a la higiene de manos, uso de barbijo y cuidado de distancia las de mayor apoyo, y que se mantienen aún con el paso del tiempo y el levantamiento de las medidas restrictivas.

En cuanto a las creencias prosociales e igualitarias de los participantes, se observan diferencias significativas en casi todos los ítems durante las distintas tomas administradas, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2
Creencias prosociales e igualitarias

Creencias	<i>Puntuaciones Medias</i>				F(gl)	<i>p</i>
	T1	T2	T3	T4		
Las reducciones de impuestos son útiles, porque ayudan a fortalecer la economía la permitir que los ciudadanos ahorren dinero	4,90	4,54	4,93	5,33	8,083(3)	.000
Como el gobierno entrega muchos bonos y planes para quien no tiene trabajo, las personas no se esfuerzan en buscar trabajo	4,00	3,99	4,18	4,77	6,834(3)	.000
Es importante que el gobierno proporcione muchos más recursos para la investigación y la educación, aunque esto suponga un aumento en los gastos	6,20	6,32	6,41	6,18	2,447(3)	.062
Los ciudadanos deberían contribuir al sistema de salud pública pagando sus impuestos	5,88	6,18	5,87	5,53	8,610(3)	.000
El gobierno debería velar para que cada persona tenga un trabajo y un nivel de vida adecuado	6,35	6,49	6,42	6,29	1,505(3)	.212
El gobierno debería cerrar	4,41	4,26	3,89	3,82	4,448(3)	.004

nuestras fronteras para frenar la inmigración

La creencia más valorada se asocia con la necesidad de que cada ciudadano tenga asegurado su trabajo, lo que le permitirá mantener un nivel de vida adecuado a la realidad presente. Esta tendencia subsiste y se mantiene constante a lo largo de las cuatro tomas. Resulta interesante, a su vez, que en T4 los puntajes más bajos se registran en el ítem “El gobierno debería cerrar nuestras fronteras para frenar la inmigración”. La tendencia conservadora y desigualitaria que puede incrementar una crisis social disminuye cuando ésta comienza a dar avisos de su disipación, cuando finaliza el aislamiento, se reduce la mortalidad y aparecen las vacunas.

A diferencia de lo reportado respecto de los datos obtenidos en los niveles de bienestar, en el caso de las creencias prosociales e igualitarias se registran diferencias significativas por género (ver Tabla 3), especialmente en lo que refiere al otorgamiento de planes sociales e inmigración. En ambos casos, los hombres puntúan más bajo, mostrando mayor tolerancia que las mujeres en cuestiones de sensibilización frente a las necesidades del prójimo. Por su parte, en las participantes femeninas se detecta una postura más conciliadora en cuanto a la necesidad de pagar los impuestos para el beneficio del sistema de salud. No se observan diferencias en cuanto a la reducción de impuestos, trabajo, medio ambiente, investigación y educación.

Tabla 3
Diferencias por Género – Creencias prosociales e igualitarias

Creencias	Género	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	F(gl)	<i>p</i>
Las reducciones de impuestos son útiles, porque ayudan a fortalecer la economía la permitir que los ciudadanos ahorren dinero	<i>Masculino</i>	418	4,87	2,00	0,769(1)	.381
	<i>Femenino</i>	724	4,94	1,87		

BIENESTAR EN LA PANDEMIA: SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y CREENCIAS HACIA LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Baghino, Diego; Corteletti, Lorena; Muratori, Marcela; Zubieta, Elena

Como el gobierno entrega muchos bonos y planes para quien no tiene trabajo, las personas no se esfuerzan en buscar trabajo	<i>Masculino</i>	418	4,02	2,33	6,877(1)	.009
	<i>Femenino</i>	724	4,35	2,32		
Es importante que el gobierno proporcione muchos más recursos para la investigación y la educación, aunque esto suponga un aumento en los gastos	<i>Masculino</i>	418	6,29	1,19	0,022(1)	.883
	<i>Femenino</i>	724	6,28	1,21		
Los ciudadanos deberían contribuir al sistema de salud pública pagando sus impuestos	<i>Masculino</i>	418	6,11	1,37	18,447(1)	.000
	<i>Femenino</i>	724	5,74	1,60		
El gobierno debería velar para que cada persona tenga un trabajo y un nivel de vida adecuado	<i>Masculino</i>	418	6,30	1,26	3,856(1)	.050
	<i>Femenino</i>	724	6,45	1,11		
El gobierno debería cerrar nuestras fronteras para frenar la inmigración	<i>Masculino</i>	418	3,83	2,27	7,086(1)	.008
	<i>Femenino</i>	724	4,23	2,24		

También el posicionamiento ideológico arroja diferencias significativas donde, como se exhibe en la Tabla 4, se observan posturas divergentes, en algunos casos, con pensamientos muy opuestos. Este planteo se hace más visible en el plano de las asignaciones sociales, el impositivo y el rol de los extranjeros, donde se encuentran los mayores desacuerdos por parte de los participantes que se auto posicionaron de izquierda, en relación con aquellos que lo hicieron en el centro y derecha. El primer grupo se muestra claramente en desacuerdo con la veracidad de las afirmaciones planteadas, marcando una clara diferencia con el resto de los participantes en cuestiones de políticas sociales y migratorias.

Tabla 4
Diferencias por Posicionamiento Ideológico – Creencias prosociales e igualitarias

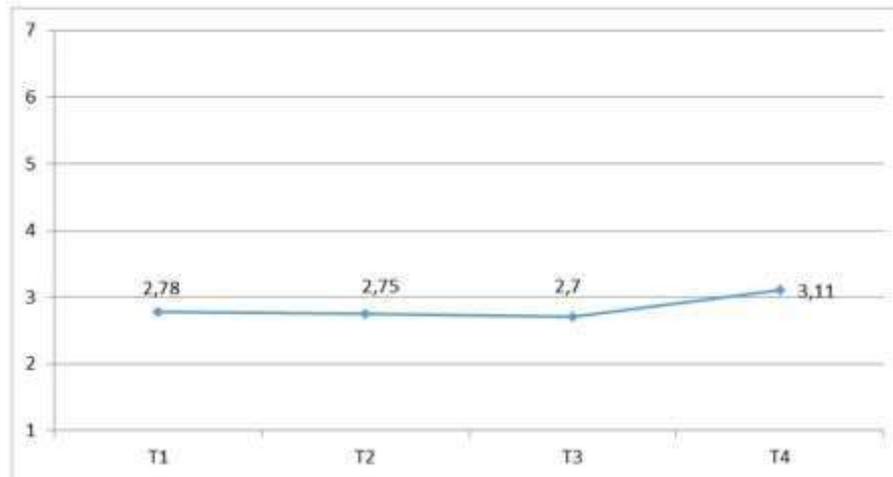
Creencias	Ideología	n	Media	D.E.	F(gl)	p
Las reducciones de impuestos son útiles, porque ayudan a fortalecer la economía la permitir que los ciudadanos ahorren dinero	<i>Izquierda</i>	466	4,48	1,95	19,922(2)	.000
	<i>Centro</i>	402	5,10	1,86		
	<i>Derecha</i>	1142	5,36	1,81		
Como el gobierno entrega muchos bonos y planes para quien no tiene trabajo, las personas no se esfuerzan en buscar trabajo	<i>Izquierda</i>	466	2,81	2,04	197,579(2)	.000
	<i>Centro</i>	402	5,04	2,00		
	<i>Derecha</i>	1142	5,47	1,90		
Es importante que el gobierno proporcione muchos más recursos para la investigación y la educación, aunque esto suponga un aumento en los gastos	<i>Izquierda</i>	466	6,43	1,07	6,241(2)	.002
	<i>Centro</i>	402	6,23	1,24		
	<i>Derecha</i>	1142	6,13	1,33		
Los ciudadanos deberían contribuir al sistema de salud pública pagando sus impuestos	<i>Izquierda</i>	466	6,01	1,41	2,997(2)	.050
	<i>Centro</i>	402	5,84	1,57		
	<i>Derecha</i>	1142	5,70	1,65		
El gobierno debería velar para que cada persona tenga un trabajo y un nivel de vida adecuado	<i>Izquierda</i>	466	6,46	1,11	3,439(2)	.032
	<i>Centro</i>	402	6,43	1,10		
	<i>Derecha</i>	1142	6,23	1,34		
El gobierno debería cerrar nuestras fronteras para frenar la inmigración	<i>Izquierda</i>	466	3,21	2,12	75,004(2)	.000
	<i>Centro</i>	402	4,54	2,12		
	<i>Derecha</i>	1142	4,89	2,26		

Las posiciones menos distantes, aunque sosteniendo las diferencias, se encontraron en la necesidad de asignar fondos a la investigación y docencia, garantizar un trabajo digno para cada argentino y mejorar el sistema de salud mediante el pago de impuestos, trazando el mayor acuerdo desde la izquierda hasta el mayor desacuerdo de la derecha.

Finalmente, con relación al ítem que evaluaba autoritarismo (RWA), se detectan variaciones relevantes con relación al tiempo de administración, reportándose el valor más elevado en T4 (ver Gráfico 2). Toda crisis abona terreno para el incremento de posiciones más autocráticas y aquí se observa en el transcurso de la pandemia un leve incremento en apoyar la idea de la necesidad de “un líder fuerte” y “volver al camino correcto”.

Gráfico 2

Puntuaciones medias en ítem de Autoritarismo: “lo que nuestro país necesita realmente es un líder fuerte y decidido, que derrote al mal y nos devuelva al camino correcto”



Nota: $F(3, 1142) = 9.998; p < .000$.

Al controlar el apoyo a la necesidad de la presencia de un líder fuerte y de volver al camino correcto, por género, se mantiene el impacto de la pandemia, $F(2, 1142) = 11.111; p < .001$. Sin embargo, al controlar por posicionamiento ideológico, las diferencias siguen siendo significativas, por Toma: $F(3, 1142) = 3.643; p < .000$; por Posicionamiento Ideológico: $F(2, 1142) = 114.673; p < .000$. Apoyando la idea de que si las diferencias se deben al momento coyuntural de la crisis sanitaria y social pero también al posicionamiento ideológico de los participantes. De manera esperable, el mayor acuerdo se da en quienes se orientan a la derecha descendiendo linealmente hacia quienes se orientan a la izquierda (\square derecha = 3.35; DT = 1.00; \square centro = 3.03; DT = 0.89; \square izquierda = 2.34; DT = 0.87).

Por último, se hallaron correlaciones positivas entre las atribuciones del gobierno y el ítem de creencia autoritaria: Quienes más creen que se necesita un líder fuerte y volver al camino correcto, más apoyan la idea de que el gobierno debería poder “mantener la gente bajo vigilancia por video” ($r = .21; p < .000$); “Recoger información sobre cualquier persona sin su conocimiento” ($r = .14; p < .000$); “Restringir libertades civiles para proteger la salud pública”

($r = .14$; $p < .000$) y “monitorear los correos electrónicos y cualquier otra información intercambiada en internet” ($r = .19$; $p < .000$). Estos datos indican una tendencia a incurrir en pensamientos totalitarios frente al miedo y la amenaza de lo desconocido.

4-DISCUSIÓN

Waterman (1993) menciona que las experiencias de eudaemonía siempre incluyen vivencias de hedonía, pero no siempre se da en el sentido inverso. Los resultados hallados en el presente estudio reafirman esta idea, destacando que el bienestar hedónico fue el menos afectado durante la pandemia, al vincularse con experiencias subjetivas y de tono más individual. Llegó a sostenerse que las medidas de aislamiento afectaban menos a personas más individualistas con cierto disfrute en el “estar con uno mismo” por lo que no sorprende que sean los niveles que menos se modificaron ya que refieren a poder “disfrutar cada día de pequeñas cosas”.

En el otro extremo, se encuentra al bienestar social, cuyas puntuaciones más bajas coincidieron principalmente con el inicio de la pandemia donde las personas debieron permanecer en sus hogares, producto del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Los niveles en bienestar social, que responden a la sensación de las personas de que viven en una sociedad que no les permite desarrollarse plenamente, ya mostraban en estudios previos un déficit importante (Fernández, Muratori y Zubieta, 2013; Zubieta, 2020), no sorprende que con la llegada de la pandemia éstos se vieran afectados exhibiendo niveles aún más bajos. En el contexto argentino la pandemia vino a profundizar una importante crisis económica y social.

En cuanto a la dimensión eudaemónica, no sorprende que el aislamiento haya impactado fuertemente en percepciones que tienen que ver con sentir que se tiene una vida útil y valiosa, llena de aprendizajes y desafíos que permiten el crecimiento, la sensación de poder resolver los problemas que se presentan día a día y, lo que es más importante – a diferencia del

hedónico- el experimentar mucha unidad con las personas que lo rodean. Como sostienen Sortheix y Schwartz (2017), los estilos de afrontamiento en una cultura colectivista, como el caso de Argentina, protegen las relaciones interpersonales y promueven la adaptación a los roles contextuales, lo cual hace que estas sociedades tengan mejores niveles de bienestar eudaimónico que de bienestar hedónico.

La ausencia de diferencias por género en los niveles de bienestar contradice los hallazgos previos que dan cuenta de una orientación más relacional y contextual en las mujeres y más autónoma y centrada en la persona en los hombres (Zubieta, 2020) a la vez que refuerza el fuerte impacto que la catástrofe social tuvo en las personas.

A diferencia del género, el posicionamiento ideológico si hace diferencia junto al transcurso de la pandemia, percibiéndose más afectados los participantes que se posicionan en la izquierda. Al nivel de los valores culturales normativos, el igualitarismo proporciona un contexto favorable para la vida de las personas y éste es perseguido y apoyado por la orientación política de izquierda. Asimismo, el desarrollo y la democratización se asocian positivamente con la importancia de la apertura al cambio, la preocupación por el bienestar de los demás y negativamente con la prioridad de valores de conservación; las metas más materialistas se corresponden con metas motivacionales de poder y seguridad (Zubieta, 2008)

Como sostienen Páez y Pérez (2020) las mayores preocupaciones de la pandemia son el miedo a la enfermedad y las consecuencias socioeconómicas asociadas. En relación con ésta última se pueden encontrar resultados interesantes en Baghino y Cortelletti (2022), donde los autores hallaron en una población urbana de Buenos Aires que las puntuaciones más bajas de bienestar se ubicaban en el dominio referido al dinero y al trabajo. Las personas que no presentaban un empleo estable o que estaban desempleadas puntuaban significativamente más bajo en este dominio, dejando ver el impacto que la pandemia generó en los sectores más vulnerables de la sociedad. De manera similar, en el presente estudio se detectó que los

participantes destacaron la creencia de que el gobierno debe garantizar el trabajo de todos los ciudadanos, resaltando la importancia que el trabajo posee en nuestra sociedad.

Páez y Pérez (2020) explicitan como punto crítico que la irrupción de una nueva enfermedad trae consigo incertidumbre y temor frente a lo desconocido. Como resaltan Sabucedo, Alzate y Hur (2020) esta clase de situaciones suelen incrementar la ansiedad de la población, despertando mecanismos emocionales y cognitivos que se vincularán con su instinto de supervivencia, generando pensamientos y conductas egocéntricos. Los autores explican que, erróneamente, suele emplearse la metáfora de la guerra como recurso que permita explicar y de esta manera, afrontar, lo ominoso de la pandemia. La metáfora de la guerra permite identificar un enemigo común, la obediencia y la defensa contra un grupo externo que amenaza nuestra existencia. De esta forma, no es de extrañar, que bajo esta premisa se incurra en comportamientos hostiles contra la otredad y se aflojen los nudos de la democracia, facilitando la suspensión de los derechos individuales y la búsqueda de un líder fuerte que comande y guíe al grupo hacia la meta.

En el presente estudio se observa que durante la primera fase de la pandemia (T1), momento de menor percepción de bienestar y de mayor vulnerabilidad de la población, las medidas de prevención adoptadas por el gobierno tuvieron buen recibimiento, demostrando plena confianza en las decisiones del gobierno nacional.

El leve incremento a lo largo del transcurso de la crisis social y sanitaria de la creencia de que el país necesita un líder fuerte y decidido, que derrote al mal y devuelva al camino correcto, da fuerza a la alerta respecto de que cuando el miedo es el heurístico de accesibilidad, la gente elige la seguridad y la conservación. En sociedades fracturadas y temerosas germinan pensamientos e ideas totalitarias (Sabucedo, Alzate y Hur, 2020). La idea de la necesidad de una figura fuerte y disciplina correlaciona positivamente con las atribuciones que debería adoptar el gobierno; entre ellas, la necesidad de mantener a la gente bajo vigilancia por video, monitorear sus correos electrónicos y restringir las libertades individuales para proteger la

salud pública. La metáfora de la guerra es un recurso que sirve para naturalizar la intervención de la policía y del ejército, identificando héroes, villanos y víctimas (Páez y Pérez, 2020)

Por su parte, las creencias prosociales e igualitarias de las personas indagadas mostraron que las mujeres, a diferencia de los hombres, apoyaban en mayor medida la necesidad de pagar los impuestos para garantizar el sistema de salud; mientras que los hombres, mostraron menor apoyo que las mujeres a la propuesta de cerrar las fronteras para impedir la inmigración y se mostraron más tolerantes con la idea de brindar planes sociales a los más necesitados. En el plano del posicionamiento ideológico, quienes se perciben de izquierda manifestaron una postura de mayor apertura en cuestiones de asignaciones sociales y políticas migratorias. Mientras que las diferencias por género desaparecieron al controlar por el momento de la toma, no sucedió lo mismo con el posicionamiento ideológico que se mostró estable y fuerte en el tiempo.

Las limitaciones del estudio tienen que ver con que se trabajó con una muestra no probabilística centrada en el área metropolitana de Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires y alrededores-Conurbano Bonaerense). La idea es replicar el estudio en otras regiones del país e incorporar otras variables sociodemográficas y psicosociales de relevancia como el nivel educativo y la situación laboral, la tendencia a la dominancia social como medida de creencia de desigualdad entre grupos y los valores. Sin embargo, abrir esta línea de exploración que relacione el bienestar con sus correlatos sociocognitivos resulta de importancia a fin de corroborar que el bienestar está íntimamente vinculado a la calidad de vida, a la percepción que tiene la gente sobre su vida dentro de contexto cultural en el que se desarrolla, considerando su sistema de valores y como éstos le permiten aproximarse a sus metas y objetivos (Gómez Mengelberg ,2009; Zubieta, Fernández y Sosa, 2012)

5-BIBLIOGRAFÍA

Altemeyer, B. (1981). *Right-Wing Authoritarianism*. Winnipeg: University of Manitoba Press.

Baghino, D. y Cortelletti, L. (2022). Satisfacción vital y felicidad en primera y segunda ola de la pandemia por COVID-19. *Anuario de Investigaciones*, 28, pp. 339-346. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/28/baghino.pdf

Betancourt, T., Brennan, R., Vinck, P., VanderWeele, T., Spencer-Walters, D., Jeong, J. Akinsulure-Smith, A. y Pham, P. (2016). Associations between mental health and Ebola-related health behaviors: A regionally representative cross-sectional survey in post- conflict Sierra Leone. *PLOS Medicine*, 13(8), Article e1002073. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002073>

Caravaca, J. y Espeche, X. (2021). La CEPAL en perspectiva: economía, posguerra y región en reuniones latinoamericanas (1942-1949). *Iberoamericana – Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 50(1), pp. 53-62. Recuperado de <https://doi.org/10.16993/iberoamericana.517>

Dehghanpouri, H., Ebrahimi, S., Donyapour, H., y Mokaberian, M. (2022). The old adult's emotional wellness and spiritual well-being with an emphasis on physical activity during COVID-19 Pandemic. *Iranian Journal of Health Sciences*, 9(4), pp. 20-34. Recuperado de <https://doi.org/10.18502/jhs.v9i4.8216>

Delfino, G., Muratori, M. y Zubieta, E. (2014). Bienestar psicosocial y satisfacción con la vida en estudiantes militares. *Revista Digital Universitaria del Colegio Militar de la Nación*, 12(35), pp. 1-9. Recuperado de <https://www.colegiomilitar.mil.ar/redu/articulo.asp?articulo=126&numero=35>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), pp. 542-575. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), pp. 34-43. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Diez-Torres, M., Ubillos-Landa, S., González-Castro, J., Puente-Martínez, A. y Gracia-Leiva, M. (2021). El Uso de las Estrategias de Afrontamiento para la Mejora del Bienestar Durante el Confinamiento por COVID-19: El Papel de la Educación Social. Publicado en *Libro de*

- Actas CIMIE21 de AMIE*. Recuperado de <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/01/Monica-Diez-Torres.pdf>
- Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, 108, pp. 7-23. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N108-1.pdf>
- Giraud, E., El-Sayed, S. & Opejin, A. (2021). Gardening for food well-being in the COVID-19 Era. *Sustainability*, 13(17), p. 9687. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su13179687>
- Gómez Mengelberg, E. (2009). Un recorrido histórico del concepto de salud y calidad de vida a través de los documentos de la OMS. *Revista TOG (A Coruña)*, 6(9), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.revistatog.com/num9/pdfs/original2.pdf>
- Hervas, G, Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of life outcomes*, 11(66). Recuperado de <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), pp. 121-140. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), pp. 1007-1022. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Páez, D. y Pérez, J. (2020). Social Representations of COVID-19. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), PP. 600-610. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783852>
- Pagliaro, S. et al. (2021). Trust predicts COVID-19 prescribed and discretionary behavioral intentions in 23 countries. *Plos One*, 16(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248334>
- Reyes, D., Alonso, J., Nazar, G., Parra, M., Zapata, R., Sanhueza, C. y Cigarroa, I. (2022). Association Between the Physical Activity Behavioral Profile and Sedentary Time with Subjective Well-Being and Mental Health in Chilean University Students During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), p. 2107. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph19042107>

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), pp. 1069-1081. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), pp. 719-727. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Sabucedo, J., Alzate, M. y Hur, D. (2020). COVID-19 and the metaphor of war. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), pp. 618-624. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783840>

Sortheix, F. M., y Schwartz, S. H. (2017). Values that underlie and undermine well being: Variability across countries. *European Journal of Personality*, 31(2), pp. 187-201. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/per.2096>

Valiente, C., Contreras, A., Peinado, V., Trucharte, A., Martínez, A., y Vázquez, C. (2021). Psychological adjustment in Spain during the COVID-19 pandemic: positive and negative mental health outcomes in the general population. *The Spanish Journal of Psychology*, 24(e8), pp. 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.7>

Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), pp. 678-691. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

World Health Organization. (2020). World Health Organization Constitution, *Basic Documents*. Geneva. Recuperado de: https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=6

Zubieta, E (2008). Valores Humanos y Conducta Social. En M. Casullo (comp.) *Prácticas en Psicología Positiva*, pp. 203-229. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Zubieta, E., Fernández, O. y Sosa, F. (2012). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología, Universidad de Valencia*, 106(1), pp. 7-27. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N106-1.pdf>

BIENESTAR EN LA PANDEMIA: SU RELACIÓN CON LAS ACTITUDES Y CREENCIAS HACIA LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN

Baghino, Diego; Corteletti, Lorena; Muratori, Marcela; Zubieta, Elena

Zubieta, E. Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad*, 3(1), pp. 66-76. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-74752012000100005&script=sci_abstract

Zubieta, E. (2020). El Bienestar desde la Perspectiva de la Psicología Social. *Intersecciones Psi*. Revista Digital de la Facultad de Psicología de la UBA, No. 33.

LA COMUNIDAD DE LA UTOPIA Y DE LA MUERTE. APUNTES SOBRE *PENSAR ENTRE ÉPOCAS*
DE NICOLÁS CASULLO

Rebón, Manuel

**LA COMUNIDAD DE LA UTOPIA Y DE LA MUERTE. APUNTES SOBRE *PENSAR*
ENTRE ÉPOCAS DE NICOLÁS CASULLO**

Rebón, Manuel

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de las Artes

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

mrebon@hotmail.com

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

Recibido: 11-05-2023

Aceptado: 09-06-2023

RESUMEN

Desde el desencanto frente a la historia Nicolás Casullo pensó lo utópico como un sustrato “pesadillesco” de la política por su capacidad de reinventar al mundo, por el sólo hecho de narrarlo distinto. Y escribe sobre generaciones utópicas con una condición: de que se narre esa historia política desde una reflexión cultural que en la actualidad “recodifique y en gran parte sustituya los mundos comprensivos”. Considerará utópico a un proyecto político, generacional, si con tal denominación suplanta sus referencias, sus definiciones, sus verdades y conductas, por una lectura que se constituye (en el momento en que él escribe) en el contexto de estudios culturales sobre la llamada tradición moderna y ya no desde el léxico de la propia idea de revolución. Es decir, en el “presente” como lectura de la “revolución como

3

pasado”. Esta fórmula aparece definida en *Pensar entre épocas*, donde insiste en una lectura desde las antípodas de los transcurros, “donde la revolución jamás soñó pensarse”. En esta misma obra Casullo pensó una idea de comunidad que también sería su infinita *ausencia*, “lo que no termina de constituirse en su nombre, o lo que en su nombre se derrumba. Lo que finalmente se constituye para mostrar su incapacidad de serlo, lo que exige siempre un ensayo de mundo para pensarla y perseguirla” (2004b, p. 80). Esta es una inusual experiencia reflexiva, de sentirse habitando la expiración de lo comunitario no propuesta como forma de ignorar o negar que la memoria tiende a lo contrario de la muerte, es decir, a “transmitir la ceremonia que la hace y la conforma, a recomponer lo que ha quedado inerte”. Este ensayo se propone indagar de manera ensayística la relación entre ambos conceptos (utopía y muerte) alrededor de la idea de comunidad que podemos apreciar en la obra de Casullo.

PALABRAS CLAVE: Casullo – Comunidad – Utopía – Muerte - Mito

ABSTRACT

From his disenchantment with history, Nicolás Casullo thought of the utopian as a *nightmarish* substrate of politics due to its ability to reinvent the world, simply by narrating it differently. And he writes about utopian generations with one condition: that this political history be told from a cultural reflection that currently *recodes and largely replaces the comprehensive worlds*. He will consider a political, generational project utopian, if with such a denomination he supplants his references, his definitions, his truths and behaviors, by a reading that is constituted (at the time he writes) in the context of cultural studies on the so-called tradition modern and no longer from the *lexicon* of the idea of revolution itself. That is to say, in the present as a reading of the *revolution as the past*. This formula appears defined in *Pensar entre épocas*, where he insists on a reading from the antipodes of the courses, where the revolution never dreamed of thinking.

LA COMUNIDAD DE LA UTOPIA Y DE LA MUERTE. APUNTES SOBRE *PENSAR ENTRE ÉPOCAS*
DE NICOLÁS CASULLO

Rebón, Manuel

In this same work, Casullo thought of an idea of community that would also be his infinite *absence*, “what does not end up being constituted in his name, or what collapses in his name. What is finally constituted to show its inability to be so, which always requires an essay of the world to think about it and pursue it”(2004b: 80). This is an unusual reflective experience, of feeling inhabiting the expiration of the community not proposed as a way of ignoring or denying that memory tends to the opposite of death, that is, *to transmit the ceremony that makes it and shapes it, to recompose what has been left unarmed*.

This essay aims to investigate in an essayistic way the relationship between both concepts (utopia and death) around the idea of community that we can appreciate in Casullo's work.

KEY WORDS: Casullo – Community – Utopia – Death - Myth

**LA COMUNIDAD DE LA UTOPIA Y DE LA MUERTE. APUNTES SOBRE *PENSAR*
ENTRE ÉPOCAS DE NICOLÁS CASULLO**

La memoria es también un combate eternizado y siempre actualizado entre lo mítico comunitario y la literatura sin otro fundamento crítico que su ausencia de fundamento: palabra sólo enraizada en lo testamentario de autores, ideas, argumentaciones sobre hechos; palabras abrazadas al irisado y siempre conjeturable universo de las deconstrucciones de la historia, cuando todavía no se llamaba de tal forma.

Nicolás Casullo, *Pensar entre épocas*

LA NOCIÓN DE UTOPIA

5

Desde el desencanto frente a la historia Casullo pensó lo utópico como un sustrato “pesadillesco” de la política por su capacidad de reinventar al mundo, por el sólo hecho de narrarlo distinto. Y escribe sobre generaciones utópicas con una condición: de que se narre esa historia política desde una reflexión cultural que en la actualidad “recodifique y en gran parte sustituya los mundos comprensivos”. Considerará utópico a un proyecto político, generacional, si con tal denominación suplanta sus referencias, sus definiciones, sus verdades y conductas, por una lectura que se constituye (en el momento en que él escribe) en el contexto de estudios culturales sobre la llamada tradición moderna y ya no desde el “léxico” de la propia idea de revolución. Es decir, en el “presente” como lectura de la “revolución como pasado”¹. Esta fórmula aparece definida en *Pensar entre épocas*, donde insiste en una lectura desde las antípodas de los transcurso, “donde la revolución jamás soñó pensarse”. Lectura que liga en términos de “biografía de textualidades”:

Desde los actuales exámenes críticos que tienden a visitar las épocas como dimensiones culturales protagonizadas por moldes de lenguajes, discursos, imaginarios y escrituras, efectivamente los peronistas, marxistas, populistas, cristianos de izquierda, nacionalistas antiimperialistas y comunistas que hace treinta y cuarenta años lucharon por una sociedad socialista pueden ser reconocidos en la huella con que en Occidente se inscribe *lo utópico*, teniendo como fondo último la apocalíptica y el milenarismo cristiano y la creencia de otra historia posible de los postergados en la tierra. Arqueología desde la cual también se pueden asimilar las vanguardias sesenteras —y su objetivo de poner fin al capitalismo dependiente— con la bíblica revolución de los tiempos y el fin del Mal en la tierra que siglos antes propagaban diversas sectas en los arrabales de Roma o en el primer México colonial (Casullo, 2004b, p. 18)

¹ ¹ Como complemento a este modo de pensar la revolución Casullo cuenta en una entrevista realizada por Horacio González y Christian Ferrer para *El Ojo Mocho*, en mayo de 1996: “Diría que en los '60 la cultura fue el último escenario industrial donde sobrevivió la revolución como posibilidad del presente. Más que verificar la revolución en el conjunto de la sociedad, la cultura guardó, actuó sus escrituras”. (Casullo, 2004a, p. 70).

Lo utópico entonces funciona como punto de apoyo primero en la idea de revolución como pasado en la medida en que sirve para guiar el vaivén entre tiempos históricos, “entre épocas”, en lo que hace al armado representacional del mundo por venir. En este concepto se cifra lo que Casullo ve como el agotamiento de vigencias políticas que solo reviven para distintas construcciones narrativas sobre el pasado moderno, pero no sobre o hacia el futuro. Esa desactualización la encuentra en la teoría científica marxista a la que ubica enclaustrada en “el deslizamiento desde lo extraordinario de los mitos literarios utópicos a la yerma región de un futuro poblado por legislación científica y elites conductoras de hierro” (2004b, p. 19), pero a la que le otorga el poder de incorporar palabras al léxico de la revolución de aquellas generaciones desde las izquierdas radicalizadas y la crítica político-intelectual.

Para esa incorporación destaca el legado de la izquierda hegeliana que Marx reconvierte en ciencia y que permite “unificar vida, política, lenguaje, arte y crítica en un único alfabeto comprensivo”. Es decir, la subjetividad de izquierda integrada e integradora en su mirar cosas, seres, relaciones y obras. Un mirar ahora “desutopizante” de la palabra previsible y la argumentación inocua tanto de los que reniegan del tiempo de vanguardias descalificando la propia idea de revolución desde una actualidad “lúcida” sobre los pasados, como de “aquellas posturas que postergan el análisis de una política actuada y se instalan en esa marca mítica terrible”. Mito terrible como la violencia instituida para hacer o salvar a la revolución que de esta manera se convierte en un “irrepresentable” social que concluye promoviendo, sobre todo, “una estética de la política, una mítica, un relato a cumplir desde un arquetipo cincelado de conciencia, a la vez que anula la capacidad de crítica política de esos procedimientos”. (Casullo, 2004b, p. 34)

El relato a cumplir exige objetivar también las condiciones de una lectura crítica que en este caso, es puesta en relación con la subjetividad de la revolución sobre la cual el arte, el mito, “hacen política”. Y la política, a su vez, enuncia su palabra desde sus relaciones con el mito y las ciencias. Casullo trae así, para pensar esa subjetividad, la letra “apostólica” de Lenin como ejemplo de una vanguardia que incrustada en nuestros días muestra su carácter de puro

pasado, de “testimonio, reliquia o jeroglífico aguardando su desciframiento en el todo de una época que niega la validez revolucionaria de aquel tiempo encriptado”. Es decir, que este pensamiento lo obliga a debatir dentro de un presente que promueve cierres y deslegitimaciones. La inactualidad o el anacronismo son el signo del pensar entre épocas casulliano. Utopía y post-tiempo, desprovisión de un texto en relación con una época “revolucionaria” que expiraba:

Argumentar con y contra este tiempo político e ideológico que se vive signado por su totémica y a la vez constatable diariamente noción de post. En este sentido, la subjetividad de la vanguardia también es un conflicto entre tiempos de haceres, de palabras, de yoes, de políticas y estéticas políticas. Un conflicto de tiempos que atraviesan las curiosas citas y textualidades tanto magnas como íntimas. Sobre un manto cultural que hoy se autoasume con facilidad formando parte de las ideologías de un post-tiempo, manto que se siente habitar filosóficamente en las postrimerías de las modernidad vía teorización de lo moderno, en el tema de la vanguardia también se dirime la índole del pasado y del presente: la calidad de los tiempos en las historias (Casullo, 2004b, p. 39)

El problema es situado en la inadecuación y desincronización de esa subjetividad vanguardista que, por su sola condición de tal, sale del tiempo común, se desliza del tiempo general en busca de su propio tiempo en el encuadre mítico, “el tiempo concreto de las masas revolucionarias”. Se trata de un tiempo en fuga, el de la revolución extrema que corre hacia delante en pos de un lenguaje no existente, el del sujeto que escapa de una época devastadora, el de la vanguardia política huyendo del tiempo mortal para salvar a la multitud obrera del sistema explotador y la muerte. A esa inadecuación se le añade la de la traducción americana, en las vanguardias que piensa Casullo, como una inmensa carga de las literaturas acumuladas de la revolución. El fin de un tiempo devorado por “otro tiempo” político indecible, inhallable, siempre “in-venido”:

Su disolución final es un relato que jamás arribará otra vez a la fragua de lo real, a ese plano que la misma guerrilla antepuso a cualquier retórica vetusta de la revolución. Se lo tragó una literatura que muy lentamente, y a distancia suficiente, se aproxima hoy al relato épico, biográfico, anecdótico, testimonial, narración del sacrificio en el absurdo de la vida: tal vez a su origen. El sujeto de esta subjetividad político-intelectual crítica fue fundamentalmente el relato de un relato extraído de la novelística, apuntaba Roland Barthes en 1960, deduciendo sus diversos papeles y deslizamientos: desde el héroe de una poética moderna a la figura inconformista en las cuestiones de la polis. La vanguardia sería, entonces, esa conciencia enunciativa parida por una escritura ficcional en un relato que la hace y la deshace. Es la voz del héroe de la novelística que transcurre en el desquicio creativo: conciencia translúcida, algo cínica frente a lo dado, deseosa de la purgación del mundo, remocionante de la cosas, con un perpetuo malestar que alcanza en algún momento el drama y el desemboque, dueña de la verdad de los contenidos y valores de la trama, valerosa en su abocarse al mundo (Casullo, 2004b, p. 54)

Construir el armado de la probabilidad escénica que aunara tradición y renovación, plantea una noción de utopía, como si fuese la posibilidad en sí de la relación sociedad-historia, una escenificación filmográfica acéfala:

Las vanguardias acumularon de una manera exasperada, reposición biográfica y olvido, liberación y destino, literatura y realidad, condiciones y violentación de condiciones. Una escritura dramática, épica, de contrarios enardecidos, de mitos y contramitos. Una puesta con actores y tramas que en realidad trabajaban más allá de todo guión establecido, en la diaria construcción de un verosímil. (Casullo, 2004b, p. 56)

Analizando el film de Visconti *Il Gattopardo* para la chilena *Revista de crítica cultural* Casullo veía que la película relataba los cambios de época desde una indagación cultural de la modernidad que desmoronaba “objetivas” lecturas económicas marxistas de clases. Hallaba que el realizador “demonizaba la historia” al descifrar el mal en lo nuevo, en una operación anacronizante que se descentraba del utopismo político representado en este caso por lo burgués triunfante, para develar de manera nostálgica que la pérdida de futuro se había verificado desde el principio del sueño moderno:

El pasado emerge entonces no como un tiempo que enmudece, sino como lo que anunciará todos los destinos. La mirada artística se desprende de la verdad secularizada, del mítico *avance* de la historia, del provenir como tiempo guía, para resaltar la vigencia del pretérito como lo que moldea oscuramente cada novedad del presente. ... El film instala otra configuración *contra-utópica* que refiere a ética y estética políticas, a valores sustanciales que se perderían siempre dolorosamente con la extinción de una época y sus sujetos (Casullo, 2004, p. 5)

En Visconti veía la crítica a la historia moderna como implacable, que sólo alcanzaría su clarividencia mayor en “un utopismo del alma solitaria desentrañando sentidos en los períodos crepusculares”. Con el teatro de la revolución en Fanon encontraba, de manera similar, “los cuerpos presentes de la revolución desutopizada”, es decir, el cuerpo militante e intelectual resemantizado, no como figura emblemática del reclamo y la agitación sino desde su borramiento, desde su clandestinidad y camuflaje revolucionario. Hacer la revolución, de esta manera, significaba revelarse contra la herencia y violar una cultura histórica. La sensibilidad de vanguardia gesta la violencia que luego abriría el espacio para el ejercicio político:

La política a secas, después, reduce y fija las fronteras de esa originaria carga estética. La contrae programáticamente, establece los binarismos. La borra desde una trama férrea de reglas, normas y leyes inalterables de conductas diarias, de “derecho” revolucionario. La desutopiza para transformarla en trabajo proletarizador de una sufrida pero ennobecedora cadena industrial de militantes. Puede aventurarse que aquel collage político y cultural de base, contenía también el sueño lingüístico artístico y vanguardista de la técnica, gestador del tiempo de la Ilustración comunista (Casullo, 2004, p. 5).

Señalaba con estos ejemplos el “discurso desutopizado de un utopismo”, leído desde la actualidad como “sublimación utopista para un mundo sin utopías”. Es decir, un tránsito político-estético que terminaba en la insignificación del cambio social.

Creyentes en un sujeto que determinaba a la historia, a los lenguajes, a los mundos simbólicos, las vanguardias consumaban ese hiato y se posicionaban por fuera de lo utópico, que desconsideraban enunciar aquel presente como edad de utopías: la vanguardia fue “la llamada a desutopizar la revolución para cumplirla”. Hacer la revolución en lugar de hablar de ella era borrar el relato, sin el cual no hay utopía. El imperativo categórico de las vanguardias fue “cumplir la modernidad” desde la mítica idea de un proceso de “instrucción e inscripción”:

Era preciso depositar en un texto teórico renovador el deseo de una historia a inscribir y sustraer: dependencia, subdesarrollo, imperialismo, burguesías legítimas y falsas, versiones de pasados oficiales y alternativas, clase medias nacionalizadas o gringas, colonialismo de nuevo cúneo, inédito mundo tercero, ejércitos democráticos o de ocupación. Este fue el gigantesco ensayismo social constructor de un tiempo para consumir el fin de un tiempo histórico... Todo necesitó ser absolutamente representable, hilable y engarzable entre ética, política y estética. Como si el esfuerzo utópico hubiese consistido en el armado de un presente-pasado previo a la revolución. El armado de su

probabilidad escénica. Como si la utopía fuese la posibilidad en sí de la historia, ahí donde muchas teorías europeas magnas habían hablado desde el XIX de pueblos sin historias (Casullo, 2004, p. 9)

Estas vanguardias que tanto interesaron a Casullo buscaban respuestas frente a la distancia de representar las conciencias, los tiempos, los lenguajes y las historias de vida, del trabajador, que aparecía imposible de inscribir socialmente como un *sí mismo* proletario o popular. La utopía siendo sobreactuada y la subjetivización militante entendida como re-extensión social, política, teatral-social (ya no sólo literaria) que encontró en la renegación cultural íntima la supuesta unidad de medida para fijar el ser revolucionario inconmensurable. Y en el propio pensamiento del intelectual esto exigió la creación de otra obra representacional que se alejara de la pretensión de hacerlo en el contexto de una estetización de la revolución en los años sesenta, pero con la fidelidad a un canon de escrituras sobre el socialismo y la revolución. Con una certeza:

Sólo ahí en esa flagelación crítica del pasado, la comunión de los hombres, -un mismo suelo natal, idioma, pasado y dolores intransferibles- tiene la posibilidad de enfrentar lo que la desmemoria desangra, diseca, deshistoriza. La imagen de la cripta puede encerrar una dimensión sagrada sacrificial de la historia. La historia es sacrificada. Pero hay otro sacrificio de la historia que se ofrenda a la comunidad, en las antípodas de la que conciliase a la cripta (Casullo, 2004b, p. 106)

¿Se puede así secularizar el pasado en su propio gesto de rememoración remitificante como subsuelos de narraciones que armaban el relato heredado de una historia? La pregunta es inconformismo y malestar frente a una “comunidad” política argentina que sigue trazando lo que Casullo entiende como una historia suicida. La pregunta persiste en hacer hablar a las cosas más allá de las criptas instituidas. Elige fragmentos de frases, se hace cargo de

descontextualizaciones; ensaya, en realidad, citas dispersas que astillan lo dado. La literatura de lo irregistrable, “el recuerdo de recordar, la memoria de una memoria anestesiada, el contraluz de las palabras, nuestro tiempo perdido, el secreto”, son sintagmas casullianos para la búsqueda de un tiempo que recién comenzará a estar alguna vez. De nuevo, lo inédito:

Lo antiguo que vuelve a presencia desde una in-voluntad, política (contrapolítica) o reflexivamente. Es lo que la memoria puede gestar como tiempo inédito hacia atrás y adelante. Políticas de una memoria alterativa. Ensayo sobre el legado, sobre el destino que nos cita una y otra vez en cualquier palabra, gesto, escritura universitaria, artículo periodístico, acto callejero. Pienso: comencemos por distinguir el discurso interpretativo triunfante sobre el drama nacional, de su carga de supuesta verdad por consenso democrático. Comencemos a diferenciar el discurso imposibilitado de intervención todavía, de la narración que persigue a los actores enunciantes (Casullo, 2004b, p. 106)

Una “utopía de construcción del pasado” pensaba Casullo con Franco Rella, “regresar hermenéuticamente al riesgo del pasado histórico”, reconfigurar los dispositivos con los que una sociedad no pudo o no supo afrontar política, trágica ni históricamente su “catástrofe”, pactando con la muerte de sus memorias o con su enclaustramiento en un “neolenguaje progresista”, como diría, falazmente democrático, del peor cuño ideológico. Como en la escena de Napoleón para Hegel en la que se configura la conciencia última de un tiempo, en el espíritu de época se trata de instaurar nuevamente la historia de una memoria y un lenguaje que explica una figura a acontecer más allá de esa escena. Fuera de la escena, fuera de tiempo y de lugar. Una memoria utópica que se desprenda y aleje de las clásicas ideologías revolucionarias, los “catecismos marxistas y los vocablos de época”, pero que también “podría coincidir (por infinidad de charlas sostenidas con otras memorias similares) con la reconfiguración de lo extraviado, con violentar las representaciones discursivas que atenazan al pasado” (Casullo, 2004b, p. 116)

A nivel mundial el cambio histórico social, bajo estas premisas clásicas y mandatos marxistas socialistas como horizonte de los que habla Casullo, pasó a convertirse en una experiencia del pasado desde las propias miserias y fracasos, donde ya no se plantean utopías sino que se construye el relato de los tiempos utópicos, la *palabra sin anclaje*. *La utopización de la utopía*:

La utopía es hoy utópica, en el sentido de representación de la representación con que lo tardomoderno se ve destinado a deconstruir lo que alude o menta, a un *deja vu* de las enunciaciones, a poner en evidencia que toda la carga de la política se ha trasladado hoy al complejo plano de lo estético como experiencia redesplegada e imprevisible. Enunciar la utopía es entonces inevitablemente desmantelarla, palpar su cesación”. (Casullo, 2004, p. 12)

Esa suspensión es la que, para Casullo, la tarea intelectual crítica debe confrontar.

LA COMUNIDAD DE LA MUERTE

Casullo pensó una idea de comunidad que también sería su infinita «ausencia», “lo que no termina de constituirse en su nombre, o lo que en su nombre se derrumba. Lo que finalmente se constituye para mostrar su incapacidad de serlo, lo que exige siempre un ensayo de mundo para pensarla y perseguirla” (2004b, p. 80). Esta es una inusual experiencia reflexiva, de sentirse habitando la expiración de lo comunitario² no propuesta como forma de ignorar o

² Daniel Alvaro refiere que antes de la guerra mundial, Weber ya había ligado la cuestión de la muerte al problema de la comunidad: “En el capítulo VIII de *Economía y sociedad* sobre *Las comunidades políticas*, cuando habla sobre la posibilidad de que la comunidad política ejerza coacción física hacia dentro o hacia fuera, Weber afirma que es “la seriedad de la muerte la que aquí se introduce con el fin de defender eventualmente los intereses de la comunidad. Tal circunstancia introduce en la comunidad su *pathos* específico. También produce sus fundamentos emotivos permanentes”. Y llega a decir, asimismo, que “es lo único que caracteriza decisivamente la ‘conciencia de la nacionalidad’”. (Alvaro, 2015, p. 250).

negar que la memoria tiende a lo contrario de la muerte, es decir, a “transmitir la ceremonia que la hace y la conforma, a recomponer lo que ha quedado inerme”.

Hay pues en esta noción un “sentido reparador” (de lo irreparable) que tendría la memoria de ese tejido histórico interrumpido por la muerte en la medida en que ella trae a través del lenguaje lo ausente como historia y refunda así nuevamente la comunidad:

Esta predisposición de sentido que cobija la memoria es la que debe, desde nuestra peripatética escritura indagadora y ensayística, experimentar para la crítica la torsión ahora de interrumpir recorridos ideológicos conciliadores desde su propia capacidad

En un sentido similar Jean-Luc Nancy vinculaba comunidad y muerte en *La pensée dérobée*: “En nombre de la comunidad, la humanidad –pero en primer lugar en Europa– dio prueba de una capacidad insospechada para destruirse. Dio esta prueba simultáneamente en el orden de la cantidad –pero a un grado en que los términos *exterminación* o *destrucción de masas* convierten los números en absolutos o en infinitos–, y en el orden de la idea o del valor, ya que desgarró la frágil nervadura del *hombre* mismo, después de todo tan reciente y cuya valía dependía también de la fragilidad” (Nancy, 2001, p. 115).

Y en *La comunidad inconfesable* Blanchot ya había aportado, respecto de esta relación entre comunidad y muerte, el vínculo con la obra: “Encaminada a la muerte, la comunidad no se encamina como quien se encamina a su obra (...) asume la imposibilidad de su propia inmanencia (...) Hay dos rasgos esenciales en este momento de la reflexión: 1) La comunidad no es una forma restringida de sociedad, así como tampoco tiende a la fusión comunitaria. 2) A diferencia de una célula social, se prohíbe hacer obra y no tienen como finalidad ningún valor de producción. ¿Para qué sirve? Para nada, si no es para hacer presente el servicio al prójimo hasta en la muerte, para que el prójimo no se pierda solitariamente, sino que se halle suplido, al mismo tiempo que le aporta al otro esta suplencia que le es procurada. La situación mortal es lo que reemplaza a la comunión” (Blanchot, 1992, p. 30).

Ya en coordenadas locales y *precipitados de la conciencia política desgarrada*, Tatián menciona que una multiplicidad de referencias revisten el lenguaje político con la muerte: “Una *historia linguae* de la Argentina reciente revelará diferentes maneras de presentar(se) la muerte en el habla: una en 1973, otra en 1976, otra en 1983, otra en 2004” (Tatián, 2017, p. 192)(alude aquí a la carta de Oscar del Barco que desencadenó la polémica agrupada bajo la expresión “No matar” en la que también participó Casullo). Incluso analizando el ensayo de Carlos Correas, escrito hacia mitad de los años ochenta, Tatián habla de cómo, a partir de un conjunto de palabras que se hallaban en el corazón del litigio político en los años 70 (revolución, guerra, terrorismo, nihilismo, tortura...), el autor identifica allí la tarea de dar cuenta del estado de la lengua y el contenido de muerte alojado en ella. Y añade más adelante: “La lengua argentina no ha salido indemne de la Esma, La Perla y los vuelos de la muerte; una espectralidad la acompaña desde entonces. Desde entonces, en la lengua, en la intimidad de la lengua aún por explorar, hay una gravedad. Hay un anhelo de verdad, o el anhelo de una palabra que alcance, si no a decir, al menos a entrar en sintonía con algo que ha dejado su marca en los cuerpos, en las almas, en los sueños de los que duermen” (Tatián, 2017, p. 197)

significadora. Disolver sentidos impuestos, en ese reino que va de la muerte a la justicia³.
(Casullo, 2004b, p. 83)

La memoria es (o debería ser) para Casullo “literatura descarnada”. Y, en ese carácter, es parte de una política escritural, de un gesto ensayístico, que discute lo imposible de la comunidad, es decir que busca situar la memoria de la muerte, el cuerpo comunitario dañado en la historia que lo produjo. Más bien una “contramemoria”⁴ dirá Casullo, contra lo que estamos habituados a considerar como comunidad, contra la trampa escritural, contra el idioma y el ideologismo, contra la desaparición del pasado. Contra la lógica discursiva de lo desaparecido y de lo incomprensible, aquella que absuelve a la comunidad.

Si la muerte contrae con la memoria un lazo de contemporaneidad, la memoria asume ese hilar sobre el tejido mítico comunitario, que necesita transformarse en pura constatación crítica y salir del terreno del mito que “se come un pasado en lugar de donarlo narrativamente a la comunión de lo humano”⁵ (Casullo, 2004b, p. 87). Memoria como “puente laico”,

³ De allí también el sentido *fatídico* de la memoria, presente en la tragedia griega. Dice Casullo en una entrevista en 2004: “Hubo una suerte de prohibición de recordar. Cuando había que recordar cosas que conmovían a los atenienses comenzó cierta prohibición de la memoria, de la fatalidad. Y eso está mucho en la tragedia griega. ¿Por qué la memoria pasa a ser fatalidad? Porque la memoria contiene la posibilidad de hacer justicia, de la venganza. Si retenés la memoria, retenés la posibilidad de la venganza, o simplemente un dolor insoportable” (Casullo, 2004^a, p. 32)

⁴ Así también pensó Casullo la figura de la víctima: “La memoria de la historia leída desde la víctima es, en cambio, siempre contramemoria: memoria de imágenes impedidas, podría ser llamada, como noción que reúne —en ese impedimento— la conciencia de un pasado” (Casullo, 2004b, p. 76).

⁵ Así también pensó Casullo la figura de la víctima: “La memoria de la historia leída desde la víctima es, en cambio, siempre contramemoria: memoria de imágenes impedidas, podría ser llamada, como noción que reúne —en ese impedimento— la conciencia de un pasado” (Casullo, 2004b, p. 76).

⁵ Lo que desde hace mucho tiempo la filosofía piensa respecto al nudo entre el lenguaje y la política como el punto de condensación a considerar para descifrar la originaria politicidad de los hombres cobra en la función narrativa el sentido de conferir sentido. Y de eso se trata el mito para Casullo. Diego Tatián lo pone en estos términos: “El lenguaje —es decir lo que ha logrado elevarse de la pura expresión sensible, pero también de ser instrumento de órdenes y obediencias— aloja una dimensión mítica no sólo porque en virtud de su secuencialidad es capaz de producir una historia con lo que hay; también por todo lo que precede, en el lenguaje, a quien habla en acto —lo que precede a todo acto de habla—; lo implícito que el hablante que cuenta una historia no domina y sin embargo transmite —o el lenguaje que usa transmite. En otros términos: nunca sabemos

político y cultural con los muertos que busca “la recomposición de un mundo ido en los universos de comprensión discursiva”. Es, desde ya, una memoria impersonal, colectiva, en relación fundante con lo comunitario, que trasciende la condición mortal.

Esta idea de comunidad (una comunidad negativa) no puede dissociarse, en el pensamiento de Casullo, de las escrituras especializadas de la actualidad, pero sobrepujándola, haciéndola rebasar. Por eso se piensa en “ensayar en la frontera o reflexionar en los bordes” de la comunidad, puesto que ciertas biopolíticas que son o fueron el deseo comunitario obligan a ese especie de exilio escritural que evidencia un pensar literario de la cuestión que no rearme explicativamente un mundo y que parta de la memoria literaria en su incapacidad de dar respuesta adecuada.

Así, desde la idea de Primo Levi de lo común (“los monstruos existen, pero son demasiado pocos para ser verdaderamente peligrosos: son más peligrosos los hombres comunes”), Casullo piensa el testimonio de un Videla contemporáneo a estos escritos y la inscripción en el idioma comunitario de ese testimoniar que “tranquiliza” la memoria y trastorna las responsabilidades de la comunidad:

el testimonio, de tan impactante y fuerte, parece romper el pacto comunitario, aunque termina por cumplirlo y consumarlo. Lo testimonial se vuelve apenas referencia condenatoria al jefe represor: se convierte en lugar donde “el bien” –la comunidad

del todo qué decimos cuando hablamos, ni completamente cuál es el efecto en el mundo del derelicto lingüístico que producimos al manifestar significados. Debido a esa radical indeterminación, toda política, también la política contemporánea, se inscribe en el mito. A Hannah Arendt le gustaba una frase de Isaak Dinesen, que dice: “Todas las penas pueden ser soportadas, a condición de que los pongamos en un relato [o que hagamos con ellos una historia]”. La vida humana es insoportable, e inimaginable, sin un relato. Pero ese relato nunca logra su autoclausura definitiva y total sino que es permanentemente conmovido, tanto por un litigio que se libra en el lenguaje mismo a veces sin nuestra participación (un litigio entre lo dicho y lo no dicho; entre lo dicho y lo por decir, y una disputa por los significados), como por la historia, la experiencia, la irrupción imprevista de lo que no tiene nombre, lo que excede una determinada situación. Pero a esta antigua conexión entre política y lenguaje; o entre política, mito y lenguaje —que ya da de suyo mucho por pensar—, es necesario conjuntar algo más, es decir —cosa que también ha hecho la filosofía, el psicoanálisis, la literatura y la crítica literaria— pensar la relación entre el lenguaje y la muerte (o entre el lenguaje, la política y la muerte)” (Tatián, 2017, pp. 187-188).

supuestamente rehecha— se refugia para solicitar y escuchar al dictador como relato donde el mal hablaría su antojadiza y culposa “versión”. El testimonio del privilegiado “testigo” Videla enclaustra entonces el pasado comunitario. En su impunidad narrativa, en su cinismo, en su simplismo mafioso, en su haber sido lograda la entrevista, Videla confirma lo que ya se sabe y se tiene por cierto. Ratifica un mundo político y cultural que lo condena. El testimonio, en este caso, muestra su posibilidad pero sobre todo su límite, frente a la fetichización de una época de auge de lo testimonial. El testimonio de Videla, en su verdad directa, abyecta, impide la dolorosa aparición de la verdad comunitaria. En todo caso, el testimonio exigiría desde la crítica reflexiva situar su valor indudable y a la vez su adecuación armoniosa a un tiempo cultural estetizante y falsamente moralizador. Exigiría problematizar su totémica “veracidad”, su peso como discursividad postutópica, su cotización en un tiempo capitalista rejudicializador, su incapacidad histórica muchas veces frente a lo que pasa en la historia, su valor agregado desde el campo académico intelectual, la cosificación de una memoria en género. Videla expresa la lógica de una comunidad que la necesita así: tal como la articuló en su relato el jerarca de la dictadura. Aunque lo decisivo de su testimonio es lo primero que dice: en realidad, por debajo de lo que se le negaba —fusilar legalmente—, desliza silenciosa y téticamente, el pacto resolutivo con la comunidad, por el cual la comunidad comienza a autoinmolarse desde el fondo oscuro de una guerra y un exterminio. En primer lugar, Videla dice eso: la idea de ese pacto subyace en las palabras del dictador como forma de filiación invisible, contracomunitaria, como madre de la muerte (Casullo, 2004b, p. 98)

El “dar la muerte” derrideano es negado por un testimonio que sólo se preocupa por qué hacer con los restos. Esos “restos” que sobreviven, denuncian y también dejan testimonio. Casullo se pregunta “¿Cómo dar a conocer los restos, bajo qué escena, con qué narración?”. La narración del terror y la muerte los sintetizó y abroqueló la historia, la redujo. Pero este

testimonio “recuerda” esa síntesis brutal, de guerra. Como piensa Martín Kohan, sobre el mismo testimonio:

todas estas salvedades y autorreproches no hacen sino despejar un espacio narrativo de forma tal que la memoria que Videla entregue sea, en lo principal, nada más que una memoria de guerra. A esa memoria (como a toda memoria) se la podría interrogar acerca de sus funcionales olvidos; también se la podría confrontar con una memoria que no sea de guerra, o bien con una memoria que sí es de guerra pero es otra memoria, es decir otra memoria de esa misma guerra (Kohan, 2014, pp. 256-257)

Justamente Casullo titula *La comunidad de la guerra* aquel apartado en el que interroga esa memoria con distintas preguntas que emergen en el conflicto de intervenciones sobre el pasado: “¿Cuál es, o cual sería, la memoria social, cultural y política de una guerra aceptada como tal?”, “Ciertas palabras caracterizadoras de un pasado, ¿portan la capacidad simbolizante como para abrir en tal sentido a un juego de significaciones y cortes rotundos con lo establecido?”, “¿Cómo asegurar a la comunidad un encuentro verídico consigo misma, un reconocimiento cierto de la índole de la tragedia padecida?”, “¿Cómo situar la clave de bóveda de los setenta?”. Todas preguntas que abordan la zona de un texto siempre inacabado que busca ensayar con el Benjamin de “El narrador”⁶ (“una comunidad ya sin habla, sin memoria en las palabras ni palabras en la memoria”), pero también con Blanchot (“ese fondo mítico de pueblo que en su hacer no hace, que en su ilimitación queda limitado, que en su indescifrabilidad es siempre una potencia inútil”) (Casullo, 2004b, p. 117).

⁶ Como cita también Martín Kohan de *El narrador*, de Benjamin: “¿No se advirtió, durante la guerra, que la gente volvía muda del campo de batalla? No más rica en experiencias transmisibles sino más pobre” (Kohan, 2014: 159). Para Benjamin, según Casullo, la muerte es aquello de lo que el narrador se defiende eternamente con palabras, es aquello que los textos alucinan postergar: “Frente a la amenaza, Benjamin se interroga por las palabras iluminantes. Por las palabras que debieran eslabonarse en la historia, cuando esta conjuga destino de lo finito, transmisión de las herencias y sabidurías de los escuchas; de los intérpretes. Desde esta trinidad, para Benjamin la alarma del tiempo radica en el apagarse de la espiritualidad en el hombre” (Casullo, 1991, pp. 36-40)

Para Casullo, la historia obliga, entonces, a *desmontar la historia*, a desmontar las miradas, los sitios, los textos. Esa conciencia es la que debe ensayar una teoría del pasado que carece de literatura imaginativa o inventiva. Una historia donde se pueda pensar recordando un tiempo que sobrevive en otro:

Lo fantasmal siempre es una reiteración: lo que vuelve pero no es. Una imagen sobre la imagen de una ausencia. Un tiempo exterminado que sobrevive en otro. Una mitológica sobreimpresa pero abajo, siempre debajo de las nuevas escrituras que olvidan y sepultan, pero en realidad también salvan. Las huellas estuvieron: están. Sólo sirven para estructurar la memoria del presente. Pero de eso se trata, lo más difícil, lo que hoy brilla por su ausencia en las subjetividades contestatarias y sus comentaristas (Casullo, 2004b, p. 139)

Casullo apunta en términos de tarea intelectual hacia una “resistencia del pensamiento” (contra las infinitas formas indoloras de su cancelación, de la cancelación de la historia y de la cancelación de la comunidad) que sostenga las preguntas (ya que no podrían responderse) de “¿cuál puede ser hoy la condición de una crítica intelectual?” o “¿Podemos reabrir el pathos de la historia nacional, como esa herencia imprescindible que reúne lo fatal y la esperanza de todo relato de una historia?”.

Sería retener para la crítica el pathos histórico (que para Casullo es también pathos moderno del sujeto social) las imágenes pasadas, las literaturas trucas, esa pérdida y reencuentro de una historia indecible que es justamente el trabajo sobre el desasosiego, la reflexión en el borde de esas violencias que portan los hechos y la literatura que se extravía en palabras, que se apoya en el marco de narrativas paradigmáticas que contienen sentidos míticos, sobre el agotamiento, sobre los “restos” que pueden reunir lenguaje, mundo, mítica y memoria común verificable en un pasado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvaro, D. (2015). *El problema de la comunidad. Marx, Tönnies, Weber*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blanchot, M. [1962] (1992). *La comunidad inconfesable*, trad. D. Huerta. México: Vuelta.
- Casullo, N. (2004a). *Sobre la marcha: política y cultura en la Argentina 1984-2004*. Buenos Aires: Colihue.
- Casullo, N. (2004b). *Pensar entre épocas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Casullo, N. (1991). Walter Benjamin y la modernidad, *Revista de crítica cultural*, Año II N° 4, pp. 35-40.
- Casullo, N. (2004c). Vanguardias políticas de los '60. Marcas, destinos y críticas, *Revista de crítica cultural*, Año XII N° 28, pp. 4-13.
- Kohan, M. (2014). *El país de la guerra*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Nancy, J.-L. (2001). *La pensée dérobée*, Paris Galilée.
- Tatián, D. (2017). *Lo interrumpido: escritos sobre filosofía y democracia*. Buenos Aires: Las Cuarenta y El río sin orillas.

**TRABAJADORES DIGITALMENTE PRECARIZADOS. IMPLICANCIAS
LABORALES DEL CAPITALISMO DE PLATAFORMAS**

Arturi, Nicolás

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

signore.arturi@gmail.com

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

Recibido: 19-04-2023

Aceptado: 01-06-2023

RESUMEN

Este trabajo analiza el modelo de negocios de las plataformas digitales de servicios en el marco del denominado *capitalismo de plataformas*, entendido como una nueva etapa del capitalismo que incorpora la digitalización de una enorme cantidad de datos. En esta etapa se modifican y reemplazan paulatinamente los procesos industriales de generación de riqueza por procesos *informacionales*, lo que influye directamente en el ámbito laboral, que de por sí encuentra enormes cambios relacionados con la crisis que, de acuerdo con muchos autores, el capitalismo atraviesa desde hace décadas. Así, el sistema capitalista encuentra en la digitalización de datos una nueva materia prima, y en los formatos de tipo plataforma, novedosas formas de organización con ventajas como la propiedad de esos datos, el manejo de los algoritmos que sostienen la operatoria de las plataformas y la propiedad del software y el hardware desde el cual operan. A esto se suma la relativa falta de legislación y la novedad de su enfoque. Esto posibilita que se establezcan relaciones desiguales de poder con los trabajadores y las trabajadoras; fenómeno que empieza a ser contrarrestado por experiencias de diversa índole, que también son descritas en el presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: capitalismo – plataformas – tecnología – emprendedores - trabajo

ABSTRACT

This essay analyzes Digital Services Platforms (DSP) and its business model related to the concept of *platform capitalism*, understood as a new stage that incorporates the digitalization of an enormous amount of data. In this stage industrial processes of wealth generation are gradually modified and replaced with *informational* processes, which directly influences the labor market, already in distress due to the crisis that many authors think, capitalism has been suffering for decades now. Thus, the capitalist system finds in digital data new raw material, and in the DSP format advantages such as the property of this data, the handling of algorithms that allow operation of DSPs, and ownership of software and hardware needed for the platforms to operate, not to mention the relative lack of legislation on the subject and the novelty of its approach. All this enables uneven power relations with workers; a phenomena that is being slowly countered by a diverse range of cooperative experiences, which are also discussed in this paper.

KEY WORDS: DSP – capitalism – platforms – technology - work

INTRODUCCIÓN. TRABAJADORES DIGITALMENTE PRECARIZADOS

“El capital (y el capitalismo) está en crisis y, como un león encerrado por fuera de toda racionalidad, busca desesperadamente expropiar todo el tiempo posible para realizar su plusvalía en el mercado o para aumentar la explotación en la producción. Vuelve, como en los inicios del capitalismo (con métodos más modernos, pero la misma pulsión esclavista) a pretender succionar todo el tiempo de las personas, sobre todo la de aquellas que no tienen otra opción que la de vender su fuerza de trabajo para poder sobrevivir (clase trabajadora)”.

Fernando Rosso

El modelo de negocios postulado desde las plataformas digitales de servicios se recuesta sobre la idea de que los dueños de las plataformas y sus *asociados* colaboran para que dicho servicio (comida, ropa, compras y casi cualquier otra cosa) llegue a los consumidores. Se establece así una idea de neutralidad en la relación entre quienes manejan el espacio virtual y quienes lo utilizan para su *negocio*.

Nicholas Carr (2016) señala que “tendemos a pensar (de las plataformas) que son computadoras vastas, desapasionadas, sin rostro ... fuera del ámbito de la intención y el control humanos. Esa es una percepción equivocada” (p. 6). En efecto, la pretensión de igualdad entre dueños de plataformas y emprendedores oculta, por un lado, una serie de aspectos que atentan directamente contra los derechos laborales; y por otro, beneficios para las empresas que exceden el porcentaje que retienen de cada transacción y que tienen al aprovechamiento de los datos como negocio principal. Incluso aspectos financieros como las formas de pago, la financiación y las tasas por esas operaciones están manejados unilateralmente desde las plataformas.

Este trabajo propone indagar en las relaciones económicas que se establecen entre trabajadores y dueños en el marco del Capitalismo de Plataformas, haciendo foco en la realidad argentina sin omitir que se trata de un fenómeno global. En este sentido, entendemos que las nuevas tecnologías permiten potenciar características que el capitalismo presentó en todas sus etapas: este momento del sistema no es nuevo, ni local. En efecto, varios autores coinciden en señalar que los objetivos de incrementar la producción, aumentar la rentabilidad y mantener los costos al mínimo se sostienen, como se sostiene también una parte importante del soporte ético del sistema.

Sin embargo, sí es novedoso el aporte de las plataformas en particular y la digitalización de datos en general, particularmente la enorme cantidad de datos que pueden almacenarse, procesarse y utilizarse a bajo costo.

La importancia del fenómeno analizado radica en que, si bien en la Argentina las plataformas son relativamente recientes, han tenido un crecimiento enorme, en consonancia con la tendencia a nivel global. De este modo, la emergencia de las plataformas constituye una de las mayores transformaciones del mundo laboral.

Esta transformación podría asemejarse a otras etapas del desarrollo del capitalismo. En efecto, siguiendo los trabajos de Manuel Castells (2002), así como el industrialismo, surgido a partir de la revolución industrial, posibilitó el surgimiento de nuevas formas de producción, consumo y organización social, del mismo modo se fueron propiciando conquistas en el campo laboral, como la jornada de 8 horas, la sindicalización y demás derechos adquiridos. El advenimiento de un nuevo paradigma, que el autor llama *informacionalismo*, sustituye paulatinamente al industrial porque las nuevas formas sociales emergentes absorben a aquellas que las precedieron y empiezan a ser más efectivas en la generación de riqueza. El filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2021) señala que “el factor decisivo para obtener el poder no es ahora la posesión de medios de producción, es el acceso a la información, que se utiliza para la vigilancia psicopolítica y el control y pronóstico del comportamiento”. De este modo, como en otros momentos de revolución tecnológica, se generan nuevos interrogantes que, a su vez, comienzan a reclamar sus respectivas soluciones.

A los efectos del presente ensayo, analizaremos los problemas que surgen en cuanto a las relaciones laborales precarizadas en el actual contexto de las tecnologías digitales. La idea de *trabajadores digitalmente precarizados*, tomada de Scassera (2019), refiere a esta nueva etapa. En primer lugar, describiremos algunos conceptos fundamentales para comprender lo que se presenta como una relación imparcial en la que las plataformas proporcionan una estructura de conexión para un mercado determinado, ya sea de productos o de servicios. Varios autores señalan que esa equidistancia no es tal y que en el manejo de la relación laboral tienen preeminencia los dueños de las plataformas. La raíz de esta posición ventajosa tiene que ver con la propiedad de los datos, con el manejo de los algoritmos que procesan esos datos, y con la propiedad de software y hardware que sostienen a las plataformas.

Luego mencionaremos una serie de alternativas a esta precarización digital, entre las que se encuentran algunos avances en materia de legislación, así como la idea del *cooperativismo de plataformas*, una alternativa que puede superar muchos de los problemas acarreados por esta tendencia flexibilizadora, permitiendo aprovechar al mismo tiempo las ventajas de la economía en red. Finalmente, compartiremos algunas conclusiones e ideas preliminares.

PRIMERA PARTE: CAPITALISMO DE PLATAFORMAS Y TRABAJO

Scott Lash (2005) señala que el trabajo es el corazón de la economía. Es decir que al intentar analizar cualquier fenómeno de orden económico, una de las aristas indudablemente será la relación entre la producción de valor y quienes se desempeñan en ese ámbito productivo. Por su parte, Castells (2002) ubica a la tecnología como dimensión fundamental del cambio social. Es necesario observar entonces la relación entre producción de valor y tecnología. Muchas civilizaciones a lo largo de la historia de la humanidad han dependido de la tecnología para producir valor:

El Imperio Romano no puede comprenderse sin la tecnología de la ingeniería necesaria para las vastas obras públicas y los sistemas de comunicación que llevó a cabo; sin la codificación lógica de las actividades gubernamentales y económicas en el Derecho romano; y sin el procesamiento de la información y la comunicación gracias a la existencia del latín como lengua desarrollada. (Castells, 2002, p.112).

Sin embargo, el momento actual, que combina la crisis del sistema capitalista con un crecimiento sin precedentes de la tecnología digital, incorpora nuevas circunstancias que ameritan un análisis ulterior.

Puede establecerse un paralelo entre la revolución industrial, que constituyó el paradigma industrialista, y el momento actual, que algunos autores llaman cuarta revolución industrial, que está imponiendo paulatinamente lo que Castells (2002) denomina el paradigma del informacionalismo. Según este paradigma, las fuerzas que dieron impulso a la globalización pudieron desencadenarse apalancadas en la capacidad de conexión de red global que proporcionan las tecnologías digitales de comunicación (Castells, 2009). Estas características proporcionan la base para lo que Castells denomina *sociedad red*, que consiste en “una estructura social compuesta de redes activadas por las tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica” (2009, p.50). De este modo, el informacionalismo empieza a imponerse, puesto que su rendimiento es superior en cuanto a acumulación de riqueza y poder (Castells, 2002). Se produce lo que algunos autores señalan constituye un reemplazo del capital físico al capital digital (García, 2021). La lógica de la red empieza a ser sustento de la nueva economía.

Paralelamente, Himanen (2002) se basa en el ensayo *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber y sostiene que los conceptos vertidos en dicho trabajo continúan vigentes. “No es sorprendente este continuado predominio de la ética protestante pues, si bien nuestra sociedad red difiere en gran medida de su antecesora, la sociedad industrial, su ‘nueva economía’ no comporta una ruptura completa con el capitalismo” (p. 19). En el mismo sentido, Srnicek (2018) refuerza la idea de que las empresas de tecnología son actores económicos dentro de un modo capitalista de producción.

Hacia 1970 comenzó una crisis global que tendría como una de las respuestas el ataque a los sindicatos, los intentos de tercerización y subcontratación, y otras estrategias para revivir la rentabilidad empresarial que en la Argentina remiten a diversas propuestas políticas que pueden rastrearse desde fines de la década de 1970 y que continúan vigentes en este siglo (Srnicek, 2018). La crisis estructural del capital a partir de los años ‘70 erosionó la idea de una ciudadanía salarial con estabilidad laboral y derechos sociales (Dos Santos y Feldman, 2022). Estos autores llaman desocialización autofágica a “la dinámica de corrosión del tejido social producida por la convergencia entre la erosión del mundo del trabajo y la degradación de los servicios públicos estatales” (Feldman y Dos Santos, 2022, p.36) En definitiva, “no podemos entablar una conversación acerca del capitalismo de plataformas sin reconocer primero que dependen de vidas humanas explotadas a lo largo de sus cadenas globales de suministro” (Scholz, 2016, p. 9)

Lo dicho hasta aquí permite pensar que lo distintivo de la actual coyuntura no es ni el sistema económico predominante, ni los objetivos generales que persigue. En el análisis de los autores mencionados existe la idea de que la búsqueda del capital de maximizar sus dividendos no cambia, sino que incorpora herramientas nuevas. Sí existen una serie de elementos que son diferentes en esta iteración del capitalismo. No sólo son diferentes; constituyen un cambio cualitativo de primera magnitud, una revolución de la tecnología (Castells, 2002). Esa revolución empuja al capitalismo a buscar nuevos modos de explotación, nuevos tipos de trabajo y nuevos mercados (Srnicek, 2018). El capitalismo de plataformas encuentra una nueva materia prima, que son los datos, e incorpora un nuevo modelo de negocios: el control, el análisis y la explotación de esos datos (Srnicek, 2018)

¿Cuál la importancia de esta nueva materia prima? La explicación de Srnicek es clara; los datos:

educan y dan ventaja competitiva a los algoritmos; habilitan la coordinación y deslocalización de los trabajadores; permiten la optimización y la flexibilidad de los procesos productivos; hacen posible la transformación de productos de bajo margen en servicios de alto margen, y el análisis de datos es en sí mismo generador de datos, es un círculo virtuoso. (Srnicek, 2018, p.44)

En un enfoque filosófico, Byung-Chul Han (2021) menciona al dataísmo como filosofía emergente, y remarca que “ahora tenemos la capacidad de acumular enormes cantidades de datos. Esta capacidad lleva consigo ... que los datos son lentes transparentes y fiables”. En tal sentido, sostiene que uno de los principios rectores del Big Data es transformar todo en datos, que pueden seguirse y medirse con una precisión y exhaustividad sin precedentes.

Si bien en estadios previos del capitalismo algunos esquemas los incorporaban, los viejos modelos de negocios del industrialismo no eran muy eficientes a la hora de almacenar datos (Srnicek, 2018). En el SXXI, en cambio, la tecnología que implica grabar, recopilar y guardar datos se volvió cada vez más barata y sencilla. Esto lleva además a que hoy los datos se extraigan no solamente de actividades productivas, sino también de espacios de relaciones personales y actividades de ocio, entre otras.

En este punto es necesario introducir la idea de transparencia. El dispositivo neoliberal, dice Han (2021) vuelca las interacciones hacia el exterior y las convierte en información. Esta información es filtrada de emociones e ideologías. De este modo, la sociedad de la transparencia crea una democracia de espectadores pasivos que entregan voluntariamente sus datos, dado que “con suficientes datos, los números hablan por sí mismos” (Han, 2021, p. 47). Todo debe convertirse en información, mensurable y catalogable. Sardin (2019) refiere a este fenómeno como la posibilidad que tienen los algoritmos de “peritar lo real de modo más confiable que nosotros mismos”. Ante esto, se vuelve imperativo entregar voluntariamente esos datos.

Ahora bien, en términos laborales, como señala Castells (2002), bajo las condiciones de la economía en red, el trabajo se individualiza. “La inmensa mayoría de los trabajadores del planeta y la mayoría en los países avanzados siguen constituyendo mano de obra desechable” (Castells, 2009, p. 58). La idea de la división del trabajo en función de lo que se valora y no del proceso productivo ciertamente no es nueva. Tampoco lo es la deslocalización. Ya en la década del '90 varias empresas empezaron a reubicar varios puestos de trabajo en países en desarrollo, aprovechando ventajas impositivas y costos salariales y laborales más bajos.

Han (2021), por su parte, señala, siguiendo a Karl Marx, que la idea de “libertad individual” esconde una trampa, ya que “ser libre significa realizarse mutuamente” (p. 8). La libertad es comunitaria, compartida; mientras tanto, la libertad individual es libertad del capital para reproducirse explotando la libertad del individuo. De este modo, los elementos represivos que caracterizaban a la sociedad disciplinaria, englobados en el “no-poder”, en la prohibición, mutan en las posibilidades infinitas de esta pretendida “libertad individual”. Este estímulo permanente empuja al sujeto a rendir una competencia consigo mismo. (Pari Bedoya *et al*, 2019)

A partir de este desarrollo Han señala que la explotación deviene autoexplotación, lo que hace que el fracaso, en lugar de interpelar al sistema, sea tomado por los individuos como fracaso personal. Esto a su vez obtura la organización de una acción común, impide un “nosotros político” (Han, 2021, p. 10). La “inteligencia” del sistema neoliberal es invisibilizar las relaciones de explotación.

Sin embargo, varios autores debaten esta idea. Inicialmente, la autoexplotación entendida como la motivación ilimitada de poder hacer choca contra ciertas realidades que pueden verse en países del sur global, pero también en grandes potencias mundiales (Pari Bedoya *et al*, 2019). Las formas violentas de coacción siguen existiendo en tanto un sistema de motivación requiere recompensas que funcionan como mecanismos de distracción para que el sujeto autoexplotado no se reconozca como tal (Pari Bedoya *et al*, 2019). Estas recompensas, aunque constituyan una distracción, no existen en los espacios laborales en donde permanece el accionar violento. Polo (2019) ejemplifica:

¿O acaso las asalariadas que trabajan limpiando habitaciones de hotel, a dos euros por habitación, también pueden definirse como “empresarias de sí mismas”? ¿Y una trabajadora del sector textil en Bangladesh, que cose ropa durante once horas al día por un sueldo miserable, también vive en un régimen de “autoexplotación”? (p. 27)

Lavié (2017) también comenta este contraste de realidades:

La descripción de Han de la dominación neoliberal inteligente y apacible –al soslayar las formas de violencia represiva, invasión territorial, terrorismo y políticas preventivas migratorias de segregación, así como las formas de distribución más espectacularmente inequitativas de la historia– reviste el carácter casi de broma de mal gusto. (p. 187)

Por otro lado, Occhiuzzi señala que esa devoción por el *smartphone* con la que se accede al panóptico digital (Han, 2021), devuelve una imagen que, por un lado, refuerza la idea de la obturación de la acción colectiva, pero al mismo tiempo, muestra una serie de ejemplos paradigmáticos de viralización de acciones de masas a través de redes sociales, como pueden ser los Chalecos Amarillos en Francia o el movimiento Black Lives Matter, por mencionar algunos.

Dirimir esta cuestión excede los alcances de este trabajo, y a los efectos de tal es importante señalar que en la segunda parte se mencionan algunos desarrollos que, justamente, pretenden visibilizar esta falsa idea de “libertad individual” con desarrollos comunitarios.

Ahora bien: la unidad de negocios ideal para explotar estos datos es la plataforma. Las plataformas son “infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen” (Srnicsek, 2018, p. 45). Esa intermediación fue avanzando en tanto comenzaron a digitalizarse más relaciones sociales: “a medida que la *web 2.0* maduraba los usuarios fueron incorporando más actividades cotidianas a entornos *on line*” (Van Dijck, 2016). Las relaciones comerciales y laborales no fueron la excepción.

Esa intermediación se pretende inocua, una simple infraestructura que facilita el intercambio. Sin embargo, es falaz creer que las plataformas sólo facilitan las actividades en red (Van

Dijck, 2016). Las reglas de uso de las plataformas están controladas por los dueños de dichas plataformas, algo en lo que diversos autores coinciden.

Es cierto que, en su interacción con los usuarios, esas reglas pueden negociarse hasta un punto; también, que la aceptación de las reglas no necesariamente implica desconocimiento o ingenuidad por parte de quienes las utilizan; sin embargo, es innegable que “una plataforma es, antes que un intermediario, un mediador: moldea la performance de los actos sociales, no sólo los facilita” (Van Dijck, 2016, p. 34). Además, ese espacio es un lugar ideal para tener acceso privilegiado a datos de los usuarios, sus transacciones, actividades y demás. A esto se suma otro elemento a considerar: las empresas son propietarias del software y del hardware que lo sostiene. En definitiva, esta posición de mediación permite a las plataformas tener acceso y control de datos, y gobierno sobre las reglas del juego. (Srnicsek, 2018)

En este punto es importante señalar la importancia de los algoritmos. Se trata de “series de operaciones que permiten analizar un conjunto de datos para obtener información precisa y tomar decisiones sobre una cuestión en particular” (Kasparian *et al*, 2021: p. 36). La frase clave aquí es *tomar decisiones*. Sardin (2020) analiza la inteligencia artificial y define a este control algorítmico como una “verdad aletheica”, es decir, una manifestación de la realidad más allá de las apariencias. La inteligencia artificial “enuncia la verdad” (Sardin, 2020, p. 17). La sofisticación de los dispositivos aletheicos los ubica, progresivamente, en un lugar de autoridad, en donde sus decisiones, transparentes, desideologizadas en apariencia, se van imponiendo. Sardin distingue 3 grados, el iniciativo, el prescriptivo, y el coercitivo, particularmente aplicado al campo del trabajo, con sistemas que toman decisiones y las ejecutan (Sardin, 2020)

Srnicsek (2018) clasifica a las plataformas en cinco tipos: publicitarias, como *Facebook*, que venden espacio publicitario personalizado; de la Nube, como *Amazon Web Services*, que alquila la infraestructura y los servicios digitales a otras empresas; industriales, como *Siemens*, que incorpora a los productos industriales básicos procesos conectados a internet mediante la instalación de sensores y chips; de productos, como *Spotify*, servicios *on demand* de bienes otrora tradicionales; y austeras, que reducen al mínimo sus activos y sus costos y se presentan como simple espacio de intermediación.

Si bien los cinco tipos de plataformas facilitan la flexibilización de las relaciones laborales, es especialmente en el caso de las austeras cuando las condiciones de trabajo se vuelven más precarias. Como dijimos, la flexibilización del trabajo no es un objetivo de las plataformas, sino del capitalismo.

Sin embargo, las plataformas austeras “operan a través de un modelo hipertercerizado en el que los trabajadores están deslocalizados, el capital fijo, los costos de mantenimiento y el training están deslocalizados” (Srnicek, 2018, p. 72). A pesar de esto, hay una serie de condiciones que son comunes. Las plataformas no construyen su propio mercado, sino que se incorporan a un intercambio existente. Al combinar esta ubicación con el análisis y la puesta en valor de los datos recabados, se ubican en una posición ventajosa. A medida que esa ventaja se hace más clara, más negocios se ven obligados a incorporarse al sistema. Esta agregación hace que las plataformas sean más valiosas cuantos más usuarios tengan, lo que favorece la monopolización. Finalmente, como dijimos anteriormente, las plataformas recorren un equilibrio entre mantenerse atractivas para diferentes tipos de usuarios y retener el control sobre las reglas de operación.

Ahora bien, el modelo de plataformas tiene ciertas ventajas. Inicialmente, puede entenderse el servicio que prestan como una especie de gran tercerización. Comercios que antes no podían encarar la puesta en marcha de un servicio de entregas, por ejemplo, pueden en cambio incorporarse a la plataforma. Esto les provee además con publicidad, visibilidad y volumen de negocio sin necesidad de afrontar inversiones, costos de capital, entre otras cosas (López Mourelo, 2020). En tal sentido, la misma condición de flexibilidad permite acceder al trabajo de forma sencilla. Sin embargo, estas ventajas iniciales solapan enormes problemas para los trabajadores, y también permiten a los dueños de las plataformas contar con una posición dominante, tanto en relación con los trabajadores como con los Estados.

Ejemplificaremos brevemente estos problemas enmarcados en la situación de las plataformas de servicios en la Argentina. En 2018, 160.000 personas habían generado ingresos al menos una vez en plataformas digitales, sin contar Mercado Libre (Kasparian, 2022). A nivel global, de acuerdo con datos de la OIT (2021), entre 2010 y 2020 la cantidad de plataformas digitales basadas en la *web* se quintuplicaron. En el caso de Argentina, esta tendencia se intensificó con

la desregulación del movimiento de capitales puesto en rigor a partir del año 2015, lo que facilitó el ingreso de plataformas extranjeras (Kasparian, 2022). A comienzos de 2016, solamente 5 plataformas operaban en el país, todas de origen nacional. Según datos de la OIT, ese número aumentó a 22 en 2018 (López Mourelo, 2020).

Cabe aclarar que existen ciertas complejidades relativas a la conformación de la población a analizar. Como señala López Mourelo (2020):

La población objetivo de este estudio se caracteriza por no contar con estadísticas oficiales sobre su tamaño o características, realizar una actividad que dificulta su localización específica en espacios comunes de trabajo e incluir a trabajadores que pueden encontrarse en situaciones de informalidad. (p. 49)

En cuanto a variables sociodemográficas, la edad promedio se sitúa en 29 años, y el 61.5% de los encuestados tiene entre 20 y 30 años (López Mourelo, 2020). Sólo el 13% de los trabajadores son mujeres. Aproximadamente el 65% de los encuestados lleva menos de 6 meses en la actividad y sólo un 14% está hace más de un año, lo que sugiere una alta rotación.

Ciertas prácticas habituales en las plataformas no son nuevas. Tercerización, subcontratación y demás estrategias existen desde hace décadas. Algunas preocupaciones, sin embargo, sí son generadas por la introducción de la tecnología. Los trabajadores son normalmente considerados trabajadores independientes, por lo que deben inscribirse en un régimen denominado monotributo, es decir, un régimen simplificado para pequeños contribuyentes. Éste proporciona prestaciones muy básicas que no incluyen seguro de desempleo, licencia por enfermedad, vacaciones, Aseguradora de Riesgos de Trabajo (ART), entre otros. Vehículo y gastos asociados, material de trabajo, seguro y demás elementos necesarios para desempeñar la tarea corren por cuenta del *asociado*, así como un dispositivo móvil compatible y un servicio de conexión a internet apropiado (López Mourelo, 2020). Por otro lado, la relación entre plataforma y *asociado* se establece mediante una simple adhesión a los términos y condiciones de uso.

La combinación de un poder para tomar decisiones aumentado, la posibilidad de deshumanizar el análisis y hacerlo más fiable y más rápido permiten a estos dispositivos

“imponer su propia ley orientando los asuntos humanos desde lo alto de su autoridad” (Sardin, 2019 p. 20) Esta imposición tiene un poder conminatorio y reemplaza el juicio humano con protocolos destinados a señalar la trayectoria correcta en diferentes circunstancias.

Los algoritmos tienen una pátina de imparcialidad y asepsia que supone que las decisiones que toman están basadas exclusivamente en datos. Sin embargo, como señala Scassera (2019), estos algoritmos están determinados por seres humanos. Esto implica que prejuicios, criterios, creencias y demás condicionantes se imprimen en dicha secuencia de operaciones, que luego se reproduce con esas características. Resultado de esto, están bien documentados problemas de discriminación, exclusión y desigualdad en sistemas que se basan en inteligencia artificial. Sardin (2019) señala que a largo plazo se suprime el tiempo humano para comprender los fenómenos, evaluarlos y dar (o no) su aprobación.

Las plataformas utilizan un sistema algorítmico para asignar trabajos, optimizar funcionamiento, y evaluar el desempeño de los trabajadores. Este sistema permite que tanto el comerciante usuario del servicio como quien recibe el producto pueda calificar la tarea del trabajador, pero no al revés. Una mejor calificación en algunas plataformas permitirá acceder, por ejemplo, a ciertas clases de pedidos con mayores márgenes de ganancia o a que el repartidor pueda establecer su horario preferido para hacer las entregas. Por el contrario, malas calificaciones pueden llevar a bloqueos de la aplicación por un lapso determinado, e incluso la desactivación definitiva, sin lugar a reclamos. El trabajo en plataformas tampoco permite la sindicalización ni la negociación colectiva.

La OIT define cinco características de la gestión algorítmica:

- i) el seguimiento continuo del comportamiento de los trabajadores; ii) su constante evaluación mediante la valoración de los clientes; iii) la aparente toma e implementación de decisiones sin intervención humana; iv) la interacción de los trabajadores a través de la aplicación, lo que les dificulta la posibilidad de comunicarse y apelar ciertas decisiones de modo personal; v) cierta falta de transparencia en cómo funciona el algoritmo, tanto por prácticas comerciales competitivas como por la propia adaptabilidad del algoritmo. (López Mourelo, 2020, p. 17)

Esta falta de transparencia alude a la *capa de vigilancia* mencionada anteriormente. Se trata de una herramienta que permite el disciplinamiento de los trabajadores, que en algunos mercados se extiende incluso al punto de sancionar a quienes asisten a manifestaciones, por ejemplo.

Lo expuesto hasta aquí sugiere que considerar a los trabajadores de plataformas como *emprendedores, asociados o colaboradores* constituye simplemente un eufemismo. El desequilibrio entre ambas partes del contrato señala la existencia de una relación de dependencia encubierta en donde las empresas imponen condiciones tanto en lo relativo a forma y tiempo de pago, tarifas, entregas y normas de calidad (Scassera, 2019). Del mismo modo, y aunque no es el foco central de este trabajo, las plataformas tampoco responden impositivamente al Estado ni a Defensa al Consumidor, en muchos casos.

Como señala Carr (2015), “porque los algoritmos nos imponen intereses y sesgos de otros, tenemos la obligación de examinar cuidadosamente y, cuando sea apropiado, regular juiciosamente dichos algoritmos” (p. 6)

SEGUNDA PARTE: COOPERATIVISMO DE PLATAFORMAS Y OTRAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN

Así como el Capitalismo de Plataformas arrastra ciertas características vigentes en anteriores etapas del sistema, una de las primeras definiciones que creemos necesario adoptar para atender a estas problemáticas es la de empleo. El hecho de que un trabajador ofrezca sus servicios en el mercado laboral no lo transforma en un empresario (Scassera, 2019)

Como mencionamos en la primera parte, las plataformas prestan un servicio de modo más eficiente y accesible para muchos comercios y empresas. Esa eficiencia se sostiene en parte debido a la participación de los *asociados*. Como ejemplo, una aplicación de envíos puede seleccionar al repartidor más cercano, con mayor disponibilidad y mejores calificaciones para realizar un trabajo. Esto sería mucho más eficiente y económico que poseer una flota propia de vehículos con choferes. Lo que sucede es que, de hecho, es la plataforma la que organiza esa *flota*, sin las responsabilidades civiles ni laborales que implicaría contratarla directamente.

De hecho, mientras que un *colaborador* recibe un trabajo, hay muchos otros que se mantienen a la espera, de hecho, *trabajando*, aunque sin que el algoritmo les asigne ninguna tarea y, por lo tanto, sin recibir dinero. Más allá de este ejemplo existen una serie de indicadores de existencia de relación laboral, de acuerdo a lo analizado por la OIT. Entre otros pueden mencionarse:

- i. Que el modelo de negocios depende prioritariamente de la plataforma, que es el medio principal de producción.
- ii. La gestión de cobranzas y pagos se realiza por medio de la plataforma.
- iii. Las tarifas son establecidas unilateralmente.
- iv. El repartidor carece de una estructura empresarial propia.
- v. El control de la prestación queda sujeto a la gestión algorítmica y al sistema de calificaciones.
- vi. La continuidad laboral es decidida por las plataformas, sin posibilidad de apelación y queja.

Es cierto que en el análisis pormenorizado existen también ciertas características que podrían sugerir independencia laboral, como la no exclusividad, el manejo de los tiempos de trabajo, el hecho de que esta actividad puede no ser la principal fuente de ingresos y que el asociado es propietario del vehículo y otros medios de producción. Pero, en realidad, varias de estas características se ven opacadas a la hora de su análisis efectivo, ya que, por ejemplo, reducir horas de trabajo reduce calificaciones, lo que a su vez recorta acceso a beneficios monetarios. A esto hay que sumar que, como señalamos en la primera parte, las calificaciones, asignaciones de trabajos y otras características gobernadas por los algoritmos suelen traer aparejadas situaciones de discriminación. Asimismo, los perjuicios se extienden a la cobertura de salud, que en el caso de la inscripción al monotributo es muy básica; la falta de aguinaldo, vacaciones pagas, seguro por accidentes de trabajo, indemnización y otros derechos adquiridos. “El éxito o fracaso dependerá pura y exclusivamente del tiempo que el trabajador dedique y del nivel de concordancia que tenga con las políticas de la plataforma, es decir, con su algoritmo”, resume Scassera (2019).

Castells (2009) señala lo prescindible de la mayoría de los trabajadores, y resalta que solo pueden evitar esa condición a través de la acción colectiva. Precisamente, una de las preguntas que busca respuesta en esta coyuntura es la de la representación gremial. Más allá de la pretensión que medios de comunicación, ámbitos intelectuales, empresas e incluso Estados han querido imponer, de que el avance tecnológico es inexorable y la tecnología tiene las respuestas a nuestros problemas, sabemos que los avances tecnológicos no son neutrales. “Cuestionar la tecnología, exigir regulación, moldearla en favor de la clase trabajadora, parece ser el camino correcto a seguir. Y esto solo se logra con acción sindical” (Observatorio Laboral de las Américas, 2022, p. 31)

En ese sentido, la OIT señala que en la Argentina existe la Asociación Sindical de Motociclistas Mensajeros y Servicios (ASIMM), que tiene personería gremial desde 2009. Sin embargo, esta personería está “limitada al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, y sólo respecto a trabajadores en relación de dependencia que prestan servicios para empleadores cuya actividad principal es ‘mensajería’” (López Mourelo, 2020, p. 84). Además, hacia fines de 2018 se formó una agrupación gremial denominada Asociación del Personal de Plataformas (APP), cuya inscripción gremial se encuentra en trámite. Más allá de algunos obstáculos que enfrentan estas organizaciones, lo cierto es que la tendencia a la organización colectiva en la Argentina es alta (López Mourelo, 2020). En otros países se llevaron adelante diversas negociaciones entre Uber y organizaciones sindicales, con resultados disímiles. En 2021 la Corte Suprema de Justicia en Inglaterra reconoció que los trabajadores de Uber son empleados y no autónomos (Kasparian *et al*, 2021). Algo similar sucedió, por ejemplo, en España. Sin embargo, en la Argentina, la ciudad de Buenos Aires aprobó una ley que regula el reparto mediante apps que, según miembros de APP, legitima la explotación. Según la agencia Télam, la Ley “incorpora la figura de ‘operador de plataforma digital de oferta y demanda por terceros del servicio de mensajería urbana y/o reparto a domicilio de sustancias alimenticias’” (Télam, 2020), lo que refuerza la idea de intermediación sin influencia.

Una estrategia que complementa el desarrollo de tácticas de sindicalización y de protección legal es lo que algunos autores denominan *cooperativismo de plataformas* (Scholz, 2016). Este concepto tiene tres partes. En primer lugar, se trata de clonar el corazón tecnológico de las plataformas, pero ponerlo a trabajar en un modelo de propiedad más democrático. En

segundo lugar, se trata de la solidaridad, tristemente ausente en esta etapa del capitalismo. Finalmente, consiste en resignificar conceptos como innovación y eficiencia incorporando la idea de beneficios para todos y no acumulación de ganancias para pocos (Scholz, 2016). Cabe aclarar que esto no implica que se trate exclusivamente de cooperativas en el sentido legal, sino que se refiere a su identidad (Kasparian, 2022)

Precisamente esta autora analiza la llegada de Coopcycle a la Argentina y señala ocho factores relevantes para su incorporación. De estos, señalamos algunos que son comunes a otras experiencias posibles del cooperativismo de plataformas. Los recursos heredados de la experiencia europea, y especialmente la disponibilidad de un software con código abierto son fundamentales. El marco legal no parece ser un inconveniente, mientras que el movimiento cooperativo en la Argentina tiene una trayectoria y una solidez que permiten incorporar nacientes cooperativas en el sector. Es importante también establecer redes con otros actores de la economía social y solidaria, que en la Argentina tiene además gran capilaridad en los territorios. La autora señala tres elementos que es necesario tener en cuenta: primero, la actividad del Estado es central. Segundo, el poder social de las estrategias de transformación es clave, y funciona en tándem con el apoyo estatal. Tercero, el análisis de factibilidad no puede realizarse en clave local (Kasparian, 2022). En ese sentido, cabe recordar la idea que incorpora Castells (2009) de la reconfiguración de la sociedad red como un fenómeno que es a la vez local, regional y global.

Los autores analizados coinciden en señalar que tanto la defensa de derechos laborales como la incorporación del cooperativismo no apuntan a las bases del sistema capitalista. García (2021) plantea la idea del no rechazo al desarrollo tecnológico capitalista, sino su apropiación, a fin de reorientarlo en favor de valores cooperativos. Srnicek, por su parte, sostiene que el peso de las plataformas existentes, de sus recursos financieros y de los datos que manejan hacen muy difícil la competencia para un eventual nuevo jugador cooperativo, incluso si dichas plataformas pasaran a ser de fuente abierta (Srnicek, 2018). Aboga en cambio por la intervención estatal, no solo para intervenir y regular las plataformas privadas, sino para crear plataformas propiedad del pueblo y controladas por él. En ese sentido Kasparian (2022) resalta la estrategia federada que plantea Coopcycle, que puede superar problemas de escala

como los mencionados arriba. En todo caso, al margen del debate de fondo, es atinado decir que ambas estrategias funcionan en planos paralelos.

COMENTARIOS FINALES

El objetivo de este trabajo fue recorrer ciertas características principales de la relación entre trabajo y producción de valor en el capitalismo de plataformas, sin pretensiones de exhaustividad, sino con la idea de que, en el marco del paradigma informacionista, las nuevas tecnologías digitales atraviesan y potencian las diferentes estructuras que hoy conforman la sociedad red. Estas estructuras involucran desde actividades de ocio hasta espacios productivos, pero se sostienen a partir de su ubicación privilegiada como moderadoras de las relaciones sociales, como propietarias del software y el hardware que sostiene a las plataformas, y como analistas, a través de algoritmos, de una enorme cantidad de datos.

En el caso específico de las relaciones laborales, la pretensión de ecuanimidad de las plataformas es un objetivo de las empresas controlantes, reforzado desde ciertos mensajes que reivindican el *emprededurismo* e impulsan a trabajadores a ser *empresarios de sí mismos*. Los autores referidos en este trabajo señalan que se trata de eufemismos que esconden una relación de dependencia encubierta, que permite a las empresas eludir responsabilidades relacionadas con la seguridad social, los derechos laborales, la posibilidad de organizar expresiones sindicales y demás conquistas.

Se establece así un paralelo entre otras etapas del capitalismo y la actual. Elegimos el industrialismo, paradigma que hoy está siendo reemplazado, y notamos que en aquel momento también se dieron reivindicaciones y se consagraron derechos que hoy parecen naturales, pero no siempre lo fueron. Del mismo modo, esta elusión de responsabilidades que mencionamos genera en la actualidad reclamos y protestas que empiezan a tener espacio en la política, la justicia y la opinión pública.

Las respuestas son incipientes, como en todo momento de cambio. El cooperativismo de plataformas y la ampliación de derechos laborales desde el marco legal apuntan a modificar el

sistema de plataformas, volverlo más democrático, con mayores controles y menos arbitrariedad y secretismo. Por otro lado, desde otros sectores se aboga por una modificación más sistemática, que intervenga y regule a las plataformas privadas, que de otro modo serán demasiado grandes para que cualquier desarrollo cooperativo compita con ellas.

Sucesivos desarrollos podrán dar cuenta del éxito (o fracaso) de iniciativas cooperativas, así como el avance de legislación de seguridad social y la intervención de organismos regulatorios en aquellas plataformas privadas ya establecidas.

BIBLIOGRAFÍA

Carr, N. *Our algorithms, ourselves. Rough Type*. 8 de marzo de 2015. Recuperado de <https://www.roughtype.com/?p=5670>

Castells, M. (2002). *Informacionalismo y la Sociedad Red*. En Pekka Himanen, *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*, pp. 109-124. Barcelona: Destino Ediciones.

Castells, M. (2009). El poder en la Sociedad en Red. En *Comunicación y Poder*, pp. 33-85. Madrid: Alianza Editorial.

Feldmann, D. y Barbosa dos Santos, F. (2022). *Brasil Autofágico*. Buenos Aires: Tinta Limón.

García, G. (2021). Cooperativismo de plataforma. *Entre la economía social y el aceleracionismo*. *Revista Idelcoop*, 233, pp. 13-32. 26 de febrero. Recuperado de https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/233_2_reflex_1.pdf

Han, Byung-Chul (2014) *Psicopolítica*. Barcelona: Herder Editorial.

Himananen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino Ediciones. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>

Kasparian, D., Súnico, A., Fajn, G., Cófreces, J., Grasas, M., Katz, J. y Vannini, P. (2021). Aportes para un cooperativismo de plataformas feminista. *Friedrich Ebert Stiftung*, pp. 35-41. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/159329/CONICET_Digital_Nro.1544d2e4-eb86-4fbd-8f16-040f2ca7440e_B.pdf?seuence=5&isAllowed=y

Kasparian, D. (2022). La implementación local de cooperativas de plataforma. Desafíos y contribuciones para la escalabilidad desde la experiencia argentina. *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo*, 14(2022), pp. 107–148. Recuperado de <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/CESOT/article/view/2266/3031>

Lash, S. (2005). *Crítica de La Información*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lavié, C (2017) Un discurso de la autoexplotación voluntaria. Notas para una crítica de la Psicopolítica de Byung-Chul Han, *Cuadernos del Sur - Filosofía* 46, vol. 2, pp. 180-196. Recuperado de <https://revistas.uns.edu.ar/csf/article/view/2683/1525>

López Mourelo, E. (2020). *El trabajo en las plataformas digitales de reparto en Argentina: Análisis y recomendaciones de política*. Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_759896.pdf

Observatorio Laboral de las Américas (2022) *Del Taller Al Cronómetro. Del Cronómetro al Algoritmo*. Confederación Sindical de Trabajadores y Trabajadoras de las Américas, Montevideo, Uruguay.

Occhiuzzi, J. (2022) *La muerte de la política según Byung-Chul Han* . Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Ideas-de-Izquierda-y-armas-de-la-critica>

Pari Bedoya, I, Vargas-Murillo, A y Huanca-Arohuanca, J (2021) ¿Explotados o auto-explotados?: sobre el concepto de auto-explotación en la sociedad del rendimiento de Byung-Chul Han, *Revista Internacional Investigación. Ciencias Sociales*, vol. 17, N° 2, diciembre de

2021. p. 433-448. Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v17n2/2226-4000-riics-17-02-433.pdf>

Polo Blanco, J. (2019) Autoexplotación posmoderna y esclavitudes modernas. Reflexiones en torno a la subjetividad neoliberal (2019) *Ágora*, vol. 38, N° 2, pp. 23-43. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/agora/article/view/4562>

Rosso, F. (2022). *El Tiempo está Después*. 2022, 15 de septiembre, *El Círculo Rojo*. Recuperado de https://mailchi.mp/3137a65605ad/la-politica-sin-clases-10138841?_e=15b5d06669

Sardin, E. (2020) *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.

Scasserra, S. (2019). El despotismo de los algoritmos Cómo regular el empleo en las plataformas. *Nueva Sociedad | Democracia y política en América Latina*. 279. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/el-despotismo-de-los-algoritmos/>

Scholz, T. (2016). Platform Cooperativism. *Rosa Luxemburg Stiftung*. Recuperado de https://rosalux.nyc/wp-content/uploads/2020/11/RLS-NYC_platformcoop.pdf

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de Plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Telam. *El proyecto de ley para regular deliverys "discrimina a los repartidores", afirma la APP*. 18 de septiembre de 2022. Recuperado de <https://www.telam.com.ar/notas/202007/489420-el-proyecto-de-ley-para-regular-deliverys-discrimina-a-los-repartidores-afirma-la-app.html>

Van Dijck, José. (2016). *La Cultura de la Conectividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

EL ROL DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL DE LAS RR. PP. EN LA ARGENTINA

Leyes, Yamila; Montenegro, Andrés; Mosciaro, África

EL ROL DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO PROFESIONAL DE LAS RR. PP. EN LA ARGENTINA

Leyes, Yamila

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

yamilaleyes@hotmail.com

Montenegro, Andrés

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

amontenegro.pr@gmail.com

Mosciaro, África

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

mosciaroafrica@gmail.com

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

Recibido: 30-05-2023

Aceptado: 21-06-2023

RESUMEN

En el marco del proyecto que se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora sobre “Enfoques

45

transdisciplinarios en las Ciencias Sociales en el abordaje de cuestiones de géneros”, donde 8 equipos trabajaron articuladamente sobre líneas que vinculan diferentes problemáticas planteadas desde las distintas disciplinas de grado que se dictan en dicha facultad. Para abordar estos fenómenos se tomó el aporte de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin, adoptando la metodología transdisciplinaria para articular y hacer conversar puntos de vista distintos que aporten perspectivas diversas sobre las problemáticas asociadas a las cuestiones de géneros que por definición no admiten explicaciones simples ni lineales.

En ese sentido, se plantean en el presente artículo algunos de los resultados cualitativos, de una de las investigaciones que formaron parte del proyecto. Dado que no existen datos específicos sobre el tema en Relaciones Públicas en la Argentina, se espera que estos resultados puedan aportar información para comprender cuál es la situación de las mujeres en este campo en relación al “techo de cristal”.

Si bien, se comentarán resultados cualitativos, se ha utilizado una metodología cuali cuantitativa, donde se han analizado más de 250 encuestas (aleatoria, no probabilística) y 17 entrevistas en profundidad a profesionales referentes de las Relaciones Públicas de la Argentina.

PALABRAS CLAVE: Géneros - Estereotipos - Techo de Cristal - Relaciones Públicas

ABSTRACT

Within the framework of the project developed at the Faculty of Social Sciences of the National University of Lomas de Zamora on "Transdisciplinary approaches in the Social Sciences in the approach to gender issues", where 8

teams worked articulately on lines that link different issues raised from the different undergraduate disciplines taught at the Faculty. To address these phenomena, the contribution of Edgar Morin's Theory of Complexity was taken, adopting the transdisciplinary methodology to articulate and discuss different points of view that provide diverse perspectives on the problems associated with gender issues that by definition do not admit simple or linear explanations.

In this sense, this article presents some of the qualitative results of one of the investigations that were part of the project. Since there is no specific data on the subject of Public Relations in Argentina, it is hoped that these results can provide information to understand the situation of women in this field in relation to the "glass ceiling".

Although qualitative results will be discussed, a qualitative-quantitative methodology has been used, where more than 250 surveys (random, non-probabilistic) and 17 in-depth interviews with leading Public Relations professionals in Argentina have been analyzed.

KEY WORDS: Gender - Stereotypes - Glass Ceiling - Public Relations

INTRODUCCIÓN

Las Relaciones Públicas son una disciplina en constante evolución que se ocupa de establecer y mantener relaciones efectivas entre una organización y sus distintos públicos. En la Argentina, al igual que en muchos otros países, la presencia de mujeres en esta área ha aumentado en las últimas décadas. Sin embargo, todavía existe una brecha de género en términos de acceso a puestos de liderazgo y salarios equitativos. Este artículo se centra en la autonomía de las

mujeres en el ámbito profesional y los resultados que arrojó la investigación sobre Relaciones Públicas y techo de cristal en Argentina llevada a cabo por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Cabe aclarar que esta investigación forma parte de un proyecto más amplio denominado “Enfoques transdisciplinarios en las Ciencias Sociales en el abordaje de cuestiones de géneros”, dirigido por la especialista Teresa Tsuji, donde 8 equipos tuvieron la ardua tarea de dialogar y trabajar articuladamente sobre líneas que vinculan diferentes problemáticas de géneros abordadas desde distintas disciplinas de las Ciencias Sociales. Para lograr un abordaje más enriquecedor de estos fenómenos y para la posterior comprensión de los estudios sobre este tema, se tomó el aporte de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin. Rolando García define a los sistemas complejos como aquellos que “están constituidos por elementos heterogéneos en interacción” (García, 2007, p. 32). Morin señala que lo complejo es lo multidimensional, aquello que “reúne en sí orden, desorden, organización, y, en el seno de la organización lo uno y lo diverso” (Morin, 1994, p. 24).

Así, cuando se alude a “lo complejo” nos referimos a lo multidimensional dentro de cierta unidad y a las relaciones recíprocas entre múltiples dimensiones, o a las relaciones entre las partes y el todo. Lo complejo no debe confundirse con la completud, que resulta, por definición, inalcanzable. Se trata en cambio de un todo estructurado de manera asimétrica y diversa, configurado socio-históricamente y atravesado por relaciones de poder. Se adoptó una metodología transdisciplinar, para poder articular y hacer conversar puntos de vista distintos que aporten perspectivas diversas sobre las problemáticas asociadas a las cuestiones de géneros que por definición no admiten explicaciones simples ni

lineales. “La perspectiva de género, no es solamente una categoría analítica, sino que también es una estrategia metodológica, que orienta la acción, las estrategias y los objetivos a lograr (principio ético-político) y un modelo de intervención social encabezado por el principio de equidad entre los géneros” (Guzzetti 2014, p. 80)

En la actualidad, la conformación del mercado laboral y el desarrollo de las distintas profesiones en términos de desigualdad de géneros es una temática que, además de estar en agenda, profundiza las problemáticas en torno a la paridad y necesita mayor visibilización. En este sentido, la brecha de géneros que existe hoy en día, a causa de un sistema patriarcal bajo el cual nos regimos como sociedad desde siglos pasados es quizá una de las principales problemáticas a las que se enfrentan las organizaciones, pero por la cual se debe seguir trabajando. Este contexto nos llevó a investigar la situación que se presenta en el mercado profesional de las Relaciones Públicas en la Argentina en relación al fenómeno del techo de cristal y la influencia que tienen determinados sesgos existentes con respecto a los diferentes tipos de géneros.

MARCO TEÓRICO

El concepto “techo de cristal” ha sido elaborado por numerosas investigaciones, entre ellas en 2018 un informe de la Asociación de Directivos de Comunicación (España) dice que el término Techo de Cristal “acuñado por primera vez hace más de 30 años (Hymowitz y Schellhardt, 1986) es una metáfora bien conocida que describe las barreras invisibles a las que las mujeres se enfrentan cuando intentan promocionarse o, dicho de otro modo, es el fenómeno por el cual las mujeres tienden a desaparecer al mirar hacia arriba en los niveles de la jerarquía

de la organización (Fernández y Campero, 2017)” (Tolosa Khalil, N., Fuentes Lara, C. y Verhoeven, P., 2018, p. 54)

A su vez, el Departamento de Trabajo del Gobierno de EE.UU. lo definió como “aquellas barreras artificiales basadas en prejuicios actitudinales u organizativos que previenen el avance vertical en las organizaciones de individuos cualificados” (Wrigley, 2002; Charlo Molina y Núñez Torrado, 2012). Múltiples causas se le adjudican al origen del techo de cristal: “la socialización del rol de género, problemas en la contratación del personal, así como en la selección, ubicación, retención y desarrollo de las mujeres en las organizaciones (Purcell y Baldwin, 2003)” (Moreno, Fuentes y Khalil, 2018, pp. 42-43).

En la Argentina, el término techo de cristal fue desarrollado por la Dra. Mabel Burin (2008) lo describe como una superficie superior invisible que impide o dificulta avanzar sin que haya leyes que lo explicitan, prohibiciones consensuadas ni dispositivos visibles, y es por su invisibilidad, entre otras características que recae individualmente en cada mujer.

METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente, el objetivo principal del presente trabajo consistió en realizar un relevamiento exploratorio de la situación del mercado profesional de las Relaciones Públicas con respecto al techo de cristal y cómo éste está influenciado por el sesgo de género. Otro objetivo específico estuvo centrado en indagar las percepciones sobre este fenómeno y otros asociados, por parte de los y las profesionales. Esta investigación se propuso avanzar en este campo inexplorado para encontrar causas, explicaciones y generar posibles

propuestas con la intención de achicar la brecha de género en la disciplina.

En una primera instancia, se realizó una encuesta a más de 250 profesionales que se desempeñan en esta disciplina en el ámbito de la Argentina. Esta encuesta se realizó a través de un muestreo aleatorio no probabilístico por bola de nieve. En la etapa final de la recolección de datos, se utilizó la etnometodología y se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a 17 profesionales de todo el país que se desempeñan en mandos altos y medios de las Relaciones Públicas, de las áreas de Consultoría, Corporativa, Asuntos Públicos y Académica, con el fin de profundizar el análisis de ciertos fenómenos.

Algunos de los datos recolectados de las encuestas autoadministradas realizadas a más de 250 profesionales, como primera instancia de la presente investigación, arrojaron que del 82% de las personas graduadas de la Licenciatura en Relaciones Públicas entre 2011 y 2018 en el país son mujeres. Cabe destacar que de las 20 universidades que dictan la carrera 3 son estatales y 17 de gestión privada. El gran interrogante es: ¿cómo recibe el mundo laboral a estas graduadas y cuál es su posible desarrollo en el campo de la profesión? No se encontraron datos estadísticos sobre la composición total del mercado profesional de Relaciones Públicas actual según género, tarea pendiente para poder avanzar sobre estos análisis. Sin embargo, al analizar la información sobre la cantidad de graduadas mujeres y los datos arrojados por el estudio de CIO (Mosto, 2012), es evidente que la posibilidad de crecimiento hacia puestos de toma de decisiones se ve sensiblemente acotada. Como en otras áreas de desarrollo profesional, en las Relaciones Públicas parece pertinente vincular esta situación al concepto de “techo de cristal” (Wrigley, 2002). Por su parte, y relacionado con este fenómeno, Messina (2017) presenta evidencia de las

desigualdades persistentes en la Argentina tanto en las brechas en la inserción laboral de las mujeres, como en la distribución sexual desigual del trabajo no remunerado y los sesgos de género en la organización de la política social. En palabras del autor: “las categorías se pueden superponer, generando desigualdades aún más severas y extremas: sobre la base del género, la raza y clase se asientan mecanismos de doble o triple dominación, que cristalizan en jerarquías sociales” (Messina, 2017, p. 11)

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación revelaron ciertos puntos interesantes a tener en cuenta enfocados en la percepción del techo de cristal entre profesionales más que la existencia del mismo. Partiendo de la base que de 10 personas que se gradúan en el país 8 son mujeres, y a pesar de este alto porcentaje, la presencia de mujeres en puestos de liderazgo en el ámbito de las Relaciones Públicas sigue siendo limitada. O es lo que se percibe entre las y los profesionales que se entrevistaron.

Entre los factores predominantes que hacen al concepto del fenómeno de techo de cristal son asociadas tres causas principales, entre las que se encuentran los estereotipos de los roles de género que ubican a mujeres y hombres en determinadas actividades, la cultura corporativa/ organizacional/ institucional y la existencia de espacios históricamente reservados para los hombres. Ahora bien, las personas entrevistadas hacen hincapié o reconocen que estos factores anteriormente mencionados existen, los notan, y los ven en sus organizaciones y/o ámbitos de trabajo. Pero no reconocen la existencia en sí del techo de cristal. Es decir, según sus vivencias destacan que no hay indicios de la existencia de

ese techo de cristal, pero mencionan información sobre alguno de los factores que hacen parte del desempeño laboral y formación en su carrera (tanto profesional como universitaria). Es decir, lo perciben.

Una de las personas entrevistadas, a denominarse “**Entrevista A**”¹ hizo fuerte hincapié en uno de los factores mencionados anteriormente: “sí, totalmente. El estereotipo sí. Escuchás hombres diciendo no voy a contratar a una mujer porque se van a largar a llorar. Equipos de hombres que dicen que las minas se agarran a las piñas. Trabajar con mujeres es más complicado. Se escucha, un montón.”

En base a lo analizado y a medida que avanzaba el mismo, se evidenciaba aún más la percepción de estas barreras invisibles que dificultan el avance de las mujeres en sus carreras profesionales dentro de este campo. A pesar de contar con habilidades y competencias sobresalientes, las mujeres enfrentan obstáculos para acceder a puestos directivos o de toma de decisiones.

Los hallazgos cualitativos también señalaron la persistencia de estereotipos de géneros arraigados en la industria. Los estereotipos son esas ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir; son ideas excluyentes entre sí que al asignarnos una u otra reafirman un modelo de feminidad y otro de masculinidad. Se encontró que las expectativas tradicionales de género y la percepción de que las mujeres son más adecuadas para roles de apoyo o comunicación emocional, obstaculizan su ascenso hacia posiciones de liderazgo.

¹ En el marco de la investigación, las entrevistas fueron realizadas de manera anónima para preservar la identidad de las personas que colaboraron con el fin de la misma. La sucesiva denominación del resto de las citas se denominará de manera consecutiva en orden alfabético.

Al preguntar sobre las características principales de las mujeres profesionales del ámbito, la mayoría de las respuestas fueron las siguientes: “son cálidas, lloran fácilmente, son compasivas, afectuosas, comprensivas, sensibles. No son duras de corazón, ni individualistas y egoístas. Sí tienen personalidad, rasgos de liderazgo y son aventureras.” Mientras tanto, los hombres fueron reconocidos mayormente como: “duros de corazón, individualistas, egoístas, con personalidad, rasgos de liderazgo y aventureros. No lloran fácilmente, no son afectuosos, no son sensibles ni sumisos.”

Esto demuestra que los estereotipos de género arraigados y la falta de oportunidades equitativas continúan siendo el mayor obstáculo al que deben enfrentarse las mujeres para lograr una paridad de género en el campo de las Relaciones Públicas. En otras palabras, se nota cierta tendencia de las mujeres hacia la masculinización, entendida como la modificación de sus modos, costumbres y formas (formas de actuar o comportarse) que las obliga a asumir rutinas culturalmente asociadas al género masculino para pertenecer a ciertos ámbitos relacionados con el poder y la jerarquía.

Para pertenecer a ciertos ámbitos relacionados con el poder y la jerarquía, las mujeres tienen que adaptar sus modos. La **“Entrevista B”** sostuvo: “yo me he masculinizado un montón de veces para no tener que gritar. Pensaba que tenía que saber hablar ese idioma para poder ser parte de esa conversación. Tenía que pensar como el varón y tenía que hablar como el varón. Yo tenía que ser la par de ellos para que me respeten”. También agregó: “yo cambié mi comportamiento para poder integrarme...siempre busqué puentes empáticos para llegar a la gente”.

Se percibe que no existe la libertad de poder “ser” en la mujer porque, en el

mundo laboral, se deben cumplir ciertas “condiciones” a las que llamamos estereotipos.

El mundo laboral de las Relaciones Públicas es tan diverso como cualquier otro en la Argentina. Y una de las dimensiones que hace a dichas diferencias es su estructura y función dentro del mercado. La manera de desarrollarse por parte de una empresa que posee un área/departamento de Relaciones Públicas es completamente diferente al de una consultora especializada en Comunicación y/o Relaciones Públicas. En lo que respecta a cantidad de hombres y mujeres que componen dichas organizaciones, estas últimas son mayoría dentro de las consultoras y ellos son más dentro del ámbito corporativo.

Y este número, en gran parte, se ve consolidado así por la reducida cantidad de oportunidades que presenta el mundo empresarial para las mujeres. Allí, el acceso al mundo laboral es mucho más reducido para el género femenino, y esto se da por varios factores. Uno de ellos, fundamental al momento de analizar, es la incidencia de los estereotipos de géneros al momento de crear los perfiles profesionales, generar las búsquedas y llevar a cabo el proceso de selección. Según las características de las mujeres que se vieron reflejadas en nuestra entrevista, la mayoría afirmó que las mujeres son más sensibles, más comprensivas, más cálidas, más afectuosas y más sumisas que los hombres. Estos rasgos podrían influir de manera negativa al momento de contratar a una mujer por sobre un hombre para realizar la misma tarea y/o cargo. Dichos adjetivos no se asocian con productividad ni eficiencia, sino que se relacionan, en general, con cualidades que podrían denotar debilidad, menor rendimiento, mayores problemáticas grupales, entre otras.

La “**Entrevista C**” afirmó: “en consultoras me favorecieron, porque también,

desde el otro extremo, apuestan más, y piensan que las mujeres son más ordenadas.” Por su parte, la **“Entrevista D”** indicó: “veo muchas consultoras que están lideradas, creadas, fundadas por mujeres. Veo que en las consultoras en general, suele haber mayor cantidad de mujeres que hombres, dentro de sus plantillas. No así, en el mundo corporativo; me parece que son dos mundos distintos desde el desequilibrio de género. Creo que lo de las empresas tiene un poco más de reflejo, esto que hablábamos en la pregunta anterior. Existe todavía una tradición patriarcal dentro de lo que es el mundo del management, propiamente dicho. Y eso todavía se está sintiendo, creo yo.”

A su vez, otro factor que también influye al momento de la contratación es la posible o efectiva maternidad de las mujeres a lo largo de su vida. El hecho de que las mujeres sean quienes mayoritariamente se encargan de las tareas de cuidado de sus hijas o hijos, genera prejuicios respecto a la cantidad de ausencias que puedan llegar a tener por estas cuestiones, de qué manera priorizan su familia por sobre su trabajo, y por ende, ser menos productivas que un hombre.

Es por esto que, frente a dichas tendencias dentro del mercado laboral, las mujeres han mutado hacia el mundo más relacionado con emprender, con generar sus propios espacios que le fueron negados dentro del mundo corporativo. Son las mujeres quienes en su mayoría han creado consultoras para poder desarrollarse en el mundo laboral, generar sus oportunidades y también brindárselas a otras mujeres que pasan o pasaron por la misma realidad en el ámbito profesional empresarial.

Como Carbone y Canella Tsuji (2020) adelantaron en el libro *Women in PR*:

Cabe aclarar que los puestos jerárquicos en los segmentos de consultora hasta

2012, Directores de Comunicación y académicos, están ocupados de manera desproporcionada por hombres (58%, 81% y 69% respectivamente) que a su vez son graduados de otras carreras que no son Relaciones Públicas según datos aportados por el Estudio cuali/cuantitativo “Análisis del mercado de las Relaciones Públicas” (Mosto, 2012). Nos planteamos en este punto que no se trata de la inexistencia de profesionales en el área de Relaciones Públicas: por ejemplo, en el caso de las consultoras el 40% de los profesionales y el 65% de los estudiantes pertenecen a las Relaciones Públicas (independientemente del género) (Mosto, 2012), pero esto no se ve reflejado en la composición de los puestos de toma de decisión. Asistimos entonces a un proceso donde a medida que avanzamos hacia las cúpulas de poder, van ganando terreno los hombres y aquellos que no son relacionistas públicos, en detrimento claro de las mujeres y las profesionales de Relaciones Públicas (Adi, A. y Ayme - Yahil, E. 2020, p. 73)

En línea con eso, los resultados revelaron que las redes de contactos y los vínculos profesionales juegan un papel crucial en la progresión de las carreras en este campo. Las mujeres entrevistadas destacaron la importancia de establecer conexiones estratégicas y de recibir mentoría para superar las barreras del techo de cristal. Otra cuestión que se hizo presente es la existencia de la “cofradía masculina” que según Rita Segato se define como aquello que ocurre cuando los varones actúan en banda, buscando en sus pares la aprobación, la complicidad y demostrando ante ellos el mandato de la masculinidad. Dicho en palabras más simples, son esos espacios informales que se desarrollan dentro de las organizaciones y que son exclusivamente masculinos. Para la construcción de estos espacios es necesaria la lealtad y la discreción para mantener, entre

aquellos que forman parte, la privacidad de ciertos asuntos que suceden y decisiones que se toman.

Esta cofradía masculina se ve representada en la mayoría de los ámbitos laborales, se conforman exclusivamente por hombres, que se relacionan en espacios fuera del trabajo, a discutir cuestiones que hacen a la organización. La **“Entrevista E”** comentó: “sé que existen estos espacios, sé que los potencian los propios varones y sé que dejan afuera a las mujeres. Cuando invitan a las mujeres son en un rol, no de integración y no de igualdad, sino de invitamos minas. Aun así en este ámbito profesional, lo veo, así y sé que pasan estas cosas y los conozco”, reafirmando así la noción distintiva que hace a las cofradías: las mujeres no están invitadas, y si llegan a estarlo, no se hace con fines inclusivos para discutir los mismos temas que se discutirían sin ellas.

Por otro lado, la **“Entrevista F”** confirma la existencia de estos espacios, compartiendo: “de golpe viene un cliente en el caso de la consultoría, y hay que sacarlo a pasear o a cenar, va hombre-hombre. Existen, completamente. Y esto a muchos hombres les permite desarrollar otro tipo de agenda con los sectores públicos. O con los sectores influyentes o gente de negocios. Desde ya, seguro que se construye otra relación desde ese lado.” En relación a esto, podemos asociarlo también al concepto de “paredes de cristal”, que es la metáfora centrada en poner de relieve las barreras u obstáculos invisibles que dificultan o impiden que las mujeres puedan participar en determinados sectores económicos dinámicos y mejor remunerados, los cuales históricamente estuvieron y están ocupados por hombres (como la informática, la tecnología y la ciencia) en contraposición a los tradicionalmente asignados a las mujeres por su rol de cuidado (docencia, salud y servicio doméstico).

Ahora bien, lo que es importante destacar es que se nota en voz de las mujeres entrevistadas que aquellas que han logrado romper el techo de cristal, es decir, atravesar esas barreras estructurales que impiden el crecimiento de la mujer a puestos de toma de decisión, no reconocen la existencia del mismo. Es interesante analizar por qué una profesional que ha logrado ascender a puestos de liderazgo y/o toma de decisiones puede no reconocer el fenómeno del techo de cristal. Hay varios factores que podrían influir en esta percepción. En primer lugar, se debe a sus experiencias personales, donde gracias a cierta masculinización en su personalidad (incluso inconsciente) no han enfrentado directamente barreras o limitaciones en su propia trayectoria profesional.

Además, podría también existir una falta de conciencia o comprensión generalizada sobre el techo de cristal y su impacto en otras mujeres, lo cual podría llevar a una percepción sesgada de que las oportunidades son equitativas para todos. Es posible también que exista una tendencia a atribuir el éxito individual al propio esfuerzo y habilidades, minimizando la influencia de los factores sistémicos y estructurales que contribuyen al fenómeno del techo de cristal.

La “**Entrevista G**” menciona: “siempre tuve las mismas posibilidades y yo también siempre me paré desde un lugar de igualdad, y la verdad es que no he sufrido en el ámbito laboral algún tema respecto a mi crecimiento por ser mujer, a mí eso no me pasó. No lo noté nunca”. Por otro lado, la “**Entrevista H**” comenta: “no, no. Yo no creo en eso. Yo no creo que haya techo de cristal. Yo creo que se puede llegar. Solamente que ya te digo, tienen que tener características que tenés que lograr y llegar. Yo soy una convencida de que el que busca, encuentra”. En ambos ejemplos citados, como en general en el

discurso de las entrevistadas mujeres, se atribuye el mérito de haber accedido a cargos jerárquicos, a una cuestión personal, de deseo e incluso de decisión propia. Es posible que esto se atribuya al hecho de haber vencido esas barreras.

El último punto importante a destacar como resultado del análisis de las entrevistas realizadas, es la relevancia que la perspectiva de géneros fue tomando en cada organización y cómo los responsables de esta disciplina fueron adaptando los mensajes, las campañas, las políticas internas y el día a día de cada organización a esta cuestión transversal que se generalizó en los últimos años.

En primer lugar, la “**Entrevista I**” sostuvo la importancia de plantear estos temas y trabajarlos en la organización para dar visibilidad, comentando: “si, había políticas en serio. Cuando entré a la corporación siempre tenía la duda si era verdad que los hombres cobraban más que las mujeres, nunca lo pude creer eso. Pero más allá de eso, en la anterior organización, había un programa que se llamaba ‘mujeres líderes’, donde te podías postular y presentabas proyectos y te acompañaban en todo el camino. Siempre me sentí muy acompañada como mujer, y como eran también acompañados los varones. Para mí esa es la equidad, yo quiero ser igual que un varón y que no haya diferencias, y que no haya un desequilibrio por el género, somos personas.” Esto es algo que se destaca ya que comparte el gran avance que se daba en esta organización con respecto a la temática.

Por otro lado, y en el otro extremo, la “**Entrevista J**” compartió: “en el consejo directivo que eran casi todos hombres (yo trabajo en una empresa que viene del sector del campo y los titulares de campo generalmente son varones), está mayormente conformado por hombres. Estamos tratando de incluirlo. Lo que a

mí me respecta, tratando de que sea a partir del lenguaje inclusivo...Somos una empresa donde mayormente somos mujeres, es una empresa prepaga donde también está instalada la cuestión de que las tareas administrativas son de las mujeres y los gerentes son varones. Es algo que se está hablando, no tenemos una política ya escrita o que la llevemos a cabo todos los días, eso no. En realidad, estamos cada día de la mujer pensando qué ponemos, qué no ponemos, porque no. No hay una norma ni un lineamiento con respecto a eso”, dejando así entrever la distancia que hay entre el primer testimonio que ya tiene un programa creado, funcionando, acompañando mujeres y el segundo testimonio que plantea que cada día de la mujer piensan en qué comunicar y qué no comunicar y su mayor aproximación a la inclusión es pensar en el lenguaje inclusivo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En resumen, esta investigación sobre el techo de cristal y las Relaciones Públicas es la primera aproximación a la temática en la Argentina. La misma pone de manifiesto que, a pesar de que la mayoría de las personas que se gradúan son mujeres, todavía existen desafíos significativos que limitan su progreso en posiciones de liderazgo. Por un lado, la falta de reconocimiento de este fenómeno por parte de profesionales que han logrado ascender puede ser el resultado de una combinación de factores personales, falta de conciencia y atribución del éxito individual sin considerar los desafíos que otras mujeres enfrentan en sus carreras. Por otro, algunos de los hallazgos permitieron dar cuenta en la posibilidad de que ciertos equilibrios en las conformaciones de equipos respecto al género tienden también a equilibrar determinadas creencias, así como los espacios de capacitación ayudan a desnaturalizar cuestiones de

desigualdades y a fomentar otro tipo de desarrollo de la carrera profesional dentro de la organización. Se destaca la importancia de esta investigación en abordar la brecha de género en el ámbito de las Relaciones Públicas con el objetivo de achicarlas y generar una profesión más igualitaria y menos segmentada. Porque, aunque las mujeres representan una gran parte de los profesionales en este campo, todavía hay una falta de igualdad de oportunidades y salarios equitativos que permitan una paridad. El techo de cristal es una realidad para muchas mujeres en esta industria y se necesitan políticas y prácticas que promuevan la igualdad de género y la diversidad en todas las áreas de la organización.

En las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas profesionales, se identifican estas actitudes individualistas por parte de las mujeres centradas en las posibilidades personales de crecimiento (asociadas a la idea de “meritocracia”) y en sus características propias (“actitud personal”, “masculinización”, trayectoria formativa, características de sus hogares de crianza, por ejemplo). Sin embargo, en general las mujeres han reconocido la necesidad de generar cambios en el ámbito de las Relaciones Públicas tendientes a generar situaciones de mayor igualdad entre hombres y mujeres, y que algunos de estos cambios implican la creación de redes de apoyo y colaboración entre las mismas mujeres. Lamentablemente, esta situación de desigualdad no es tan fácilmente identificable por parte de los hombres profesionales de Relaciones Públicas, siendo más perceptivos, receptivos y abiertos los profesionales pertenecientes a las generaciones más jóvenes. Esto último permite concluir que la conciencia feminista es una ideología que ha permeado en los últimos años en los tejidos de la sociedad y que ha tenido mayor influencia en las formas de ver y comprender el mundo en las generaciones más jóvenes, que han crecido a la

luz de estas discusiones. Se trata menos de una cuestión relacionada exclusivamente a la pertenencia a un género u otro que a las experiencias sociales y la participación en conversaciones en el espacio público, la formación académica, la participación en espacios de militancia relacionadas a la problematización de estas cuestiones, entre otros, que nos han atravesado como individuos y como colectivo social. Hay una creencia generalizada (y falaz) que asocia al feminismo exclusivamente a las mujeres, por suponer que son ellas los sujetos más perjudicados por el sistema patriarcal - vale aclarar que esto no es así ya que afecta en igual proporción a las identidades no hegemónicas, colectivo LGTBIQ+, pero también a los propios sujetos identificados como varones cis a través de los “mandatos de masculinidad” (Segato, 2010)

El rol de las mujeres en el ámbito profesional de las Relaciones Públicas en la Argentina sigue siendo un tema crítico. La percepción del techo de cristal es una realidad por lo cual es necesario un cambio cultural y estructural para abordar estas desigualdades de género en el lugar de trabajo. Esto incluye la implementación de políticas y prácticas que promuevan la igualdad de género y la diversidad en todas las áreas de la organización, así como la eliminación de los estereotipos de género arraigados en la cultura laboral.

En conclusión, se necesita una mayor atención y acción en el campo de la profesión, al menos en la Argentina, para garantizar que las mujeres tengan acceso igualitario a puestos de liderazgos y/o tomas de decisión. En este contexto, el rol de la Universidad al momento de problematizar e incorporar la reflexión en torno al ‘género’ como construcción social es central, “especialmente en los grados de comunicación por la influencia que éstos tienen sobre la formación de significados, roles e imaginarios sociales y colectivos”

(Gómez - Colell, *et al*, 2016, p. 670). Para Judith Butler (2007) el género se presenta como una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo, es decir que se trata de un concepto variable e histórico, de un constructo sociocultural que se da en el discurso y en los actos performativos.

Se hace evidente la necesidad de un cambio estructural en la profesión. Desde el espacio académico universitario, se proponen dos estrategias para realizar aportes en este sentido: a través de trabajos de investigación, producción y divulgación que nos permitan registrar lo desigual, lo injusto en las sociedades, hacerse responsables, reparar y cambiar; y desde el rol en la enseñanza universitaria la propuesta es la co-construcción y co-creación de estrategias educativas y discursivas (Herrera Echenique y Bendezú, 2020) donde es fundamental adoptar la escucha como posición pedagógica: debemos generar las condiciones para un nuevo tipo de sociedad, más inclusiva, justa e igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Burin, M. (2008) Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39 (1), PP. 75-86, Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.

Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Carbone, C. y Canella Tsuji, M. L. (2020) Public Relations Professionals and the Glass Ceiling in Argentina en ADI, A. Y AYME-YAHIL, E. (Eds.) *Women in PR. Research and opinions about the status, challenges and future of women*

working in PR/Communications. pp. 69–79. Berlín: Quadriga University of Applied Sciences.

Charlo Molina, M. J. y Nuñez Torrado, M. (2012) La mujer directiva en la gran empresa española: perfil, competencias y estilos de dirección. *Estudios Gerenciales*, 28 (124), pp. 87-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21226247005>

Fernandez, R. M. y Campero, S. (2017) “Gender sorting and the glass ceiling in high-tech firms”, *ILR Review*, Vol. 70, No. 1, pp.73-104.

García, R. (2007) *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.

Gómez Colell, E., Medina-Bravo, P., Fernández-Aballí, A., Jiménez, M. y Obradors, M. (2016) El grado de publicidad y relaciones públicas cuestión de género. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 11, pp. 668-676.

Guzzetti, L. (2014). La intervención social, mirada desde la perspectiva de género. *Plaza Pública Revista de Trabajo Social-FCH-UNCPBA*. Año 7, N° 11, julio. pp. 76-88. Tandil. Recuperado de: <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2015/03/11-6.pdf>

Herrera Echenique, R. y Bendezú Untiveros, R. (2020) De La Comunicación Instrumental a la Estratégica en Bicalho Félix, J. (Coord). *Comunicacao estratégica e integrada, A Visão de 23 Renomados Autores em 5 Países*. Editora Rede Integrada.

Hymowitz, C. y Schellhardt, T. D. (1986) “The glass ceiling”, *Wall Street Journal*, 24March, pp. 1D, 4D.

Messina, G. M. (2017) Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Programa Cambio Estructural y Desigualdad Social, *Laboratorio*, 27(6), pp. 11-32.

Moreno, A., Fuentes Lara, C. y Khalil, N. (2018) *Gendercom: Brechas y oportunidades de género en la profesión de Gestión de la Comunicación en España*. Madrid: Asociación de Directivos de Comunicación.

Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa, 1994.

Mosto, C. (2012) “Análisis del mercado de las Relaciones Públicas” En: Estudio preliminar cuali/cuantitativo realizado por CIO para el Consejo Profesional de Relaciones Públicas. Buenos Aires, november (no publicado)

Purcell, M. y Baldwin, J.N. (2003), “The Relationship Between Dependent Care Responsibility and Employee Promotions”, *Review of Public Personnel Administration*, Vol. 23, No. 3, pp. 217-240.

Segato, R. (2010) La Argamasa Jerárquica: Violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del Derecho en *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.

Tolosa Khalil, N., Fuentes Lara, C. y Verhoeven, P. Las mujeres comunicadoras y relacionistas públicas en Costa Rica. Una aproximación a su perfil profesional.

Revista ComHumanitas, 9 (2), 2018. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334362713_Las_mujeres_comunicadoras_y_relacionistas_publicas_en_Costa_Rica_Una_aproximacion_a_su_perfil_profesional

Wrigley, B.J. (2002) Glass Ceiling? What Glass Ceiling? A Qualitative Study of How Women View the Glass Ceiling in Public Relations and Communications Management. *Journal of Public Relations Research*, 14:1, pp. 27-55, Recuperado de DOI: 10.1207/S1532754XJPRR1401_2.

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA MEMORIA: ¿UNA CATEGORÍA OLVIDADA?

Czerlowski, Mónica; Bertello, N. Patricia; Fresta; Patricia

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA MEMORIA: ¿UNA CATEGORÍA OLVIDADA?

Czerlowski, Mónica

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

mczerlowski@hotmail.com

Bertello, N. Patricia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

patriciabertello25@gmail.com

Fresta, Silvina

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

silfresta@gmail.com

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

Recibido: 15-04-2023

Aceptado: 02-05-2023

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo proveer aportes conceptuales para ampliar las reflexiones y construcciones del marco teórico de la pedagogía. Se indaga y analiza el concepto de memoria como construcción identitaria subjetiva y colectiva. Desde un posicionamiento crítico que permite interrogar sobre la función política de la memoria, se propone el concepto de “desmemorar” como estrategia hegemónica de construir memorias únicas y oficiales. Se

promueve una lectura desnaturalizadora que permita reconocer y develar conocimientos, experiencias y representaciones que den lugar a la emergencia de memorias silenciadas.

PALABRAS CLAVE: memoria crítica - transmisión de la cultura - función política

ABSTRACT

The main goal of this article is to provide conceptual contributions to widen the scope of the reflections and constructs that take place in the theoretical framework of pedagogy. We investigate and analyze the concept of memory as an identitarian, subjective and collective construction. From a critical standpoint that allow us to inquire about the political function of memory, we propose the concept of “desmemoriar” as an hegemonic strategy capable of building single and official memories. We promote a denaturalized view which can be useful to recognize and unveil knowledge, experiences and representations that can give way to the emergence of silenced memories.

KEY WORDS: critical memory - transmission of culture - political function

1-INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo proveer aportes conceptuales para ampliar el marco teórico que nos permita enriquecer las construcciones discursivas en torno a la pedagogía. Consideramos que, en ese sentido, podemos contribuir en brindar herramientas para pensar nuestra cotidianeidad, nuestros modos de pensarnos y estar en el mundo.

Comenzamos esta tarea hace 25 años preguntándonos desde nuestro posicionamiento docente ¿de qué se ocupa la pedagogía? ¿cuáles son sus irrenunciables? ¿Cuáles son los aspectos invariantes que hacen a su definición?

Hoy podemos afirmar a partir del enriquecimiento de lecturas y de nuestras propias investigaciones que entendemos a la pedagogía como una disciplina que reflexiona sobre la educación a partir de discursos estáticos y dinámicos, que propician o impugnan una mirada acerca de la sociedad, la cultura y el hombre.

Señalamos que la tarea fundamental del docente es la transmisión de la cultura y en ese sentido fuimos trabajando en la resignificación de dicho concepto para deslindarlo de opiniones de sentido común, que asocian la transmisión con prácticas autoritarias y de control. Por el contrario, planteamos que la transmisión de la cultura constituye un pilar en el proceso de humanización. Implica el establecimiento de un lazo a partir de asumir la responsabilidad ética del traspaso y donación a un otro que lo reconozco como sujeto cognoscente deseante y diferente. El adulto como pasador imprime una huella subjetivante.

Así mismo pudimos develar que la falta de legitimidad atribuida a la transmisión de la cultura se debe también, a una visión técnica y mercantilista del conocimiento que solo toma en cuenta y valoriza la aplicación concreta y pragmática del mismo, perdiendo así su impronta política. Desde nuestra perspectiva ubicamos al conocimiento en un lugar fundamental para comprender y explicar el desarrollo histórico de las formas actuales de dominación y exclusión. El conocimiento como herramienta de reflexión y concientización permite cuestionar y desnaturalizar el orden social y puede habilitar la construcción de representaciones de otros modos posibles de estar en el mundo.

Nuestros interrogantes actuales giran en torno a otro concepto: la memoria. En un trabajo anterior (2021) nos preguntamos ¿Qué papel juega la memoria, en el proceso de transmisión? ¿Es posible que las nuevas generaciones prescindan de las operaciones de transmisión y de memoria para su constitución subjetiva?

Hoy nuestras reflexiones nos llevan a plantearnos otras inquietudes que consideramos como paso previo para desmitificar y deconstruir “verdades” en torno a este concepto.

Siguiendo nuestras propias “huellas metodológicas” nos interesa en primer lugar definir ¿a qué llamamos memoria?, ¿cuál es su función?, ¿qué relación tiene con la transmisión de la cultura?, ¿Qué se memoriza? ¿Qué papel juega en los procesos de subjetivación?, ¿cuál es su valor político? ¿” Desmemoriar” es despolitizar?

2-UN CAMINO A RECORRER: A QUÉ LLAMAMOS MEMORIA

Comenzamos planteando lo que no es memoria. Queremos desterrar los discursos que asocian la memoria a una repetición mecánica. Esta idea tan impregnada del sentido común ligada al “estudiar de memoria”, la coloca como un mecanismo de reproducción pasiva, “aséptica”, neutra, incluso podríamos llamarla “desubjetivada”.

Los pensadores de la Escuela de Frankfurt describen como la Ilustración avanzó en una idea de instrumentalización de simplificación del mundo, tomando las categorías de las ciencias puras como totalmente fiables. El efecto que produjo fue el de darle importancia a lo cuantitativo y no a lo cualitativo, que es lo que más caracteriza al mundo social. Lo social, así, se pone al servicio de ciertos fines desde una lógica funcional.

Si se aborda la memoria desde una dimensión instrumental, la misma será periorizada, narrada desde un orden lineal y cronológico de ese pasado, pasa a convertirse en el acervo, el contenido que se transmite de una generación adulta o una generación más joven. Desde esta mirada la memoria queda subordinada a la transmisión.

En este sentido, la memoria como instrumento, como contenido pasa a ser interpretada desde un enfoque histórico, ya que cuando se convierte a la memoria en objeto de estudio “«El hecho histórico relevante, más que el propio acontecimiento en sí, es la memoria»” (Portelli, 1989, p.75, citado por Jelin, 2002)

Este hecho histórico trata de ser un relato universal de los eventos del pasado, es causal, busca, ordenar el pasado y hablar de él, y así generar una identidad en los diferentes grupos sociales, a su vez entre diferentes generaciones.

Proponemos invertir las lógicas inclusivas entre transmisión y memoria. En este sentido sostenemos una función protagónica del concepto de memoria en tanto guardiana de la cultura. La memoria entonces, se comporta como sostén, registro, inscripción, marcas de la cultura que necesita de soportes, para que a través del proceso de transmisión llegue a los sujetos. Estos anclajes tantos materiales, orales y tecnológicos, son apropiados por los agentes sociales que intentan “concretizar” la transmisión de los productos culturales

Haciendo un breve y acotado recorrido sobre esta preocupación humana de transmitir la memoria, podemos remontarnos al paleolítico pudiendo referirnos a los grabados que se encontraban en las cuevas, que, aunque tenían una finalidad mágica transmitieron y se pudo reconstruir cómo era la vida en la prehistoria. En la antigüedad, la escritura, fue una invención que vehiculizó la memoria colectiva, que se extiende hasta la actualidad.

Hoy, podemos pensar cómo los medios masivos de comunicación y en este último tiempo, internet han generado una producción a gran escala de imágenes, de códigos y de marcas que permiten la transmisión de recuerdos y memorias. En esta “materialización” se sustenta la posibilidad de pasaje entre una generación y otra. Las marcas del pasado cuyo recuerdo deseamos retener, pueden pasarse, transformarse y reescribirse.

En función de lo planteado, proponemos conceptualizar la memoria en este trabajo como un mecanismo de legitimación e institucionalización de la cultura propiciando operaciones lógicas para que la misma trascienda. Afirmamos que es porque hay memoria, que hay algo que pasar, un código, una huella. Por lo tanto, es un prerrequisito para que se pueda efectuar la transmisión.

3-MEMORIA E IDENTIDAD

*Somos nuestra memoria, somos ese quimérico
museo de formas inconstantes,
ese montón de espejos rotos.
Jorge Luis Borges*

Nos interesa trabajar esta articulación porque consideramos que las memorias son unos de los elementos que contribuyen a crear las representaciones de sí mismo en relación a un conjunto social. Las memorias van a ser parte de la “materia prima “a partir de la cual el sujeto se constituye. Las primeras vivencias desde que nacemos van dejando marcas, inscripciones que se irán actualizando y sobreimprimiendo a lo largo de las experiencias de la vida”. Así como las memorias son dinámicas, la identidad en tanto sentido otorgado por el sujeto a su propia experiencia, también es una construcción permanente.

Diversos autores trabajan esta relación, mencionaremos algunos de los más destacados. Candau plantea que “el trabajo de la memoria es el operador de la construcción de la identidad del sujeto, es el trabajo de reapropiación y de negociación que cada uno debe realizar con su pasado para advenir a su propia individualidad” (2001, p. 14). Vemos en esta definición una mirada que pone el acento en el proceso individual. A diferencia de Candau sostenemos que este proceso de construcción de la identidad a partir de la memoria no se realiza de manera aislada, sino que provienen del encuentro con un otro. La memoria desde nuestra perspectiva siempre supone la presencia de otros.

Pollak (2006) se enmarca dentro de los autores que se centran en la relación entre memoria e identidad individual y social:

La memoria es un elemento constitutivo del sentido de identidad, tanto individual como colectiva, en la medida que es un factor extremadamente importante en el sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo. (Pollak [1992] 2006, p. 38)

En esta definición la construcción de identidad individual y colectiva parecerían que recorren procesos similares.

Halbwachs, por su parte, nos propone que ambos procesos se condicionan mutuamente “el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y “la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales” (2004, p. 11). Esta postura parece

compatibilizar con el concepto de hábitos de Bourdieu que permite articular lo individual y lo colectivo en tanto disposiciones socialmente adquiridas que generan estructuras subjetivas, que a su vez dan sentido y se manifiestan en prácticas sociales. Este concepto también permite articular pasado y presente.

Historia incorporada, hecha naturaleza, y por ello olvidada en cuanto tal, el habitus es la presencia actuante de todo el pasado del que es el producto: de partida, es el que confiere a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. (Bourdieu, 1980, p. 94)

Jelín (2002) enfatiza el rol de la memoria no sólo como constructor, sino como refuerzo de una identidad colectiva “tiene ... un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades” (pp. 9-10). La identidad de un grupo cultural en tanto construcción colectiva; está asociado a la historia y la memoria de los pueblos. La identidad cultural sirve como elemento de adhesión dentro de un grupo social, y la memoria por su parte hace posible el contrato, la continuidad y sostiene el vínculo social.

Planteamos así otra función de la memoria como constitutiva del lazo social, memoria como entramado que cohesionan.

Así como el individuo busca ser reconocido socialmente en lo que identifica como memoria de sus identificaciones, los pueblos también apelan a su pasado histórico y a su identidad para el reconocimiento por otros pueblos y la comunidad global. El lazo social, tanto para el sujeto como para cualquier comunidad, está hecho de identificación y de memoria (Galende, 2004, párr. 12)

4-LA MEMORIA DESDE UNA PERSPECTIVA POLÍTICA

*La memoria despierta para herir, a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir, libre como el viento.*

León Gieco

Plantear la memoria en términos políticos implica preguntarnos por el “detrás”, qué intencionalidad y que impronta ideológica subyace en las significaciones de la memoria.

Habitualmente se producen ciertas confrontaciones, por ejemplo, se opone memoria a olvido.

La RAE literalmente dice que olvido es la cesación de la memoria que se tenía.

Proponemos en ese sentido cuestionar algunos significantes anclados a una significación única y darnos la posibilidad de repensarlos.

Jelín (2017) desde un punto de vista psicosocial propone que olvido sería no ausencia o vacío, sino la presencia de esa ausencia, “la representación de algo que estaba y ya no está, borrada, silenciada o negada” (p. 14). Si bien acordamos con la autora, nos parece interesante plantear nuevas categorías para seguir pensando, elaborando y retranscribiendo el concepto de memoria.

Tomando el neologismo “memoriar” que proponen Urbano, Melendez, Yuni (2021, p. 79) definimos el “memoriar” como proceso de inscripción, de huellas y marcas colectivas. Nos interesa plantear otro neologismo el “desmemoriar”, diferente al concepto de olvido, definiéndolo como un proceso que tiene la intención de quitar, negar, fragmentar, el proceso de registro social.

Desmemoriar lo asumimos como forma de alienación que impulsa el poder a través de sus discursos de encubrimiento de los acontecimientos. Desmemoriar lleva de manera deliberada a quebrar las inscripciones, dispersarlas, impedir su emergencia como memoria.

Para W. Benjamin (citado por Cuesta, 2011) el modelo de la memoria

es el del despertar, el de una conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el pasado deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente (p. 19)

Por esto es que asumimos que se despliegan modos en que la memoria actualizada se conecta a través de la transmisión con luchas pasadas y presentes. Volvemos a coincidir con W. Benjamin (2008) cuando afirma que “la memoria de los sin nombres” (p. 92) es la más difícil de honrar.

Sostenemos en este sentido que la función política de la memoria es garantizar que las distintas voces tengan la posibilidad de ser escuchadas, que emerjan distintas inscripciones no sólo las dominantes. En cambio, los procesos de desmemorar, en tanto proceso de despolitización hacen uso de estrategias como destruir conexiones, suprimir relaciones causales y aislar recuerdos enlazados entre sí. Así imponen silencios, fragmentan los registros, las inscripciones y las huellas. La memoria produce lazos y promueve discursos de resistencias a los hegemónicos.

5-LA TEMPORALIDAD DE LA MEMORIA Y DE LA DESMEMORIA

“historizar es ...estructurar de modo significativa los efectos de lo acontecido,..., inscrito a partir de una descomposición y una recomposición que liga de un modo diverso las representaciones vigentes”

S. Bleichmar

Los planteos sobre la memoria quedan ligados, casi naturalmente a una mirada lineal del tiempo, asociada con el pasado. Hay necesidad de materializar la memoria para recordarla para ubicarla en un momento histórico, como los muestran las efemérides escolares. Desde distintas disciplinas se revisa esta concepción, por ejemplo, la mirada del psicoanálisis, plantea el concepto del *après-coup* el cual plantea que el pasado condiciona el presente, pero es el presente que redimensiona el pasado.

Desde una mirada social y cultural vemos que las ideas son discontinuas y fluctúan en una intención de entenderlo. Como decíamos no se piensa en una concepción de tiempo plano, de duración continua que apuesta a un futuro de prosperidad, sino que hay una amplísima gama

de posibilidades y formas de mirar y comprender ese tiempo. Tomando las palabras de Vezetti:

un corte histórico produce efectos hacia el futuro tanto como hacia el pasado. Hacia el pasado porque no hay un recomienzo que no opere alguna recuperación de una memoria anterior, así sea para corregirla o para cancelarla. Hacia el futuro, porque encarna la promesa de un tiempo nuevo (Vezzetti, 2002, citado por Pinilla Díaz, 2011, párr. 22)

En la actualidad podemos pensar que circula un discurso que hace del tiempo una mercancía en función de un presente continuo ilimitado.

La anulación del transcurrir del tiempo como un proceso que deja inscripciones, también se plasma en los ideales de eterna juventud y belleza... Las personas utilizan un arsenal tecnológico junto con una ortopedia farmacológica del bienestar, para comprar ... y alimentar la fantasía omnipotente de inmortalidad (Czerlowski, Viamonte Leme, 2016, p. 4)

Esta temporalidad imprevista a veces, imperativas en otras, tiene impacto en las actualizaciones de los modos de pensar a la memoria. Por lo tanto, la memoria puede decir tanto sobre el pasado en disputa, como sobre el presente que se disputará en tiempos posteriores.

Elizabeth Jelin (2002) le atribuye, a las temporalidades de la memoria, una mirada de complejidad, diciendo que es la suma de las biografías y las transmisiones recibidas. Son, para ella, “procesos de significación y resignificación subjetivos, donde los sujetos de la acción se mueven y orientan (o se desorientan y se pierden) entre «futuros pasados» (Koselleck, 1993), «futuros perdidos» (Huysen, 2000) y «pasados que no pasan» (Connan y Rousso, 1994) en un presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos...” (p. 13)

Esta mirada compleja de las temporalidades de la memoria, lo articulamos con los términos memoriar y desmemorar, desarrollados en el apartado anterior. Los pensamos no con sus

tiempos verbales, sino como procesos que llevan a la inscripción una y al borramiento la otra. La deriva de la temporalidad, en relación al memoriar y al desmemorar, no es aprehensible desde las certezas de los tiempos conjugados, pensamos en tiempos expansivos, simultáneos, superpuestos donde el memoriar actualiza los registros. Hay un “pretérito presente” en el traer y al mismo tiempo un “futuro presente” en la actualización: son tiempos múltiples de la memoria. Por ejemplo: las huellas de la última dictadura continúan trayendo testimonios que se reescriben en autobiografías que se traducen en militancias para no repetir.

El desmemorar también tiene que ser pensado desde un tiempo múltiple, desde esa posibilidad de que los discursos de encubrimiento de los acontecimientos impiden la emergencia de la memoria. Así, las estrategias de las que hablamos más arriba: destruir las conexiones, desenlazar recuerdos y fragmentarlos, encuentran en la multiplicidad de los tiempos un contexto fértil para que se permita, en la confusión y en su capacidad de “sugerir y “seducir”, su propósito político. Son aquellos que W. Benjamin (2008) llama “los sin nombres” (p. 92) los depositarios de esa “dismultaneidad” intencional.

Entendemos que la memoria es un campo de tensión y confrontación discursiva que no debe centrarse solamente en la recuperación del pasado, sino proyectarse como una dimensión abierta de temporalidades posibles e imaginables

6-LAS MEMORIAS COMO CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS

*“Las historias importan, muchas historias importan,
las historias se han usado para despojar y calumniar,
pero las historias pueden dar poder y humanizar,
las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo,
pero también pueden reparar esa dignidad rota.”*

Chimamanda Adichie

A partir de lo expuesto nos interrogamos ¿Cómo podemos resignificar la memoria en presencia de la desmemoria? ¿Las memorias dominantes o consideradas legítimas pueden ser cuestionadas?

Planteamos que la memoria juega un rol importante en la construcción de la identidad. Los sujetos se identifican a los parámetros hegemónicos de las memorias heredadas, se adhieren involuntaria e inconscientemente, las habilitan, pero al mismo tiempo pueden resistirlas. En la desmemoria hay desalojos, silencios y desajustes, en la memoria hay resguardo, voces y amparo. En la desmemoria hay anulación represiva, en la memoria hay evocación e investiduras de huellas individuales y colectivas.

Los procesos de memoria/desmemoria operan entre los reclamos de versiones subalternas y las interpretaciones hegemónicas. Las memorias de los “sin nombres” pueden emerger a partir de la actualización de sus huellas, y sus marcas de inscripción. Es en este sentido que tomamos a la memoria como el proceso para instaurar, recuperar, recomponer, resignificar el tiempo desmemoriado, habilitando así el poder de resistencia social. Lejos de grandes nombres, lugares o fechas que siempre han hablado desde un lugar de poder, se intenta reconocer a una mayoría silenciosa.

La memoria imprime una nueva dirección cuando a partir de reconocer, visualizar las memorias subalternas, prohibidas, ocultadas o silenciadas recoge fragmentos de sus historias, sus vivencias, para reconstruir y reescribir una temporalidad que les permita resignificar y reconocer su dignidad. La memoria puede cumplir un rol contrahegemónico, descolonizador, convertirse en una herramienta de emancipación.

La acción de esta memoria tendrá como objeto la indagación reflexiva, creativa, la reconstrucción problemática y la búsqueda interminable de nuevos “indicios” y pistas, que llevarán a nuevas lecturas, interpretaciones y explicaciones. Un hacer contrahegemónico interpela la memoria oficial y denuncia que las memorias “subterráneas”, no fueron vencidas, no fueron completamente eliminadas. Esos pasados reprimidos se pueden convertir en líneas emergentes del proceso de identidad de los sujetos y del devenir de las sociedades.

7-PARA SEGUIR RECORRIENDO

*Las consecuencias de una memoria única
es robar la dignidad de los pueblos,
enfaticando nuestras diferencias en vez de
reconocer nuestra igualdad humana.*

Czerlowski, Fresta, Bertello¹

En un intento de desterrar del olvido del vocabulario pedagógico el concepto de memoria, nos propusimos “elevar su estatus teórico” desalojándola de un lugar subalterno respecto de la transmisión, concepto muy trabajado dentro de los discursos poscríticos de la pedagogía. Tras hacer un recorrido respecto de las implicancias políticas de definir y rescatar este concepto, postulamos que no se trata de procesos subordinados uno del otro, sino de movimientos, mecanismos que se retroalimentan entre sí.

La transmisión es el vehículo de la memoria y la memoria es lo que le da sentido a la transmisión. La transmisión como introducción al mundo y la memoria como acción colectiva constructora de identidad. Hacer un lugar en el mundo es una operación sin sentido, sino se procura brindar al otro la posibilidad de construir su identidad basada en marcas previas identificatorias lo que no significa ser copia fiel del otro. Los posicionamientos son políticos en ese sentido la importancia que cada una tendrá, memoria y transmisión, dependerá de los contextos y marcos teóricos que la definan.

El concepto de memoria, como construcción social, requiere de un lugar activo, marca un camino y deja huella, indica de dónde venimos para anticipar hacia dónde vamos. Porque en un mundo cada vez más deshumanizante, convocar a la memoria implica apelar a un lazo social posible que habilite a que la transmisión se efectivice brindando identidad, continuidad y proyección de futuro, en definitiva, subjetividad colectiva.

¹ Esta frase está parafraseando la original de Chimamanda Ngozi Adichie. Extraído de *El peligro de la historia única* (2009) TED. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>

BIBLIOGRAFÍA

- Adichie, Ch. (2009) TED. *El peligro de la historia única*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Aguirre Rojas, C. (1998). Historia, memoria y contramemoria. *Ciencias*, N° 49, enero-marzo, pp. 46-49. Recuperado de <https://www.revistacienciasunam.com/en/198-revistas/revista-ciencias-49/1901-historia,-memoria-y-contramemoria.html>
- Benjamín, W. (2008) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo inconciente Destino de pulsión, destino del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. París: Minuit.
- Candau, Joel. (2001) *Identidad y memoria*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Cuesta, R. (2011) Historia con memoria y didáctica crítica *Con-Ciencia Social*, N° 15. *El lugar de la memoria en la educación*, pp. 15-30.
- Czerlowski, M. y Viamonte Leme, L. (2016) Ficha de cátedra: “Conectados-desconectados”. Facultad de Ciencias Sociales, U.N.L.Z.
- Entel, A, Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. (2005) *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Freud, S. (1896), "Carta 52", en *Obras completas*, vol. 1, pp. 274-280. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*, vol. 39. Barcelona: Anthropos editorial.
- Huyssen, A (2007) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA MEMORIA: ¿UNA CATEGORÍA OLVIDADA?

Czerlowski, Mónica; Bertello, N. Patricia; Fresta; Patricia

Galende, E. (2004) Memoria, historia e identidad. *Revista Topia*, Año XIV, N° 41, agosto, pp. 4-5. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/memoria-historia-e-identidad>

Meirieu, P. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.

Pinilla Díaz, A. (2011) La memoria y la construcción de lo subjetivo. N°34. Scielo.org.co. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200002&lng=pt&nrm=.pdf

Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Al Margen

Urbano, C., Meléndez, C. y Yuni, J. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias: prospectiva de la escolarización en pandemia. *Revista Voces de la educación*, número especial, pp. 77- 103.

MUJERES Y FANTASMAS DE DIETRIS AGUILAR, UN LIBRO NECESARIO

Nicolas D'Angelo

I.S.F.D. N° 41

profesornicolasdangelo@gmail.com

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

Recibido: 17-05-2023

Aceptado: 23-06-2023

RESUMEN

Desde la primera lectura de este texto, podemos encontrar varias razones para considerarlo un libro necesario. Ideado, en primer término, para analizarlo en el nivel de educación secundaria o, en términos generales, para lectores amantes del género, *Mujeres y fantasmas* de Dietris Aguilar expone características atrayentes para un público joven: lectura ágil y textos breves. No obstante, la obra recorre determinados tópicos que la tornan interesante: la muerte, los lugares reales del Conurbano, la monstruosidad femenina, entre otros. El libro se subtitula *Leyendas y violencia de género* lo cual propicia el anclaje en lo legendario, pero establece una vinculación con la ESI como propuesta novedosa. Freud, Saramago, Homero, Graves, Bataille, entre otras voces autorizadas intentamos dejar probanza de que este libro es un texto necesario.

PALABRAS CLAVE: Mujeres – Fantasmas – Muerte – Otridad – Género – Violencia

ABSTRACT

From the first reading of this text, we can find several reasons to consider it a necessary book. Conceived, first of all, to be analyzed at the secondary education level or, in general terms, for readers who love the genre, *Mujeres y fantasmas* by Dietris Aguilar exhibits attractive features for a young audience: agile reading and short texts. However, the work covers certain topics that make it interesting: death, real places in the suburbs, female monstrosity, among others. The book is subtitled Legends and gender violence, which encourages anchoring in the legendary, but establishes a link with the ESI as a novel proposal. Freud, Saramago, Homer, Graves, Bataille, among other authoritative voices, we try to leave proof that this book is a necessary text.

KEY WORDS: Mujeres – Fantasmas – Muerte – Otredad – Género – Violencia

INTRODUCCIÓN

Desde que leímos *Mujeres y fantasmas*, nos encontramos con un material de trabajo indispensable para las clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura. Nos gustaría compartir con ustedes, antes que se sumerjan en su lectura, algunas ideas que surgieron al transitar sus páginas. Quedará en ustedes, como lectores y lectoras, juzgar cuán acertados o desacertados son los seis argumentos que esgrimiremos para sostener que la obra de Dietris Aguilar es un libro necesario.

I

El primer argumento en torno a la necesidad de este libro, se origina en los elementos ineludibles que nos brinda para trazar varias líneas de lectura y de pensamiento. Sobre todo, para el trabajo en las aulas de nivel secundario, e incluso, en los últimos años del nivel primario.

La prosa de *Mujeres y fantasmas* sostiene un equilibrio entre el artificio literario y las formulaciones que rememoran a la tradición oral, fuente de casi todos los relatos que

componen el libro. Estos elementos se conjugan de manera que ofrecen una prosa accesible y amable, de ágil lectura, con historias breves que lograrán captar la atención de los lectores y lectoras en formación, sin abrumarlos.

No obstante, no quiero que mis palabras sean malinterpretadas o ambiguas: la brevedad y la simpleza en la prosa del libro es un acierto en función de un público adolescente y/o juvenil, sin que esto impida que sea disfrutado por lectores y lectoras adultas. En otras palabras, la claridad de la narración despeja el camino para abocarse de lleno a las historias de apariciones, espectros y fantasmas, que seguramente nuestro estudiantado está ávido por conocer.

II

No sólo por ser accesible, sino también por su temática que invita a generar el interés en las aulas, considero este libro necesario.

Sigmund Freud, en uno de sus artículos, ha definido lo ominoso como aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo. Dicho de otro modo, se trata de la vivencia que nos permite revivir ciertos temores primigenios a partir de la desfamiliarización, o extrañamiento de nuestra realidad cotidiana.

En este sentido, el libro nos invita a desnaturalizar lo cotidiano; a recrear la mirada de lo familiar desde una nueva óptica, difusa, oscura.

Los relatos que componen este libro, suceden no sólo en las rutas o pueblos de nuestro país, sino también en locaciones específicas y fácilmente reconocibles del partido de Lomas de Zamora. Por ejemplo, en el histórico edificio de la Unidad Académica “Antonio Mentruyt” de Banfield, en Santa Catalina, desde sitios fácilmente distinguibles del conurbano bonaerense así como a las afueras de reconocidas poblaciones de provincias del norte de la Argentina.

¿Cuántos de ustedes, acaso, ha sentido miedo al recorrer, diariamente, sus casas o sus escuelas? Probablemente nadie, o muy pocos. Pero ¿Cuántos de ustedes estarían dispuestos a hacer ese mismo recorrido en solitario, atravesando el silencio de la madrugada y sin las luces que acompañan nuestros pasos por las noches?

III

Hay un tercer elemento, estrechamente ligado a lo que acabamos de decir, que también se encuentra presente en este libro. Porque si hablamos de terror, seguramente coincidiremos que la muerte es la causa primera de los miedos y angustias humanas. Por su carácter indescifrable, por la incomprensión que nos genera, la muerte ha estado presente en la historia de la humanidad como motor de infinitos relatos. “La religión se alimenta de la muerte” nos propone José Saramago en su novela *Las intermitencias de la muerte*. El origen y el fin de la vida siempre han constituido un tema trascendental para los hombres y mujeres de todas las épocas. No hay sistema mítico o relato religioso que no se ocupara de estos temas.

Quienes no somos creyentes, posiblemente compartamos la idea de que después de la vida, no hay nada más. Tal vez, otros consideren que al dejar este cuerpo, reencarnarán en otro ser, en un ciclo infinito de nacimientos y decesos.

Algunos conseguirán consuelo ante la incertidumbre de la muerte en la creencia de un paraíso que premie a los justos y un infierno en el que se castigue a los ruines.

Retomando la novela del nobel portugués, cuando la muerte deja de cumplir con su trabajo en un país determinado, y la gente deja de morir, se desata una crisis en todos los órdenes: social, económico, político, e incluso religioso. En medio de los debates sobre cómo afrontar la situación, un católico le responde a un filósofo:

...justo para eso existimos, para que las personas se pasen toda la vida con el miedo colgado al cuello y, cuando les llegue su hora, acojan la muerte como una liberación, El paraíso, Paraíso o infierno, o cosa ninguna, lo que pase después de la muerte nos importa mucho menos de lo que generalmente se cree, la religión, señor filósofo, es un asunto de la tierra, no tiene nada que ver con el cielo.

Ahora bien, el libro de Aguilar invita a una reflexión más profunda. Porque los relatos de apariciones y fantasmas, de “almas en pena” como recurrentemente se nombran en el libro, poseen un efecto desestabilizador en la totalidad de las personas. Seamos creyentes, agnósticos o ateos, la muerte posee una característica común a todos: Es taxativa, definitiva. Pero ¿Qué sucede con estas historias de difuntos y difuntas que siguen apareciendo y se obstinan en no cumplir con el carácter absoluto de la muerte?

Sin duda, fantasear con el riesgo de ser nosotros mismos quienes nos encontremos en nuestros espacios cotidianos con estos seres intangibles es una idea terrorífica. Pero aún más terrorífica es la incertidumbre que genera privar a la muerte de su contundencia. Agregar, al hábito de misterio que rodea a la muerte, la posibilidad de la ambigüedad, de estar y no estar, de morir y permanecer en un plano paradójico y desafiar cualquier creencia que nos brinde una respuesta sobre lo que sucede al finalizar esta vida. Eso, es aún más inquietante.

IV

Para continuar este análisis, quisiera detenerme ahora en un cuarto punto: la particularidad que distingue este libro de su precedente, *Fantasmas suburbanos*. Si bien en ambas publicaciones Dietris Aguilar da cuenta de un trabajo amplio de recopilación de leyendas urbanas y suburbanas, en la obra que hoy nos ocupa, el foco está puesto en las historias protagonizadas por apariciones femeninas.

El terror en la literatura y en la cultura occidental ha tenido, en su tradición, una relación estrecha con lo femenino: Brujas, hechiceras, ninfas, súcubos. Un devenir monstruoso que desde un exterior voluptuoso y seductor, esconde la piedra angular occidental de la misoginia: El pecado original, la mujer como tentación y perdición del hombre. No es coincidencia que, el relato que inaugura *Mujeres y fantasmas*, sea el titulado “La tentación tiene cara de mujer”. Y no sólo en la tradición judeocristiana se ha dado esta vinculación entre la femineidad y los peligros que representan para el hombre. Hasta los poemas homéricos, se fundan en conflictos que de un modo u otro, han estado vinculados con el poder que ejerce lo femenino sobre los hombres. El juicio de Paris, que no fue otra cosa que una disputa divina por ser declarada la más bella, conllevó al rapto de Helena y éste, a la Guerra de Troya. Los infortunios de Odiseo en su regreso a Ítaca también estuvieron atravesados de peligros cuyos orígenes eran femeninos. Tal vez, al oír esto, todos y todas las están pensando en Circe o en el seductor canto de las sirenas, monstruos femeninos que sólo pudieron ser superadas por la astucia y la racionalidad masculina de Odiseo. Pero no debemos olvidar, que otras de las dos criaturas que el héroe enfrenta en su periplo tienen origen femenino: Caribdis, una mujer castigada por su gula y convertida en monstruo; y Escila, transformada en una horrible criatura, por los celos de Circe, o según otras versiones, por el

despecho de Poseidón. En ambos casos, las mujeres fueron devenidas en abominaciones como castigo a sus impulsos, o por celos de otras mujeres, o por no someterse al deseo masculino. La mitología griega está llena de incansables ejemplos al respecto. El cuerpo de la mujer es el territorio en el que se la condena como ser deseante y libre, la mayoría de las veces mediante la transfiguración hacia lo monstruoso.

La imagen femenina ha servido para corporizar y dar forma a la pulsión hacia lo monstruoso, concepto desarrollado por María Eduarda Mirande en su ensayo “Feminidad y monstruosidad en el imaginario social: una lectura y dos textos”. Esta pulsión no es otra cosa que la convergencia de dos conceptos, aparentemente opuestos que ha propuesto Georges Bataille en su libro *El erotismo*. El impulso del terror, que nos lleva al rechazo y a la náusea, y el impulso de atracción, que nos genera fascinación. La creación de monstruosidades femeninas unifica ambos impulsos, ya que encarnan el peligro de la muerte y la hipnótica atracción de la seducción.

La literatura occidental está repleta de ejemplos en los que se resalta la peligrosidad de la feminidad. Si pensamos, por ejemplo, en el Romanticismo, movimiento que hubo recuperado el valor de lo fantástico en el arte, encontraremos muchísimas referencias a lo femenino como elemento amenazante.

Dentro de las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer, podemos encontrar relatos como *Los ojos verdes*, en el que una entidad femenina atrae a Fernando, el protagonista, hacia el fondo del lago. Pero también componen el libro otras leyendas en las que la feminidad significa un peligro para los hombres, aunque no esté representada desde lo monstruoso. Por ejemplo, en “*La Ajorca de oro*”, Pedro roba para su caprichosa amada dicho elemento, y termina preso de la locura; o en “*El monte de las ánimas*”, Beatriz le solicita a su primo Alonso que regrese al monte a buscar un lazo azul que allí había olvidado. El problema es que este hecho transcurre durante la noche de los difuntos, cuando los espíritus de los muertos se levantan. El hombre cumple con su cometido, a costa de perder su vida.

V

Hay un quinto argumento, que quisiera resaltar, si es que aún no los he convencido de que el trabajo de la autora constituye un libro necesario.

Si bien la intencionalidad de la obra es clara desde su subtítulo “Leyendas y violencia de género”, y en el cuerpo del libro se hace explícita referencia no sólo a la violencia de género, sino también a las leyes veintiséis mil ciento cincuenta y veintiséis mil cuatrocientos ochenta y cinco, Programa Nacional de Educación Sexual Integral y Ley de Protección integral de la mujer, respectivamente, Dietris Aguilar no opta por el camino predecible. Aún cuando se podría haber limitado a las historias en las que las mujeres son atormentadas por distintos tipos de violencias, el libro no cae en la victimización. Esta decisión, que pudiera parecer contraproducente para el mismo espíritu de la obra, en realidad responde a dos funciones que revalorizan el trabajo realizado. Por un lado, destaca la minuciosa labor de folklorista al recopilar tan variadas historias, sin la necesidad de pasarlas por el tamiz de la corrección política. Probablemente, hubiera sido muy fácil tomar sólo los relatos en los que, de manera explícita, las mujeres devienen en formas espectrales producto de muertes violentas. Pero el libro ha escogido el camino trazado por los Hermanos Grimm, modelos, sin duda alguna, en el trabajo de recopilación de relatos orales y tradicionales. Ellos mismos, en el prólogo a la primera edición de *Cuentos de niños y del hogar*, ante las posibles críticas por la crudeza de los relatos, sostenían:

La lluvia y el rocío caen como un bien providencial para todo lo que hay sobre la tierra; el que no confía en colocar sus plantas para que sean regadas por ellos, porque sean muy sensibles y puedan sufrir algún daño, sino que prefiere regarlas con agua templada en la habitación, no puede exigir que el rocío y la lluvia tengan que desaparecer.

Por otra parte, Los primeros relatos que componen *Mujeres y fantasmas*, nos presentan apariciones sobrenaturales femeninas y espantosas, cuya existencia fantasmal no tiene explicación, pero que en su accionar ejemplifican la pulsión de lo monstruoso: espectros seductores que buscan o atraen a los hombres, sólo para asesinarlos. Al respecto, me gustaría citar un artículo de la revista especializada en literatura infantil y juvenil, Babar, en torno a la obra de los Hermanos Grimm, pero que considero perfectamente aplicable al libro de Dietris:

Hay que tener en cuenta que la tradición oral no sólo se remonta a la época en que se realiza la compilación, sino que en los cuentos, a pesar de estar contenidos aspectos

culturales o políticos de una época concreta, pueden observarse los restos de antiguos ritos religiosos, primitivos, que se han conservado de manera inconsciente en el simbolismo de las narraciones. Ritos de iniciación, sacrificios a deidades o entes sobrenaturales, referencias al modo de organización social por clanes, en el que un grupo de individuos se identificaba con un animal, presente aún en ciertos pueblos indígenas, totemismo... Es decir, que achacar la presencia de valores reaccionarios en los cuentos tradicionales, tales como desigualdad social o machismo no es más que una forma de quedarse en la superficie de su significado.

Lejos de reproducir los estereotipos de género o de demonizar a las figuras femeninas, estos relatos dan cuenta del imaginario social y la tradición popular que reviste a lo femenino. Evidencian una de las más solapadas formas de violencia contra la mujer: la violencia simbólica, representada en ese devenir monstruoso del que hablamos anteriormente.

La tarea de recopilar las historias que componen este libro, nos permite evidenciar el amplísimo abanico de formas en las que nuestra cultura, ha relegado a las mujeres a espacios diferenciales de los hombres. En principio, a la sumisión, y si la subyugación no es posible, a la monstruosidad y al peligro irracional.

VI

Esto, me lleva necesariamente a un sexto y último punto. ¿Cómo se ha llegado a esta vinculación entre la feminidad y la monstruosidad? ¿Qué elementos de nuestra cultura han abierto camino a la necesidad de un libro como este? Ya hablamos sobre cómo, desde la Antigüedad, se ha asociado el cuerpo femenino con la monstruosidad. Si avanzamos un poco más en el tiempo, podremos observar que el cristianismo ha configurado, durante la Edad Media, la imagen femenina en relación a dos modelos: Eva, como símbolo del pecado y la tentación, causa de la perdición del hombre, como nombramos anteriormente; y María, en quien converge, por un lado la oposición a Eva en su carácter de inmaculada, casta y virgen. Por otra parte, y aunque nos pueda sonar paradójico, debía este modelo femenino aunarse en su figura el rol que históricamente se le ha impuesto a las mujeres: la maternidad abnegada e

incondicional en su benevolencia. Sabemos desde hace tiempo de las luchas por emancipar a lo femenino de estas representaciones que son el correlato de las imposiciones sociales.

¿Acaso no han escrito ya, autoras como Sor Juana o Alfonsina Storni acerca de las pretensiones masculinas sobre las mujeres?

¿Será, entonces, que a aquellas feminidades convertidas en entidades espectrales, se les ha negado el eterno descanso por sus acciones en vida? ¿Habrán sido condenadas por su inclinación al pecado o por faltar a sus deberes maternales? Los primeros relatos del libro parecerían confirmar esta hipótesis. Fantasmas seductores, que hacen de su sexo un instrumento para arrastrar a los hombres a su fin, o personajes como La Llorona, que por despecho ha acabado con la vida de sus hijos. Pero ¿Qué pasa con las mujeres fantasmagóricas que no responden a estas categorizaciones? ¿Qué sucede con las apariciones que protagonizan el resto de las historias de este libro? Niñas espectrales que no han cometido pecado alguno, mujeres que luego de su deceso han sostenido tareas de amoroso cuidado de sus familiares y sus amistades, almas sin descanso que en vida fueron víctimas y no victimarias, pero aun así pagan el precio de su violenta muerte.

Dietris Aguilar, en su antología, nos demuestra una verdad que lamentablemente se sostiene a pesar del paso del tiempo. No se juzgan los actos. No se castigan las faltas. Las mujeres son destinadas a esa identidad fantasmal, monstruosa, al lugar de la otredad, no por lo que hubieran hecho, sino por lo que son. Las leyendas y los relatos que componen este libro, reflejan el imaginario social que aún hoy pervive: a las mujeres se las condena por ser mujeres.

Celebro la publicación de este libro por todas las razones que he dado hasta aquí, y por las oportunidades que nos brinda, desde la experiencia literaria, para seguir trabajando en las aulas en pos de un mundo más justo, más igualitario y que erradique, de una vez por todas, los vestigios de una sociedad machista, patriarcal y misógina.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. y Horkheimer, M.. (1998) “Concepto de Ilustración” en *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta. Madrid.

Aguilar, D. (2022) *Mujeres y fantasmas. Leyendas y violencia de género*. Buenos Aires: Ediciones Taniel.

Aguilar, D. (2021) *Fantasmas suburbanos*. Buenos Aires: Ediciones Taniel.

Bataille, G. (2003) *El erotismo*. México D.F. Octaedro Ediciones

De la Cruz, Sor J.(1901) “Redondillas” en *Poesía escogida*. Madrid: Librería Victoriano Suárez.

Bécquer, G. A. (2005) *Rimas y leyendas, cartas y ensayos*. Buenos Aires: Colihue.

Díaz Duckwen, M.. (2004) Eva pecadora / María Virgen: imágenes femeninas en la Edad Media (España, siglos XIII a XV). Cuaderno. Sur, Historia., Bahía Blanca, N° 33. Recuperado de http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_art&pid=S1668-76042004001100110&lng=es&nrm=iso

Freud, S. (2013) “Lo siniestro” en Obras completas. Vol. XVIII. *Obras completas*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Grimal, P. (2006) *Diccionario de Mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.

Grimm, J y W. (1995) *Cuentos de niños y del hogar*. Madrid: Anaya.

Homero (1989), *Odisea*, Buenos Aires: Losada.

Mirande, María Eduarda. (2002). Feminidad y monstruosidad en el imaginario social: una lectura y dos textos. San salvador de Jujuy: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, (19), pp. 83-93. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042002000200006&lng=es&tlng=es.

Revista Babar. Hermanos Grimm: Viejos ritos, nuevos valores. N° 24. 29 de abril de 2005. Madrid. Recuperado de: <http://revistababar.com/wp/hermanos-grimm-viejos-ritos-nuevos-valores/>

Saramago, J. (2013) *Las intermitencias de la muerte*. Cali: Gredos.

Miranda, Florencia

EL ENCUENTRO CON EL DEMONIO EN UN CUENTO DEL SENDEBAR Y EN “EL RELATO DEL PRÍNCIPE Y LOS SIETE VISIRES”

Miranda, Florencia L.
Universidad Buenos Aires
I.E.S. N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”
miranda.florencia@gmail.com

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

Recibido: 15-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

RESUMEN

Desde su traducción al castellano en 1253, *Sendebbar* ha constituido uno de los ejemplos más paradigmáticos de la emergencia de la ficción castellana del siglo XIII. Pese a no contar con el manuscrito árabe del que se valieron los traductores castellanos, su filiación oriental innegable lo emparenta con colecciones como *Las mil y una noches* y *Las cien y una noches*, conocidas por la multiplicidad de episodios maravillosos contenidos en sus relatos. En esta línea, *Sendebbar* alberga relatos que constituyen manifestaciones muy tempranas de lo maravilloso en el contexto de la literatura castellana: apariciones de diablasas, fuentes mágicas, bosques. En una primera lectura de estos elementos maravillosos lo primero que llama la atención es que están directamente vinculados con el imaginario demoníaco. En el presente trabajo se llevará a cabo un

Miranda, Florencia

análisis del encuentro con el demonio en el cuento *Striges* que ocupa el sexto lugar en la colección de relatos, teniendo en cuenta la relación con “El relato del príncipe y los siete visires” que forma parte de *Las cien y una noches*, un texto magrebí cuya composición original se remonta al siglo X y contiene una versión muy semejante del mismo relato. Se analizará particularmente el espacio donde mora el demonio y las características de este encuentro en ambas versiones, la castellana y la árabe. Se destacará la cercanía entre la versión castellana y la árabe de la historia, la adecuación de la representación del diablo-bufón con las representaciones folclóricas de la época y la vinculación entre estos relatos y la voz femenina que los enuncia.

PALABRAS CLAVE: *Sendebbar* – Literatura Ejemplar – Literatura árabe - Demonio

ABSTRACT

The encounter with the demon in a tale from *Sendebbar* and in "The Tale of the Prince and the Seven Viziers"

Since its translation into Spanish in 1253, *Sendebbar* has been one of the most paradigmatic examples of the emergence of Castilian fiction in the 13th century. Despite not having the Arabic manuscript used by the Castilian translators, its undeniable oriental affiliation links it to collections such as "One Thousand and One Nights" and "One Hundred and One Nights," known for the multiplicity of marvelous episodes contained in their stories. In this vein, "Sendebbar" contains tales that constitute very early manifestations of the marvelous within the context of Castilian literature: appearances of female devils, magical fountains, forests. In a preliminary reading of these marvelous elements, the first thing that stands out is their direct connection to the demonic imaginary. This study will analyze the encounter with the demon in the tale “*Striges*”, which occupies the sixth position in the collection of stories, taking into account its relationship with "The Tale of the Prince and the Seven Viziers," which is part of *One Hundred and One Nights*, a Maghrebi text whose original composition dates back to the 10th century and contains a very similar version of the same tale. The focus will be on the space where the demon

Miranda, Florencia

resides and the characteristics of this encounter in both the Castilian and Arabic versions. The closeness between the Castilian and Arabic versions of the story, the adaptation of the representation of the devil-jester to the folkloric representations of the time, and the connection between these stories and the female voice that enunciates them will be highlighted.

KEY WORDS: *Sendebār* – Exemplary Literature – Arabic Literature - Demon

INTRODUCCIÓN: *SENDEBAR* Y “EL RELATO DEL PRÍNCIPE Y LOS SIETE VISIRES”

Sendebār es una colección de relatos enmarcados traducidos del árabe al castellano en 1251 por mandado del infante don Fadrique, hermano menor del rey Alfonso X. Las circunstancias concretas de su traducción se desconocen: se teoriza que pudo tratarse de un intento de este príncipe por emular la labor traductora de su hermano mayor. Sin embargo, solo contamos con las palabras del prólogo, donde se afirma que el texto fue traducido “de arávigo en castellano” (2007, p. 64)¹, aunque al día de hoy su lugar específico de origen continúa siendo objeto de debate de especialistas; María Jesús Lacarra en el estudio introductorio a su edición reduce las hipótesis sobre el origen de la historia a tres corrientes: india, persa y hebrea (13-17)

Sin intenciones de adentrarnos en esta polémica, dado que excedería los límites de este trabajo, sí es posible postular, como lo han hecho anteriormente estudiosas como la citada Lacarra (2015) y Marta Haro Cortés (2017), entre otros, un vínculo entre el *Sendebār* castellano y “La historia del príncipe y los siete visires”, una sección de la colección de cuentos de origen magrebí titulada *Las cien y una noches*. Se trata de una rama de la obra mundialmente conocida como *Las mil y una noches*, aunque la genealogía entre ambas aún es objeto de estudio. *Las cien y una noches* es de origen norteafricano y se conservan en la actualidad ocho manuscritos que datan de los siglos

¹ Todas las citas del *Sendebār* se harán de la edición de María Jesús Lacarra de 2007, por lo que de ahora en más solo se consignará el número de página.

Miranda, Florencia

XVIII y XIX, aunque el origen de la colección podría remontarse al siglo X o incluso antes (Marzolph y Chräibi, 2012). La cercanía geográfica entre el ámbito de difusión de *Las cien y una noches* y la Península Ibérica, además de la similitud argumental entre el *Sendebbar* y “La historia del príncipe y los siete visires”, pueden poner en relación estas dos obras y, de alguna manera, reponer la ausencia del manuscrito árabe que se usó como base para la traducción castellana, que no se ha conservado.

En tanto colección de relatos traducida y cristianizada durante el siglo XIII, en el contexto de emergencia del castellano como lengua literaria, *Sendebbar* puede poner de relieve problemáticas y fenómenos característicos del pasaje intercultural de un texto y, de esta manera, enriquecer la comprensión del proceso de traducción cultural que tuvo lugar en Castilla bajomedieval.

En segundo lugar, una de las particularidades de *Sendebbar* es que documenta la aparición temprana de seres fantásticos en el seno de la literatura castellana. De los veintitrés cuentos que conforman la colección, cuatro tienen como personajes a seres sobrenaturales, tres de ellos son traducidos en el texto castellano como diablos y diablasas. Si lo comparamos con *Calila e Dimna*, obra que comparte con *Sendebbar* el origen oriental y la contemporaneidad del proceso de traducción, es llamativo notar que, a pesar de doblar en cantidad de relatos a *Sendebbar*, solo hay un cuento que menciona un personaje demoníaco. Esto acentúa la importancia de la figura del demonio en *Sendebbar* y alienta su análisis.

Dos de los tres relatos que tienen personajes demoníacos están en boca de la madrastra y relatan el encuentro de un infante perdido con un ser sobrenatural. En ambos encuentros el escenario es similar: se trata de un camino despoblado o un bosque y la narración presenta lagunas y oscuridades que pueden resolverse, o al menos analizarse desde una óptica más completa, a la luz del cotejo con la tradición árabe. Este trabajo se enfocará en el sexto relato del texto castellano, llamado *Striges* en la edición de Lacarra, que narra el encuentro de un príncipe con una diablesa en el ámbito de un bosque. Se prestará particular atención a la descripción del

Miranda, Florencia

pasaje al escenario de actuación de los demonios y al ámbito de la aparición demoníaca. Se atenderá a la versión de “El príncipe y los siete visires” presente en *Las cien y una noches* como elemento de cotejo proveniente de la tradición árabe para rastrear las particularidades que provengan del contexto oriental y su tratamiento y adaptación en el escenario castellano.

LA MADRASTRA: UNA VOZ CONFLICTIVA

Sendebar está estructurado, en su mayor parte, como un contienda narrativa: por un lado, el bando de los privados reales, cuyo cometido es disuadir al monarca de que mate a su hijo, o al menos retrasar la ejecución, con el objetivo de inducirlo a la reflexión y evitar que tome una decisión apresurada; por el otro lado, el bando constituido únicamente por la madrastra que, al contrario, quiere apresurar la muerte del infante a manos del rey porque conoce la duración del plazo de silencio del joven (siete días) y sabe que al término de ese tiempo será acusada de intentar seducir al príncipe y proponerle un plan para matar a su padre y quedarse con el trono.

Las intenciones opuestas de los consejeros y la mujer del rey hacen que los elementos retóricos y los mensajes que se desprenden de cada apólogo sean, paradójicamente, antitéticos y similares a la vez. Esta paradoja es posible porque los privados tienen un doble cometido, que se despliega narrativamente en el relato de dos cuentos consecutivos²; el primero tiene como objetivo advertir al rey en contra de la actuación precipitada y el segundo descalificar a la madrastra por su pertenencia al género femenino. A nivel estratégico, el primer paso es tranquilizar la ira del monarca, desatada por las acusaciones de la mujer; una vez efectuado el primer movimiento, se lleva a cabo la táctica de desacreditación del bando contrario. En el caso de la madrastra, narra un solo relato, que tiene como objetivo descalificar la palabra de los consejeros reales. Este ímpetu por deslegitimar al bando contrario solo porque es intrínsecamente malo (en el caso de los privados se injuria a las mujeres y en el caso de la madrastra se calumnia a los consejeros en general) hace que ambos bandos coincidan a nivel estratégico y retórico: el mensaje puede

² Salvo en el caso del tercer privado, que cuenta un solo relato.

Miranda, Florencia

resumirse como “no debes escuchar al bando contrario, porque es malo”. Es así cómo, si bien el primer relato de cada privado, al tener como objetivo incentivar la medida, se diferencia del discurso de la mujer, el segundo apólogo, de tono misógino, coincide, a nivel estructural, con los apólogos de la madrastra: el afán por deslegitimar la veracidad y buena intención del bando contrario es el impulso central de los narradores.

Esta contienda es desigual, no solo a nivel numérico (son siete privados contra una sola mujer), sino también en el aspecto retórico: como han señalado muchos estudiosos del *Sendeban*, los relatos de la madrastra suelen ser más breves y defectuosos que los de los privados. Afirma Marta López Izquierdo que “la palabra femenina aparece doblemente descalificada en el *Sendeban*: por los privados, que la identifican con el ‘engaño’, y por la propia instancia narrativa, que introduce en la enunciación femenina elementos y deturpaciones que truncan su eficacia” (2004, p. 88). La mujer narra un total de cinco cuentos y todos “fallan”, de alguna manera, al comunicar el mensaje que ella intenta producir con su relato.

La aparición del demonio en dos de los relatos de la madrastra que presentan vacíos y lagunas argumentales y falencias retóricas no se considera una coincidencia (Bravo, 1997; Ivanova, 2005, entre otros).³ Por un lado, la adaptación de figuras fantásticas pertenecientes al folclore islámico es un proceso complejo y que tiene resultados dispares a nivel argumental. Por el otro, la asociación entre la voz femenina narradora y los personajes demoníacos que pueblan sus historias es, cuanto menos, sugerente (von der Walde Moheno, 1999)

STRIGES, EL SEXTO RELATO

³ Advierte Haro Cortés: “Todos los editores modernos de la obra y algunos estudiosos han señalado que los cuentos en los que aparece un ‘diablo’ (*Fontes*), ‘diablesa’ (*Striges* y *Nomina*) o se intuye la presencia de un ser extraordinario (*Simia*) presentan ciertas incoherencias o pasajes oscuros que restan sentido a los relatos” (2017, p. 144). Ver, en el mismo sentido, Bravo (1997) e Ivanova (2005).

Miranda, Florencia

Striges o el “Enxemplo de cómo vino la muger al Rey al terçero día, diziéndole que matase a su fijo” es el segundo relato narrado por la mujer y se abre con una premisa muy similar al relato que le seguirá, *Fontes*, tanto que en la versión hebrea constituyen un solo cuento. En la invocación al rey, la mujer afirma “Señor, estos tus privados son malos e matarte an, assí como mató un privado a un rey una vez” (p. 96). No me detendré en el análisis de los errores argumentales y retóricos del relato, presentes desde la misma formulación inicial (basta decir que se trata de un cuento donde ningún privado mata a ningún rey) porque ya han sido muy bien estudiados con anterioridad (von der Walde Moheno, 2001; López Izquierdo, 2004; Weisl-Shaw, 2014). Sin embargo, es interesante enfocarnos en el espacio donde sucede esta acción supuestamente ominosa. Se nos expone la historia de un rey cuyo hijo “amava mucho caçar” (p. 96) y cuyo privado le pide permiso para acompañar al infante en una cacería. Haro Cortés, en un cotejo con distintas versiones orientales, llega a una conclusión acerca del tema de la mala fe del privado:

En el texto castellano se omite una consideración importante, que sí es desarrollada en todas las versiones orientales y es la base de la mala acción del privado: el rey acepta que su hijo vaya de caza con la condición de que el compañero lo acompañe, no lo deje solo bajo ningún concepto y lo proteja en todo momento. (Haro Cortés, 2017, p. 145)

En “El príncipe y los siete visires” se relata la tensión entre el infante y su padre por la prohibición de la caza y el posterior permiso concedido por el rey ante la intercesión del privado, aunque no se especifica ninguna condición al respecto. Lo más probable es que se trate de la consecuencia de una transmisión defectuosa, aunque tampoco puede descartarse de plano que nos encontremos ante una tradición textual distinta.

Pese a que no está explicitado en el texto castellano, podemos asumir sin riesgos que la acción toma lugar en un bosque. La centralidad del bosque como ámbito de aparición de elementos sobrenaturales, tanto maravillosos como milagrosos en la literatura medieval ha sido hábilmente

Miranda, Florencia

analizada por Jacques Le Goff y solo nos limitaremos a recordar la importancia que tienen tanto el bosque como el desierto en la aparición de seres demoníacos y en el encuentro con Dios (Leg Goff, 1985, pp. 28-29)

El infante y el privado salen de cacería y se cruzan con un venado en la versión castellana, que es un burro (*himār*) en la versión árabe. El relato en *Sendebār* narra que el privado aconseja al infante que lo persiga (un consejo desafortunado, dado que el muchacho se pierde, aunque no necesariamente cargado de mala intención, al menos no explícita) y así el joven se adentra en el bosque y pierde el rumbo: “el niño fue en pos del venado, atanto que se perdió de su conpañā” (p. 96). En la versión árabe, en cambio, se relata que el infante se adentra a perseguir al burro y que cada vez que está a punto de atraparlo, el animal se corre: puede suponerse en este movimiento que parece orquestado una intervención sobrenatural del animal que funciona como guía del pasaje al ámbito de la actuación demoníaca.⁴

El encuentro con la muchacha que llora se produce, en ambas versiones, en medio de un camino⁵ e inmediatamente después de que el muchacho adquiriera la certeza de que está perdido. El tópico de la doncella en problemas en este caso servirá para despertar la curiosidad del infante (“el niño” en *Sendebār*) quien se acerca a preguntarle por su identidad. La muchacha se presenta como la hija de un rey de una tierra no identificada (“fulana tierra” en *Sendebār* y *ārḍ kaḏā* o “una tierra como esta” en “El príncipe y los siete visires”). La versión árabe relata que al conocer su origen regio, el muchacho le pide casamiento, la joven acepta y con el plan de desposarla en mente la toma de la mano y la sube a su caballo. Estos detalles sobre el pedido de casamiento no se encuentran en el texto castellano.

⁴ Para más información sobre este motivo, cfr. Ogle (1916) y Krappe (1942).

⁵ Respecto de las creencias medievales sobre los lugares de aparición del demonio, afirma Julio Caro Baroja: “... los lugares más peligrosos para los buenos cristianos, para la gente honrada, eran –según creencia extendida– las mismas encrucijadas de los caminos consagradas antes a Hécate y donde, de un lado, se congregaban las hechiceras y los magos y de otro los muertos, que habían sufrido condena eterna, presididos por el mismo Demonio” (1969, p. 101).

Miranda, Florencia

El infante está, sin saberlo, en presencia de un ser demoníaco, al que ha sido conducido, de manera deliberada o accidental, en la persecución de un animal salvaje. Afirma Haro Cortés (2015) que en la mayoría de las versiones orientales se trata de una “ghoula” o demonio necrófago típico del folklore oriental que circulaba por el desierto, de origen presumiblemente preislámico y que tenía como habilidad el poder transformarse en una mujer atractiva para seducir viajeros incautos (Al-Rawi, 2009; Guiley, 2009). En *Las cien y una noches* la palabra que se utiliza para designar al ser sobrenatural es *si'lā*, que es un término equiparable a *ghoula*.

En el viaje de vuelta con el muchacho, la *ghoula* u ogresa en la versión árabe, que es una “diablosa” en la castellana, abandona momentáneamente su montura y se interna en una aldea despoblada, dejando al infante solo y a la espera. La topografía del relato pasa de ser una escena de caza innominada y sin detalles descriptivos a convertirse en una escenografía que tiene visos fantasmales. Para describir el lugar donde ingresa la diablosa, en el *Sendebar* se utiliza el término “casar”, que, según señala su editora, es común en algunos pueblos de España para designar lugares que antiguamente fueron habitables. La Real Academia Española aún recoge “casal” como un término proveniente de la zona del país vasco que designa un solar sin edificar o bien un sitio donde hubo edificios.⁶ La versión árabe se hace eco de esta idea en el empleo del término *jirbā*, ruinas. Es así que el lugar donde la diablosa u ogresa logra despojarse de su apariencia femenina y tomar su verdadera forma monstruosa es al resguardo de unas ruinas al costado de un camino, escena que se desvía de la normalidad de la situación de caza inicial para convertirse, ahora sí, en un escenario sobrenatural. Esta particularidad del espacio demoníaco es digna de ser mencionada: se trata de un espacio que se transita, compuesto mayoritariamente de ruinas, que lo vuelven una especie de parodia o inversión del espacio cortesano. Respecto de la recurrencia de la imagen de las ruinas en las apariciones demoníacas literarias, destaca Frans Mäyra:

⁶ Cfr. <https://dle.rae.es/?id=7lzf9J6> [Consulta: 11/5/2023].

Miranda, Florencia

Una ruina o cementerio como “topos” expresa una lógica análoga a la de la descripción del demonio: la realidad humana es llevada a sus límites y enfrentada (o mezclada) con un Otro. Las ruinas y cementerios tienen signos y huellas de significados que están en transición a otra cosa, y este “margen de lo desconocido” es utilizado en el discurso demoníaco (1999, p. 33)

La reunión dentro de las ruinas o el casar, en *Sendebbar*, es de la diablesa “con sus parientes” (p. 97), a quienes informa que les ha traído un humano, presumiblemente para que lo devoren – aunque esto no es especificado en el texto—. El infante, subido a una pared, presencia escondido esta reunión demoníaca. La asamblea de demonios, imagen común en la mentalidad medieval, vinculada con la idea del *sabbat* (Caro Baroja, 1969; Russell, 1984 y 1986) es interpretada en el texto castellano en términos de reunión familiar. El equivalente en la versión árabe de esta situación es el encuentro de la ogresa con un *ghoul*. En ambas ocasiones se menciona la presencia del infante y la necesidad de llevarlo a otras ruinas para que pueda ser devorado o al menos capturado por sus cómplices.

Es así que ingresamos a la última parte del relato, la de la conversación entre el infante y la diablesa que se da mientras ambos cabalgan y donde la muchacha será la artífice de su propia perdición al sugerirle, ingenuamente, al infante, que apele a Dios para librarse del mal.⁷ El poder de la oración la hará caer del caballo y no poder levantarse y dejará al muchacho libre para volver corriendo a la Corte.⁸

⁷ Constituye una referencia insoslayable en este relato la representación del “diablo bufón” tal como se lo entiende en relatos populares de la época. Esta imagen de un diablo fácilmente vencible es la contracara folclórica del demonio culto analizado en los tratados demonológicos de la época. Cardenas Rotunno afirma que *Striges* constituye un punto de partida para el análisis del diablo bufón en las letras castellanas de siglos XIII y XIV: “Extraña o no, lo que si es, es inepta y así en vez de engañarlo, acusarlo o cualquier otra actividad típica del diablo (...) esta forma del diablo termina cayéndose del caballo y revolcándose en la tierra” (1999: 203).

⁸ Cfr. Haro Cortés (2017) para un estudio pormenorizado que pone el pedido de ayuda divina del infante en relación con la tradición oriental.

Miranda, Florencia

En lo que respecta a la espacialidad de este relato, retomando la idea de Michel de Certeau de las estructuras narrativas como “sintaxis espaciales” (2007, p. 127) es posible destacar que se trata de una narración en movimiento permanente, donde el punto de partida y el punto de llegada son el mismo, pero que experimenta un pasaje a un “otro mundo” que es un reflejo invertido de la realidad inicial. En esta especie de viaje iniciático del infante, que tiene como característica principal que casi no detiene su movimiento, el aprendizaje es que al demonio debe combatírsele con armas y elementos no mundanos; es así que en la charla final con la diablesa el infante afirma que toda su riqueza no va a salvarlo del peligro en que se encuentra y debe apelar a la ayuda divina para salir del trance.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es posible llegar a una serie de conclusiones parciales sobre la descripción del encuentro demoníaco en el sexto cuento del Sendebár y su cercanía con la versión árabe presente en *Las cien y una noches*.

En primer lugar, debe destacarse que el pasaje al ámbito sobrenatural sólo puede producirse cuando el protagonista se ha apartado del camino normal y siente que ha perdido el rumbo. En el caso del relato del infante y la diablesa, atendemos a un cruce de tradiciones que se vinculan en la imagen del ciervo como animal conductor del héroe en su desplazamiento por el bosque. Si bien el ciervo es un elemento característico de la tradición celta (Ogle, 1916, p. 387), la imagen de un animal como guía de un desplazamiento predeterminado también puede rastrearse en la cuentística oriental, tanto en *Las mil y una noches* como en *Las cien y una noches* mencionadas en este trabajo (Krappe, 1942, p. 243)

En segundo lugar, la recurrencia de la imagen del bosque como el lugar de aparición de seres sobrenaturales, frecuente en la cuentística medieval, en este caso se conjuga con la aparición de ruinas que funcionan como recursos paródicos de inversión: tanto las ruinas son el reflejo monstruoso de las construcciones habitables, como la asamblea de demonios es un espejismo

Miranda, Florencia

deformante de la corte de la que proviene el infante del relato y que, a la vez, es el contexto del relato marco central.

Por último, para comprender el accionar de la figura demoníaca en este relato es importante detenernos en el motivo del “diablo bufón”. En este caso, la *ghoula* o *djinn*, un ser monstruoso perteneciente al folclore islámico, es traducido en el contexto ibérico como una “diableza”, cuyo poder es profundamente limitado; sólo se mueve con comodidad en un ámbito espacial muy concreto, precisa esconderse del protagonista para planear su muerte y, si bien es vencida gracias a la intervención divina, lo que puede otorgarle una cierta relevancia, es al mismo tiempo la artífice de su propia derrota.

BIBLIOGRAFÍA

- Al-Rawi, A. (2009). The Mythical Ghoul in Arabic Culture. *Cultural Analysis*, 8, pp. 45–69.
- Bravo, F. (1997). El tríptico del diablo. En torno al libro de Sendebár. *Bulletin Hispanique*, 99(2), 347–371.
- Cárdenas-Rotunno, A. J. (1999). Una aproximación al diablo en la literatura medieval española: Desde Dominus a Dummteufel. *Hispania*, pp. 202-212.
- Caro Baroja, J. (1969). *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza.
- de Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fudge, B. (2016). *A Hundred and One Nights*. New York University Press.
- Guiley, R. E., y Zaffis, J. (2009). *The Encyclopedia of Demons and Demonology*. New York: Facts On File Inc.

Miranda, Florencia

Haro Cortés, M. (2015). De “Balneator” del “Sendebar” a “Senescalus” de los “Siete sabios”: del “ejemplo” al relato de ficción. *Revista de Poética Medieval*, 29, pp. 145–175.

----- (2017). De diablos, diablas y seres extraordinarios en el Sendebar: los cuentos Striges, Fontes, Simia y Nomina. En A. González & L. von der Walde Moheno (Eds.), *Perspectivas y proyecciones de la Literatura Medieval* (pp. 141–172). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Ivanova, E. (2005). Who is Afraid of Demonic Women?: Textual Deformity and Magical Transformation in “Sendebar”. *La Corónica: A Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures, and Cultures*, 34(1), pp. 31–49.

Krappe, A. (1942). Guiding Animals. *The Journal of American Folklore*, 55(218), pp. 228–246.

Lacarra, M. J. (2007). *Sendebar*. Madrid: Cátedra.

----- (2009). Entre el “Libro de los engaños” y los “Siete visires”: las mil y una caras del “Sendebar” árabe. pp. 51–74. En A. Chraïbi y C. Ramírez Gomez (Eds.), *Les mille et une nuits et le récit oriental: en Espagne et en occident*. Paris: L’Harmattan.

Le Goff, J. (1985). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa.

Marzolph, U., y Chraïbi, A. (2012). The Hundred and One Nights: A Recently Discovered Old Manuscript. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 162(2), pp. 299–316.

Mäyrä, F. (1999). *Demonic Texts and Textual Demons. The Demonic Tradition, the Self and Popular Fiction*. Tampere: Tampere University Press.

Ogle, M. B. (1916). The Stag-Messenger Episode. *The American Journal of Philology*, 37(4), pp. 387-416.

EL ENCUENTRO CON EL DEMONIO EN UN CUENTO DEL SENDEBAR Y EN “EL RELATO DEL PRÍNCIPE Y LOS SIETE VISIRES”

Miranda, Florencia

Russell, J. B. (1984). *Witchcraft in the Middle Ages*. Ithaca: Cornell University Press.

----- (1986). *Lucifer: The Devil in the Middle Ages* (Edición: New ed). Ithaca: Cornell University Press.

UNA MEMORIA COMPARTIDA: EL GRUPO DE FACEBOOK “SON HISTORIAS DE MORENO”

Spinosa, Leticia R. A.

Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

leticiaspinosaegc@gmail.com

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

Recibido: 22-04-2023

Aceptado: 08-05-2023

RESUMEN

El objetivo de este artículo es proponer un marco de análisis para el grupo de Facebook “Son historias de Moreno” para evidenciar las formas de participación que permiten las redes sociales y su vínculo con la construcción de una memoria colectiva. En este espacio se ha logrado crear una comunidad que comparte y difunde la historia de Moreno permitiendo a los vecinos conocer más sobre su ciudad y fomentando la preservación de su patrimonio histórico; es un ejemplo de cómo Internet puede utilizarse para producir conocimientos de forma colectiva

La cultura participativa, según Jenkins, se ha transformado gracias a las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales. Asimismo, se dará cuenta de que la hipermediatización está gestando otra sociedad, impulsada por las nuevas formas de circulación del sentido, ya que no hay manera

de que no la afecte y no la reconfigure (Carlón, 2019). En este marco, cobran importancia las imágenes produciendo prácticas conversacionales y uniendo personas con los mismos intereses.

PALABRAS CLAVE: Memoria colectiva – hipermediación - redes sociales

ABSTRACT

The objective of this article is to propose a framework of analysis for the Facebook group "Son historias de Moreno" to demonstrate the forms of participation that social networks allow and their link with the construction of a collective memory. In this space, a community has been created that shares and disseminates the history of Moreno, allowing residents to learn more about their city and promoting the preservation of its historical heritage. It is an example of how the Internet can be used to produce knowledge collectively.

The participatory culture, according to Jenkins, has been transformed thanks to the possibilities offered by digital technologies. Likewise, they will realize that hyper-mediatization is creating another society, driven by the new forms of circulation of meaning, since there is no way that it does not affect it and does not reconfigure it (Carlón, 2019). In this framework, images become important, producing conversational practices and uniting people with the same interests.

KEY WORDS: Collective memory – hypermediation - social networks

INTRODUCCIÓN

El archivo copiado a mano, en una página blanca, es un trozo de tiempo domesticado; más tarde, se delimitarán los temas, se formularán interpretaciones. Ello supone mucho tiempo

y a veces duele el hombro al estriar el cuello; pero así se descubre un sentido.

Arlette, Farge (1991)

McLuhan solía decir que los medios crean ambientes que no percibimos hasta que cambian. Así como el pez descubre el agua cuando lo sacan de ella, las sociedades perciben su ambiente cuando este se modifica. Hoy vivimos un cambio de ambiente. Las instituciones, prácticas y conceptos nacidos en la modernidad y posmodernidad se resquebrajan ante las dinámicas de la vida contemporánea.

Damián Fraticelli y Javier Antivero

Investigar imágenes

Un trabajo arduo, movilizante. Un archivo por descubrir, luego de un año de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio, nos abocamos a la tarea de investigarlo. Habíamos escuchado sobre él en una jornada en la que presentamos producciones escritas, investigaciones y contenidos audiovisuales realizados por estudiantes y docentes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno, pero por cuestiones inherentes a la pandemia no habíamos podido consultarlo.

En los últimos años, por medio de un proyecto, se había conseguido donaciones del periódico local *Para UD!* desde sus inicios hasta casi la década de los 80, con el objetivo de conservar la historia local. Algunos números estaban en papel y otros fueron digitalizados con mucho cuidado y devueltos a sus dueños. Todo un universo por conocer, un capítulo en la historia de los medios de comunicación por construir.

La experiencia no fue como nos la imaginábamos. Aún no podemos decidir si fue frustrante, extraña o enigmática. El espacio que nos separaba entre la ansiedad y el archivo era un largo camino principal lleno de árboles hasta la entrada, luego recorrer los pasillos zigzagueando entre

la gran cantidad de estudiantes que se anotaron en el último tiempo y allí al final esa historia por construir.

Después de varios intercambios de correos electrónicos, logramos que nos agregaran a una lista para poder ingresar por una entrada auxiliar, mientras que la principal permanecía cerrada. Fue rara la sensación de estar deambulando en soledad por los caminos hasta la biblioteca para que, a pesar de todo lo que estaba pasando, poder relevar el material que habían presentado mis colegas. La sala de lectura estaba en penumbras y fría, por la ventilación cruzada que había que mantener, aunque ya era otoño. Alcohol en gel, alcohol en aerosol, algunas revistas y una computadora con el teclado incómodo fueron la puerta de entrada a las fuentes. No solo esos elementos estaban con nosotros, la incertidumbre también se hizo presente ¿Qué fotografiar? ¿De qué páginas pedir copias? Sacamos el celular y capturamos todo lo que nos pareció interesante de los archivos en papel. Volvimos a ir otros días para tomar notas de las páginas digitales que nos llamaron la atención. Si bien esperábamos encontrar imágenes, resultaron no ser tantas.

Mientras esperaba recibir los archivos que necesitábamos por correo, empezamos a indagar en Internet dónde podría encontrar fotografías morenenses. Por el contexto, todavía se nos dificultaba acceder a otros archivos. Necesitaba hallar un lugar en el que circularan imágenes. Fue así como llegué al grupo de Facebook “Son historias de Moreno”.



Fotografía de la estación de Moreno en el grupo “Son historias de Moreno”

UN PROYECTO PARA RECORDAR

El Grupo de Facebook "Son Historias de Moreno" fue creado por el profesor de historia Juan Di Tomaso¹, el 22 de febrero de 2016 con el objetivo de difundir información sobre el partido. Anteriormente, había creado otro grupo, “No sos de Moreno”, pero el grupo se desvirtuó de su esencia original, por lo que decidió armar otro. Advirtió que sus alumnos no encontraban datos sobre Moreno cuando él les pedía que buscaran, por lo que se dispuso a empezar a compartir la gran cantidad de material guardado y archivado que posee en su hogar: libros, textos, notas, diarios, y fotografías. A cinco años de su apertura, el grupo cuenta con 16 mil integrantes y varios moderadores, que todos los días intercambian comentarios sobre personalidades importantes; lugares emblemáticos que todavía se conservan, que ya están o cambiaron drásticamente; acontecimientos pasados; los fundadores; comercios históricos; los intendentes y las publicidades de las diferentes épocas en los medios locales; entre otros contenidos.

Juan Di Tomaso afirma conocer los nombres de todas las calles, saber cómo llegar a todos los rincones del poblado partido. Desea que todos conozcan y aprendan la historia de Moreno, tanto alumnos, como docentes e investigadores, como los vecinos de cada rincón. Pero la comunicación que se produce no es descendente y unidireccional, desde las colecciones hogareñas del aficionado, sino que ha creado un colectivo que comparte materiales e inquietudes para recuperar la historia de la que todos no tienen bibliografía, o que quizás, aún no está escrita.

Cuando las fotografías que le envían no tienen buena calidad, son restauradas. Asimismo, también se realiza la curaduría de contenidos de otros grupos de Facebook y medios locales. Las publicaciones propias más relevantes son compartidas en casi 150 grupos de Facebook de

¹ Entrevista realizada por la Lic. Leticia Spinosa el 22 de marzo de 2021.

Moreno de temáticas específicas. De esta forma, se atraen más miembros al grupo, interesados en saber más sobre el partido y deseos de contar experiencias propias y aportar material. Dada la cantidad de integrantes, es importante el trabajo de los moderadores, que controlan que se cumplan las reglas de convivencia del espacio virtual y prevalezca el respeto.

El sitio fue declarado de Interés Municipal en el año 2020 por ser “una enciclopedia virtual y de consulta que contiene documentos Históricos que llegan a través de una plataforma de uso masivo y de fácil acceso para divulgación de lugares y personajes históricos que han marcado la historia de nuestra ciudad” (Ordenanza N°6367).

El grupo colaboró con imágenes en la producción del documental independiente “Los Robles” del Colectivo de Comunicadores del Oeste estrenado en el año 2020. “Nos une el amor por Moreno”, sostiene su creador en uno de los posteos.

En este espacio se comparten investigaciones propias, de los miembros y de los historiadores que escribieron sobre el partido de Moreno. Entre ellos, Juan Carlos Ocampo, Oscar Passarelli y César Eduardo Schreiber. Asimismo, las imágenes que se suben podrían abrir nuevas líneas de investigación. Por ejemplo, las publicaciones con fotografías del ex Instituto Mercedes de Lasala y Riglos, hoy sede de la Universidad Nacional de Moreno y señalado como sitio de la Memoria en el año 2017 por el paso de hijos de detenidos desaparecidos luego del secuestro de sus padres, remiten a un sinnúmero de historias con las que se podrían relacionar.

UNA MEMORIA COMPARTIDA: EL GRUPO DE FACEBOOK “SON HISTORIAS DE MORENO”

Spinosa, Leticia R. A.



Fuente: Facebook

En el libro *Testimonios del terrorismo de estado en Moreno y Merlo: memorias de sobrevivientes y familiares de detenidos desaparecidos* se puede conocer el relato de la hermana de Reinaldo José “Chango” Monzón, una de las víctimas de la última dictadura cívico-militar entre los años 1976 y 1983 que mantuvo contacto con los huérfanos alojados allí:

Mi hermano era un militante de la juventud peronista e iba a buscar a chicos del Riglos para llevarlos a pasear, venía con un médico cardiólogo y los llevaba a realizar campamentos. También los llevaban a la Medalla Milagrosa, hacían ollas populares, jugaban al fútbol. Los llevaban a pasear a Lobos, a Córdoba con el cura Chingolo y el Obispo Raspanti. (Graciela Monzón, 2015, p. 51)

El grupo “Son historias de Moreno” permite producir conocimientos de la historia local a partir de bibliografía y de archivos que pueden ser compartidos colectivamente, produciendo una memoria compartida enriquecida con los recuerdos de sus miembros, para trasmitirla a las

próximas generaciones. Carlón (2003) enfatiza que “en un lugar privilegiado de la reflexión sobre la memoria y la historia en nuestra contemporaneidad, se encuentra la pregunta acerca de sus formas y medios de transmisión” (p. 67). De esta manera, el grupo de Facebook se ubica en este interrogante con su propuesta.

No obstante, vale aclarar que una de sus desventajas es su dispersión y fragmentación. La información no sistematizada por fuera de Facebook no es de sencilla localización. El muro virtual se presenta como un largo pergamino en el que hay que buscar los contenidos deseados, salvo que se emplee la herramienta de búsqueda o se ingrese por la galería de imágenes. Internet puede entenderse como una cultura conformada discursivamente o como un artefacto cultural, donde los significados y las percepciones que aportan quienes participan en ella pueden adquirir forma según los entornos desde los que provienen, así como las expectativas que puedan tener.

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN, NUEVOS COLECTIVOS

Convertir las memorias en colectivas es el objetivo del grupo “Son historias de Moreno” al producir representaciones propias y locales en función de la historia. Es un ejemplo de las formas en que se puede producir conocimientos de forma colectiva, mediante los posibles usos de Internet.

Para Hine (2004) Internet puede entenderse como una cultura conformada discursivamente o como un artefacto cultural, como un texto tecnológico, donde los significados y las percepciones que aportan quienes participan en ella pueden adquirir forma según los entornos desde los que provienen, así como las expectativas que puedan tener.

Spinosa, Leticia R. A.



Fuente: Facebook

De acuerdo a Jenkins (2016)² tanto la concepción como la práctica de la cultura participativa se ha transformado por las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales. Hay un creciente entendimiento de una mayor participación en los medios de producción y circulación cultural son valores positivos. La cultura participativa abraza los valores de la diversidad y la democracia en todos los aspectos de las interacciones con los demás. Asume que se es capaz de tomar las propias decisiones, colectiva e individualmente, y que todos deberían tener la posibilidad de expresarse mediante una amplia variedad de formas y prácticas. La nueva cultura permite el contacto con personas que no tienen antecedentes de interactuar entre sí, permitiendo superar las diversas brechas que impedían su participación.

Asimismo, Castells (2009) destaca que a partir de la difusión de internet y de la comunicación móvil, se impulsó el desarrollo de redes horizontales de comunicación interactiva, que permitió

² Traducción de la autora.

una nueva forma de intercambio de mensajes. El proceso de construcción de significado opera en un contexto cultural que es simultáneamente global, local y caracterizado por una gran diversidad, dependiente en gran medida de los mensajes y marcos mentales creados, formateados y difundidos en las redes de comunicación multimedia. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías se arma una conversación donde el poder no está dado en una estructura piramidal, sino en red, en nodos, dando lugar a una multiplicación de mediaciones.

“Son historias de Moreno” permite poner en común las experiencias de sus miembros y recordar de forma participativa, a partir de la unión. Para Castells (2012) “las redes horizontales multimodales, tanto en Internet como en el espacio urbano, dan lugar a la unidad (...) la comunidad es un objetivo, pero la unión es un punto de partida y la fuente de empoderamiento” (p.215), internet permite la comunicación a gran escala.

Pero... “¿Qué es lo que hay que recordar?” y “¿Quiénes son los responsables de hacerlo?”, se pregunta Jelín (2019):

¿Quiénes deben darle sentido al pasado? ¿A qué pasado? Son individuos y grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y que a menudo intentan transmitir y aún imponer sentidos del pasado a otros, diversos y plurales, que pueden tener o no la voluntad de escuchar. (p. 15)

Ya no existe retroceso en posible en la producción de contenidos generados por los usuarios, el poder de transformación social de redes como Facebook no es menor (Kuklinski, 2009), dado que permite postear de forma ilimitada todo lo que uno desee, ya no a un público pasivo, sino creando colectivos interesados determinadas temáticas, que los solicitan.

Para Verón (2013) la web no proporciona algo nuevo, sino que “comporta una mutación en las condiciones de acceso de los actores individuales a la discursividad mediática, produciendo transformaciones inéditas en las condiciones de circulación” (p. 281). Es decir, transformó la circulación porque dio lugar a la producción. Como sostiene Carlón (2020), la circulación contemporánea habilita una nueva circulación que no es lineal, sino que puede ser vertical-horizontal. Hoy los colectivos se construyen por enunciadores de estatuto múltiple, mediante procesos de circulación de sentido (encadenamiento de operaciones de producción/reconocimiento) que se producen entre los distintos sistemas mediáticos. Es decir, actualmente los enunciadores sociales pueden ser tanto las instituciones, como los medios, los colectivos e incluso individuos (además de los trolls y actores maquinísticos). Por lo tanto, la red semiótica se volvió hipermediatizada, provocando transformaciones si se tiene en cuenta a la modernidad y a la posmodernidad.

El grupo “Son historias de Moreno” es un ejemplo del cambio en la comunicación, en la que ahora todos ahora podemos asumir la categoría de enunciadores haciendo uso de las transformaciones en las condiciones de circulación discursiva que afectan a todos los ámbitos.

Carlón subraya la potencialidad de las reflexiones veronianas, se las apropia, pero da cuenta de la actualización que requieren. Si en 1999 a Verón le interesaban las mediatizaciones capaces de producir colectivos y esa capacidad se la asigna a los medios y a las instituciones, hoy los individuos también son capaces de iniciar procesos de circulación en el sistema mediático. Sostiene que, si la sociedad moderna fue mediática, la posmoderna mediatizada, nuestra sociedad es más compleja porque es hipermediatizada. En ella los medios masivos no son el único sistema mediático, sino que se agregó otro sistema con base en redes telefónicas e internet que permiten nuevos enunciadores. Facebook, Twitter, Instagram y YouTube dan lugar a que cualquier persona se convierta en un enunciador y se pueda comunicar con medios, instituciones y colectivos, y

también pueda crearlos. Carlón desarrolla dos tesis sobre un modo de funcionamiento básico de las redes sociales mediatizadas:

las redes sociales mediáticas se apoyan en el presupuesto de que una parte importante de los enunciadores sociales, es decir, instituciones, medios, colectivos de actores individuales e individuos son en las redes, en cierto nivel, quienes fuera de ellas dicen ser. La segunda que un segmento mayoritario de los internautas identifica exitosamente a estos enunciadores sociales y que es partir de dicha identificación que establece diariamente intercambios discursivos. (Carlón, 2020, p.108)

Bajo esta premisa, se podría decir que la cantidad de seguidores del grupo de Di Tomaso se debe a su legitimidad como profesor de historia, empleado en la Municipalidad de Moreno y dueño de su propia estación de radio, Radio Amanecer, aunque son ámbitos que mantiene de forma separada.

Carlón plantea que los colectivos y de los actores individuales fueron pensados más en recepción que en producción. Pensar la situación actual desde otro punto de vista es atender especialmente a los discursos de los colectivos y de los individuos mediatizados, ya no sólo en reconocimiento, sino también en producción y en su inscripción en la circulación. De este modo, ya no se puede partir de una conceptualización de las instituciones en producción y de los colectivos de actores individuales en reconocimiento. Hay que asumir que producción y reconocimiento son instancias que puede ocupar cualquier enunciador. Por otro lado, si bien sostiene que aún falta avanzar en una explicación sobre la forma en que las relaciones off line se ven afectadas por la circulación discursiva *on line*, propone que se produce una circulación continua que tiene efectos en el espacio *off line*, y posteriormente en el *online*, recíprocamente.

Los posts de “Son historias de Moreno” pueden cambiar los vínculos por fuera de la virtualidad de sus miembros, en tanto promueven diálogos entre alumnos, docentes y habitantes del partido, sobre los contenidos. La primacía de la imagen en los intercambios de Facebook no es menor. Carlón (2019) propone pensar a las fotografías de la sociedad hipermediatizada como prácticas conversacionales de datos, “se producen para ser publicadas y comentadas, en función de la circulación, para interpelar a enunciadores mediatizados individuales, colectivos, o institucionales específicos (pág. 294)

Por lo tanto, podemos agregar a la reflexión sobre los cambios en la circulación del sentido, a partir de la nueva mediatización de individuos, la importancia que asume cuando lo que se comparte son imágenes históricas. Sobre ellas, Gamarnik (2015) resalta:

Una de las cualidades centrales de la fotografía es la persistencia de la imagen en el tiempo, lo que logra detener de algún modo lo efímero del acontecimiento. Algunas imágenes además se invisten de cualidades especiales que las transforman, en síntesis, condensaciones de esos acontecimientos. (Gamarnik, p. 254)

"Son historias de Moreno" promueve el diálogo sobre la historia de Moreno a través de fotografías históricas. La importancia de la imagen en la era hipermediatizada se encuentra en condensar los acontecimientos. Compartidos de esta manera, nos permiten reflexionar sobre los cambios en la circulación del sentido en la nueva mediatización de individuos.



Fuente: Facebook

CONCLUSIÓN

La hipermediatización está gestando otra sociedad, impulsada por las nuevas formas de circulación del sentido, no hay manera de que no la afecte y no la reconfigure (Carlón, 2019). Internet, y en este caso, un grupo de Facebook, tiene el poder de unir personas con los mismos intereses.

Sin embargo, las tecnologías dan lugar a nuevos debates, pero no producirán las inquietudes que no sean parte de la cultura que los puso en movimiento (Gandolfo, 2019). Son historias de Moreno” se estableció en el espacio en el que los moreneses ya deseaban encontrarse para crear conocimientos en comunidad, y nos muestra la manera en que las nuevas formas de participación y circulación permiten formar una memoria compartida, mediante la construcción de colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

Arlette, Farge (1991) *La atracción del archivo*, p.18. Valencia: Ediciones Alfons el magnánimo.

Spinosa, Leticia R. A.

Carlón, M. (2003). Sujetos telespectadores y memoria social. En Steimberg, O., Traversa, O., y Soto, M. (Eds.). (2008). *El volver de las imágenes: mirar, guardar, perder*. pp. 67-90. Buenos Aires: La Crujía.

Carlón, M. (2020). *Circulación del sentido y construcción de colectivos: en una sociedad hipermediatizada*. San Martín: Nueva Editorial Universitaria – UNSL.

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castells, M. (2012) *Redes de indignación y esperanza*. Barcelona: Alianza Editorial.

Fracicelli, D. y Antivero, J. (2019), *Revista Sociedad*, N° 39. Buenos Aires: UBA.

Gamarnik, C. (2015) El fotoperiodismo y la guerra de Malvinas: una batalla simbólica. En

Mauad, A. y Mraz, J. *Fotografía e historia*. CFD Ediciones. Recuperado de https://issuu.com/cmdf/docs/fotografia_historia-latam

Gandolfo, M. L. (2019). Vestir (se) de revolución. Modos de organización e imaginarios en red (es) Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/75292>

Hine, C. (2004) Internet como cultura y artefacto cultural. En *Etnografía virtual*, pp. 25-54.

Barcelona: Editorial UOC

Jelin, E. (2019). *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jenkins, H., Ito M., Boyd, D. (2016) *Participatory Culture in a Networked Era*. Wiley.

Spinosa, Leticia R. A.

Kuklinski, H. (2009). El fin de los blogs. La evolución de la escritura colaborativa y las modas en Internet. En Carlón, M., Scolari, C. A. *El fin de los medios masivos: el comienzo de un debate*, pp. 251-262. Buenos Aires: La Crujía.

Mauad, A. y Mraz, J. *Fotografía e historia*. CFD Ediciones.

Misiak, N., Fernández, M. A. y Ballesterio, A. (Coord. Gral.) (2015) *Testimonios del terrorismo de estado en Moreno y Merlo: memorias de sobrevivientes y familiares de detenidos desaparecidos*. Moreno: UNM Editora.

Verón, E. (2013). *La semiosis social, 2: ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

HABILIDADES Y ESTRATEGIAS QUE EMPLEAN ADULTOS MAYORES DE LA ARGENTINA PARA IDENTIFICAR PIEZAS DE DESINFORMACIÓN EN WHATSAPP

Pino, Adrián

Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)

pinocomunicacion@gmail.com

Arréguez Manozzo, Soledad

Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)

s.arreguez@gmail.com

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

Recibido: 10-06-2023

Aceptado: 30-06-2023

RESUMEN

En este trabajo analizamos las estrategias que adoptan los usuarios de noticias mayores de 60 años de la Argentina para detectar y verificar información que recibieron mediante el servicio de mensajería de WhatsApp durante el año 2020 en la Argentina. El trabajo arroja luz sobre las acciones y percepciones de este grupo etario que es considerado de los más vulnerables a las campañas de desinformación (Guess, Nagler y Tucker, 2019; Gottfried y Grieco, 2018). A partir del análisis de 40 entrevistas en profundidad, identificamos algunas competencias digitales de este grupo y sus habilidades y estrategias para verificar información, como así también ensayar propuestas de alfabetización mediática para contrarrestar las campañas de desinformación.

A partir de los datos obtenidos, presentamos una tipología que clasifica los perfiles y las prácticas de los usuarios en relación con la información que reciben y difunden por la plataforma de WhatsApp. Esta investigación recibió apoyo del programa TechCamp del Departamento de Estado de los Estados Unidos.

PALABRAS CLAVE: desinformación – WhatsApp - alfabetización mediática - adultos mayores

ABSTRACT

In this paper, we analyze the strategies adopted by news users over 60 years of age in Argentina to detect and verify information they received through the WhatsApp messaging service during 2020 in Argentina. The work sheds light on the actions and perceptions of this age group, which is considered one of the most vulnerable to disinformation campaigns (Guess, Nagler and Tucker, 2019; Gottfried and Grieco, 2018).

Based on the analysis of 40 in-depth interviews, we identified some of the digital skills of this group and their skills and strategies to verify information, as well as rehearse media literacy proposals to counter disinformation campaigns.

Based on the data obtained, we present a typology that classifies the profiles and practices of users in relation to the information they receive and disseminate through the WhatsApp platform. This research was supported by the TechCamp program of the United States Department of State.

KEY WORDS: disinformation – WhatsApp - media literacy - senior citizens

INTRODUCCIÓN

La expansión de Internet condujo a un cambio sin precedente en los medios y en los modos de consumir contenidos, en particular información periodística. La emergencia de las tecnologías digitales, el crecimiento de las redes sociales, el uso de dispositivos móviles y una mayor

conectividad impactó de fondo sobre las rutinas informativas y el consumo de noticias (Boczkowski, 2006; Rost, Bernardi y Bergero, 2016; Mitchelstein y Boczkowski, 2018). El desarrollo de estas tecnologías modificó la dinámica de producción, creación, distribución y acceso a los contenidos informativos. Además, este ecosistema tiene al:

... usuario como eje del proceso comunicativo, el contenido como vector de identidad de los medios, la universalización del lenguaje multimedia, la exigencia de tiempo real, la gestión de la abundancia informativa, la desintermediación de los procesos comunicativos, el acento en el acceso a los sistemas, las diversas dimensiones de la interactividad, el hipertexto como gramática del mundo digital y la revalorización del conocimiento por encima de la información (Orihuela, 2002, párr.1)

En este nuevo escenario mediático se aceleró la velocidad de transmisión de los mensajes y la facilidad para la producción de contenidos por medio de las plataformas de publicación abierta y gratuita. Las formas y hábitos de consumo se modificaron al compás de los modos y tiempos de las personas para relacionarse con el sistema cultural-mediático. Y en este esquema, “Internet se ha vuelto una fuente indispensable de información para tomar decisiones” (Igarza, 2010, p. 62)

En los últimos años los medios sociales ganaron protagonismo como uno de los principales medios por los que los usuarios acceden a los contenidos informativos. El uso de las redes sociales aumentó sustancialmente en la mayoría de los países y, en ese sentido, el servicio de mensajería WhatsApp alcanzó el mayor crecimiento en general con un incremento de alrededor de 10 puntos porcentuales en algunos países (Newman, Fletcher, Schulz, Andi y Nielsen, 2020). En la Argentina el conjunto de las redes sociales supera por primera vez a la televisión y a la TV por cable como fuente de noticias. Dentro de las plataformas, Facebook, WhatsApp y YouTube se mantienen como las tres plataformas más usadas para consumo de noticias, con 65%, 38% y 26%, respectivamente, de encuestados que respondieron usarlas como fuentes (Newman *et al.*, 2020)

Este escenario, con multiplicidad de medios, nuevos prosumidores¹, sobreinformación y nuevas dinámicas de producción, distribución y consumo de contenidos, presenta características propicias para el desarrollo del fenómeno de la desinformación, entendida como información falsa, producida intencionalmente para causar daño o con fin de lucro. Este tipo de contenido se mueve mucho más rápido que la información confiable por las plataformas digitales (Vosoughi *et al.*, 2018) y complejiza los procesos de conversación pública.

Ante este fenómeno, los usuarios de noticias desarrollan estrategias para identificar la información engañosa o falsa que circula en las redes sociales y servicios de mensajería, por lo que ensayan antídotos y fórmulas para tratar de evitar ser engañados. Según diversos estudios (Guess *et al.*, 2019; Gottfried y Grieco, 2018) los adultos mayores forman parte del grupo más vulnerable frente a la desinformación. Sin embargo, poco se conocía sobre las habilidades y estrategias que emplean ante los contenidos engañosos. Este estudio presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada con personas mayores de 60 años de Argentina que analiza las estrategias que adoptan estos usuarios para detectar y verificar información que recibieron mediante la plataforma WhatsApp.

DESINFORMACIÓN EN WHATSAPP

El término ‘noticias falsas’, conocidas como *fake news*, se utiliza para referirse a contenidos falsos o engañosos que circulan por los distintos medios. El informe “Un enfoque multidisciplinar a la desinformación” del Grupo de Expertos de la Comisión Europea favorece la palabra “desinformación” por sobre la expresión *fake news* ya que este segundo término no captura la complejidad del problema y genera confusión en los debates políticos, mediáticos y académicos.

El documento de expertos advierte que los problemas de desinformación están profundamente vinculados con el desarrollo de medios digitales -ya sean conducidos por diversos actores,

¹ Según Marshall McLuhan y Barrington Nevitt, en su libro *Take Today* (1972), el término caracteriza a los usuarios de la Red que asumen el rol de productor y consumidor.

estatales o no estatales- y la manipulación de las infraestructuras de comunicación para producir, circular y amplificar la desinformación en una mayor escala que antes, a menudo en nuevas formas que todavía están pobremente mapeadas y entendidas. El informe señala que la desinformación:

...incluye todas las formas de falso, información inexacta o engañosa, diseñada, presentada y promovida para causar intencionalmente daño público o con fines de lucro. No cubre los problemas que surgen de la creación y difusión en línea de contenido ilegal (en particular, la difamación, el discurso de odio e incitación a la violencia), que están sujetos a soluciones reglamentarias en virtud de las leyes nacionales o de la UE. Tampoco cubre otras formas de distorsiones, pero no engañosas como la sátira y la parodia. (European Commission, 2018a, p. 5)

En consonancia, la Comisión Europea define en su Código de buenas prácticas a la desinformación como contenido o información "verificablemente falso o engañosa que, por un lado, se crea, presenta y difunde con fines económicos o para engañar intencionalmente público", y que por otro lado, "puede causar daño público, que se entiende como amenazas a la política democrática y a la formulación de políticas, así como también a procesos y bienes públicos como la protección de la salud de los ciudadanos de la UE, el medio ambiente o seguridad" (European Commission, 2018b, p. 1)

Para Wardle y Derakhshan (2017) podemos encontrar información falsa, creada deliberadamente para causar daño (*disinformation*), errores involuntarios (*misinformation*) e información basada en la realidad, utilizada para infligir daño a una persona, organización o país (*malinformation*). Por otra parte, la desinformación se vuelve un fenómeno complejo ya que puede observar diferentes tipos de mentiras y/o engaños (Wardle, 2017), que van desde material auténtico utilizado en el contexto equivocado, información falsa, contenido manipulado hasta parodia o sátira, entre otras formas que adopta.

Las redes sociales y los sistemas de mensajería, que prometían una mayor democratización de la palabra, se encuentran ahora en el centro de la discusión por su papel como amplificadoras de campañas falsas. Hay estudios que demuestran que los usuarios de noticias muestran su

preocupación por la desinformación a nivel global, sumado a la caída de confianza en los medios (Newman *et al*, 2020; Newman, 2021)

El reporte de Noticias Digitales 2021 advierte que “la preocupación global por la información falsa y engañosa ha crecido ligeramente este año y va desde un 82% en Brasil a sólo un 37% en Alemania” (Newman, 2021). Más de la mitad de los encuestados por el Instituto Reuters dijo estar preocupado por las noticias que circulan por Internet (Newman *et al.*, 2020). El 40% señala a las redes sociales como la principal fuente de desinformación, seguido de los sitios de noticias (20%), servicios de mensajería (14%) y motores de búsqueda (10%) (Newman *et al*, 2020). Según el estudio, Facebook es la principal plataforma para difundir información falsa, seguida de YouTube y Twitter. Sin embargo, en algunos países como Brasil, las personas están más preocupadas (35%) por los servicios de mensajería como WhatsApp. El 24% de los encuestados por el Instituto Reuters señaló que usaba WhatsApp -propiedad de Meta² al igual que Facebook- para buscar, discutir o compartir noticias sobre COVID-19.

De acuerdo con el reporte Digital 2021, la aplicación es la segunda con mayor cantidad de usuarios activos mensuales a nivel global, con dos mil millones, luego de Facebook (We are social, 2021). Si bien no se considera como red social, el servicio de mensajería se convirtió en un canal de comunicación a partir de sus funciones que fueron ampliando las prácticas y formas de uso. La aplicación permite el armado de grupos para mantener chats grupales, con hasta 256 personas en los que se puede compartir mensajes, fotos y videos. Además, cuenta con listas de difusión que se utilizan para enviar mensajes a varios contactos a la vez, pero a diferencia de los grupos, los integrantes de la lista no pueden interactuar entre sí.

La plataforma es de cifrado extremo a extremo, por lo que los mensajes y llamadas están encriptados para que sólo los remitentes puedan leer o escuchar, de modo que gran parte del contenido circula de forma no moderada por la plataforma.

Frente a la problemática de la desinformación, la compañía impulsó algunas acciones para intentar frenar la divulgación y amplificación de mensajes virales, rumores y mentiras. En ese sentido, puso límite a los mensajes que se pueden reenviar (fijó un máximo de cinco contactos a la vez por cada reenvío) y si el mismo mensaje se reenvía en cadena a cinco chats o más, se

² Meta es el nombre de la nueva marca comercial de Facebook. El grupo es propietario de apps como Messenger, Instagram y WhatsApp.

muestra en el mensaje un ícono de doble flecha y la etiqueta “Reenviado muchas veces” (WhatsApp, 2020)

Esta aplicación se transformó en una herramienta predilecta para movilizar apoyo político como así también viralizar noticias falsas en Brasil durante la contienda electoral de 2018 (Nemer, 2018). Por otra parte, en 2019 se registraron campañas de desinformación en al menos 70 países con diferentes técnicas, plataformas y periodicidad, en las que ciber tropas de organizaciones y partidos políticos difundieron propaganda política, contaminaron el ecosistema de información digital, fijaron agenda mediática y moldearon la opinión pública, y reprimieron las libertades de expresión y prensa (Bradshaw y Howard, 2019).

El informe de Noticias Digitales del Instituto Reuters 2021 advierte: “En casi todas partes se percibe a Facebook como el canal principal de disseminación de información falsa, aunque las aplicaciones de mensajería como WhatsApp se consideran un problema mayor en lugares del Sur Global como Brasil e Indonesia” (Newman, 2021, párr. 14).

Hay estudios que señalan que las personas mayores de 60 años configuran la población más vulnerable ante las piezas de desinformación. Guess *et al.* (2019) hallaron que los estadounidenses mayores de 65 años tenían más probabilidades de compartir noticias falsas con sus contactos de Facebook. Si bien el estudio señala que la gran mayoría de los usuarios de Facebook no compartieron ningún artículo de dominios de noticias falsas en 2016, el grupo de mayor edad (más de 65 años) compartió casi siete veces más artículos de dominios de noticias falsas en la red social que el grupo más joven (de 18 a 29 años) Y además la diferencia aumenta a más del doble (2, 3 veces) que el grupo de edad de 45 y 65 años. En otro estudio se demuestra que los estadounidenses mayores de 60 años también fueron el grupo etario que consumió más información de sitios web no confiables durante la campaña presidencial 2016 (Guess *et al.*, 2020)

Un informe del Pew Research Center (Gottfried y Grieco, 2018) también contribuye a la teoría de que la edad es un factor a tener en cuenta en el análisis de la desinformación. De una encuesta realizada a 5,035 adultos de 18 años o más, se destaca que los adultos más jóvenes eran más propensos que los mayores a categorizar correctamente declaraciones falsas. Un 32% de los encuestados de 18 a 49 años identificó correctamente las cinco declaraciones

fácticas como fácticas, en comparación con dos de cada diez entre las personas de 50 años o más.

Hasta 2020 no tenemos registro de que se hayan realizado estudios cualitativos en la Argentina que permitan conocer las prácticas de los usuarios de noticias en la plataforma WhatsApp ante el contenido informativo al que acceden, en particular cuando se trata de piezas de desinformación.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio exploratorio que busca identificar los lineamientos generales del comportamiento digital frente a las noticias en personas mayores de 60 años de edad de la Argentina. Nuestra conceptualización sobre las prácticas de los usuarios de noticias en WhatsApp se basa en 40 entrevistas en profundidad realizadas entre mayo y agosto de 2020 a usuarios de noticias mayores de 60 años de Argentina. El número de entrevistados fue determinado por el tiempo disponible para el relevamiento (tres meses), la extensión de las entrevistas (de una hora a dos horas cada entrevista) y cierto punto de saturación con respuestas que se repetían en los casos finales.

La muestra estuvo compuesta por hombres y mujeres, residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)³ y se utilizó un grupo de control de la provincia de Entre Ríos para validar las tendencias en las respuestas de los entrevistados.

Las entrevistas fueron realizadas por un grupo de 15 encuestadores, estudiantes universitarios avanzados de distintas carreras de Ciencias Sociales que fueron previamente capacitados para la tarea. A causa de las restricciones por la cuarentena por Covid-19, las entrevistas fueron realizadas en forma telefónica o por videollamada y fueron grabadas.

Los entrevistadores utilizaron un cuestionario base de guía, que comenzó preguntando a los encuestados sobre la última vez que habían utilizado su celular y continuó con una variedad de preguntas abiertas destinadas a conocer el consumo de noticias, en particular en WhatsApp, y las habilidades y estrategias utilizadas para verificar el contenido que recibían

³ El AMBA está conformado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires.

en sus cuentas de WhatsApp. La guía de entrevistas no definía ‘noticias falsas’ a priori, ya que nuestro objetivo era conocer qué tipo de piezas informativas recibían por medio del servicio de mensajería y qué hacían con ellas: leer, comentar, compartir, verificar, etc.

Los entrevistados fueron reclutados mediante la técnica de muestreo conocida como ‘bola de nieve’. El proceso comenzó con la invitación de los encuestadores a un contacto distante a ser entrevistado, y al final de la entrevista, a cada entrevistado se le solicitó algún nombre de un conocido y permiso para contactarlo para los propósitos de este estudio. Se contactó con algunos de estos conocidos y se colocó a los demás en una lista de espera. Este procedimiento se repitió con cada persona que posteriormente fue entrevistada.

Los encuestados fueron trabajadores activos y/o jubilados. Se concedió el anonimato a los entrevistados y se utilizaron seudónimos al informar sus respuestas. Las entrevistas, con una duración promedio de 485 minutos cada una, fueron grabadas en audio y/o video, con permiso de los encuestados, y luego transcritas para su análisis.

El conjunto de los datos se analizó a partir de categorías abiertas dispuestas por los investigadores sobre acciones que los encuestados llevan adelante con las piezas informativas, en particular en WhatsApp. De este modo se buscaron patrones en las transcripciones sobre las formas de consumo de noticias en medios digitales, y las habilidades y estrategias de los encuestados para verificar información o identificar contenido engañoso y/o falso.

RESULTADOS: LAS ESTRATEGIAS FRENTE A LA DESINFORMACIÓN

Los resultados del estudio dan cuenta de dos perfiles de usuarios entre las personas mayores de 60 años que participaron de la investigación. Por un lado, los usuarios “digitales” que desarrollan acciones digitales de forma autónoma como buscar información en Internet, crear y publicar contenido, mandar mails, utilizar aplicaciones, etc., y poseen habilidades para manejar sin dificultad sus teléfonos inteligentes y/o dispositivos electrónicos. Por otra parte, están los usuarios que consideramos “analógicos” dado que requieren de la asistencia de terceros para desenvolverse en relación a los dispositivos digitales.

Los entrevistados dicen acceder a contenido informativo predominantemente por medios tradicionales, siendo la televisión el medio más mencionado. En cuanto al consumo digital,

utilizan mayoritariamente el buscador Google y la red social Facebook para buscar información tanto específica sobre una temática como noticias en general. El servicio de mensajería WhatsApp no aparece como un medio destacado para la búsqueda de noticias en este grupo etario, aunque sí dicen recibir distintas piezas informativas en esta aplicación. De todos modos, los entrevistados reconocen participar activamente de grupos de WhatsApp donde reciben información, así como intercambiar mensajes relacionados a noticias y la actualidad con familiares, amigos y otros contactos a través del sistema de mensajería.

La mayoría de los usuarios participa en más de dos grupos de WhatsApp, en los que suelen leer y responder mensajes más que compartir contenido (ya sean audios, vídeos, imágenes, etc.). Pedro, comerciante de 71 años, del AMBA, cuenta sobre sus grupos en la plataforma: *“Soy activo en WhatsApp. Tengo grupos de todo tipo. Varios grupos de amigos, tengo un grupo con mis nietas y mis nietos, un grupo con mis hijos exclusivo, tengo grupos de trabajo con gente de mi oficina. Bueno, los grupos que necesito... También me he borrado de muchos grupos”*.

En cuanto al acceso a contenidos informativos en WhatsApp, los encuestados señalan que los reciben tanto de conversaciones individuales como en grupos. En el caso de recibir enlaces, ingresan a leer toda la nota sólo si les interesa el tema y, en general, no reenvían el contenido. Cuando lo hacen, manifiestan que se trata de contenidos enviados por conocidos o que han verificado por alguna de sus estrategias.

Por lo tanto, en caso de recibir noticias o piezas informativas no se observa una tendencia creciente a reenviar, sino que hay una actitud selectiva, de acuerdo con el contenido y al destinatario. Así lo cuenta Mercedes, de 79 años, contadora de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *“Yo no se lo mando a todo el país, yo selecciono a quien le puede interesar, y le mando a 3 o 4 amigas”*.

Por otra parte, el estudio permitió constatar que en este grupo de usuarios predomina una mirada crítica hacia los contenidos que circulan por entornos digitales. María, de 63 años, odontóloga, también de Buenos Aires, asegura que no hay que darle *“toda la credibilidad a lo que esté publicado en Google”*. En la misma sintonía, Estela, de 62 años, profesora de francés jubilada, de la provincia de Entre Ríos, señala: *“Las redes sociales son muy importantes. Pero*

tenemos que saber seleccionar y no sobreinformarnos, ni entrar en pánico por algunas noticias que nos llegan”.

En cuanto a la habilidad para identificar contenidos falsos o engañosos, el estudio arroja tres grandes grupos:

- 1) verificadores: un grupo de personas más atentas, conformado por usuarios de noticias que emplean diferentes estrategias para verificar la información;
- 2) desconfiados: los usuarios señalan alguna “intuición” o “presentimiento” para sospechar del contenido, pero no saben cómo verificarlo; y por último,
- 3) crédulos: son los usuarios menos entrenados y más ingenuos, grupo integrado por aquellas personas que consideran no poder distinguir el contenido verdadero de las piezas de desinformación.

Dentro del primer grupo de usuarios más atento que someten muchos contenidos que reciben a diferentes acciones antes de compartir o publicar, emplean alguna/s de las siguientes estrategias frente a la desinformación:

- contrastan la información con medios tradicionales (sobre todo, la televisión) y/o con líderes de opinión, por ejemplo, periodistas o referentes políticos.
- leen más de un medio para informarse sobre las distintas perspectivas del tema
- amplían información sobre la temática con el motor de búsqueda de Google
- consultan a personas del grupo primario (familiares y/o amigos) o especialistas a los que tienen acceso sobre la temática a verificar.

Los entrevistados mostraron diferentes habilidades a la hora de verificar los contenidos recibidos por medio de WhatsApp. Estela, de Entre Ríos, remarca: *“Los medios de comunicación y toda esta cosa digital está fantástica mientras no te llenen de tendencias, o te lleven para el lado que ellos quieren. Uno tiene que preocuparse por informarse de todos lados y sacar sus propias conclusiones”.* En tanto, Oscar, de 65 años, cuenta que él chequea la fuente de la información con el buscador Google. *“Yo los busco en Internet a ver quiénes son porque también cualquiera puede decir cualquier cosa. Trato de buscarlo para ver la fuente, para ver si es fiable, si es realmente médico, por ejemplo, y después lo leo”*, relata.

Otro grupo de respuestas apuntan a confirmar la información con voces de autoridad. Carmen, 63 años, asesora de empresas, asegura que siempre chequea los contenidos que recibe por redes sociales y WhatsApp a través de distintas fuentes. Por ejemplo, contó una anécdota, que como no encontró información en Google consultó con un especialista sobre cuánto dura el efecto desinfectante del alcohol para el caso de coronavirus. *“Lo googleé primero, no encontré una respuesta clara que dijera: tantos días te sirve el alcohol. Entonces lo comenté con un amigo médico y me dijo que no, que de ninguna manera”*, recuerda.

También está el grupo de los que consultan con personas de su confianza, como contó Julián, de 66 años, director de espectáculos: *“Me quedo con la versión de gente que yo conozco y confío. Por lo tanto, traslado eso a cualquier otro tipo de noticias”*.

Entre las entrevistas, encontramos otro grupo integrado por usuarios de noticias que contrastan las piezas de información con su propio punto de vista o ideología, de forma que está presente el sesgo de confirmación. En ese sentido, Lidia, 65 años, del AMBA, cuenta: *“Cuando vos tenés claro tu punto de vista, podés darte cuenta si la noticia que están dando del otro lado es falsa o no. Porque hay mucha confusión en la gente y sobre todo cuando dan novedades o noticias o comentarios tendenciosos”*.

En cuanto a habilidades específicas de verificación, los usuarios que dicen aplicar alguna estrategia tienden a identificar la fuente que envía la información (si es contacto o no), distinguir el origen del contenido brindado (sitio de noticias conocido/sitio de noticias desconocido/sin referencias) y establecer el perfil ideológico de la pieza informativa.

CONCLUSIONES

Con este estudio exploratorio buscamos sentar las bases de los primeros pasos para la identificación de distintos perfiles de usuarios de noticias mayores de 60 años de la Argentina en relación con sus habilidades y estrategias que emplean para identificar desinformación en medios de comunicación, en particular en el servicio de mensajería de WhatsApp.

Los principales resultados demuestran que en el grupo etario prevalece una mirada crítica ante los contenidos que circulan en el entorno mediático, y que, en algunos casos, emplean estrategias básicas para la verificación del contenido informativo. Por un lado, un grupo de

usuarios *verificadores* que emplean diferentes estrategias para verificar la información. Si bien no buscan información en fuentes primarias y/u oficiales, chequean la información recibida con medios tradicionales, líderes de opinión, motores de búsqueda, su grupo primario y/o especialistas en la temática a la que refiere la pieza noticiosa. En este grupo están presentes las habilidades para el manejo de dispositivos tecnológicos, software y diversas funciones de WhatsApp, como así también un conjunto de competencias que permiten pensar críticamente los contenidos del esquema mediático.

Por otra parte, los *desconfiados* se muestran atentos a los contenidos, pero no saben cómo verificar la información ante la sospecha de falsedad, inexactitud o engaño. En este caso, concluimos que hay un conocimiento sobre el fenómeno de la desinformación, pero no ensayan antídotos por falta de elementos (por ejemplo, no poseen computadora) o desconocimiento sobre las estrategias que emplean los *verificadores*.

Los *crédulos*, el grupo de usuarios menos entrenados, son los que representan un verdadero desafío de alfabetización mediática, dado que no poseen habilidades tecnológicas ni habilidades para pensar críticamente los contenidos del actual esquema comunicacional. Ellos son adultos mayores que advierten que no se consideran capaces de diferenciar un contenido verdadero de uno falso. Estos perfiles están presentes ya sea en usuarios considerados “digitales” como “analógicos”, con lo cual, si bien pueden variar las habilidades para la verificación de la información, encontramos que personas de los diferentes grupos desarrollan estrategias para contrarrestar la información.

Los resultados de estas entrevistas contribuyen a derribar la relación directamente proporcional entre la edad de los usuarios de noticias y sus habilidades para verificar la información. A diferencia de lo que señalan los antecedentes sobre desinformación y adultos mayores, encontramos que hay un grupo que emplea estrategias para chequear la información. Estos hallazgos, entonces, nos conducen a nuevos desafíos sobre el potencial de la alfabetización mediática para brindar mayores habilidades y herramientas a los adultos mayores para acceder al contenido informativo y para lidiar con la desinformación. Consideramos que los *verificadores* tienen potencial para ser replicadores de buenas prácticas frente a la desinformación en su grupo etario que promuevan el acceso, la evaluación y análisis, como así también la posibilidad de crear contenido y actuar ante esas conversaciones.

En definitiva, estas acciones fortalecerán las estrategias para emplear un pensamiento crítico ante las piezas informativas con las que tengan contacto.

Con este estudio esperamos sentar las bases de futuras investigaciones que puedan profundizar los aspectos cualitativos desarrollados en esta indagación y formular abordajes más completos que abarquen a un mayor número de participantes y profundizar aspectos relativos a nivel educativo, género, nivel socioeconómico y otras variables que pueden resultar relevantes para la segmentación de los perfiles de usuarios aquí descritos.

BIBLIOGRAFÍA

Bradshaw S. y Howard, P. (2019) The Global Disinformation Disorder: 2019 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation. Working Paper 2019.2. Oxford, UK: Project on Computational Propaganda.

Boczkowski, P. J. (2006). *Digitalizar las noticias. Innovación en los diarios online*. Buenos Aires: Manantial.

European Commission (2018a). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High-Level Group on fake news and online disinformation*. Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en#>

European Commission (2018b). Code of Practice on Disinformation. Recuperado de <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-disinformation>

Gottfried, J. y Grieco, E. (23 de octubre de 2018). *Younger Americans are better than older Americans at telling factual news statements from opinions*. Pew Research Center. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/10/23/younger-americans-are-better-than-older-americans-at-telling-factual-news-statements-from-opinions/>

Guess, A., Nagler, J., y Tacker, J. (2019). Menos de lo que piensa: prevalencia y predictores de la difusión de noticias falsas en Facebook. *Science Advances*, 5 (1), pp. 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586>

Guess, A., Nyhan, B. y Reifler, J. (2020). Exposure to untrustworthy websites in the 2016 US election. *Nature Human Behaviour*, 4, pp. 472–480. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0833-x>

Igarza, R. (2010). Nuevas formas de consumo cultural: Por qué las redes sociales están ganando la batalla de las audiencias. *Comunicação, mídia e consumo*, 7 (20), pp. 59-90. Recuperado de <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/205/203>

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios: La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Mitchelstein, E. y Boczkowski, P. (2018). Juventud, estatus y conexiones: explicación del consumo incidental de noticias en redes sociales. *Revista Mexicana Opinión Pública*, 24, pp. 131-145. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61647>

Nemer, D. Los tres tipos de usuarios de WhatsApp que han elegido al brasileño Jair Bolsonaro. 25 de octubre de 2018. Londres: *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2018/oct/25/brazil-president-jair-bolsonaro-whatsapp-fake-news>

Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi S., y Nielsen, R (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020*. Reuters Institute for the Study of Journalism. Recuperado de https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf

Newman, N. (2021). *Resumen ejecutivo y hallazgos clave del informe de 2021*. Reuters Institute. Recuperado de <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2021/dnr-resumen-ejecutivo>

Orihuela, J. (2002). *Nuevos paradigmas de la comunicación*. ECUaderno. Recuperado de <http://www.ecuaderno.com/paradigmas/>

Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo. Internet pone en jaque a los medios tradicionales*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Rost, A., Bernardi, M. T., y Bergero, F. (2016). *Periodismo transmedia: La narración distribuida de la noticia*. Roca: Publifadecs.

HABILIDADES Y ESTRATEGIAS QUE EMPLEAN ADULTOS MAYORES DE LA ARGENTINA PARA IDENTIFICAR PIEZAS DE DESINFORMACIÓN EN WHATSAPP

Pino, Adrián; Arréguez Manozzo, Soledad

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Vosoughi, S., Roy, D., y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359 (6380), pp. 1146-1151. Recuperado de [10.1126/science.aap9559](https://doi.org/10.1126/science.aap9559)

Wardle, C. y Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe DGI. Recuperado de <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>

Wardle, C. *Fake News. It's Complicated*. 16 de febrero de 2017 First Draft News. Recuperado de <https://firstdraftnews.com/fake-news-complicated/>

We are social. (2021). *Digital in 2021*. Recuperado de <https://wearesocial.com/digital-2021>

WhatsApp. (2021). *Centro de Ayuda*. <https://faq.whatsapp.com/>

Rosso, Daniel; Acosta, Marina

COMUNICACIÓN GUBERNAMENTAL. PENSAR UN MODELO

Rosso, Daniel

Universidad Nacional de La Plata

daniel_raul_rosso@yahoo.com.ar

Acosta, Marina

Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA)

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Universidad Nacional Arturo Jauretche

macosta@sociales.uba.ar

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

Recibido: 10-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

RESUMEN

El ensayo busca analizar el concepto de comunicación gubernamental y propone un modelo de análisis. Plantea que la política comunicacional de un gobierno realiza múltiples tareas: contribuye ofensivamente a mantener o a acrecentar la corriente de opinión dominante que permitió ganar una elección; administra la distancia entre lo que piensa la sociedad y lo que hace la política; contribuye defensivamente a impedir que la corriente de opinión que el gobierno expresa se disgregue en los escenarios de crisis y se interrumpa el relato

Rosso, Daniel; Acosta, Marina

gubernamental o el mito de gobierno. También avanza en la idea de que el objetivo general de la comunicación política neoliberal consiste en concentrar los ingresos y la riqueza mientras que el objetivo general de la comunicación política del campo nacional y popular busca lograr la distribución de esos recursos.

PALABRAS CLAVE: comunicación gubernamental – modelos - gobiernos neoliberales - gobiernos populares.

ABSTRACT

The essay analyzes the concept of government communication and proposes an analytic model. It states that a government's communication policy performs multiple tasks: it contributes offensively to maintaining or increasing the flow of dominant opinion that allowed an election to be won; it manages the distance between what society thinks and what politics does; it defensively contributes to preventing the flow of opinion that the government expresses from disintegrating in crisis scenarios and interrupting the government story or the myth of government. It also works in the idea that the general objective of neoliberal political communication's general purpose is to concentrate income and wealth while the main aim of political communication in the national and popular field seeks to achieve the distribution of these resources.

KEY WORDS: Government Communication – models - neoliberal governments - popular governments

1-INTRODUCCIÓN

La comunicación gubernamental cuya función principal es la de mantener informada a la ciudadanía sobre la ejecución de políticas públicas y visibilizar la gestión obliga a los

Rosso, Daniel: Acosta, Marina

gobiernos a estar permanentemente comunicados con los gobernados/as (Amadeo, 2016; Canel, 2018; Canel y Sanders, 2010; Lee *et al.*, 2012; Riorda, 2011; Sánchez Galicia, 2013). Dicha comunicación encuentra en los medios (tradicionales y digitales) su indiscutible eje de articulación.

Hay un momento preciso donde se produce el pasaje de la comunicación electoral a la comunicación de gobierno: es cuando se conocen los resultados electorales. Allí, el polo dominante de la opinión pública se concentra detrás del candidato que ha ganado. En simultáneo, se constituyen otras corrientes de opinión que no alcanzan el carácter de mayoritarias. Por lo tanto, el resultado electoral genera un mapa de corrientes de opinión de distintas magnitudes. Toda elección define la relación cuantitativa entre esas diversas corrientes de opinión emergentes.

Uno de los primeros objetivos de la comunicación de gobierno consiste, entonces, en mantener, y si es posible, acrecentar esa concentración de la opinión pública en el polo mayoritario que le permitió ganar las elecciones. En otras palabras, su tarea es gestionar la corriente de opinión mayoritaria para que continúe siendo mayoritaria. En simultáneo, las distintas oposiciones tratarán que las corrientes de opinión que expresan dejen de ser minoritarias.

En el pasaje de la comunicación electoral a la comunicación de gobierno se produce el cambio de un tipo de producción de legitimidad a otro: el gobierno que se inicia recibe un volumen de legitimidad de origen que intentará mantener o acrecentar a través de la producción de legitimidad de ejercicio¹. La primera legitimidad se genera en el campo electoral, la segunda en el territorio de la acción gubernamental.

Hay varias modalidades de articulación entre la legitimidad de origen y la de ejercicio. Por ejemplo, el gobierno puede dotarse a partir de los resultados electorales de una alta legitimidad de origen pero puede perderla como consecuencia de una débil legitimidad de ejercicio. O, como fue por caso el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) que puede comenzar con una muy baja legitimidad de origen, pero acrecentarla con una fuerte legitimidad de ejercicio. Un tercer caso es el de gobiernos, como el de Cristina Fernández

¹ Aquí utilizamos el concepto de legitimidad siguiendo a Weber (1964)

Rosso, Daniel: Acosta, Marina

(2007-2015), que logran hacer confluír una alta legitimidad de origen y una alta legitimidad de ejercicio que les permite mantener e incluso ampliar la corriente de opinión mayoritaria con la que ganan las elecciones.

Estos procesos, sin embargo, no son lineales. Puede suceder que la conducción política decida perder legitimidad o puntos de opinión pública positiva implementando medidas que tienen efectos negativos de corto plazo en parte de la ciudadanía pero garantizan un beneficio o un escenario futuro en el que se recupera esa pérdida de opinión pública. Pensemos en un conflicto con un sector de la sociedad al que se le aumenta los impuestos y que, por lo tanto, despliega una respuesta crítica generalizada como sucedió con la “crisis del campo” (2008). En un primer momento, el gobierno se somete a perder legitimidad en un sector de la sociedad aunque, en simultáneo, aspira a recuperarla en otros sectores.

Si la medida se logra implementar, los incrementos de recursos que la misma iniciativa genera permiten llevar adelante una serie de políticas públicas que hace que lo que se perdió inicialmente en puntos de opinión pública se recupere posteriormente. En general, las lógicas de gestión de los conflictos llevan implícito la decisión de perder puntos de opinión pública para luego recuperarlos y ampliarlos. Por ello son tan gravosos los conflictos inconclusos, como el de Vicentín (2020), en tanto suelen tener el costo del conflicto pero no el beneficio de sus resultados.

Valga destacar que la redistribución de los recursos y de la legitimidad no son complementarias pues las mediaciones culturales y comunicacionales introducen profundas distorsiones por las que la redistribución de los recursos no necesariamente produce una redistribución positiva de la legitimidad. En otros términos, no siempre la distancia entre lo que piensa la ciudadanía o las corrientes de opinión mayoritarias y lo que hacen los representantes debe ser mínima; a veces, estos últimos necesitan diferenciarse de las corrientes de opinión preponderantes para producir saltos cualitativos en la implementación de políticas. Consiguientemente, la conducción y planificación de la variación de esta distancia es otro de los grandes objetivos de la comunicación de gobierno.

2-DESARROLLO

2.1 Comunicación gubernamental y legitimidad

Junto a la legitimidad de origen, de ejercicio y legal hay una cuarta legitimidad que es la “legitimidad de proximidad”. Se trata del acortamiento físico de la distancia entre la ciudadanía y los representantes que presupone una revalorización de lo local (Krieger y Herrera, 2018)

Tal como lo muestran algunos trabajos, Cambiemos y luego Juntos por el Cambio a través del gradualismo de sus políticas neoliberales han intentado cuidar su legitimidad de origen y, en simultáneo, han colocado en el centro de su comunicación la legitimidad de proximidad (Annunziata et al., 2017; Annunziata, 2018; Vommaro, 2017). Paralelamente, han tenido un pobre desempeño con la legitimidad de ejercicio, sobre todo después de 2017.

La legitimidad de proximidad, tal como está planteada, es una legitimidad “vacía”: la proximidad vale por sí misma, la escucha y el diálogo valen por sí mismos, con total independencia de los contenidos que se viertan en esas interacciones de proximidad. El carácter vacío de esa legitimidad habilita a que esos contenidos sean mínimos: el énfasis puesto en la cercanía y en la escucha en sí mismas libera a esa proximidad del uso intensivo de la palabra. Se es “próximo” independientemente de lo que se diga en cada una de esas relaciones próximas. Es como si la forma (proximidad) estuviera totalmente desvinculada de los contenidos y puesta al servicio de la intervención neoliberal del concepto de democracia. La comunicación fue el territorio sustituto de la política para construir una ficción democrática. Utilizaron la legitimidad de proximidad para intervenir el concepto de democracia.

Jaime Durán Barba y Santiago Nieto han afirmado que “cada déspota” se proclama vocero de un colectivo imaginario al que no le permite ni desarrollar sus puntos de vistas ni expresarlos (2017). Como se ve, instalan una lógica en la que lo colectivo es lo opuesto a lo democrático porque la palabra “pueblo” al mismo tiempo que refiera a lo colectivo, lo niega. El pueblo es reducido a una única voz: la de los líderes.

2.2 Comunicación gubernamental en contextos de crisis

Sabemos que en entornos democráticos siempre se desencadenan situaciones de crisis. Estos hechos provocan preocupación y ansiedad entre los gestores públicos y angustia entre los/las ciudadanos/as con un nivel de demanda de resolución muy intenso (Crespo *et al.*, 2017). Su súbita aparición hace que, muchas veces, el gobierno pierda el control de la agenda y la prensa de referencia instale temas críticos.

El efecto estructural de una crisis consiste, entonces, en que mayoritariamente aumentan las distancias entre la opinión pública mayoritaria y la gestión del gobierno. Los escenarios de crisis son defensivos en tanto en ellos se modifica circunstancialmente la relación de fuerza comunicacional del sistema político (Gobierno/Oposición). Por cierto, en estos escenarios cambia el sentido del cálculo político: la pregunta ya no es cuánto se gana sino cuanto se deja de perder. Las crisis generan un nuevo posicionamiento de la oposición y la dotan de una estrategia ofensiva.

Cuando la crisis es muy fuerte y tiende a redistribuir el poder comunicacional de modo significativo a favor de la oposición (o de actores críticos de la coyuntura) suele generarse una cadena de crisis sucesivas. Todos esos actores adquieren capacidad de instalar temas, denuncias y cuestionamientos con alto impacto y propagación. Al perder el control de la agenda, esta queda sujeta a los vaivenes de un campo de fuerzas heterogéneas que la llevan de un lugar a otro con un único denominador común: la extracción de legitimidad del gobierno y la erosión de la corriente de opinión que lo sostiene en beneficio de la constitución de otra corriente alternativa y crítica. En efecto, las crisis aceleran la redistribución de la legitimidad y del cambio de magnitud entre las corrientes de opinión mayoritaria y minoritaria.

A diferencia de lo que ocurre con la comunicación empresaria o corporativa, en la comunicación gubernamental la comunicación de crisis es un dispositivo permanente. El objetivo central de este dispositivo es neutralizar la pérdida de control de la agenda y, por

Rosso, Daniel; Acosta, Marina

tanto, la interrupción del rumbo estratégico de la comunicación de gobierno, la interrupción del relato gubernamental o del mito de gobierno.

2.3 Comunicación gubernamental y mito

El discurso mítico moviliza energías y las lanza hacia una dirección. No alcanza con explicar; el mito indica qué hacer. Tal como postulan Riorda y Ávila, el mito político se concentra en el significado de un mensaje que busca encaminar la acción (2016).

El territorio de la política, como territorio mítico, es un territorio permanentemente movilizado. Es, en este sentido, el territorio de la acción. Si es efectivo, el mito moviliza a los actores que intervienen a lo largo y ancho de todo el proceso político comunicacional. En esta concepción, el mito construye la inteligibilidad de las personas a las que va dirigido, les provee una trama, una narración donde ellos pueden ubicarse y explicarse, sentirse, conocerse y fundamentalmente tranquilizarse. El mito es como un GPS existencial. Reduce el caos, la desesperanza y la desorientación al ofertar una trama conocida en la que el individuo se coloca y se piensa en una línea que incluye el pasado, el presente y el futuro (*storytelling*).

El mito es el discurso político introyectado que ciudadaniza. Desde esta perspectiva, no hay ciudadanía sin mito ni mito sin ciudadanía. El mito siempre provee *frames* (encuadres). Se trata de estructuras mentales que conforman nuestra cosmovisión y funcionan como marcos de interpretación (Lakoff, 2007; Sadaba, 2008). Sin *frames*, sostenía el sociólogo Erving Goffman, no se puede comprender el entorno (1974). Por eso es necesario que el mito provea un modo de escuchar, de leer o ver los escenarios y establezca puntos de vistas para cada coyuntura. Constituye, en definitiva, un dispositivo de lectura y producción. Su potencia reside en que no está sólo ubicado en la emisión política; su fuerza deviene de que es apropiado por una parte de la ciudadanía que al mismo tiempo lo reproduce.

2.4 Modelos de comunicación gubernamental

Rosso, Daniel; Acosta, Marina

Hasta aquí hemos planteado que la política comunicacional de un gobierno realiza múltiples tareas: 1) contribuye ofensivamente a mantener o a acrecentar la corriente de opinión dominante que permitió ganar la elección; 2) administra la distancia entre lo que piensa la sociedad y lo que hace la política; 3) contribuye defensivamente a impedir que la corriente de opinión que el gobierno expresa se disgregue en los escenarios de crisis y se interrumpa el relato gubernamental o el mito de gobierno. En todos los casos, el objetivo último de la comunicación gubernamental como ya dijimos es construir el relato gubernamental.

2.5 La distancia entre corrientes de opinión y decisión política

Podemos postular dos modelos de pensar las corrientes de opinión. El primer modo, coloca a la opinión pública como una esfera autónoma y determinante que define a los dispositivos de circulación de las demandas (encuestas, medios, políticos) como simples mecanismos de traslado de lo que piensa la “gente”; Víctor Sampedro Blanco la llama *opinión pública agregada* (2000).

En ese esquema (Figura 1), la opinión pública es un lugar único de producción de sentidos y las corrientes de opinión que allí se producen son las que reflejan -casi pasivamente- los medios, las encuestas y los políticos que no quieren distanciarse de la opinión pública. Es un modelo de construcción del sentido de abajo hacia arriba. En él, la política está obligada a hacer seguidismo y la comunicación gubernamental es un dispositivo de adaptación del discurso y el accionar del Gobierno a ese sentido permanente que viene de abajo hacia arriba. Aquí la disputa radica en expresar un único sentido general autogenerado por la opinión pública.

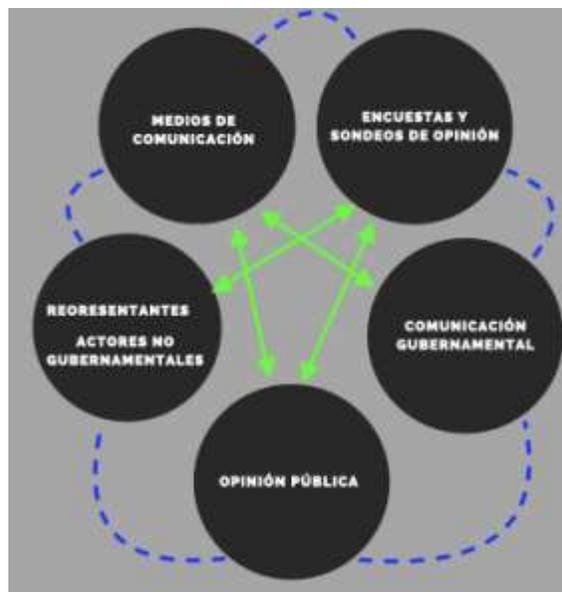
Figura 1. Modelo de política mediatizada de abajo hacia arriba



Fuente: elaboración propia.

En el segundo modelo (Figura 2), el proceso de producción de sentido está diversificado en todo el circuito. Cada una de las esferas representa ya de por sí un lugar de producción de sentido por que los sentidos están en permanente disputa.

Figura 2. Modelo de comunicación en disputa de sentido



Fuente: elaboración propia

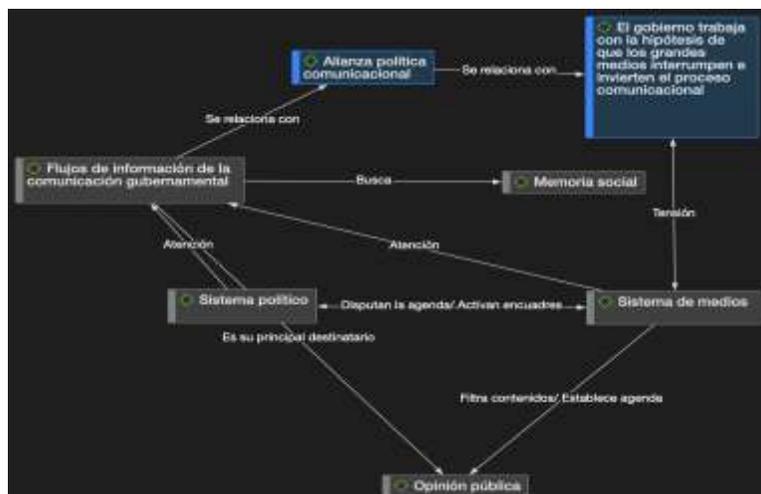
Rosso, Daniel; Acosta, Marina

Es en el marco de este proceso cotidiano y dinámico de producción de sentidos que la política de comunicación gubernamental trabaja para cumplir con sus objetivos: mantener y acrecentar la corriente de opinión propia, evitar o reducir la erosión de las crisis y administrar la distancia entre lo que piensa la sociedad y lo que hace la política. En cada coyuntura es plausible asignar nombres propios a las distintas esferas del esquema (Figura 2) y hacerlos objeto de seguimiento y control comunicacional.

2.6 La construcción del relato gubernamental

En la comunicación gubernamental, los mensajes se lanzan a una carrera en la que deben atravesar varias vallas: la reinterpretación del resto del sistema político, la atención y percepción de los medios y sus sistemas de alianzas, el interés de la opinión pública, la percepción positiva de esta última y el olvido. La capacidad de intervención desestructurante de los discursos gubernamentales por parte de los grandes medios va a depender del grado de concentración del sistema mediático. Si el proceso de comunicación gubernamental es virtuoso es porque atraviesa con éxito todas esas instancias y se aloja, finalmente, en la memoria social.

Figura 3. La complejidad del circuito comunicacional



Fuente: elaboración propia

El circuito comunicacional de la Figura 3 se caracteriza por tener escala y complejidad decreciente. En la primera fase, donde se lucha por el sentido y la interpretación con otros actores del sistema político, con los líderes de opinión y con los medios, es necesaria la complejidad. En esta fase pesan saberes técnicos de distintos orígenes.

En la segunda fase, los medios producen simplificación (tematizan, activan encuadres), pero reciben insumos que van de la simplicidad a la alta complejidad. El proceso comunicacional va siempre de lo complejo a lo simple pues para llegar a la simplicidad hay que partir y atravesar la complejidad. Un Estado moderno no puede renunciar al vasto espectro de saberes técnicos y lenguajes especializados por lo que la competitividad comunicacional exige situarse en las fronteras del conocimiento. Aquí hay una diferencia con las perspectivas que piensan la comunicación sólo como una práctica “de hablar fácil” o reducir el discurso político a fórmulas llanas (Durán Barba y Nieto, 2017). Más que eso, la práctica comunicacional se caracteriza por el multilingüismo y la traducción: debe convertir múltiples saberes técnicos en saberes de distintas complejidades.

La existencia de dos mediaciones significativas e insoslayables– resto del sistema político y sistema de medios concentrados– hace inviable emitir exclusivamente mensajes simples y condensados. Esas dos mediaciones obligan a abrir el mensaje, complejizarlo, diversificado y mutarlo. Puesto que el gran objetivo de la comunicación gubernamental, como hemos dicho, es la construcción del relato comunicacional, la otra tarea estratégica de las secretarías de comunicación de la Administración pública consiste en mantener a rajatabla dentro del proceso expansivo y diversificado de contenidos, la necesidad de que todo ese campo de sentido condense en una frase final ubicable en la memoria social.

3-REFLEXIONES FINALES

Las modalidades de comunicación propias del campo nacional y popular y del espacio neoliberal se diferencian en el tratamiento que les dan a las demandas sociales y a los sujetos sociales y políticos que las impulsan.

Rosso, Daniel; Acosta, Marina

En 1975 se publicó, en Estados Unidos, *The Crisis of Democracy: On the Governability of Democracies*. Se trataba del primer informe de la Comisión Trilateral encargado por el banquero estadounidense David Rockefeller a tres expertos para “bajar el costo de las democracias de bienestar” bajo la creencia de que “los problemas de gobernabilidad” de los países líderes de Occidente se debían a un “exceso de democracia”².

Ese informe, como sabemos, preparó el terreno para un reordenamiento del capitalismo mundial. En ese marco, el concepto de “crisis de gobernabilidad” fue atribuido “a las dificultades de los gobiernos para responder al crecimiento vertiginoso de las demandas socioeconómicas y políticas de una manera oportuna y eficaz”. El famoso informe apelaba a la noción de “efecto de sobrecarga de demandas” a los que se ven sometidos los sistemas políticos democráticos que los llevan irremisiblemente a su colapso (Krieger & Herrera, 2018).

De allí que, en algunas modalidades de comunicación política y gubernamental, el objetivo sea deslegitimar y reducir las demandas y para ello desarrollan una serie de argumentos y fórmulas que refieren a esa necesidad de bajar la sobrecarga sobre los sistemas políticos y gubernamentales. De este modo, mientras los populismos se caracterizan por impulsar las demandas para crear derechos, el neoliberalismo se concentra en deslegitimarlas y reducirlas. En el caso argentino, en el último tiempo se han registrado múltiples casos que sirven como ejemplos. Medios concentrados, periodistas y dirigentes políticos han servido de soporte o de lugar de difusión de discursos de deslegitimación de las demandas.

Por cierto, el sentido de las demandas sociales constituye uno de los puntos donde se produce con más fuerza la disputa entre los grandes medios concentrados y la comunicación política del campo nacional y popular. Más allá de las dimensiones técnicas expuestas en este trabajo, el objetivo general de la comunicación política neoliberal consiste en concentrar los ingresos y la riqueza mientras que el objetivo general de la comunicación política del campo nacional y popular consiste en lograr la distribución de esos recursos.

² Camou (2010) realiza un interesante análisis sobre el documento.

BIBLIOGRAFÍA

Amadeo, B. (2016) El estudio de la comunicación gubernamental: líneas de investigación y futuros desafíos. *Austral Comunicación*, 5 (2), pp.155-181.

Annunziata, R. (2018). “Si viene, yo lo voto”: la proximidad en timbreos y visitas de Mauricio Macri durante la campaña electoral y su primer año de gobierno (2015-2016). *Austral Comunicación*, 7 (1), pp. 57-90.

Annunziata, R., Ariza, A. F., y March, V. R. (2017). “Gobernar es estar cerca”. Las estrategias de proximidad en el uso de las redes sociales de Mauricio Macri y María Eugenia Vidal. *Revista Mexicana De Opinión Pública*, (24), pp. 71–93. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61520>

Camou, A. (2010). El discurso sobre la crisis de gobernabilidad de las democracias capitalistas avanzadas: una revisión del Informe de la Comisión Trilateral (1975-2010). *Question*, 1 (27).

Canel, M. J. (2018). *La comunicación de la administración pública. Para gobernar con la sociedad*. México: FCE.

Canel M. J. y Sanders K. (2010). Para estudiar la comunicación de los gobiernos. Un análisis del estado de la cuestión. *Comunicación y Sociedad*, xxiii (1), pp. 7-48.

Crespo, I., Garrido, A., y Medina, R. M. (2017). La comunicación de crisis en la administración pública española: análisis de evidencia empírica. *Gestión y Análisis De Políticas Públicas*, (18), pp. 110–134. Recuperado de <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i18.10465>

Durán Barba, J. y Nieto, S. (2017). *La política en el siglo XXI. Arte, mito o ciencia*. Buenos Aires: Debate, Penguin Random House Grupo Editorial.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

Krieger, M. y Herrera, J. (2018). La crisis de legitimidad de los sistemas políticos. Errepar.

Rosso, Daniel: Acosta, Marina

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.

Lee, M.; Grant, N. y Stewart K. (2012). *The practice of government public relations. Reader*. CRC Press.

Riorda, M. (2011). La comunicación gubernamental como comunicación gubernamental. *Politai*, 2(3), pp. 96-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/politai/article/view/13956>

Riorda, M y Ávila, C (2016). “El mito político y su aplicación en la comunicación de gobierno”. En *Comunicación Gubernamental en acción. Narrativas Presidenciales y mitos de gobierno*. Buenos Aires: Biblos.

Sádaba, T. (2008). *Framing: el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios*. Buenos Aires: La Crujia.

Vommaro, G. (2017). *La larga marcha de Cambiemos: La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad : esbozo de sociología comprensiva*. Buenos Aires: FCE.

**RESEÑA DE LA GUERRA DE LAS PLATAFORMAS. DEL PAPIRO AL METAVERSO
DE CARLOS SCOLARI**

Nigro, Patricia María

Universidad Austral

nigropatricia@gmail.com

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

Recibido: 10-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

Carlos Scolari es catedrático en el Departamento de Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. Allí dirige el Doctorado en Comunicación. Ha publicado ensayos como *Narrativas transmedia*, *Ecología de los Medios*, *Las leyes de la interfaz*, *Cultura Snack* y la novela *La Gran Enciclopedia Argentina*. Es rosarino y vive en España hace muchos años.

La guerra de las plataformas tiene 7 capítulos y un apartado de lecturas recomendadas. El capítulo 1 se titula El arte de la guerra mediática; el 2, Papiros contra pergaminos; el 3, Copistas, impresores e inquisidores; el 4, Kinetoscopios, pantallas y patentes; el 5, La guerra de los navegadores y el 7, el último, La guerra de las plataformas. El libro pertenece a la colección Nuevos Cuadernos Anagrama. Su brevedad no esconde la profundidad de los conocimientos y trayectoria intelectual de su autor respecto de la Ecología de los Medios.

El título del capítulo 1 hace referencia al libro de Sun tzu *El arte de la guerra* (la intertextualidad es característica del estilo de Scolari). Se adopta un enfoque a largo plazo y cronológico para revisar con cuidado algunos puntos clave de la guerra mediática o guerra de

plataformas. Sin embargo, la ecología mediática es ecología y evolución de los medios y, por lo tanto, la visión será diacrónica y sincrónica.

Podríamos relacionar este texto con el libro de Thomas Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*, porque observamos una “guerra” cada vez que se produce un cambio de paradigmas en el ecosistema mediático. En definitiva, este primer capítulo explica el método de estudio empleado. La primera batalla –señala Scolari- será entre la oralidad y la escritura.

En el capítulo 2, se inicia la primera guerra que enfrenta la evolución del papiro al pergamino. Como se sabe, el papiro es originario de Egipto y el pergamino, de Pérgamo (Persia). El papiro se obtenía del junco (mundo vegetal) y el pergamino (mundo animal) de las pieles de ovejas o cabras. El autor demuestra un interés por el origen y la evolución de los soportes de la escritura. Cita autores y autoras de prestigio, que investigan este tema como Irene Vallejo, Roger Chartier, Alberto Manguel y Giorgio Cardona. La segunda guerra es, para Scolari, la del rollo y el códex, entendido como nueva interfaz.

El capítulo 3 compara la labor de los copistas con la de los impresores, una vez inventada la imprenta, en 1471 por Gutenberg en Maguncia. Los copistas habían producido libros por mil años. Scolari demuestra que entre copistas, tipógrafos e impresores hubo colaboración y no una guerra de verdad. No obstante, la invención de la imprenta dio origen al Index que impuso la Iglesia Católica durante 426 años y que tuvo su apogeo en la época de la Inquisición, cuando los libros que figuraban en ese índice fueron o prohibidos o quemados.

Ya en el capítulo 4, “Kinetoskopios, pantallas y patentes” se refiere el autor a la invención del telégrafo, del fonógrafo, del kinestoscopio, del cine, del teléfono y la fotografía. Esta época estuvo marcada por la “guerra de las patentes” entre estadounidenses y franceses, entre neoyorquinos y californianos. Scolari destaca, por su ímpetu, la figura de Edison y compara, también, cómo evolucionó el cine y cómo surgió la industria del entretenimiento en Hollywood.

Asimismo, se inicia la discusión por los derechos de autor en el teatro y la literatura, porque esas obras eran llevadas al cine, sin permiso de sus creadores o creadoras.

Pasa el autor al capítulo 5, sin detenerse en la radio y la televisión, y se introduce en el mundo de Internet. Se centra en los distintos modelos de PC y en los navegadores. Apple quería un navegador para todo el mundo y Microsoft, para el mundo laboral. Steve Jobs y Bill Gates surgen como las estrellas emprendedoras y exitosas que cambiaron nuestro modo de comunicarnos, es decir, que cambiaron nuestro modo de vida.

La *web 2.0* surge en 1991 de la mano de Tim Berners Lee, que siempre tuvo un propósito democratizador y de bien para toda la humanidad, aunque ese no fuera el resultado más frecuente. En 1998, aparece Google Chrome y termina con el monopolio de Internet Explorer de Microsoft. Posteriormente, la pandemia dejará de lado las videollamadas complejas de Skype por las más fáciles de Zoom o de Google Meet.

En el capítulo 6, se describe la guerra de Google contra Facebook, es decir, comienza la guerra de las plataformas. Facebook surgió en 2004 y tuvo siempre una lógica centrípeta. Para superar a su adversario, lanza Meta e irrumpe en el mundo del metaverso. Por otra parte, Google nació en 1998 y poseyó siempre una lógica centrífuga. Solo algunas de sus aplicaciones, indica el escritor, son centrípetas como Gmail. Google Meet o Google Docs.

Con el advenimiento de la *web 2.0*, se desarrollan las redes sociales: LinkedIn en el año 2000, YouTube (2005), Twitter en 2006. La nueva *web* traerá muchas ventajas pero también problemas como el manejo de los algoritmos por parte de las empresas, el capitalismo de vigilancia, la desinformación y la falta de la privacidad de los datos de usuarios y usuarias.

Para evitar las regulaciones, las plataformas sostienen que no son medios, porque no generan contenidos. Una afirmación, por lo menos, sorprendente. Europa va al frente de las regulaciones y EEUU se focaliza en el respeto a la ley antimonopolios.

Pronto, surgirán otras plataformas y modelos de negocio. Nacerá el *streaming* para productos audiovisuales con Netflix que, en 2007, inicia el consumo bajo demanda. Habrá, entonces, guerras del *streaming*. Aparecen Amazon Prime (2006), Hulu (2007), Movistar Plus (2015), Disney Plus (2019) y HBO Max (2020). Y se consumirán series de modo *binge watching* (maratones de capítulos como una verdadera borrachera, como señala la expresión inglesa).

Nigro, Patricia M.

Asimismo, se produce también la revolución en el mercado y consumo de música con Spotify, del transporte, con Uber, del hospedaje, con Airbnb, las citas románticas, con Tinder. El mundo de las aplicaciones sigue creciendo en la salud, la distribución, la educación, los videojuegos y el comercio, en general.

Para Scolari, la diferencia de los viejos medios con las plataformas es que los primeros producían contenidos y las plataformas los delegan en los usuarios y se venden bajo demanda.

El capítulo final que da nombre al libro retoma la ida de Bernes Lee de que la *web 2.0* fuera una plataforma colaborativa. Pero, en verdad, las plataformas ofrecen servicios o contenidos exclusivos y colectan datos para la venta. Son más que redes sociales. Scolari señala dos posiciones extremas entre quienes las estudian. Volviendo siempre al maestro Eco, ejemplifica: los apocalípticos (Zuboff, Srnicek) y los integrados (Negroponte). En la última década, China surgirá y se posicionará, en el mundo tecnológico, con una gran fuerza.

Finalmente, el autor afirma que el *broadcasting* consistía en la pelea por el rating. En cambio, en el *networking*, la pelea se da, nada menos, que por nuestros datos.

Como cierre, el autor brinda una excelente lista de lecturas recomendadas, muchas de ellas reseñadas en su famoso blog Hipermediaciones.com

Está claro que este libro es muy útil para quienes investigan esta temática, fundamental en nuestros días.

RESEÑA DE *LIBRO BLANCO DE LA CONVERSACIÓN* DE PATRICIA NIGRO Y
MARCELA FARRÉ

Aguilar, Dietris
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
dietrisaguilar@gmail.com

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

Recibido: 10-05-2023

Aceptado: 01-06-2023

Patricia Nigro es Doctora en Comunicación Social, Especialista en Ciencias del Lenguaje, Licenciada en Organización y Gestión Educativa y Profesora en Letras. Se desempeña como docente titular II e investigadora en la Escuela de Posgrados de Comunicación de la Universidad Austral. En esta casa de altos estudios coordina el área de Educación a distancia y imparte clases de Lenguaje y Discurso Político así como Prácticas de Redacción Corporativa. Ha escrito múltiples artículos sobre medios de comunicación, educación, oralidad y escritura. Es autora de *Las palabras de la lengua* junto a Agustina Blaquier (2001), *La educación en medios de comunicación* (Magisterio, 2009), *Desnudando el discurso político. Falacias, políticos y periodistas* (Biblos, 2014), entre otros. Marcela Farré es Doctora en Comunicación Pública, Licenciada y Profesora en Letras Modernas. Dirige las carreras de Comunicación de la Universidad Blas Pascal, donde también es docente en grado y posgrado. Dicta clases en el posgrado de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (España) y en la Universidad Austral de Buenos Aires (Argentina). Su especialidad es el

estudio social y de los procesos que dan forma a la cultura en diferentes ámbitos de la comunicación. Integra el equipo Investigar en Red, que analiza consumo digitales en jóvenes. Han escrito diversos artículos y libros de su área de estudio entre el que se destaca *¡Ey, las ideologías existen!* en colaboración con Mario Riorda.

Tanto Nigro como Farré son editoras de una obra imprescindible para quienes se especializan en Comunicación: el *Libro blanco de la conversación* editado por Biblos en el año 2022, que cuenta con la colaboración de varias académicas de renombre. La obra a través de sus 7 (siete) capítulos responde a su título: es una compilación de textos académicos que explican sobre un tema determinado (la conversación) para un público específico.

El capítulo primero, cuya autora es una de sus editoras y compiladora, Marcela Farré, lleva como título “La conversación creadora de comunidad: redes y construcción de agendas alternativas”. En el espacio digital circulan infinitas comunicaciones que pueden generar insospechadas consecuencias. Pero basta que una de ellas genere controversias para que miles de usuarios den lugar a una nueva comunidad y dejen de lado las agendas vigentes. En este escrito se “detectarán” agendas alternativas donde intervienen nuevos hablantes para configurar nuevas conversaciones. Así se explicará cómo es el proceso de la conformación de nuevas comunidades.

Silvia Ramírez Gelbes escribe el capítulo segundo denominado “La conversación inclusiva”. Un texto en el que aborda las implicancias del uso del masculino ya que en la lengua española (como en muchos otros idiomas) el masculino es frecuentemente utilizado a seres de distinto género, hecho que trae aparejado muchas interpretaciones ambiguas. Sin embargo, el masculino tiende a hacer invisible al femenino, justo en tiempos en que el grupo feminista y otros sujetos que se perciben del género femenino bregan por la visibilización de las mismas. Es por ello que en las conversaciones actuales hay que atender a estas cuestiones y la Dra. Ramírez Gelbes explica cuáles son las soluciones que se dan (o deberían darse) en este proceso.

El capítulo tercero, a cargo de Ana Slimovich, titulado “La campaña electoral argentina de 2019 en Instagram” expone cómo las conversaciones en el mundo digital han cobrado

relevancia dado que la política está atravesando las redes sociales. La autora se vale de conceptualización sobre las plataformas y las redes sociales así como de las teorías de la mediatización de los políticos y la sociosemiosis como herramientas para abordar del fenómeno del que se ocupa.

Paula Porta escribe el capítulo cuarto: “La conversación transmedia: construyendo el concepto”. El concepto de “convergencia”, que surge del advenimiento de las tecnologías digitales, dio lugar a un tipo de conversación diferente: lo transmedia como género, como hibridez, como mistura ente lo sonoro, lo audiovisual y las palabras que genera una conversación polisémica. Situada en espacios virtuales, la conversación transmedia plantea una serie infinita de interrogantes que se pregunta por sus límites, en quiénes la generan, los dispositivos necesarios, el papel del Estado, entre otras cuestiones, que revelan la complejidad de esta temática.

Patricia Nigro, la otra editora y compiladora, escribe el capítulo quinto que aborda el concepto del odio en tiempos en que en todos los espacios de la vida social, laboral (entre otros) se ha difundido como moneda corriente. Para ello, Nigro acude a reglas de cortesía, que datan de más de veinte años en Suecia donde tiene sus inicios. A este punto de partida la autora aporta la vasta referencia bibliográfica de una especialista en estilos conversacionales y modos de superar la polarización discursiva, Deborah Tannen. Finalmente, Patricia Nigro cierra su texto con una propuesta que apela al respeto y pulveriza imprints de odio desde una mirada altamente comprensiva (“omnicomprensiva” sería el término exacto) y, a su vez, posibilita la generación de pluralidad.

El capítulo sexto es titulado “La conversación interpersonal con perspectiva filosófica: ¿es posible aceptar al otro?”, cuya autora es Roxana Fantin. En este texto se expone cómo los filósofos se preguntan quiénes conversan. Por ello, más adelante, se plantea qué sucede cuando nuestro espacio interior está bloqueado al otro, cómo los diálogos no llegan a destino y se transforman en reactivos. De este modo, Fantin analiza la real diferencia entre la aceptación del otro (desde un plano existencial) a comprender ese otro (desde el plano cognitivo)

Cierra el contenido de esta obra el capítulo siete de Silvina Douglas llamado “Conversaciones coloquiales: tramas y redes discursivas”, donde nos permite reflexionar en que hubo un tiempo de no contacto físico (A.S.P.O.: aislamiento social preventivo y obligatorio) y, de todas maneras, seguimos comunicándonos a través de dispositivos de diversa índole. Esto significa cuán importante son las conversaciones coloquiales ya que nos permitió socializar y vivir.

Hay que destacar que, al final de cada escrito, las académicas anexan referencias bibliográficas para enriquecer aún más la propuesta de esta obra.

Este es un libro indispensable para quienes estudian esta temática en particular y abre sus páginas a cientos de lectores del área de la Comunicación en general. Una obra altamente recomendable.