

ISSN: 2683-9040

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 6 -2022





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 6, 2022.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mg. Zulma Ema Perassi

Vice Decana: Mg. Mónica Beatriz Martín

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Dirección y Edición Científica

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Académico:

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- ARGENTINA)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA- ARGENTINA)

Dr. Héctor Monarca (UAM-ESPAÑA)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

Comité Editorial:

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Prof. Mariano Fagés (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Rodrigo Chiarani (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Comité Evaluador Permanente:

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)



Lic. María Lujan Montiveros (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-ESPAÑA)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-ESPAÑA)

Comité de Comunicación y difusión

Tco. Univ. Alejandro Brandolin (UNSL- Argentina)

PU. Tatiana Escudero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Andrea Rojo - Pasante PROICO 4-1920 (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Rocío Auderut - Pasante PROICO 4-1920 (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Diseño:

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Asesoramiento Técnico:

Esp. Hugo Viano (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Mg. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Equipo de Traducción:

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)



Índice de Contenidos

Editorial

María Luján Montiveros – María Lorena Arco 6

Mujeres y género en la Ciencia: historización de aportes de científicas en la historia de la Ciencia

María Antonella Biondi, Dayana Alfaro 11

Los registros del género. Experiencia pedagógica en torno a los aromas y la relación con el género

Pedro Osvaldo Maximiliano Cocco, Marisa Elizabeth Muñoz Zanón, Andrea Cecilia Martínez 22

La construcción de la verdad periodística en el femicidio de Brenda Arias. Una experiencia de investigación en periodismo gráfico

María Antonella Biondi..... 34

Problemáticas Sociales, Comunicación, incertidumbre y crisis en desarrollo

Sergio Quiroga 55

Relaciones de dependencia científico-académica de la Musicoterapia en Latinoamérica. Análisis de las publicaciones de acceso abierto

Virginia Tosto, Verónica Diaz Abrahan 75

Orientaciones metodológicas para el abordaje de temas y problemas desde las categorías de: Lo personal, interpersonal e impersonal

Carlos Francisco Mazzola 94

La *Analéctica* dusseliana y la noción de *solidaridad* en tanto que núcleo trans-moderno, decolonial y pre-ontológico de la Filosofía de la Liberación y el problema del mestizaje y *la* mujer latinoamericana

Eduardo Ovidio Romero 113

Violencia Familiar en la Consulta de Urgencia: Una Orientación Psicoanalítica
Vanessa Patricia Fazio, Daiana Regojo 133

Interrogando el concepto de la Lengua Materna

Jackeline Miazzo, Martín Gonzalo Zapico, Sofía Domínguez 150

Políticas Públicas para la Primera Infancia. Reflexiones y Desafíos en Tiempos Actuales



Claudia Bogino, Cristina Nieto, María Victoria Vega 167

La interculturalidad en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE): un análisis de los textos presentes en actividades de lectura para el nivel secundario

Ma. Cecilia Arellano Lucas, Milagro Asensio L., Alicia Rita A. Collado, Romina S. Fessia, Lucía B. Quiroga..... 183

De la presencialidad a la virtualidad: uso de las TIC en el curso de “Inglés para propósitos específicos” 2021 de la Licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis

Mariela Martinucci, María Fernanda Vidal, María Marcela Puebla, María Estela López Boada 205

Instituciones, formación e identidad docente: Entre el agotamiento y la reconfiguración

María Luján Montiveros..... 219



Editorial

Investigar y escribir son procesos hermanos. Investigamos porque eternamente necesitamos conocer, aunque esto asuma diversos significados en el tiempo y produzca también diversos efectos. Investigamos porque necesitamos saber. Tenemos la llave de la puerta del castillo de Barba Azul y nuestra vida, podría pensarse como la búsqueda de la puerta que abre esa pequeña llave.

Nuestras preguntas son diferentes, los *objetos* de búsqueda son singulares, sin embargo, como expresa SuleyRolnyk (2017), no investigamos para resolver, confirmar, diagnosticar – o al menos no solo para eso-; investigamos para elaborar aquello que, como sujetos y como cultura, nos produce malestar. Investigamos y en el camino, a veces, aprendemos a formular las preguntas adecuadas, preguntas que nos abren la puerta a un saber que nos permite construir sentidos, para no sentirnos solos y perdidos.

Investigamos por nuestra condición deseante. Pero también escribimos desde esta misma condición, en la búsqueda de caminos expresivos a partir de los cuales seamos capaces de contar lo que vemos y lo que nos sucede. La escritura es ese proceso mediante el cual se produce la operación del pensamiento, a partir del cual escuchamos nuestra propia voz y encontramos formas y sentidos a nuestras búsquedas.

En este sentido, RevID se ofrece como espacio que aloja escrituras posibles. Espacio que invita al ejercicio de escribir y a la puesta en común, invita también al diálogo entre escritores y lectores. Los trabajos que reúne este número representan diversos recorridos de búsquedas de saber, expresados en recorridos de escritura. Tal y como se propone el espíritu de la revista, recupera indagaciones y voces desde diversas disciplinas, que se reúnen para la construcción de saberes sobre lo social.

Se presentan en esta oportunidad, artículos que recorren diversas problemáticas del campo social, que van desde reflexiones en torno a la



producción del conocimiento, los procesos de comunicación social y producción periodística, análisis sobre el lenguaje, hasta reflexiones en torno a procesos educativos en distintos niveles del sistema educativo. Problemáticas de fronteras abiertas y permeables que se articulan entre sí de diversas formas. En los trabajos se integran miradas desde diversas perspectivas teóricas y epistemológicas del campo social, que enriquecen e invitan al diálogo.

A continuación, se presentan las producciones a partir de algunas tramas que las articulan. Tramas posibles, pero que pueden ser otras, de acuerdo con los tejidos de sentido que construya cada lector.

Los primeros artículos abordan la problemática del género desde diversas experiencias y reflexiones. *Mujeres y género en la Ciencia: Historización de aportes de científicas en la historia de la Ciencia*, ofrece un trabajo de historización de los aportes de mujeres científicas a la historia de la ciencia, haciendo visible su impronta en la producción de conocimiento en los siglos XVII, XVIII y XX, en el marco de reflexión que proponen los estudios de género y epistemologías feministas. En el artículo, *Los registros del género. Experiencia pedagógica en torno a los aromas y la relación con el género*, se presenta una experiencia pedagógica desarrollada durante tiempos pre-pandémicos, 2019, donde el cuerpo, el contacto y el vínculo primaban como fundamento de la enseñanza y el aprendizaje. El mismo se enmarca en una experiencia en el Instituto de Formación Docente San Luis, en el marco de la asignatura Taller: Educación Sexual Integral. El trabajo *La construcción de la verdad periodística en el femicidio de Brenda Arias. Una experiencia de investigación en periodismo gráfico* recupera la perspectiva de género para el análisis de la práctica profesional y la verdad periodística construida en torno a víctimas y victimarios. En este sentido, en el artículo se analiza la experiencia de la cobertura periodística de El Diario de la República sobre el femicidio de Brenda Arias, asesinada en el año 2009 en la localidad de Villa del Carmen de la provincia de San Luis.

Siguiendo la línea del interés por los procesos de comunicación social, el trabajo *Problemáticas sociales, comunicación, incertidumbre y crisis en desarrollo*, realiza un análisis a partir de la relación entre la problemática climática, las formas de vida de la sociedad occidental contemporánea y los procesos de comunicación ambiental.

Un análisis crítico, desde la geopolítica del conocimiento, se ofrece en el artículo *Relaciones de dependencia científico-académica de la Musicoterapia en Latinoamérica. Análisis de las publicaciones de acceso abierto*. Partiendo de problematizar las relaciones de dependencia, cooperación y colaboración entre autores de diferentes países centrales y periféricos en la región, se analizan las relaciones de dependencia, a través del análisis de las publicaciones de la Musicoterapia en el contexto latinoamericano.

Recuperando voces a partir de la filosofía y las ciencias políticas se presenta el trabajo, *Orientaciones metodológicas para el abordaje de temas y problemas desde las categorías de: Lo personal, lo interpersonal e impersonal*, en el que comparte un modelo metodológico en construcción y sus primeros intentos de aplicación, en torno a tres principios: a) lo social existe tres veces: en lo personal en lo interpersonal y en lo impersonal, b) lo humano es la medida de todas las cosas – retomando el principio de Protágoras- c) las actividades son la principal fuente de poder. A sí mismo, desde el campo filosófico, se ofrece el trabajo *La Analécticadusseliana y la noción de solidaridad en tanto que núcleo trans-moderno, decolonial y pre-ontológico de la Filosofía de la Liberación y el problema del mestizaje y la mujer latinoamericana*. En éste, se plantea la posibilidad de leer la “solidaridad” como un elemento constitutivo del método analéctico de Dussel y se aproxima a mostrar cómo funciona la arquitectónica de fundamentación dusseliana y la manera en que en ella se integran las nociones de víctima-excluido, totalidad, exterioridad, centro y periferia.

Miradas, reflexiones y formas de intervención, desde el campo de la psicología se presentan en el trabajo *Violencia Familiar en la consulta de urgencia: Una*

orientación psicoanalítica. El mismo realiza un aporte para el abordaje de la violencia, en el marco de la atención a urgencias en salud mental, desde la perspectiva del psicoanálisis lacaniano.

A partir de un posicionamiento interdisciplinario, el artículo *Interrogando la categoría de lengua materna*, presenta un debate teórico alrededor del concepto de lengua materna, en el marco del proceso de adquisición del lenguaje. Para esto, se analizan algunos aspectos en torno a su uso, se recuperan los debates por su significado y se recuperan líneas de investigación que abordan la problemática.

Otros artículos también parten del interés en campo educativo. *Políticas públicas para la Primera Infancia. Reflexiones y desafíos en tiempos actuales*, es un artículo en el que se reseñan aportes que giran en torno a la dimensión socio histórica, como eje que abre posibilidades a miradas pedagógicas en la educación de la Primera Infancia. Nos invita a reflexionar sobre las acciones y decisiones que las distintas instituciones desde la macro y micropolítica, abordan, en relación a aspectos constitutivos del desarrollo infantil. Por su parte, el trabajo *La interculturalidad en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE): Un análisis de los textos presentes en actividades de lectura para el nivel secundario*, parte de considerar al texto escolar como artefacto cultural y desde una perspectiva intercultural, describe y analiza textos presentes en manuales para la enseñanza de la lengua-cultura extranjera (LCE) inglés.

Los dos últimos artículos que se presentan en este número, también se inscriben en el territorio de la educación, pero en este caso, se contextualizan en el nivel superior. En trabajo *De la presencialidad a la virtualidad: Uso del tic en el curso de "Inglés para propósitos específicos" 2021 de la licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis*, se describe una indagación que tiene por objeto analizar la vinculación entre las prácticas virtuales de enseñanza y de aprendizaje en los cursos curriculares de lengua extranjera Inglés, y las habilidades y competencias con las que cuentan los



estudiantes respecto del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por su parte, el trabajo *Instituciones, formación e identidad docente: Entre el agotamiento y la reconfiguración*, busca compartir algunas de las aproximaciones teóricas desarrolladas en el marco de una investigación que tiene como propósito el análisis y la comprensión de las formas que adquiere el territorio de la formación docente, en el marco de los cambios y tendencias en la educación superior. En el trabajo se profundiza en posibles maneras de pensar la identidad y la formación docente en tiempos de crisis de las instituciones educativas, en torno a la ruptura de los lazos que la articulaba con el conjunto institucional.

María Luján Montiveros – María Lorena Arco

San Luis, Junio de 2022





Mujeres y género en la Ciencia: historización de aportes de científicas en la historia de la Ciencia

Women and gender in Science: historicizing of womenscientists' contributions in the history of Science

María Antonella Biondi

m.antobiondi@gmail.com

Licenciada en Periodismo (FCH-UNSL). Periodista Universitaria (FCH-UNSL). Diplomada en Periodismo Digital (FRRE-UTN). Diplomada en Formación en Educación Sexual Integral (EH-UNSAM). Especializanda en Análisis de las Problemáticas Sociales desde la Perspectiva de Género y Diversidad (FCEJS-UNSL). Investigadora integrante del PROICO N° 4-1920 de Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

11

Dayana Alfaro

dayanalfaro21@gmail.com

Licenciada en Periodismo (FCH- UNSL); Periodista Universitaria (FCH-UNSL). Especializando en Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología.(UBA). Docente en la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC). Investigadora integrante del PROICO N° 4 -1920 de Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

Resumen

La propuesta radica en la historización de aportes de científicas en la historia de la Ciencia y propone recuperar sus improntas, para visibilizar el protagonismo de las mujeres en la producción de conocimiento científico en el siglo XVI, XIX y XX.

La invisibilización de mujeres en diversos ámbitos científicos, es detectable en la ausencia de referentes en los planes de estudio. En la historia universal, las barreras para acceder a la educación formal y a la divulgación de sus conocimientos impidió a las mujeres ser reconocidas por sus aportes a los diversos campos del conocimiento.

A partir de una breve historización de aportes de mujeres científicas, este trabajo se propone realizar un análisis articulado desde los estudios de género y las epistemológicas feministas. Asimismo, se parte del marco teórico de la violencia epistemológica a fines de explicar a qué se refiere y cómo combatirla.

Palabras clave: historización; científicas; género

Abstract

The purpose of this work is based on the historicization of the contributions of women scientists in the history of Science. It proposes to recover their imprints, in order to make visible women's role in the production of scientific knowledge in the 16th, 19th and 20th centuries.

The invisibility of women in various scientific fields is detectable in the absence of references in the curricula. In universal history, the barriers to access formal education and the dissemination of their knowledge prevented women from being recognized for their contributions to the various fields of knowledge.

Based on a brief historization of scientific women's contributions, this paper proposes an articulated analysis from the perspective of gender studies and feminist epistemologies. It also starts from the theoretical framework of epistemological violence in order to explain what it refers to and how to fight it.

Keywords: historicization; scientific; gender

Introducción

La invisibilización de mujeres científicas a lo largo de la historia es un capítulo de larga data. En este artículo se busca dar a conocer y comunicar la presencia de tres mujeres científicas claves de los siglos XVII, XVIII y XX. Asimismo, este documento presenta los primeros resultados de una investigación más extensa y amplia que persigue visibilizar y comunicar el aporte de científicas a la construcción de la historia de la ciencia desde el siglo XVI, XVII, XVIII, XIX y XX.

Aquí se expone una breve reseña biográfica de Anne Fitch (1631-1679), Emilie Du Châtelet (1706-1749) y Hannah Arendt (1906-1975) como las primeras figuras del mencionado estudio. A partir de esta investigación se espera dar a conocer a qué se dedican las Epistemologías Feministas y combatir la violencia epistemológica.

La puesta en debate y crítica de este tipo de conocimientos y protagonistas, claramente corresponde a un posicionamiento epistemológico y político de discusión y énfasis en la producción científica de otras referentas a lo largo de la historia de la ciencia.

Desarrollo

La presencia de científicas a lo largo de la historia fue ocultada bajo otros aportes masculinos, tal es el ejemplo de investigadoras que debieron cambiar

su apellido por el de sus maridos, adoptar un seudónimo, hacerse cargo de las tareas de hogar, de sus hijos, y tolerar mecanismos de exclusión social en cuanto a la posibilidad de acceder a estudios universitarios. Igualmente, tuvieron que soportar el descubrir nuevas invenciones y no recibir el reconocimiento correspondiente por el hecho de no ser hombres (Van den Eynde, 1994, citado en Alfaro, 2020).

En concordancia con los objetivos de este artículo se expone una breve reseña biográfica de tres científicas que realizaron valiosos aportes a la historia de la ciencia.

Anne Fitch Conway (1631-1679) Fue una filósofa inglesa del siglo XVII. En su única obra, "Principios de la más Antigua y Moderna Filosofía", (publicada de forma anónima y póstuma), indaga sobre el espíritu y su origen. Postula la noción de Mónada, influenciada por la Escuela de Cambridge.█

Finch tuvo una vida complicada. Ella sufría cefaleas crónicas, su padre murió antes de conocerla y su hijo falleció muy joven. No pudo acceder a estudios universitarios, pero sí tuvo un vasto contacto con Henry More, filósofo de la Escuela de Cambridge, y su tutor, a través de su hermano John. La obra de Fitch intentaba describir, mediante su fe, el porqué de todos sus males y cómo remediarlos, es por eso que realiza un extenso trabajo sobre la justificación de la existencia de un dios benevolente con la existencia del sufrimiento y otros males en el mundo. Luego de casi veinte años de la muerte de Fitch, Franciscus Mercurius Van Helmont recogió sus escritos, le presentó su obra a Leibniz y a su colaboradora científica y política *Sofía de Hannover*. Leibniz incorporó las ideas de Anne a su sistema filosófico. Incluso, reiteró las referencias a la "*Condesa de Conway*" como fuente de sus ideas, la obra de esta mujer fue atribuida a Van Helmont, quien publicó esos ensayos en formato de libro en 1690 en Holanda y en latín. Luego, en 1692, el libro llegó a Inglaterra y bajo la autoría de lady Conway. (Roldán Panadero, 2019).

Emilie Du Châtelet (1706-1749) fue matemática y traductora al francés de Los Principios Matemáticos de la Filosofía Natural de Isaac Newton y divulgadora de los conceptos de cálculo diferencial e integral a través de su libro, de tres volúmenes, titulado Las Instituciones de la Física. (Alcaide y Aparicio, 2003). Al traducir y analizar la obra de Newton, propagó sus ideas desde Inglaterra a la Europa continental.

Hannah Arendt (1906- 1975) sus trabajos más reconocidos se enmarcan dentro de la filosofía política, con sus investigaciones sobre el sionismo, la interpretación del juicio a Eichmann, los orígenes del totalitarismo y el colapso de la esfera pública, el funcionamiento del Estado y la Nación. También forman parte de sus trabajos las consideraciones sobre el antisemitismo, la violencia y las políticas revolucionarias, la moralidad y la maldad, tanto como sus reflexiones sobre su condición de apátrida, y la confrontación sobre el estado de bienestar y las democracias occidentales.

El conocimiento generizado: las epistemologías feministas como punto de partida

El androcentrismo en las ciencias, es uno de los principales postulados de la epistemología crítica feminista, que postula la generización del conocimiento científico con bases en la invisibilización de mujeres y disidencias sexo-genéricas.

Este posicionamiento epistemológico, cuestiona las bases de producción del conocimiento científico con respecto a sus circunstancias históricas, políticas y culturales, atravesadas por la experiencia del género.

Como lo indica Mabel A. Campagnoli (2018) *“las epistemologías críticas feministas comenzaron a producirse en el marco de la segunda ola de los feminismos, como impacto de las prácticas políticas de concienciación en la producción de conocimiento”* (p.3). En un primer momento, esto devino en la intención de visibilizar el trabajo desarrollado por las mujeres en el campo

científico y académico, para luego dar pie nuevos cuestionamientos sobre la diferencia sexual, la experiencia de género y las perspectivas sobre la colonialidad del poder de los feminismos latinoamericanos.

El cuestionamiento al androcentrismo acarrea consigo la crítica a la objetividad, como uno de los principales y tradicionales postulados del quehacer científico. Por sobre la objetividad, las epistemologías feministas reivindican las prácticas feminizadas de la subjetividad y la emotividad, como puntos de partida necesarios para la producción del conocimiento.

"La ciencia no es neutral, porque quienes hacen ciencia son seres contextualizados, fechados y datados, que imprimen sus propias interpretaciones del mundo en sus producciones. La aparente neutralidad sin duda se suscita a partir de las lecturas positivistas de tradición y cuyo alcance el plano moral, no necesariamente expresan un compromiso axiológico explícito y sobre todo, de aquellos aspectos resignificados a partir de la II Guerra Mundial." (Victoria E. Gálvez Méndez, 2020, p.13)

De esta forma, la ciencia se constituye como un saber producido por hombres y mujeres, influidos por múltiples contextos.

La generización en las ciencias, no sólo se observa en las grandes obras de literatura científica en las que predominan referentes masculinos, sino en el usos del lenguaje coloquial, normalizado en centros de conocimiento.

En "Género y Ciencia" (1978) Evelyn Fox Keller analizó la polarización existente entre "masculino" y "femenino", y como la objetividad es construida como objetivismo - meta masculina- y la subjetividad como subjetivismo - prerrogativa femenina- (p.79).

"Cuando apodamos ´duras´ a las ciencias objetivas en tanto que opuestas a las ramas del conocimiento más blandas (es decir, más subjetivas), implícitamente estamos invocando una metáfora sexual en la que por supuesto ´dura´ es masculino y ´blanda´ es femenino. ´Feminización´ se ha

convertido en sinónimo de ‘sentimentalización’. Una mujer que piensa científica u objetivamente está pensando ‘como un hombre’; a la inversa, el hombre que siga un razonamiento no racional, no científico, está argumentando ‘como una mujer’” (Evelyn Fox Keller, 1991,p.85)

La exclusión de las mujeres del espacio público, y su reclusión a las tareas de cuidado y actividades domésticas, se reflejaron en la producción de un discurso científico-académico, que define la ciencia como un discurso único, objetivo y veraz cuya representación tiene rostro masculino.

Parte de la contribución de la epistemología crítica feminista, radica en la crítica del currículum de conocimiento presente en instituciones como la escuela, que funciona como tecnología del género en la producción de saberes e identidades.

La violencia epistémica

Como su nombre lo indica, la violencia de tipo “epistémica” refiere a la invisibilización e invalidación de los saberes producidos por un sector de la sociedad. A los fines de este trabajo de investigación, tomamos este término para referirnos a la violencia cometida contra las mujeres productoras de conocimiento.

“La noción de violencia epistémica se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras” (Moira Pérez,2019,p.82)

Los textos tradicionales de ciencia que datan de la modernidad carecen de la figura de mujeres científicas, pero según las epistemologías feministas, la invisibilización del conocimiento producido por mujeres es anterior a la popularización de las ciencias en cuanto tales.

Anteriormente, la religiosidad propia del teocentrismo relegó a las mujeres a actividades propias del ámbito de la llamada “vida privada”, por fuera de las tareas consideradas de idoneidad masculina.

“La creencia religiosa es un acceso privilegiado a una realidad extraterrena, como ilusión de una subjetividad desencarnada, puramente espiritual, racional e individual, son ideas que han guiado a la humanidad en occidente y que sustentan la ilegitimidad del sujeto mujer/es. Su expulsión de las ciencias y otras construcciones culturales como señala Diana Maffia, posee el doble propósito de excluir y de ignorar sus aportes” (Maffia, 2007, citada en Victoria Gálvez Méndez et al., 2020)

Si bien, a los fines de este trabajo, con “violencia epistémica” nos referimos a la exclusión de los conocimientos producidos en ámbitos científicos, comprendemos que el término engloba otro tipo de saberes por fuera de la formalidad académica. Aún así, es necesario mencionar que el nombramiento de los varones como sujetos idóneos para la difusión de la palabra bíblica y la exclusión de las mujeres de cargos jerárquicos en las instituciones eclesióásticas, devino en un sistema civilizatorio que generaliza sus ideales de idoneidad para la producción y difusión del conocimiento.

Si bien en Argentina no existe jurisprudencia que atañe específicamente a la violencia epistémica como una modalidad de la violencia de género, la Ley N° 26.485 define la violencia de tipo *simbólica* como aquella que “a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad”. En este sentido, la violencia epistémica podría corresponderse con la producción de estereotipos a partir de la falta de representación femenina en las ciencias.

La violencia epistémica, se evidencia en la falta de referentes mujeres en los planes de estudio en instituciones como la escuela que, en términos de Teresa de Lauretis (1989) se constituye como una tecnología del género, en tanto

repercute en la construcción y representación de una experiencia de género determinada.

"La construcción de género prosigue hoy a través de varias tecnologías de género (por ejemplo, el cine) y de discursos institucionales (por ejemplo, teorías) con poder para controlar el campo de significación social y entonces producir, promover e implantar representaciones de género". (Teresa de Lauretis, 1989, p.25)

Conclusión

En este artículo se buscó visibilizar la producción científica de mujeres en el siglo XVII, XVIII y XX a través de una breve reseña de Anne Fitch, Emilie Du Châtelet y Hanna Arent y de algunos postulados teóricos que nos sirven de base para comunicar los aportes de científicas a la historia de la ciencia. Además, se presentó un marco teórico que guía esta investigación y que busca combatir la violencia epistemológica.

Como se mencionó anteriormente, la epistemología crítica feminista se constituye como el posicionamiento epistemológico idóneo para cuestionar la influencia de las circunstancias históricas, el género, la clase social y la pertenencia étnica en la producción del conocimiento.

Creemos que en su funcionamiento, las relaciones de género mantienen la lógica de las relaciones de poder, en tanto la vigencia de estereotipos influye sobre la relevancia y permanencia de las mujeres en los discursos científicos.

La historización de las mujeres en las ciencias y el cuestionamiento de su invisibilización, con bases en un sistema androcéntrico en la producción del conocimiento, hace al combate por la ausencia de representación de mujeres y feminidades en puestos de poder y quehacer científico.

Referencias bibliográficas

- Alcaide Salvador, A. y Aparicio Melero M. (2003) Madame De Châtelet. Centro Virtual de divulgación de las Matemáticas. Real Sociedad Matemática Española. Junio, 1-4. España.
- Alfaro, D. (2020). El rol de las mujeres en la Ciencia”, en Revista Escenarios de la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC), N ° 4. Disponible en: <http://www.unlc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Revista-Escenarios-N%C2%B0-4.pdf>
- Campagnoli, M. A. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. Descentrada 2 (2), e047. <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe047>
- De Lauretis, M. T. (1989). La Tecnología del género. Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press, 1989, págs. 1-30. Trad. Ana María Bach y Margarita Roulet
- Fox Keller, E. (1991). Reflexiones sobre Género y Ciencia. Edicions Alfons El Magnánim. Institució Valenciana D’Estudis i Investigació.
- Pérez, M. (2019). Violencia Epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. Revista de Estudios y Políticas de Género. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/download/288/267#:~:text=La%20noci%C3%B3n%20de%20violencia%20epist%C3%A9mica,recursos%20epist%C3%A9micos%2C%20su%20objetificaci%C3%B3n%2C%20entre>
- Roldán Panadero, C. (2019). LA FILOSOFÍA DE ANNE F. CONWAY: MONISMO METAFÍSICO Y COMPENSACIÓN ÉTICA PARA UN UNIVERSO SOSTENIBLE. XII Congreso de la AAFI “Filosofía, Mujeres y Naturaleza”, Sevilla, España. Disponible en: file:///C:/Users/unlc1/Desktop/Filosofia Anne Universo Sostenible.pdf.
- Van den Eynde, Á. (1994). *Género y Ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico.*



Revista Iberoamericana de Educación. N °6, Septiembre- Diciembre.
P. 79-101.

Recibido: 15/03/2022

Aceptado: 24/05/2022

Cómo citar este artículo:

Biondi M., Alfaro D. (2022), Mujeres y género en la Ciencia: historización de aportes de científicas en la historia de la Ciencia. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 11-21.





Los registros del género. Experiencia pedagógica en torno a los aromas y la relación con el género

Gender records. Pedagogical experience around aromas and the relationship with gender

Pedro Osvaldo Maximiliano Cocco

pedrococcom@gmail.com

IFDC-SL / FCH-UNSL. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente responsable del Taller Educación Sexual Integral IFDC-SL. Docente auxiliar de Taller los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje y del Taller Educación sexual integral: conceptos y herramientas para pensar-nos.

22

Marisa Elizabeth Muñoz Zanón

elizabethzanon@gmail.com

IFDC-SL / FCH-UNSL. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente auxiliar del Taller Educación Sexual Integral IFDC-SL. Docente auxiliar de Taller los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje y del Taller Educación sexual integral: conceptos y herramientas para pensar-nos.

Andrea Cecilia Martínez

dymartinezlp@gmail.com

IFDC San Luis/CETAAP-Ministerio de Educación San Luis. Licenciada en Psicología (UNSL). Docente auxiliar del Taller Educación Sexual Integral,



IFDC San Luis. Integrante del Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP), Ministerio de Educación San Luis.

Resumen

El siguiente trabajo relata una experiencia pedagógica desarrollada durante tiempos pre-pandémicos, 2019, donde el cuerpo, el contacto y el vínculo primaban como fundamento de la enseñanza y el aprendizaje. Esta experiencia rescata uno de los trabajos que se desarrollan en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis (IFDC-SL), en la asignatura Taller: Educación Sexual Integral. El ejercicio propuesto a los estudiantes fue tan simple, como complejo. Problematizar, indagar y cuestionar las representaciones de los géneros que han quedado grabadas por medio de aromas. En específico, y apuntando a una revisión interna, y al mismo tiempo tensionada con lo social, preguntándonos ¿son los registros del olfato otra manera de construir límites para las simbolizaciones de los géneros?. Este trabajo intentará desmenuzar los discursos que los estudiantes de tercer año de tres carreras de formación docente pueden construir y reflexionar con ayuda de perspectivas teóricas críticas, contribuyendo a desandar los caminos cristalizados que este sistema social, político, cultural y económico dicta sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades.

23

Palabras Clave: Adquisición; Lengua Materna; Primera Lengua

Abstract

The following work recounts a pedagogical experience developed during pre-pandemic times, 2019, in which the body, interaction and bond prevailed as the foundation of teaching and learning. This experience emphasizes one of the works developed in the IFDC-SL, in the subject Workshop: Integral Sexual Education. The experience proposed to students was as simple as it was complex. To problematize, investigate and question the gender

representations that have been fixed through aromas. Specifically, and pointing to an internal insight, and at the same time in tension with the social area, to ask ourselves: are the registers of smell one more way of constructing limits for the symbolizations of genders? This work will try to break down the discourses that third-year students of three teacher training careers can build, and reflect, with the help of critical theoretical perspectives, helping to retrace the crystallized paths that this social, political, cultural and economic system dictates on bodies, genders and sexualities.

Key Words: Acquisition, Mother Tongue, First Language

Algunas claves contextuales para pensar la experiencia

A veces comparaba su actividad a la de un arqueólogo o a la de un geólogo, y en más de una ocasión le oí decir, acompañando su afirmación con una risita satisfecha, que pensaba publicar un opúsculo cuyo título sería: Manual de espeleología interna. Decía que los niveles inferiores eran difíciles de explorar, y que los

hombres podían ser comparados al planeta en el que vivían, y que en tanto individuos estaban constituidos, como la tierra, de cuatro niveles diferentes- corteza, manto, núcleo y semilla- y que de los dos últimos, igual que como ocurre con el cascote que nos aloja (la expresión es de mi tío Carlos), sólo conocemos la existencia por algunos efectos indirectos, gracias a alguna ciencia auxiliar como la sismología por ejemplo. (Saer, 2000).

La experiencia pedagógica que se presenta a continuación fue desarrollada en el espacio curricular Taller: Educación Sexual Integral (ESI), en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina.

El Taller de ESI se encuentra como espacio de formación obligatoria, para los distintos profesorado que allí se imparten, aproximadamente desde 2015. Este taller tiene como finalidad problematizar, desnaturalizar, indagar sobre las representaciones que los estudiantes han construido sobre la sexualidad en general y cómo esta se construye, transmite y transmuta dentro del escenario escolar. Es por ello, que proponer experiencias que problematicen las construcciones sociales-culturales, en este caso en torno al género, es

necesaria para contribuir a fisurar las ideas, muchas veces cristalizadas, sobre la comprensión y lectura de los cuerpos.

Para comprender el entorno de desarrollo de esta propuesta pedagógica, es necesario señalar algunas claves contextuales en relación a la implementación de la ESI en las escuelas de la provincia y su incidencia como espacio específico dentro de las carreras del instituto.

Desde la sanción de la ley 26.150 en el año 2006 y la potestad de las provincias de adherir o no a la norma nacional, se diversificaron los esfuerzos por trabajar los contenidos de ESI dentro de las instituciones educativas. Esta diversificación implicó un desfase a nivel territorial, existiendo algunas provincias con una trayectoria de aplicación de la ESI y otras que, sin contar con el apoyo estatal, la ESI se trabajó a partir de grupos o personas interesadas en la temática, suscitando alianzas para encontrar la forma de llevar a cabo un trabajo riguroso, sostenido y desafiante en los diferentes espacios educativos.

La provincia de San Luis, en el año 2018, por decreto del Poder Ejecutivo N° 5244/18, adhirió a dicha legislación, comenzando un camino necesario para la construcción de estrategias que promovieron el trabajo y abordaje de la sexualidad al interior de las instituciones educativas. Todo ello, generó resistencias en una provincia marcada por la presencia constante de la religión católica y su brazo secular, el hablar de sexualidad/es en los espacios públicos y la reacción de los movimientos conservadores con acusaciones de “adoctrinamiento” a niñas y jóvenes en las escuelas.

Se podría suponer que en este contexto provincial, problematizar la sexualidad -o la construcción social de la sexualidad- no es una tarea fácil. En este sentido fue necesario comenzar a construir estrategias que pudieran generar espacios de reflexión específicos, que tuvieran impacto en los sujetos, y así poder comenzar procesos de cuestionamiento, análisis y desnaturalización de prácticas, discursos instituidos y normalizados. A decir

de Saer, (2000) generar prácticas de *espeleología interna*, donde bucear en lo profundo de nuestras propias construcciones subjetivas sea posible, explorando *manto, corteza, núcleo y semilla*. (p.)

Esta reflexión siempre está direccionada a comprender o poner en juego la propia experiencia, los sentidos y sentires que se han construido e inscripto históricamente en los cuerpos, y cómo estos han generado formas encauzadas de habitar los espacios de tránsito, lo cual consideramos que serán necesarios problematizar para poder pensar una docencia más libre, próxima a generar márgenes de movimiento más amplios dentro de los espacios educativos.

Apuesta conceptual y experiencial de la asignatura taller

El tema géneros - cuerpos - sexos está ubicado dentro del Eje 1 del Taller ESI denominado: La sexualidad como construcción histórica y social. Partimos del interrogante: qué es la sexualidad, para poder comenzar a tensar los supuestos que rondan entorno al concepto -que, por lo general, es restringido a lo genital- y la amplitud del mismo, comprendiendo la construcción histórica y social, en contraposición a una mirada centrada en la asignación genital-binomial.

Presentamos la definición que tomamos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual nos permite comenzar a tejer sobre los diferentes aspectos que la componen, según Faur (2007) la sexualidad es:

“un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan

siempre. La sexualidad está influida por interacciones de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (p. 30)

Esta definición nos permite en el espacio educativo problematizar, gradualmente, los procesos en los cuales se va construyendo la sexualidad, desmenuzando sus componentes, revisando el privilegio construido en torno a lo biológico como fundamento último de explicación de lo humano, y comenzar a pensar en la expresión, la comunicación y la otredad como fundamentales. Tensando, como se menciona anteriormente, el sentido amplio del concepto con un sentido restringido que circula históricamente. Este es, la sexualidad ligada linealmente al acto genital coital heterosexual. Esta tensión como punto de partida, involucra una revisión de los parámetros establecidos sobre el enunciar y simbolizar la sexualidad, invitando a pensar cuál fue y cuál es el lugar en el que se encuentra cristalizada. “La sexualidad como construcción histórica y social” rompe con el silencio establecido y el lugar específico que le ha sido asignado para poner en discusión cómo es que la sociedad, cultura, religión, economía, política, han moldeado lo que entendemos por sexualidad y hoy se intenta cambiar.

Los registros de la experiencia: entre los aromas, los géneros y sus representaciones

Se da inicio al taller presentando una actividad donde los docentes ponen en marcha un dispositivo con la intención de problematizar los géneros como construcción histórica y social, y las adjudicaciones que se hacen a los mismos en torno a prácticas, discursos, espacios sociales, etc.

La propuesta consistió en ofrecer tres aromas, cuidadosamente seleccionados por el equipo docente, para que ellos intenten en un primer momento expresar lo primero que les provoque, invitándoles a conectar con sus recuerdos, con las sensaciones e imágenes que vendrán con ese aroma. La

intención era que, a partir del olfato pudieran ponerle palabras al registro que percibieran. Divididos en grupos de aproximadamente 15 personas, solicitamos que se genere un espacio de silencio e introspección, para que puedan bucear internamente, conectándose con lo primitivo, con los registros originarios que, creemos, puede traer el sentido del olfato.

Se generaron 3 momentos con cada pañuelo, con una distancia de aproximadamente 10 minutos entre uno y otro, para que pudieran conectarse con el aroma, tenerlo en sus manos por un momento, y escribir lo que iban sintiendo. Cada pañuelo era blanco, a razón de considerar que otros colores podrían generar asociaciones genéricas, y claramente el equipo docente intentó no dar ninguna señal para que les estudiantes conjeturen. Los pañuelos se presentaron en folios, cerrados, impregnados con perfume ya dispuesto, para que les participantes tampoco pudieran tener pistas a partir de los recipientes de cada aroma.

Luego de la presentación y de disponerles a dejarse llevar por el olfato y el recuerdo, escribimos la siguiente consigna en el pizarrón: ¿Qué sensaciones, imágenes, colores, recuerdos vienen a mi al percibir este olor? Insistimos que escribieran todo lo que les viniera a la mente y se hizo hincapié en intentar describir las sensaciones que aparecieran, que les transmitieran los aromas en relación al cuerpo, recuerdos, vivencias, aunque les pareciera inadecuado.

A partir de allí, se generó un espacio de silencio, donde fueron emergiendo miradas, algunas sonrisas y hasta suspiros. Les fuimos presentando de a uno, los tres aromas seleccionados: el primer pañuelo estaba impregnado de un perfume comercializado y atribuido al género femenino; el segundo comercializado y atribuido al género masculino; y el último, una agua de colonia muy suave, comercializado y atribuido al género femenino.

Las apreciaciones que les participantes tuvieron sobre los aromas fueron las siguientes:

Aroma 1

mujer joven – rosa, violeta – lila, tranquilidad – Iglesia – tía – persona mayor – amor – marido – hospital – blanco – limpieza – hermano (cuando se fue de casa) – hombre (padrino) – seducción – hija bebé – ternura – primaria – maestra – primavera- flor – madre – dulzura – transformación – planta- tomillo – pimienta – abuela – sábanas limpias – pasado – señora – calma – alegría – madre planchando – bosque – luz.

Aroma 2

Fuerza – hombre – sexy- sobrino bebe – rechazo – un chico – propaganda varón (avón) – dolor de cabeza – picante – aire de montaña – colores fríos (azul) – juntada con amigos – jabón – color blanco – hombre limpio – Intenso – auto de hombre – pinito desodorante – horrible, invasivo – madera – liquido para piso – caja de ropa limpia – desodorante de bebe – relax, paz – fortaleza – secundaria – jugar – marrón o dorado – infancia – profesor – masculino – madera – verde – hermano, noche, salir a bailar – boliche - abuelo – papá – tío.

Aroma 3

Limón – fuerte – jardín – toallita húmeda – lavanda – abuela – ambiente – unisex - vacío – ritual- espiritual – auto lavado – pino de remis – profundo – baño caliente – campo verde – primavera – arbol – señora mayor – baño de terminal – tierra – perfume de piso – jabón – habitación de hotel – hombre grande – dulce – alergia – miedo.

Luego de socializar las producciones de cada una de las estudiantes, escrituradas en la pizarra del aula, comenzamos un proceso de análisis sobre las palabras, sensaciones y apreciaciones que se habían construido sobre los olores.

En una primera instancia develamos la atribución social del aroma y la correspondencia a un grupo sexo-genérico particular, para luego comenzar a problematizar las relaciones que se habían establecido en la experiencia propuesta.

En torno al primer aroma comercializado y asociado culturalmente con el género femenino, las primeras apreciaciones estuvieron sujetas a los atributos que habían suscitado, casi en su totalidad, en torno a la dulzura o al maternaje, la relación con algunas plantas florales, o la sensación de limpieza o ropa limpia, fueron las principales discusiones que el propio grupo problematiza. De estas apreciaciones, surgieron debates en torno al papel social que la sociedad le asigna a las mujeres y su reclusión al espacio de lo privado, donde los deberes principales serían el agradar, la delicadeza y la maternidad como obligación. Por otro lado, el aroma generó recuerdos de la infancia, como el abrir el ropero de una abuela y sentir esa fragancia o el dormir la siesta con quien cumplía la función de maternaje, y en otro caso, la calidez del sol que despertaba ese aroma en las sábanas. En menor medida fue asociada con algún aspecto varonil o cercano a lo masculino.

De la misma forma, se problematizó el segundo aroma comercializado y asignado culturalmente al género masculino, donde retrotrajo a los estudiantes en su mayoría, a características como fuerza, rudeza y espacios abiertos, podríamos decir públicos.

Las discusiones que propició el grupo se constriñen en la rudeza del aroma y en la sensación de invasión que generaba el perfume. En el mismo sentido, muchos de los participantes relataron anécdotas familiares, de un abuelo o un padre. Una estudiante, relató muy detalladamente la relación con su hermano mayor, y como el aroma le recordó a los permisos que le daban a su hermano varón para salir a bailar, y en contrapartida, las restricciones devenidas por ser mujer. Esta anécdota posibilitó poner en tensión el lugar en torno al género y la posibilidad de acceso a ciertas concesiones dentro de la organización sexo-genérica familiar. Les estudiantes resaltaron lo invasivo

del aroma, y en algunos casos, debatieron en torno a la figura masculina que representaba y como muchos varones invaden o no respetaban en muchos casos los límites corporales, haciendo mención del avasallamiento de un cuerpo sobre otro.

En torno al último aroma, las apreciaciones y sensaciones fueron dispares. Esta era agua de colonia comercializada para el género femenino. El no poder ubicarlo dentro de un género determinado les llevó a depositarlo en objetos, productos y ambientes.

Las atribuciones a dicho aroma, fueron en torno a la imposibilidad de construir o relacionar con una corporalidad. Podríamos decir que al trabajar este aroma, se generó una situación de confusión e incomodidad. Por encontrar un paralelo experiencial mayormente ubicado por fuera de la corporalidad, por fuera de algún género, estuvo ligado a imágenes, recuerdos y sensaciones, sólo en mínimas ocasiones remitió a la vejez, ligada a algo ameno y agradable. La ausencia de corporalidad en la memoria de los participantes, generó recuerdos de subirse a un taxi, ciertos aromas que se repiten en espacios públicos, aspectos que se relacionan con la naturaleza o alguna señora que ocasionalmente se cruzaron alguna vez.

A modo de conclusión

Las discusiones que se desarrollaron dentro del espacio áulico en torno a la experiencia, iniciaron un proceso de revisión/deconstrucción sobre algunas de las formas en las que se construyen las ideas y las prácticas de género. Poder comprender que, las atribuciones, roles, papeles sociales, colores y aromas de los géneros son construcciones muchas veces estancas y cristalizadas. Las asociaciones entre aromas y actividades sociales, o espacios sociales podrían indicar que, si bien responde a experiencias personales, y vivencias particulares de cada sujetx, se evidenciaría, a través de esta experiencia, que existe un punto o aspecto en común entre todas ellas que

nos hace pensar en que, a partir del registro de ciertos aromas, se construyen sobre nuestras corporalidades formas de ser, estar y accionar en el mundo que nos son compartidas en relación a la comprensión de los géneros. Al igual que existen otras construcciones arbitrarias sobre los géneros, que producen marcas y huellas sobre nuestras corporalidades y subjetividades. Ante esto ¿Son los aromas registros de comprensión de los géneros? ¿Serán los olores otra forma de segmentación que promueve, desde lo más interno, desde lo más íntimo, estructuras de desigualdad?

Poner rodar esta experiencia, empuja a dejarse llevar por las sensaciones que emergen a partir de un disparador tan sutil y tan abarcativo como los aromas. Múltiples sociedades desde tiempos remotos, utilizan como herramienta distintas fragancias u olores sobre los cuerpos para expresar y comunicar. Es por ello que consideramos que también existe un proceso social que va performateando el olfato.

Problematizar las experiencias y los saberes sociales, muchas veces naturalizados, por medio de los cuales aprehendemos el género “correspondido” y viceversa, permite comenzar a generar márgenes de libertad. Será en los márgenes, donde los interrogantes, las dudas y el recuerdo de aquello que han hecho con nosotres, posibilite nuevas formas de construir destinos más amables para habitar.

Bibliografía:

- Faur, L. (2007) Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de educación y Tecnología.
- Louro, L. (1999) Pedagogía de la sexualidad. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/88813036/PEDAGOGIAS-DE-LA-SEXUALIDAD-Lopes-Louro>
- Saer, Juna, J. (2000) Lugares Buenos Aires, Argentina, Seix Barral. Biblioteca Breve



Weeks, J. (1998) "Capítulo 2: La invención de la sexualidad". En: Weeks, J. Sexualidad. pp. 23-46. DF, México. PAIDOS.

Recibido: 08/11/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Cocco P., Muñoz Zanón M. Martínez A. (2022), Los registros del género. Experiencia pedagógica en torno a los aromas y la relación con el género. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 22-33.



La construcción de la verdad periodística en el femicidio de Brenda Arias. Una experiencia de investigación en periodismo gráfico¹²

*The construction of the journalistic truth in the femicide of Brenda Arias. An
investigative experience in graphic journalism*

María Antonella Biondi

m.antobiondi@gmail.com

*Licenciada en Periodismo (FCH-UNSL). Periodista Universitaria (FCH-UNSL).
Diplomada en Periodismo Digital (FRRE-UTN). Diplomada en Formación en
Educación Sexual Integral (EH-UNSAM). Especializanda en Análisis de las
Problemáticas Sociales desde la Perspectiva de Género y Diversidad (FCEJS-
UNSL). Investigadora integrante del PROICO N° 4-1920 de Cambios y
tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas
desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.*

34

Resumen

Este trabajo parte de la experiencia desarrollada durante el análisis de la cobertura periodística de *El Diario de la República* sobre el femicidio de Brenda Arias, asesinada en el año 2009 en la localidad de Villa del Carmen

¹ “La construcción de la verdad periodística en casos de violencia de género” fue una investigación desarrollada por la autora en 2019, enmarcada en la beca EVC-CIN.

El estudio del caso de Brenda Arias fue presentado como Trabajo Final de Investigación para la obtención del título de Licenciada en Periodismo. La investigación, titulada “La construcción de la verdad periodística que *El Diario de La República* hizo del caso de Brenda Arias” está publicada en la biblioteca virtual de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL).

² Esta experiencia se presentó durante el Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) el día 28/10/2020.

de la provincia de San Luis, a los fines de indagar en la verdad construida en torno a casos de violencia de género.

Para esto nos posicionamos desde el periodismo, con una mirada transdisciplinar entre la Filosofía y el campo de estudios de los feminismos para la observación de un caso puntual de violencia de género, el análisis de la cobertura periodística del hecho, los criterios de noticiabilidad selectos y las formas por las que se construye una verdad determinada.

En su diseño metodológico, el uso del enfoque cualitativo y el análisis textual propician el contraste y la aplicación del marco teórico para la interpretación de las notas periodísticas selectas para el análisis de la cobertura del caso.

La incorporación de herramientas teóricas propuestas por el filósofo Michel Foucault y la antropóloga Rita Segato, permiten el análisis de la verdad desde una concepción foucaultiana del poder como productor de saberes y verdades. Así también, el campo de los feminismos facilita la comprensión del femicidio como delito político y el papel central de los medios en la elaboración de sus coberturas.

Por su rol en la producción de contenidos e incidencia en la vida pública, entendemos que el periodismo produce verdades construidas discursivamente en las tareas de planificación, recopilación, selección y producción de la información que se incluyen en la cobertura periodística de un hecho.

La perspectiva de género y su especificidad dentro del campo del periodismo, adquieren gran relevancia para el análisis de la práctica profesional y la verdad periodística construida en torno a víctimas y victimarios.

Palabras clave: periodismo; perspectiva de género; verdad; poder; femicidio.

Abstract:

This work is based on the experience developed during the analysis of the journalistic coverage of El Diario de la República on the femicide of Brenda Arias, murdered in 2009 in the town of Villa del Carmen in the province of San Luis, at the end of investigate the truth built around cases of gender violence.

For this we position ourselves from journalism, with a transdisciplinary look between Philosophy and the field of feminism studies for the observation of a specific case of gender violence, the analysis of the journalistic coverage of the event, the selected newsworthiness criteria and the forms by which a certain truth is constructed.

In its methodological design, the use of the qualitative approach and the textual analysis favor the contrast and the application of the theoretical framework for the interpretation of the selected journalistic notes for the analysis of the coverage of the case.

The incorporation of theoretical tools proposed by the philosopher Michel Foucault and the anthropologist Rita Segato, allow the analysis of truth from a Foucauldian conception of power as a producer of knowledge and truths. Likewise, the field of feminism facilitates the understanding of femicide as a political crime and the central role of the media in the elaboration of its coverage.

Due to its role in the production of content and incidence in public life, we understand that journalism produces truths constructed discursively in the tasks of planning, compiling, selecting and producing the information that is included in the journalistic coverage of an event.

The gender perspective and its specificity within the field of journalism acquire great relevance for the analysis of professional practice and the journalistic truth built around victims and perpetrators.

Keywords: journalism; gender perspective; truth; power; femicide.

Introducción:

El siguiente trabajo plantea el análisis de la construcción de la verdad periodística en casos de violencia de género, a partir de la experiencia del estudio de la cobertura que *El Diario de La República* hizo del femicidio de Brenda Arias, asesinada en el año 2009 en la localidad provincial de Villa del Carmen.

Entendemos el periodismo como una profesión de gran incidencia en la vida pública, que ejerce un papel determinante en la construcción de verdades a través de las tareas de planificación, recopilación, selección y producción de la información.

Ante el creciente número de femicidios y crímenes de odio hacia las disidencias³, creemos necesario repensar nuestras prácticas profesionales a partir de la incorporación de herramientas teóricas y prácticas que nos permitan problematizar la construcción de verdad que los medios de comunicación masivos realizan en torno a víctimas y victimarios.

La siguiente experiencia, expone el análisis del tratamiento periodístico de una muerte por violencia de género en la provincia de San Luis, no analizada anteriormente en el ámbito académico.

Para el relato del abordaje realizado, partiremos de la contextualización del caso de Brenda Arias, la metodología y selección del corpus dentro del periodismo gráfico, las herramientas para el abordaje de la violencia de género en los medios de comunicación, la vinculación transdisciplinaria entre Michael Foucault y Rita Segato, y las conclusiones finales sobre el tratamiento

³ Utilizamos el término “disidencia” para referirnos al espectro amplio de conductas, identidades y preferencias sexuales que difieren de la heterosexualidad normativa y los binarismos de género.

periodístico desempeñado por *El Diario de la República* en la cobertura del caso.

Brenda Arias en contexto

El crimen de Brenda Arias se remonta al 11 de julio de 2009, cuando la joven de 19 años desapareció al irse de su casa para cenar con un matrimonio amigo, conformado por Carolina Pereyra y quien fuera su femicida, Juan José Murúa.

Desde que sus padres Miguel Arias y Elba Garayalde radicaron la denuncia, la investigación policial y el consecuente proceso judicial sobre el caso de Brenda Arias permaneció en la agenda mediática de *El Diario de La República*.

Entorpecimientos en la investigación, como la destitución del juez de turno y tiempos de espera judiciales, generaron barreras que concluyeron en la resolución del caso nueve años más tarde en 2018, con la condena para su asesino Juan José Murúa a 38 años y 2 meses de prisión.

Las pausas para hallar a un culpable y obtener justicia para el asesinato de su hija, hicieron de Elba Garayalde una referente en la lucha por los derechos de las mujeres en San Luis. Tal fue así que luego de su fallecimiento, la Colectiva Feminista de la ciudad capital cambió su nombre por *Colectiva Feminista Negrita Garayalde*.

Podemos definir el "femicidio" como la muerte de una mujer en manos de un hombre por razones de género. Contrario al concepto de "homicidio", definido como el acto de causar la muerte de forma dolosa o culpable. En términos de Segato (2018) un femicidio o asesinato mediante violencia de género puede comprenderse como un acto comunicativo y enunciativo, en tanto el asesino envía un mensaje moralizador al resto de la sociedad.

La relación existente entre Brenda Arias y Juan José Murúa, previo a la instancia de su asesinato, nos permitió identificar hechos de abuso de parte

de su agresor anteriores a la noche de su femicidio. La declaración de actos de persecución y acoso por parte de testigos en la instancia del juicio, permiten dilucidar aristas del ciclo de la violencia de género que decantaron en el femicidio de Brenda como la expresión de un ciclo violento.

Elección metodológica

Para este trabajo, desarrollado en torno a la indagación bibliográfica y la selección e interpretación de notas periodísticas, se seleccionó la metodología cualitativa y el análisis de datos de tipo textual.

El proceso de investigación implicó el planteo de un problema de conocimiento, la formulación de preguntas sobre el objeto de estudio, la elección de criterios para la selección del corpus de análisis y la formulación de categorías teóricas para el análisis de los textos periodísticos.

El diseño metodológico, basado en el análisis textual y la metodología cualitativa permitió el abordaje y armado del marco teórico, para luego interpretar y contrastar la teoría con el corpus seleccionado, en una lectura situada de los textos académicos y periodísticos.

"El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo y que le permite captar el contenido y el significado de lo que se dice en el texto." (Vieytes, 2004, p.290).

Si bien en principio las categorías selectas para el análisis fueron "femicidio", "poder", "dispositivo", "voluntad de verdad", "regímenes de verdad" y "pedagogía de la crueldad", la metodología cualitativa facilitó la posterior emergencia de dos nuevas categorías: "escenario" y "sexismo".

La elección y delimitación del corpus, implicó visitas al archivo histórico de *El Diario de La República* para realizar el fichaje de cada noticia, junto al rastreo de hechos vinculados al caso a través del seguimiento de los artículos

publicados en su sitio web. De esta forma, se confeccionó una línea temporal para la ubicación histórica de los hechos pertinentes a la investigación y juicio del femicidio de Brenda Arias.

Debido a la inexistencia de un método de rastreo y revisión del archivo histórico de *El Diario* en línea, esta etapa de indagación debió hacerse de forma manual, con la revisión detenida de cada publicación mensual.

Este rastreo previo a la delimitación del corpus, resultó oportuno para tomar conocimiento de un total de 45 notas publicadas sobre el caso Arias, desde el año 2009 al 2018. En este tiempo, el estancamiento de la investigación hacia fines de 2010 propició una brecha temporal hacia el año 2016, en la que no se registraron noticias publicadas sobre el caso.

A los fines de este trabajo, se seleccionaron artículos periodísticos fechados en los años 2009 –contexto de desaparición y búsqueda de Brenda- y 2018 –periodo de juicio y condena a su asesino, Juan José Murúa-. El corpus final estuvo conformado por un total de 27 notas periodísticas de *El Diario de La República*.

Hacia la construcción de un marco teórico

Fue una elección desarrollar un marco teórico centrado en definiciones de periodismo y más precisamente del periodismo gráfico, para luego arribar a información en torno al femicidio, la violencia de género y las normativas para desarrollar coberturas libres de violencia simbólica y mediática.

En segundo lugar, apelamos al análisis del filósofo Michel Foucault (1926-1984) para la comprensión del poder como fuerza productora de saberes y verdades en el discurso periodístico. En este apartado, incorporamos herramientas teóricas de la antropóloga argentina Rita Segato, para el análisis de las coberturas mediáticas en torno a la violencia de género.

Las vinculaciones entre Foucault y Segato propiciaron un análisis de los medios desde una mirada transdisciplinar entre el periodismo, la filosofía y el campo de estudios de los feminismos que facilitó volcar la teoría en el estudio geopolíticamente situado de un femicidio ocurrido en un pueblo del interior de la provincia de San Luis.

Hacia un concepto de periodismo

Si bien podemos formular una definición de “periodismo” a través de los usos y prácticas de la profesión, a los fines de este trabajo nos centramos en una conceptualización propia del ámbito legal y jurídico, con bases en el Estatuto Legal del Periodista:

“ Se consideran periodistas profesionales a los fines de la presente ley, las personas que realicen en forma regular, mediante retribución pecuniaria, las tareas que les son propias en publicaciones diarias, o periódicas y agencias noticiosas. Tales el director, codirector, subdirector, jefe de redacción, secretario general, secretario de redacción, prosecretario de redacción, jefe de noticias, editorialista, corresponsal, redactor, cronista, reportero, dibujante, traductor, corrector de pruebas, reportero gráfico, archivero y colaborador permanente (...) ” (Ley N° 12.908, 1947 Art. 2°).

Desde el ámbito laboral, sostenemos que la profesión puede definirse por las tareas de búsqueda, construcción, recepción, producción y elaboración de la información que conforman el proceso productivo de toda cobertura periodística.

El periodismo gráfico, por otro lado, se constituye como aquel formato específico propio de diarios, semanarios y periódicos impresos que son elaborados en salas de redacción. A diferencia del periodismo televisivo y radial, en el gráfico converge el lenguaje mixto conformado por códigos lingüísticos, paralingüísticos e icónicos que cumplen la función de jerarquizar la información de la agenda mediática, para establecer conexiones en el texto que faciliten la comprensión de sus lectores.

Los géneros dentro del periodismo, pueden dividirse en informativos, opinativos, interpretativos o mixtos. A los fines de nuestro trabajo, basado en la construcción de verdad periodística en un medio de tipo gráfico, nos centramos en el género informativo, con el correspondiente énfasis en códigos lingüísticos y paralingüísticos, a los fines de interpretar las noticias, crónicas y reportajes desarrolladas en torno al caso, con los correspondientes recursos utilizados para la maquetación del diario en la jerarquización de la información.

La noticia, comprendida como el producto base de todo género informativo, y definida por Gonzalo Martín Vivaldi (1973) como *"un hecho actual o actualizado, digno de ser conocido y divulgado, y de innegable repercusión humana"* (p. 335) se determina en salas de redacción a través valores-noticia o criterios de noticiabilidad.

"Para la elaboración de estos criterios, los medios evalúan el valor de la noticia como información práctica, como impacto emocional y como formadora de la opinión pública. Estos rasgos apuntan a la concepción de la noticia como un servicio público, que construye los datos que necesita la sociedad en su vida cotidiana; a la conmoción y también a la empatía entre la construcción periodística y el público, que hace a la noticia más cercana y creíble, y al papel jerarquizador de los medios en relación con los asuntos públicos" (Martini, 2000, p. 86).

Estos criterios, reiteradamente estudiados por el campo teórico del periodismo y la comunicación, son resumidos por Alsina (1996): frecuencia, umbral, significatividad, imprevisibilidad y continuidad. La actualidad del acontecimiento predomina como la característica imprescindible para que el mismo pueda considerarse noticia.

Señalamos que el periodismo incide en la vida pública a través de la construcción de verdad que realiza no sólo en la selección del acontecimiento que se transformará en noticia, sino en su manera de abordarlo.

Los derechos a la comunicación y la información, junto a la libertad de expresión, constituyen derechos específicos propios del campo del periodismo que también acarrearán consigo la obligación de brindar información crítica y veraz.

Consideramos que una información periodística crítica y veraz deberá ser necesariamente libre de violencia, mediante un trabajo atravesado por la perspectiva de género. Esta mirada, desarrollada por el campo teórico de los feminismos, supone el tratamiento de la información visibilizando las inequidades de género.

Para abordajes periodísticos con perspectiva de género, creemos necesaria la incorporación de la ética feminista a la ética profesional propia del campo del periodismo. En términos de Francesca Gargallo (1994) "*ética feminista es la que actuando contra el privilegio moral y social del macho de la especie humana, reconocido como universal en la cultura, descubre que éste constituye la injusticia social sobre la que se ha construido un sistema lógico-político que ha llevado a la humanidad por una senda de destrucción e incapacidad de paz*" (p. 24).

Hacia un periodismo no sexista

Podemos definir la violencia de género como un tipo de vulneración y agresión basada en la condición de desigualdad existente entre hombres y mujeres. La misma puede clasificarse en: física, psicológica, sexual, económica, patrimonial y simbólica.

En Argentina, la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres contempla además dos aristas de la violencia de género: la política - incorporada en 2019 por la Ley 27.533- y la ley de acoso callejero -Ley 27.501-.

El femicidio, representa en este punto la etapa cúlmine de un ciclo de violencia ejercido hacia las mujeres. Es la “punta del iceberg” de un conjunto de prácticas de sometimiento basadas en desigualdades de género.

Los orígenes del término se remontan a las teóricas Diana Russel y Jill Radford, quienes en 1992 lo definieron como un asesinato de odio a las mujeres cometido por hombres, caracterizado por un fuerte “terrorismo sexual”.

“Es el extremo de un continuum de terror anti-femenino que incluye una amplia variedad de abusos verbales y físicos, tales como: violación, tortura, esclavitud sexual (particularmente por prostitución), abuso sexual infantil incestuoso o extra-familiar, golpizas físicas y emocionales, acoso sexual (por teléfono, en las calles, en la oficina y en el aula), mutilación genital (clitoridectomías, escisión, infibulaciones), operaciones ginecológicas innecesarias (histerectomías), heterosexualidad forzada, esterilización forzada, maternidad forzada (por la criminalización de la contracepción y del aborto), psicocirugía, negación de comida para mujeres en algunas culturas, cirugía plástica y otras mutilaciones en nombre del embellecimiento. Siempre que estas formas de terrorismo resulten en muerte, se convierten en feminicidios ” (Russell - Radford, en Atencio, 2011, pp. 2-3).

Las circunstancias del crimen de Breda Arias, con reiteradas situaciones de acoso de parte de su femicida Juan José Murúa y el posterior ensañamiento contra su cuerpo, circunscriben el delito a una muerte por violencia de género.

En Argentina, la preocupación por el desempeño de un periodismo no sexista tiene antecedentes con la Ley 26.485, promulgada en 2009 y dictaminada con la finalidad de otorgar a la entonces Secretaria de Medios de Comunicación Audiovisual la tarea de “*promover la eliminación del sexismo en la información*” (Art. 11, Ley 26.485, 2009).

Por otro lado, Periodistas de Argentina en Red por una comunicación no sexista (Red PAR) surgió en 2006, tras el primer Encuentro Nacional de Periodistas con Visión de Género. La misma organización, participó durante el año 2009 durante el debate del entonces Proyecto de Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, con el objetivo de introducir la perspectiva de género y promover un tratamiento periodístico no sexista.

En su decálogo, publicado en 2010, la Red PAR estableció diez puntos fundamentales a seguir en toda cobertura periodística con perspectiva de género.

La necesidad de desterrar de las redacciones la figura de "crimen pasional", la incorporación de las categoría de "femicidio" y "violencia machista", son algunos de los principales fundamentos, junto a la no revictimización y sexualización de la víctima.

Las prácticas promovidas por el periodismo no sexista, no coinciden con las propias del dispositivo de la crónica policial. En este sentido, para estudiar el caso de Brenda Arias vimos necesario incorporar un análisis de las prácticas propias del periodismo policial.

Contrario a lo estipulado por la Red Par (2010), en la obra "Así se hace periodismo: Manual práctico del periodismo gráfico", Sibila Camps y Luis Pazos (1994) apuntan al mismo tratamiento periodístico para homicidios, casos de violencia de género y femicidios.

Pese a que entre sus puntos, la Red recomienda la recurrencia a fuentes de expertos en violencia de género, Camps y Pazos (1994) apuntan a la consulta de fuentes policiales, judiciales, familiares y cómplices para la construcción de la figura de la víctima y su victimario.

La búsqueda de posibles motivaciones e información sobre cómo sucedió el delito de género, es otra particularidad del periodismo policial que se

contradice con la ética planteada desde el campo de estudios de los feminismos.

Poder, verdad y perspectiva de género en el periodismo

La concepción foucaultiana del poder, visto como estrategia productiva de saberes y verdades, nos permitió analizar la verdad construida en el quehacer periodístico a través de las coberturas. Por otro lado, las herramientas teóricas propuestas por Rita Segato, nos posibilitaron el posterior análisis de las prácticas mediáticas desde la perspectiva de género.

Las categorías teóricas utilizadas para el análisis de la construcción de la verdad periodística en torno al caso de Brenda Arias fueron "poder", "regímenes de verdad", "voluntad de verdad", "dispositivo", "femicidio" y "pedagogía de la crueldad". Más adelante, nos abocaremos también a explicar brevemente dos categorías emergentes del análisis del corpus.

En "La voluntad de saber", Michel Foucault (2014) señala que al referirse al poder no habla del "*conjunto de instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de los ciudadanos a un Estado determinado*" (p. 88), y que tampoco ingresan en este orden leyes y normativas, ni el estatus de grupos dominantes. Por poder, en cambio, comprendemos aquella fuerza productiva y constitutiva de las relaciones humanas que se ejerce, pero que no se posee.

"Me parece que por poder hay que entender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización" (Foucault, 2014, p.89).

Los determinados saberes de una época, se gestan por las cualidades productivas del poder, luego de luchas constantes entre saberes que acaban por ser sometidos y otros que son aceptados. Por "regímenes de verdad" entonces, comprendemos aquellos saberes representativos de la idiosincrasia de una época determinada.

“ Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1981, p.143).

Comprender la vinculación existente entre saber y poder es fundamental, puesto que ambos funcionan de manera coordinada y se constituyen de forma recíproca para establecer aquellos discursos que son tomados por verdaderos en una época y sociedad determinada. Es decir que la verdad se construye por medio del poder y su articulación con el saber.

“La verdad se centra en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político); es objeto, bajo formas diversas, de una inmensa difusión y consumo (circula en aparatos de educación o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social, pese a ciertas limitaciones estrictas); es producida y transmitida bajo el control, no exclusivo pero sí dominante, de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, ejército, escritura, medios de comunicación); en fin, constituye el núcleo de todo un debate político, y de toda una serie de enfrentamientos sociales (luchas ideológicas)” (Foucault, 1971, pp.53-54).

Por otro lado, la categoría teórica de “dispositivo” nos permitió contextualizar el periodismo como aquél campo de fuerzas en que se libra la disputa del poder para la construcción de verdades.

“El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre elementos heterogéneos- discursos, instituciones, proposiciones filosóficas, lo dicho, lo no-dicho-. Por ejemplo, puede aparecer como programa de una institución, como un elemento que puede justificar u ocultar una práctica, o

funcionar como una interpretación a posteriori de esta práctica, ofrecerle un campo nuevo de racionalidad” (Castro, 2004, p. 98).

Para nuestro análisis, partimos del postulado de que los medios de comunicación son ante todo usinas productoras de realidad social. La construcción de verdad que realizan a través de la cobertura de un hecho, está sujeta a las lógicas de funcionamiento de un medio determinado, su línea editorial y equipo de trabajo.

En este sentido, comprendemos la labor periodística como un campo en el que se juegan determinados enunciados, normativas, discursos y saberes que como dispositivos históricos, dictan una forma determinada de hacer periodismo.

Los valores-noticia, que definen los criterios de selección del hecho que será evaluado para integrar la agenda periodística, también conforman una especie de micro-dispositivo mediático, en donde se disputan saberes y verdades.

A través de la imposición de unos saberes sobre otros, el poder crea verdades y genera normalización. Normalización, que en reiteradas oportunidades puede detectarse a través de los medios de comunicación en la estereotipación de víctimas de violencia de género, hipersexualización e incluso justificación de las muertes.

La idea foucaultiana de “normalización”, dialoga en este punto con el concepto de “pedagogía de la crueldad” de la antropóloga Rita Segato (2018), por la que postula la existencia de una deshumanización de las víctimas de violencia de género en los relatos mediáticos de sus muertes.

“Al hablar de pedagogía de la crueldad no podemos olvidarnos de mencionar a los medios masivos de información, con su lección de rapiña, escarnio y ataque a la dignidad ejercitadas sobre el cuerpo de las mujeres. Existe un

vínculo estrecho, una identidad común, entre el sujeto que golpea y mata a una mujer y el lente televisivo” (Segato, 2018, pp. 14-15).

La teórica, postula que los femicidios y delitos de género pueden comprenderse como “actos comunicativos” o “enunciativos”, por los que el violador o femicida envía un mensaje aleccionador al resto de la sociedad, en complicidad con los varones que la integran.

En las coberturas periodísticas de los femicidios y casos de violencia de género, la exacerbación de los detalles mórbidos de tintes sensacionalistas, la presunción de motivaciones y la justificación de las muertes, acarrearán según Segato (2018) las bases para la conformación de un nuevo tipo de personalidad psicopática afín a la deshumanización propia del sistema capitalista.

“(…) El capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de vida, la predación, es decir, que no tengamos receptores para el acto 47 comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición (...).” (Segato, 2018, p. 12).

Para contrarrestar las prácticas promotoras de pedagogías de la crueldad, Segato (2018) propone la incorporación de “contra-pedagogías”, que sean “*capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de la época y que permitan visualizar caminos alternativos*” (p.15). Esto implicaría repensar las prácticas verticalistas propias del mandato patriarcal y propiciar un mundo vincular y comunitario que “*ponga límites a la cosificación de la vida*” (Segato, 2018, p.16).

La construcción de la verdad periodística de Brenda Arias en El Diario de La República

La cobertura desarrollada por *El Diario de la República* sobre el caso Brenda Arias abarca desde los años 2009 a 2018. A lo largo de las 27 notas periodísticas analizadas en el corpus, identificamos la prevalencia del género informativo en los formatos de noticia, crónica y reportaje.

Durante el período analizado, *El Diario* no realizó grandes modificaciones en cuanto a su formato gráfico, caracterizado por su modelo tabloide, circunscripto a medidas de 29 centímetros de ancho por 40 centímetros de largo. Sus primeras planas, definidas como “escaparate” consistieron en un resumen de las noticias de mayor importancia del día.

En la indagación del corpus analizado, identificamos dos temas centrales que se prolongaron desde 2009 a 2018. El primero, competente a la etapa de rastillaje e investigación policial sobre el período de desaparición y búsqueda, y el segundo hacia 2018 sobre el juicio y condena a su femicida, Juan José Murúa.

El primer período, caracterizado por la escasez de recursos fotográficos y por posicionamientos de menor relevancia en las tapas, se distingue de la última etapa del caso, donde el medio otorgó mayor espacio a los resultados del juicio.

Pese a los avances en materia de perspectiva de género en el campo del periodismo, *El Diario de la República* posicionó el caso en la sección de “Policiales” durante todos los años que implicó su cobertura. Aunque el medio incorporó en 2016 una sección en su sitio web titulada “Perspectivas de género” - Actualmente “Tinta violeta”-, las novedades sobre Brenda Arias continuaron bajo la carátula de “policiales” al igual que homicidios, robos y otros delitos no competentes a razones de género.

La construcción de los titulares y volantas, fue de carácter contextual con el objetivo de reiterar la información sobre el caso. En estos apartados, se destacó la categorización del caso como “asesinato” y “homicidio”. Contrario a lo estipulado por las normativas de tratamiento mediático no sexista, en

ninguna parte de la cobertura de *El Diario de La República* se posicionó el caso de Brenda Arias como “femicidio”.

El análisis del corpus, permitió la emergencia de dos nuevas categorías que no habían sido formuladas anteriormente durante la elaboración del marco teórico: “escenario” y “sexismo”. La primera, competente a las piezas narrativas en las que la cobertura periodística se abocaba a las descripciones de la localidad de Villa del Carmen, y la segunda pertinente a aquellos apartados destinados a las construcciones en torno a Brenda y su relación con su victimario y sospechosos implicados en la investigación.

En este punto, las descripciones de Villa del Carmen como “*un pueblo apacible y taciturno, de esos en los que nunca pasa nada*” acrecientan la imagen de que en las localidades provinciales del interior no suceden delitos de este tipo. Las descripciones de los habitantes y sus tranquilas expectativas de vida tan diferentes a las de Brenda Arias, también remarcan una imagen de la víctima, con un posicionamiento diferente al del resto.

El núcleo amistoso de Brenda descrito por *El Diario de La República*, se constituyó por “Bato”, catalogado como su “amigo íntimo”, Cesar Albelo, renombrado en varias ocasiones como su ex novio y principal sospechoso, y Juan José Murúa, con quien mantenía una relación de amistad junto a su esposa Carolina Pereyra.

La descripción de su relación con sus amistades, más la alusión reiterada a la preferencia de Brenda por los espacios de ocio y bailes con amigos, se suman a una imagen de “mujer pública” que el medio construyó en torno a la figura de la víctima al tratarse de una joven reconocida por los habitantes del pueblo, por su trabajo de peluquera a domicilio. En este sentido, en las declaraciones de las fuentes judiciales asistimos a la aclaración constante de que Brenda “no era una chica fácil, pero sí confiada”.

Conclusiones

Para cumplir con el objetivo de analizar la construcción de la verdad periodística en torno al caso de Brenda Arias, no sólo indagamos en bibliografía pertinente al campo de estudios de los feminismos, la filosofía y el periodismo, sino que además analizamos el corpus selectos con miras en la maquetación del diario, su diseño y jerarquización de la información.

El análisis de las coberturas a partir de los artículos periodísticos nos permitió determinar que la verdad construida sobre el caso fue bajo la categoría de "homicidio" y no la de "femicidio".

La ubicación del caso en la sección de "policiales", la reconstrucción y énfasis en el asesinato de Brenda y el modus operandi de su femicida, más la búsqueda de posibles motivaciones y selección de fuentes son algunos de los aspectos que nos permiten establecer que la cobertura periodística no se desarrolló con perspectiva de género.

Si bien como señalamos anteriormente, Brenda Arias fue asesinada en el mes de julio de 2009, la discusión sobre el periodismo con perspectiva de género tiene sus antecedentes en 2006 con la creación de la Red PAR, y la realización del Primer Encuentro Nacional de Periodistas con Visión de Género.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522), sancionada en octubre de 2009, se pronunció contra la violencia mediática hacia la mujer, junto a la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Ley 26.485).

En nuestro análisis, el poder no sólo se canaliza a través de las prácticas de los medios de comunicación al relatar casos de violencia de género, sino que llega a esferas estructurales, donde el mandato de la masculinidad se traduce en muertes cruentas con el objetivo último de doblegar a la mujer e identidades de género disidentes.

En este sentido, comprendemos el papel de los medios de comunicación como un tercer receptor y enunciatario que participa de la situación comunicativa

por la que el violador o femicida envía su mensaje aleccionador al resto de la sociedad, en complicidad con su cofradía masculina.

Para finalizar, apuntamos que realizar este trabajo final de investigación implicó un gran crecimiento de índole profesional y personal, al tiempo que permitió identificar puntos claves para coberturas periodísticas con perspectiva de género.

Creemos que el objetivo último de la labor periodística es cumplir con el derecho humano a la información y a la comunicación, con la conciencia genuina de las repercusiones negativas que tendrá un accionar contrario. Por esto, creemos fundamental la cobertura crítica que se hace sobre casos de violencia de género.

Bibliografía

- Atencio, G. (2015). *Feminicidio, El asesinato de mujeres por ser mujeres*. Editorial Fibgar, Cataratas.
- Camps, S. Pazos L. (1994). "Así se hace periodismo: manual práctico del periodista gráfico". Buenos Aires, Argentina. Paidós estudios de comunicación.
- Castro, E. (2004). "El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores". Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina. Editorial Prometeo.
- Foucault, M. (1971) Lección sobre Nietzsche. En *Lecciones sobre la voluntad de saber* (pp. 225- 244). Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1971) Verdad y Poder. En *Lecciones sobre la voluntad de saber* (pp. 41-55). Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Martini, S. (2000), *Periodismo, Noticia y Noticiabilidad*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Norma.



Red Par. (2010) Decálogo para el tratamiento periodístico de la violencia contra las mujeres.

Segato, R, L. (2018). Contra- pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros.

Vieytes,R. (2004) . Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Editorial de las ciencias. Buenos Aires.

(17 de noviembre de 2018). El desgarrador pedido de Justicia a Adolfo R. Saá - Norma "Negrita" Garayalde. El Chorrillero. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yUfxaiZugLQ>

Recibido: 12/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Biondi M. (2022), La construcción de la verdad periodística en el femicidio de Brenda Arias. Una experiencia de investigación en periodismo gráfico. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 34-54.





Problemáticas Sociales, Comunicación, incertidumbre y crisis en desarrollo

Social Problems, Communication, Uncertainty and Crisis in Development

Sergio Quiroga

sergioricardoquiroga@gmail.com

Resumen

Este trabajo busca promover una sinergia cognitiva entre aspectos problemáticos de la sociedad actual, como el calentamiento del planeta, la deforestación de grandes extensiones territoriales, el aumento de la población mundial, el consumo de combustibles fósiles, las enfermedades y los virus emergentes, la crisis climática en pleno desarrollo, en el contexto de la sociedad actual, caracterizada por la cultura del hiperconsumo, la incertidumbre, la catástrofe de la salud pública y el uso creciente de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, abordamos de manera inicial, algunas relaciones entre la incertidumbre social, la comunicación ambiental y de desastres, y la urgencia climática. Precisamente, en los años 2020-2021, el mundo se ha enfrentado nuevamente una crisis global: una crisis pandémica, a un cambio climático acelerado, a las desigualdades sociales profundas y persistentes, a una polarización política creciente y a una crisis infodémica, en donde se difunde mucha información errónea en línea.

Palabras Claves: comunicación; incertezas; crisis; cambio climático; desigualdades

Abstract

This work seeks to promote a cognitive synergy between problematic aspects, such as global warming, deforestation, increasing world population, consumption of fossil fuels, emerging diseases and viruses and the rising climate crisis in the context of today's society, characterized by the culture of hyperconsumption, uncertainty, a catastrophic public health and the growing use of new technologies. Concurrently, we address some relationships between social uncertainty, environmental and disaster communication, and climate emergency. In the years 2020-2021, the world faced again a global crisis: a pandemic, accelerated climate change, deep and persistent social inequalities, growing political polarization and an infodemic crisis, through which loads of online misinformation was spread.

Key Words: communication; uncertainties; crisis; climatic change; inequalities

Introducción

Este trabajo reúne un análisis preliminar sobre temáticas problemáticas de la sociedad actual como son el calentamiento del planeta, la deforestación de grandes extensiones territoriales, el aumento de la población mundial, el consumo de combustibles fósiles, las enfermedades y los virus emergentes, la crisis climática en pleno desarrollo, en el contexto de la sociedad actual, caracterizada por la cultura del hiperconsumo, la incertidumbre, la catástrofe de la salud pública y el uso creciente de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, es la idea, dejar planteado de manera inicial, algunas relaciones entre la incertidumbre social, comunicación ambiental y de desastres, y la urgencia climática en el medio de la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación.

Internet y estas tecnologías emergentes están socavando los recursos indispensables de la información confiable, análisis profundo, el debate racional y la ecuanimidad y diversidad de representación.

La crisis de COVID-19 ha demostrado la relevancia de los medios llamados de servicio público. La comunicación es un derecho y también un servicio. Las audiencias a menudo, han recurrido a los medios de servicio público en busca de fuentes confiables de información objetiva e imparcial, materiales educativos de alta calidad para educación en el hogar y el entretenimiento.

Los desafíos planteados ilustran sobre la extensión, la complejidad y la atención que deben prestarles gobiernos y ciudadanos a una crisis de largos años sin solución. Probablemente esa agenda cargada de desafíos constituidos por la triada comunicación-tecnología-cambio climático acompañe a la humanidad en los próximos cincuenta años.

En medio de las crisis climáticas y de biodiversidad, en la forma en que nos encontramos y nos comunicamos, el mundo natural que conocemos está cambiando. La creatividad humana, el aumento de la capacidad tecnológica, la accesibilidad y la conectividad han permitido una proliferación de contenidos, plataformas y consumo de medios visuales digitales. La ciudadanía buscar estar informada, la información fluye y es excesiva y además existen noticias que no tienen veracidad. Las llamadas noticias falsas (fake news) han estado presente a lo largo de la humanidad, solo que ahora las redes sociales aceleran su propagación.

Por otro lado, asistimos a ciudadanías inquietas y diversas, algunas que expresan conformismo y desinterés ante los bienes que la democracia y sus crisis, nos está aportando, y otras más activas, fragmentadas, que exigen políticas públicas más activas y personalizadas en diversos terrenos (Quiroga, 2021). Por un lado, los gobiernos, más allá de su tamaño, buscan fortalecer estos procesos promoviendo la buena gobernanza ambiental ante la creciente demanda de la ciudadanía por participar en la toma de decisiones que afecta

a su entorno, y por otro lado, la publicidad y la transparencia de los actos de gobierno constituyen un pilar fundamental en las instituciones democráticas, cuya calidad institucional se eleva en la medida que los ciudadanos puedan recibir información completa, veraz, adecuada y oportuna.

Una buena gobernanza ambiental debe posibilitar una comunión entre agendas estratégicas medioambientales, gestión gubernamental, comunicación pública y participación de la ciudadanía. Los gobiernos deben buscar fortalecer sus procesos comunicativos y los mecanismos de interacción, ante la creciente demanda de la ciudadanía por información y participación (Quiroga, 2021).

En materia informativa, como lo expresa el "*The Public Service Media and Public Service Internet Manifesto*", una enorme contribución a la comunicación global editado por Fuchs y Unterberger (2021) necesitamos contar con un servicio público de radiodifusión financiada con los recursos públicos, es decir, se trata de un bien, un servicio que sea independiente del gobierno y accesible para todos, que brinde información veraz y confiable, que exprese a la multiplicidad de voces y que sea un soporte de los análisis de temas que son de interés común.

Clima, Crisis climática y Covid

Biólogos de la Universidad de Hawái y el Muséum National d'Histoire Naturelle de París han detectado que la Tierra está viviendo la *Sexta Extinción Masiva* tomando como paso previo, la desaparición de invertebrados. Las afirmaciones científicas se apoyan en los datos de la investigación que se publicaron en la revista científica *Biological Reviews*, donde, además se informa que esta extinción se debe en su totalidad a la acción humana (Cowie, Bouchet, and Fontaine, 2022, p.2).

En este sentido, Robert Cowie, el investigador principal del informe, expreso que "las tasas de extinción de especies aumentaron drásticamente

y la disminución de la abundancia de muchas poblaciones de animales y plantas está bien documentada, pero algunos niegan que estos fenómenos equivalgan a una extinción masiva" (Cowie, Bouchet, and Fontaine, 2022, p.3). Este dato aportado por los científicos "se basa en una visión sesgada de la crisis que se centra en los mamíferos y las aves e ignora a los invertebrados, que por supuesto constituyen la gran mayoría de la biodiversidad" (Cowie 2022, p.4).

Con estas afirmaciones se hace más fácil suponer y percibir una interrelación entre el clima, la crisis climática y el Covid. El cambio climático habría influido en el surgimiento del SARS-CoV-2 y su paso de animales a humanos (Beyer, Manica y Mora, 2021). Según ese trabajo, el calentamiento global y el incremento de gases de efecto invernadero podrían haber provocado durante el último siglo cambios apenas perceptibles, en la vegetación de la provincia china de Yunnan. Estas incipientes transformaciones en la naturaleza, podrían haber permitido que los murciélagos puedan extender las fronteras de sus hábitats tradicionales y vivir en nuevos territorios. Su cercanía con los seres humanos podría estar asociada a un mayor número de coronavirus. Las mordeduras de murciélago, su saliva en las frutas parcialmente consumidas y la caza de murciélagos en China como alimento son formas potenciales de contraer infecciones.

El mundo y los estados, con grados disimiles, están proponiendo cada vez con mayor énfasis, el cuidado del medio ambiente, la protección de los animales en sus habitas, y la reducción de las emisiones de los gases de efecto invernadero. Un efecto colateral de la falta de acción en estos temas, podría aumentar las enfermedades existentes o generar nuevas, situación que haría que los sistemas de salud de distintos países, se vieran sensiblemente colapsados.

Calentamiento y deforestación

La última década fue la más cálida registrada. En Argentina, se registró la semana más caliente del año entre el 10 de enero al 16 de enero 2022.

Según García Marín, María Eulalia (2016) la deforestación resulta una cuestión acuciante y está dentro de los diez grandes problemas del ambiente que tiene el planeta en este momento y está caracterizada por la disminución de las áreas forestales en todo el mundo que se pierden para otros usos. Generalmente se usa esas tierras forestadas o fruto de los incendios masivos para la producción agrícola, ganadera y para la especulación inmobiliaria.

Población Mundial

La sobrepoblación es una de las principales causas de la mayoría de los problemas del mundo que conviven con la escasez de alimentos, la falta de agua potable o escasez de energía. El número de habitantes está aumentando en todos los países. Tres países conforman la mitad de la población mundial: China, India y Japón.

Consumo de combustible fósil

El mundo enfrenta dos problemas energéticos: la mayor parte de la producción de energía todavía produce emisiones de gases de efecto invernadero, y cientos de millones carecen por completo de acceso a la energía.

Existe un vínculo entre el acceso a la energía y las emisiones de gases de efecto invernadero. El mundo tiene otro problema energético global ya que cientos de millones de personas carecen por completo de acceso a suficiente energía, con terribles consecuencias para desarrollar una vida posible y para el medio ambiente. Se hace necesario el desarrollo vigorizante en contar con energías renovables, amigables con el medio ambiente y esto es

contradictorio con los datos de que el consumo de combustible fósil, que ha tendido a aumentar sensiblemente en las últimas dos décadas.

Las tecnologías digitales

También las tecnologías digitales están contribuyendo a la degradación ambiental, en un contexto de emergencia climática y de pandemia. Junto con la aparición de las nuevas tecnologías emergentes, crece la pobreza digital, caracterizada por grandes millones de personas, que no pueden acceder a los bienes de la digitalización en un mundo desigual.

En estos tiempos es necesario, adoptar apropiados métodos de gestión del medio ambiente como respuesta a los drásticos cambios en los sistemas de producción de las industrias; de los canales de comercialización para los productos y en las redes de distribución de los servicios (Peñaloza Acosta, Arévalo Cohén y Daza Suárez, 2009).

En primer lugar, como un conjunto de infraestructura y dispositivos en rápida expansión que consumen recursos escasos, utilizan energía y generan residuos. En segundo lugar, como conductor principal. La mayoría de las emisiones de teléfono se generan en producción. Las emisiones de gases de efecto invernadero de un smartphone tiene estos números: 80% de producción, 16% de uso del cliente, 3% transporte, 1% de reciclaje

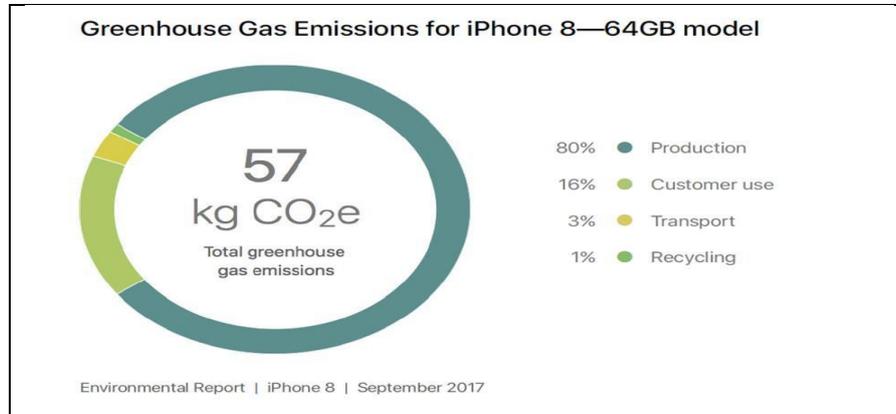


Figura N°1: Cuadro de Emisiones de Gas del Iphone 8,64B de iPhone 8 Environmental Report (2017, p.1)

Además, los momentos clave en el ciclo de vida de un teléfono inteligente: material, producción y montaje, transporte de producto terminado, energía consumida en uso y almacenamiento de datos, ciclos acelerados de reposición y disponibilidad y aumento de los volúmenes de residuos tanto de dispositivos como de embalajes.

El Trafico en Internet

El aumento de muchas actividades digitales fue motivado por los confinamientos y las restricciones provocadas por la pandemia del coronavirus. El tráfico de Internet creció con la práctica del teletrabajo, la educación en soportes digitales, el streaming, las videollamadas y las compras online.

En nuestra vida cotidiana, es posible que no sucedan muchas cosas en un minuto. Puede no ocurrir nada en un minuto, pero al medir la profundidad de la actividad de Internet que ocurre de una vez, puede ser extraordinaria. En la actualidad, existen alrededor de cinco mil millones de usuarios de Internet en todo el mundo. Esta infografía anual de Domo, muestra cuánta actividad ocurre en un minuto determinado y la cantidad de datos que generan los usuarios.

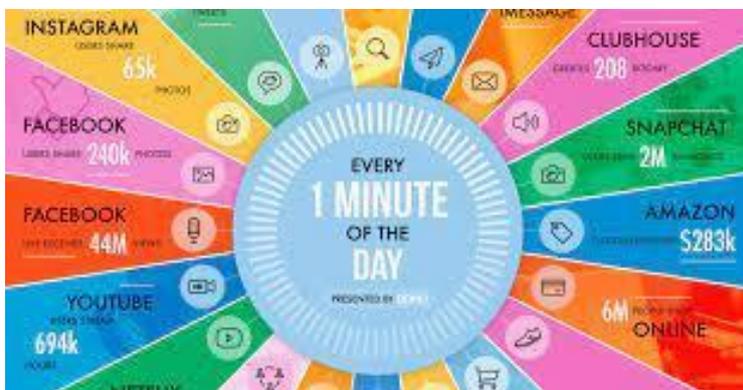


Figura N° 2: "Un minuto en Internet" en "Infographic Data Never Sleeps 8.0"

En el corazón de la actividad digital del mundo se encuentran los servicios y aplicaciones cotidianos que se han convertido en elementos básicos de nuestras vidas. En conjunto, estos producen cantidades inimaginables de actividad del usuario y datos asociados.

Estas son solo algunas de las cifras clave de lo que sucede en un minuto:

- Los clientes de Amazon gastan \$ 283,000 millones de dólares
- 12 millones de personas envían un iMessage
- 6 millones de personas compran online
- Los usuarios de YouTube transmiten 694,000 videos
- Facebook Live recibe 44 millones de visitas
- Los usuarios de Instagram comparten 65.000 fotos
- Los usuarios de Tiktok ven 167 millones de videos

Como muestran estos hechos, las grandes empresas tecnológicas y los medios sociales tienen una gran influencia en nuestras vidas.

Metaverso, Inteligencia artificial y Blockchain

Frente a estas urgencias y temas claves de las sociedades del presente que inscribirán como seres humanos el futuro, como académicos y ciudadanos globales deberíamos prestar atención a tres cosas: el Metaverso, la inteligencia artificial y el Blockchain.

Los líderes tecnológicos, con Mark Zuckerberg a la cabeza, buscan crear un mundo paralelo y virtual, en donde podremos ser quienes realmente queremos ser, sin barreras físicas para probar cualquier tipo de experiencia. El metaverso propondrá ser extensión de nuestra propia vida, pero en Internet. Lo virtual tendrá presencia, dejará de ser únicamente auditivo y visual.

Estos avances y desarrollos vienen desde los años noventa se experimenta con los mundos virtuales y el uso de los entornos tridimensionales para la mejora de las competencias y el aprendizaje. John McCarthy ofrece la siguiente definición en su artículo del 2004: "Es la ciencia y la ingeniería de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de computadora inteligentes. Está relacionado con la tarea similar de usar computadoras para comprender la inteligencia humana, pero la IA no tiene que limitarse a métodos que son biológicamente observables" (McCarthy 2004, p. 6). El blockchain es una base de datos, una cadena de bloques que almacena información en formato digital.

Emisión de carbono de los equivalentes de una transacción de Bitcoin

Según el índice de consumo de energía de Bitcoin de Digiconomist, una sola transacción de Bitcoin puede consumir hasta 1752,79 kilovatios hora (KWh) de energía eléctrica en promedio para completarse. Esto es igual a la cantidad de energía consumida por 1,2 millones de transacciones VISA. El artículo "*Bitcoin less green than ever before (2022)*" destaca que la intensidad de carbono promedio de la electricidad consumida por la red Bitcoin puede haber aumentado de 478,27 gCO₂/kWh en promedio en 2020 a 557,76 gCO₂/kWh en agosto de 2021. Esto significaría un aumento en la intensidad de carbono de la minería de un 17 %.

Según el índice de consumo de energía de Bitcoin de Digiconomist, una sola transacción de Bitcoin puede consumir hasta 1752,79 kilovatios hora (KWh) de energía eléctrica en promedio para completarse. El informe destaca que esto es igual a la cantidad de energía consumida por 1,2 millones de transacciones VISA. Las plataformas de Bitcoin se encuentran actualmente en países donde la principal fuente de generación de electricidad es la quema de combustibles fósiles.

Hiperconsumo

El hiperconsumo se ha construido en un parámetro hegemónico de las modernas sociedades y es la representación moderna y occidental de la felicidad tal como se ha construido en la sociedad de consumidores (Lipovetsky, 2006). Frente a un futuro incierto y amenazador (precariedad, desempleo, fragilidad de los vínculos humanos), la sociedad del hiperconsumo ofrece inmejorables bienes: instantes momentáneos de tranquilidad y felicidad. Lipovetsky (2006) habla de "felicidad paradójica" a la idea de que la sociedad de hiperconsumo pone de relieve de manera permanente, imágenes de felicidad, de bienestar por oposición a la realidad caótica, estresante y triste de nuestra sociedad.

El "hiperconsumo" (Lipovetsky, 2006), aún llamado "consumismo" (Bauman, 2007), "coordina (...) la integración social, la estratificación social y la formación del individuo humano" (Bauman, 2007, p 47). Scolari (2020) señala que la metáfora líquida, que tanto éxito tuvo a partir de la publicación de las ideas de Sigmund Baumann la modernidad líquida ya no es la mejor a la hora de describir la vida social y la cultura contemporáneas y propone la idea de una sociedad gaseosa generada por la multiplicación de los medios, la cantidad de textos y de formatos textuales en circulación. La competencia por la atención, entre otros factores, contribuyó al nacimiento de una diversidad de piezas textuales breves a la que Scolari (2020) llama cultura snack: clips, tuits, memes, tráileres, webisodios, teasers, sneakpeaks,

cápsulas informativas, tiktok, que también contribuyen a la exacerbación de una cultura del consumo.

Precisamente, el consumo de la modernidad líquida logró desplazar el rol articulador que cumplía el empleo en la sociedad de productores de la modernidad sólida (Bauman, 2007). Usamos el término empleo, porque en sociedades subdesarrolladas, el empleo es escaso y el trabajo a realizar inmenso.

El hiperconsumo promueve la compra de más bienes que los estrictamente básicos y necesarios, en sujetos que viven (o padecen) una cultura saturada de publicidad que dispone de casi perpetuas persuasiones, en la que existe plena disponibilidad para las compras en línea, el crédito es instantáneo y se fomenta la compra compulsiva. A menudo, los bienes ofrecidos cuentan con otros materiales (menos durables y reemplazables), en el marco de una lógica de mercado que trabaja constantemente entre la innovación permanente y productos menos durables.

Las comidas rápidas: una catástrofe de la salud pública

El negocio de las comidas rápidas y las sinergias entre salud y medio ambiente están siendo expuestos recientemente. Las llamadas comidas rápidas que tienen atractivos sabores, son nocivas para el organismo cuando se incorporan con regularidad a la dieta, ya que estos alimentos no aportan valor nutricional, pero sí aportan calorías, azúcar, grasas no saludables y otros anti nutrientes. Estas expresiones de la cultura gastronómica contemporánea “expresa el imperialismo cultural y la fuerza de homogeneización económica que representa McDonald's” (Anaf et al 2017, p.5).

Pese a la existencia de acciones de la empresa, a las reacciones ciudadanas recientes y preocupaciones públicas de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales orientadas a generar conciencia sobre las consecuencias de estas dietas, esta claro que se hace necesarias regulaciones

estatales. Las políticas públicas deben orientarse en incentivar y promocionar la producción de alimentos que sean más sanos y alimenticios.

Re-imaginar la provisión pública en tecnologías

Estas tecnologías han llegado en esta época para acompañar el desarrollo humano y su uso adecuado y responsable y es posible promover quienes participan y celebran los bienes de ellas, una alfabetización digital crítica (Quiroga, 2020). Sin embargo, se debe poner el centro, el reconocimiento de las nuevas formas de poder que subyacen en el neoliberalismo, en la libertad del sujeto contemporáneo, en las nuevas técnicas de dominación y control de la sociedad que caracteriza el filósofo surcoreano Byun Chul Han como un hedonismo de control. De este modo, la alfabetización mediática crítica debe proponer el estudio de los fenómenos que se producen en la comunicación digital no como hechos aislados, sino que deben ser interpretados en un contexto social, económico y cultural más amplio (Quiroga, 2020). Frente a cualquier intento de “regular” los contenidos de las redes sociales, contraria a la libertad de expresión y otros derechos cívicos, académicos e intelectuales prefieren la educación y la alfabetización mediática con sentido crítico.

The Public Service Media and Public Service Internet Manifesto

Desde su publicación, el Manifiesto ha atraído más de mil firmas de académicos de todo el mundo, incluidas Noan Chomsky y Jurguen Habermas. El manifiesto tuvo como editores a los prolíficos escritores e investigadores en comunicación como Cristian Fuchs y Klaus Unterberger en el 2021. Es el resultado de materiales como el informe de Fuchs sobre los resultados de la Encuesta de Medios de Servicio Público/Internet, la versión escrita de la charla en línea de Graham Murdock sobre los medios de servicio público y las discusiones académicas posteriores.

En su introducción tiene diez principios. Ellos son: la democracia y la democracia digital requieren medios de servicio público y llamamos el resguardo de la existencia de los Medios de Servicio Público, solicita una Internet que mejore la democracia, requiere que los medios de servicio público se vuelvan públicos, y solicita plataformas de servicios en Internet que ayudan a promover las oportunidades y la igualdad en la sociedad.

El documento llama a la creación de las bases jurídicas, económicas y organizativas de este tipo de plataformas. Básicamente el contenido de los medios de servicio público se dirige a los ciudadanos, no a los consumidores. Estas plataformas de servicio público de Internet deberían impulsar la equidad, la democracia, la participación, el civismo, el diálogo y propiciar la participación en Internet. Sin embargo, el Servicio Público de Internet requiere de nuevos formatos, nuevos contenidos y una intensa cooperación con los sectores creativos de nuestras sociedades.

El Manifiesto propugna que los medios de servicio público deben seguir siendo apoyados y financiados para que tengan los recursos que necesitan para realizar y seguir desarrollando su mandato. La idea del Manifiesto de contar con un Servicio Público de Internet, es una alternativa para la transformación global de las comunicaciones, es una polea de cambio en la creación de nuevos contenidos y servicios, en la creación de un ecosistema sostenible para las innovaciones de los medios.

El cambio climático y las percepciones ciudadanas

A la luz de estas ideas propugnadas anteriormente, el cambio climático solo puede abordarse mediante la cooperación global. Los países tienen la obligación de cuestionar los modelos económicos, promover tecnologías sustentables en armonía con el medio ambiente e inventar nuevas industrias. Se hace necesario pensar y recrear un mundo saludable donde los recursos se compartan por igual.

Ciencia y Guerra

Frente a la agresión rusa y la pretensión de ocupar un país democrático como Ucrania, la comunidad científica ha comenzado a movilizarse. El riesgo de la extensión de una guerra que expone como actores principales a Rusia, el país agresor y a Ucrania, el país agredido, amenaza con extenderse fuera de los límites geográficos con que ahora se desarrolla. En el núcleo de los cuestionamientos, aparecen preguntas de respuesta incierta, como las siguientes:

- a) ¿Es correcto para las instituciones científicas, en el actual contexto, abandonar cualquier vínculo con la comunidad científica rusa?
- b) ¿Es aconsejable una prohibición como medida de último recurso como forma de presión sobre el gobierno ruso?
- c) ¿Debería aplicarse a las instituciones científicas rusas, los científicos rusos, los fondos rusos para la investigación o qué más?
- d) ¿Cuál es el riesgo al hacerlo de dividir a la comunidad científica con una actitud de "guerra fría", induciendo a la creación de una comunidad científica especular que corta la relación con instituciones, investigadores o fondos provenientes de los países de EE. UU./OTAN debido a los crímenes de guerra documentados en lugares como Irak y Afganistán?
- e) ¿Qué debemos hacer o que alternativas tienen las comunidades científicas, cuando este tipo de fractura pone en peligro iniciativas clave de colaboración científica internacional?
- f) ¿Cuál es la forma correcta de brindar apoyo a los científicos disidentes rusos que criticaron abiertamente los crímenes de guerra cometidos en Ucrania por el gobierno ruso, sin obligar a toda la comunidad rusa de científicos a adoptar una postura política arriesgada como condición previa para ser considerados parte del esfuerzo científico mundial?
- g) ¿Es aconsejable y factible afirmar el principio de que nuestras comunidades científicas deben estar abiertas solo a naciones con

- gobiernos con un historial claro de respeto a los derechos humanos y el derecho internacional?
- h) Si otra pandemia golpea a la humanidad, ¿debería la comunidad científica negarse a colaborar con instituciones científicas de países como Rusia y China?
 - i) ¿Cuáles son los riesgos de hacer de la ciencia un escenario politizado, divisorio y conflictivo que refleje enfrentamientos militares y políticos entre naciones, en lugar de ser un espacio de paz, progreso y construcción de conocimiento abierto, uniendo naciones y pueblos?
 - j) Así como las ciencias naturales brindaron soluciones al problema de la pandemia, ¿cuáles son las soluciones propuestas por las ciencias sociales y políticas al problema de la protección de las personas civiles golpeadas por guerras y agresiones militares, y cuál es la mejor manera de comunicar esas probables soluciones?

Estas preguntas están siendo planteadas por la comunidad científica. Las ciencias sociales tienen mucho para decir. Si bien las discusiones sobre distintos aspectos del conflicto de Europa del Este, están a la luz del día, no se advierte mayores debates en las comunidades científicas que se han visto sensiblemente sorprendidas por la emergencia de esta guerra, de un desastre humanitario de proporciones y de la crueldad del conflicto, hecho que nos lleva al pasado y tal vez a hacernos viejas preguntas. ¿Podemos vivir en paz? ¿Puede existir una franca colaboración y trabajo científico entre las comunidades científicas de los países? ¿Qué deberían hacer los académicos e investigadores frente a esta guerra que incluye un preocupante desastre humanitario para los ciudadanos ucranianos? Cuestiones de difíciles y complejas respuestas, pero que deberíamos comenzar a realizar.

Creemos que hay que pensar en nuevas sinergias en la investigación con y para las comunidades. El contexto del conflicto es una oportunidad de aprendizaje. Se trata de reunirse, aprender, y colaborar. ¿Qué podemos aprender de los enfoques de los demás? ¿Cómo podemos colaborar? ¿Qué

vínculos se han forjado y qué nuevas conexiones podemos hacer? No importa como lo llamemos. Necesitamos de la ciencia y la comunicación, en estos tiempos locos donde parece cada vez más importante ayudarnos unos a otros a lograr un mundo sostenible, equitativo y habitable.

En un tiempo, que las comunidades científicas deben movilizarse con un sentido humanitario, solidario y progresista, la comunicación aparece como un paradigma ineludible para tomar con sentido crítico.

Entendemos la comunicación como aquellos diálogos y conversaciones que tiendan al intercambio de ideas, proyectos y perspectivas y que, pese a las diferencias y distintos puntos de vista, se orienten a la acción colaborativa y/o conjunta.

Si estamos de acuerdo en que las plataformas de servicio público de Internet deberían impulsar la equidad, la democracia, la participación, el diálogo y propiciar la participación en Internet, se hace necesaria la imaginación cívica en los términos que proponen Jenkins, Peter-Lazaro y Shresthova, 2020). Una imaginación cívica entendida como la capacidad de imaginar alternativas a las condiciones culturales, sociales, políticas o económicas actuales Requiere y se realiza a través de la capacidad de imaginar el proceso de cambio, de verse a sí mismo como un agente cívico capaz de hacer cambios, de sentirse solidario con otros cuyas perspectivas y experiencias son diferentes a las propias, de unirse un colectivo más grande con intereses compartidos, y traer dimensiones imaginativas a espacios y lugares del mundo real (Jenkins et al, 2020).

Estas ideas están en armonía con el objetivo de contar con un servicio público de la red de redes, que requeriría de nuevos formatos, nuevos contenidos y una inmensa y profunda cooperación con los sectores creativos de nuestras sociedades.

Hoy asistimos a una generación que percibe la incertidumbre y que esta asustada por el futuro. Tiene razones para estarlo. En Argentina, la crisis

económica, la falta de empleo, la inflación creciente, el aumento de la pobreza y la falta de perspectivas de futuro, son motivo de preocupación ciudadana. En el mundo, el fantasma de una guerra global sacude a la ciudadanía mundial.

Por otro lado, se han ignorado en los últimos cincuenta años, las advertencias de la comunidad científica, para tomar acciones reales, mientras los gobiernos mundiales miran para otro lado. En un contexto de guerra y de la amenaza nuclear, es hora de tomar conciencia de los riesgos que entraña la crisis climática, los desafíos y riesgos tecnológicos donde fundamentalmente los gobiernos deben asumir una actitud activa y los ciudadanos exigir y velar por las transformaciones progresistas que las sociedades necesitan. En el caso de la guerra, la comunidad científica también tiene la palabra y seguramente las ciencias sociales, mucho para decir.

Bibliografía

- Anaf, J., Baum, F.E., Fisher, M. et al. (2017). Assessing the health impact of transnational corporations: a case study on McDonald's Australia. *Global Health* 13, 7. <https://doi.org/10.1186/s12992-016-0230-4>
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires, FCE.
- Beyer, R.; Manica, M.; Mora, C. (2021). Shifts in global bat diversity suggest a possible role of climate change in the emergence of SARS-CoV-1 and SARS-CoV-2, *Science of The Total Environment*, Volume 767, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.145413>
- Bitcoin less "green" than ever before (25 de Febrero 2022). *Digiconomist*. <https://digiconomist.net/bitcoin-less-green-than-ever-before/>
- Cook, G, y Jardim E. (17 de Octubre 2017). Guide to Greener Electronics 2017. *Greenpeace*. <https://www.greenpeace.org/usa/reports/greener-electronics-2017/>

- Cowie, R.; Bouchet, P.; and Fontaine, B. (2022). The Sixth Mass Extinction: fact, fiction or speculation? *Biol. Rev. Cambridge Philosophical Society*. pp. 000–000. 1 doi: 10.1111/brv.12816
- Fuchs, C., & Unterberger, K. (Eds.). (2021). *The Public Service Media and Public Service Internet Manifesto*. University of Westminster Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv26qjjkk>
- García Marín, María Eulalia. (2016). La deforestación: una práctica que agota nuestra biodiversidad. *Producción + Limpia*, 11(2), 161-168. <https://doi.org/10.22507/pml.v11n2a13>
- Infographic Data Never Sleeps 8.0 (sin fecha) *Domo* <https://www.domo.com/learn/infographic/data-never-sleeps-8>
- iPhone 8 Environmental Report (2017). https://www.apple.com/environment/pdf/products/iphone/iphone_8_PER_sept2017.pdf
- Jenkins, H, Peter-Lazaro, G. Shresthova, S. (2020). Popular Culture and the Civic Imagination. *Case Studies of Creative Social Change*. NYU Press.
- Lipovetsky, G. y Charles, S. (2006). *Les temps hypermodernes*. Paris: Lgf
- McCarthy, J. (2004). *What is artificial Intelligence?* Stanford University.
- Peñaloza Acosta, Arévalo, M. Cohén, F., y Daza Suárez, R. (2009). Impacto de la gestión tecnológica en el medio ambiente. Impact of Technological Management on the Environment. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 306-316. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182009000200010&lng=es&tlng=es.
- Quiroga, S. (2020). Psicopolítica, enjambre, mediatización y comunicación digital en Byung Chul Han. Una crítica inicial. In *RevID*, N° 3, pages 60-78. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid/article/view/103/76>



Quiroga, S. (2021). Communication, Public Policies and Environment. International Journal of Global Science Research ISSN: 2348-8344 Vol. 8, Issue. 2, abril. Pages. 1499-1507. <http://www.ijgsr.com/webadmin/uploads/10.26540ijgsr.v8.i1.2021.175.pdf> [DOI: 10.26540/ijgsr.v8.i1.2021.175]

Scolari, C. (2020). *Cultura Snack. Lo bueno, si breve...* Barcelona. La Marca Editora.

Recibido: 28/01/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Quiroga S. (2022), Problemáticas Sociales, Comunicación, incertidumbre y crisis en desarrollo. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 55-74.





Relaciones de dependencia científico-académica de la Musicoterapia en Latinoamérica. Análisis de las publicaciones de acceso abierto

Academic and Scientific Dependency Relations of Music Therapy in Latin America. Analysis of Open Access Publications

Virginia Tosto

virginiatosto@gmail.com

Docente (Ayudante de primera) en el Seminario de Musicoterapia en el Ámbito Hospitalario, Universidad de Buenos Aires. Docente (Titular) en la asignatura Tesina, Licenciatura en Musicoterapia, Universidad Juan Agustín Maza. Tutora de tesis de grado. Áreas de investigación: formación de los profesionales musicoterapeutas y formalización de las prácticas profesionales en el contexto latinoamericano.

75

Verónica Diaz Abrahan

abrahamveronika@gmail.com

Licenciada en Musicoterapia (Universidad de Buenos Aires), Doctora en Neurociencias (Universidad Nacional de Córdoba) e Investigadora Asistente CONICET. Integrante del Laboratorio Interdisciplinario de Neurociencia Cognitiva (LINC), y de la Cátedra Libre Musicoterapia, Universidad Nacional de La Plata, investigando sobre cognición musical y procesos de construcción de conocimiento en musicoterapia.

Resumen

El estudio de los procesos de construcción de región se ha focalizado en analizar, discutir y teorizar respecto de las acciones que contribuyen a los márgenes de autonomía y desarrollo en América Latina. La posibilidad de hacer contribuciones efectivas al desarrollo de las sociedades latinoamericanas, las relaciones de cooperación y colaboración entre autores de diferentes países y las relaciones de dependencia entre países centrales y periféricos son problemáticas que se presentan a los científicos y académicos de la región. El objetivo del presente trabajo fue analizar las relaciones de dependencia a través del análisis de las publicaciones de la Musicoterapia en el contexto latinoamericano. Para ello se analizaron 4 aspectos (tipo de artículo, utilidad social, referencias e internacionalización) de 191 artículos publicados en revistas indexadas en Scielo, Redalyc y Catálogo Latindex. Los resultados mostraron que las publicaciones de la región se caracterizan por ser endogámicas en cuanto a las referencias a las que apelan, por el predominio de las revisiones sistemáticas por sobre otros tipos de artículos, por la preeminencia de artículos que abordan el ejercicio profesional en ámbitos específicos y por la escasa colaboración entre pares en lo que hace a la autoría.

Palabras claves: geopolítica del conocimiento; construcción de conocimientos; Musicoterapia

Abstract

The study of the processes whereby regions have been built has focused on analysing, discussing and theorizing about the actions that contribute to the autonomy and development margins in Latin America. The possibility of making effective contributions to the development of Latin American societies, cooperation and collaboration relations between authors from different countries, and dependency relations between central and peripheral

countries are problems faced by scientists and scholars in the region. The objective of this work is to analyse dependency relations through the analysis of Music Therapy publications in the Latin American context. To this end, we analysed 4 aspects in 191 articles published in journals indexed in Scielo, Redalyc and Latindex (type of article, social usefulness, references and internationalization). The results showed that the region's publications are characterized by being endogamous in terms of the references cited, by the predominance of reviews over other types of productions, the pre-eminence of articles addressing professional practice in specific fields, and scarce collaboration in terms of authorship.

Key words: Knowledge Geopolitics, Knowledge Building, Music Therapy

Introducción

En América Latina, los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) han aportado, desde la década de 1960 hasta la actualidad, uno de los marcos conceptuales más fértiles para la reflexión y la investigación acerca de los procesos de construcción y circulación de conocimientos en la región. Sus análisis han mostrado, por ejemplo, que la utilidad social es una de las características más valoradas de las actividades científicas, dado que se considera que éstas deben responder a la búsqueda de soluciones para las problemáticas que afectan a las comunidades que las financian y sostienen.

En el caso del trabajo científico los vínculos entre países centrales y periféricos se juegan en la dinámica dependencia-autonomía que tiene lugar a partir de la actual división internacional del trabajo. Los países centrales imponen modelos para las prácticas científicas y tecnológicas y coaccionan a los países periféricos para su aceptación, mediante la implementación de agendas de investigación y de la asignación de recursos financieros para llevarlas adelante (Alatas 2014; Beigel, 2016), y a través de la participación implícita o explícita en los sistemas de subsidios e incentivos y de las

oportunidades para la movilidad internacional de las y los actores del ámbito científico académico, entre otras iniciativas. La homogeneización teórica y metodológica que es impuesta por los países centrales a los procesos de construcción de conocimientos en la región oculta el hecho de que los enunciados utilizados como punto de partida y los propósitos que se les asignan a las prácticas científicas reflejan las condiciones y contextos de dichos países centrales, pero omiten deliberadamente la mención del lugar desde el cual dicha homogeneización fue propuesta, con el objetivo de su naturalización y universalización (Beigel 2014).

En ocasiones de dependencia colocan a la producción académica de América Latina en un papel de receptora pasiva de las novedades provenientes desde los países centrales. Sobre esta base se aceptan criterios ajenos a las realidades regionales que, a modo de ejemplo, condicionan la escritura académica y determinan el sistema de evaluación y promoción de los trabajos de las y los académicos, docentes y/o investigadores (Beigel, 2013). Estos actores se encuentran desde hace mucho tiempo entre el conflicto de desarrollar herramientas teóricas y metodológicas que resuelvan problemas cognitivos regionales y, en paralelo, validar sus conocimientos en comunidades de referencia lideradas por países centrales bajo reglas diseñadas para contextos diferentes (Perrota, 2017; Perrota y Porcelli, 2018).

Una de las formas posibles de entender las dinámicas del conflicto antes mencionado es a través del análisis de los documentos publicados por las y los científicos y/o académicos de la región en un campo específico de conocimientos. Y ello, con atención a tres problemáticas que funcionan como ejes para dicho análisis: la primera es la posibilidad de hacer contribuciones efectivas al desarrollo de las sociedades latinoamericanas. Al compás de los vaivenes sociales y políticos del continente los científicos e investigadores han insistido, e insisten en la actualidad, en colocar en las agendas de los organismos estatales de Ciencia y Técnica (en adelante, CyT) la preocupación

por la implementación de políticas públicas con fuerte compromiso con la búsqueda de soluciones para las problemáticas locales, se interesan en la gestión de los sistemas científicos y tecnológicos nacionales, y ejercen una posición crítica a las acciones gubernamentales que admiten, sin evaluación previa, a conceptualizaciones y metodologías provenientes de los países centrales (Kreimer *et al.*, 2014; Alonso y Naidorf, 2019). La segunda problemática son las relaciones de dependencia entre países centrales y periféricos, las cuales pueden caracterizarse como dependencia de ideas, dependencia de los medios de difusión de las ideas, dependencia de la educación tecnológica, dependencia de la ayuda económica para la investigación y la docencia dependencia de la inversión en educación dependencia de la demanda proveniente de las potencias del conocimiento y, finalmente, como dependencia del reconocimiento (Alatas, 2014). Finalmente, el tercer eje es la internacionalización de la ciencia. En los años '80 los sistemas de CyT de América Latina acusaron el impacto del neoliberalismo en la región. Términos como sociedad del conocimiento, capitalismo cognitivo y economía del conocimiento fueron parte del vocabulario con el que la globalización entendió (y entiende) los procesos de construcción de conocimientos científicos. Las relaciones de cooperación y colaboración entre autores de diferentes países, en lo que hace a los recursos financieros y tecnológicos necesarios para llevar adelante los proyectos de investigación son indicadoras del fenómeno de internacionalización, al igual que la primacía de la bibliometría como criterio para la evaluación de la calidad de los conocimientos y el impacto de los rankings sobre las instituciones de educación superior, entre otros (Feld y Kreimer, 2020; Perrota y Alonso, 2021).

Mientras que las políticas públicas en CyT latinoamericanas consideran relevante la producción de conocimientos con un valor elevado en relación con la utilidad social, al momento de realizar las evaluaciones de las actividades científicas las distintas instancias de los sistemas nacionales

científico académicos valoran más positivamente los trabajos publicados en revistas de los circuitos centrales (Cano et al., 2020). Al mismo tiempo, en dichos circuitos los temas de interés regional tienen menores posibilidades de visibilización ya que las pautas de publicación son pensadas para responder a sus intereses particulares (Kreimer, 2015; Perrota y Alonso, 2021).

En este trabajo se analizarán las relaciones de dependencia científico-académica que tienen lugar en una disciplina en particular, la Musicoterapia, en el contexto de América Latina. Para ello se hará foco en un tipo particular de conocimientos científicos, aquellos que emergen de la formalización de las prácticas profesionales.

Llevada a cabo a través de procesos de escritura de carácter reflexivo, dicha formalización permite hacer explícitas las relaciones entre los saberes teóricos de un campo disciplinario o interdisciplinario de conocimientos y aquellos saberes de orden práctico (López Leyva, 2013), establecer representaciones compartidas por un cierto colectivo profesional sobre las modalidades que adoptan sus prácticas (Acevedo, 2013), dar lugar a procesos de transferencia de ideas, marcos conceptuales, creencias y formatos institucionales entre los practicantes de distintas generaciones y localizaciones (Vaccarezza, 1998) y contribuir a la construcción de un lenguaje disciplinar, pues dar cuenta de una práctica exige la formación y utilización de una terminología específica y la producción de innovaciones lingüísticas particulares. En otras palabras, al utilizar el lenguaje para formalizar las prácticas los profesionales pueden construir una novedosa inteligibilidad sobre los fenómenos; disminuir la confusión y la ambigüedad, llevando la discusión sobre los conceptos a otro nivel; estandarizar la terminología y los métodos de análisis conceptual para la búsqueda y construcción de un lenguaje común, que permita hacer más fácil la comunicación entre disciplinas; aumentar el grado de objetividad, imposible de obtener en experiencias no formalizadas; y explicitar los presupuestos mínimos y los

supuestos implícitos que sustentan el conocimiento, los que suelen ser mutuamente interdependientes (Hansson, 2007; Suppes, 1968).

Los procesos de construcción y circulación de los conocimientos que emergen desde las prácticas profesionales no se dan en espacios vacíos y escribir sobre ellas para el ámbito académico no es un acto realizado en soledad. Tanto en el momento de la escritura como en el de la publicación los autores dialogan con sus comunidades científicas y profesionales, y responden a los intereses y problemáticas propias de sus contextos socio históricos y culturales (Acevedo, 2013).

La Musicoterapia no escapa al interés por llevar adelante procesos de formalización de las prácticas profesionales. Sin embargo, en Latinoamérica las publicaciones sobre ellas son escasas (Zambonini et al., 2020), y las particularidades de dichas prácticas, necesariamente configuradas por los contextos, queda invisibilizada (Quintanilla-Montoya, 2008). A partir de un estudio, focalizado en el análisis de la construcción y formalización del conocimiento de la musicoterapia en la región, que contó con la colaboración de musicoterapeutas de diferentes países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay, entre otros), Zambonini et al. (2020) encontraron que el número limitado de publicaciones regionales parecía estar asociado a un entorno académico que, en la etapa de formación de los futuros profesionales, había sido poco alentador para las tareas de escritura, ya que las razones esgrimidas como justificación para no escribir y publicar artículos giraban en torno al desconocimiento y la falta de experiencia en escritura académica, el temor a la publicación y a exponerse a una crítica severa, el hecho de percibirse con limitaciones para formalizar las ideas y estructurar adecuadamente un trabajo, así como también la falta de dominio del idioma inglés o de un idioma extranjero (Zambonini et al., 2020).

El objetivo del presente trabajo es analizar las relaciones de dependencia científico-académica que tienen lugar en la Musicoterapia en América Latina, a partir de las contribuciones efectivas de la disciplina al desarrollo de las

sociedades latinoamericanas, las relaciones de cooperación y colaboración entre autores de diferentes países y las relaciones de dependencia entre países centrales y periféricos.

Metodología

El presente estudio se centró en el análisis bibliométrico de la producción científico-académica en torno a la Musicoterapia. Para el análisis, se construyó una base de datos de documentos publicados en los sistemas de indización de América Latina que adhieren a las políticas de Acceso Abierto.

La recolección de datos para este estudio se llevó a cabo utilizando las bases Redalyc, Scielo y Catálogo Latindex, con los términos "Musicoterapia" "Musicoterapéuticos" en el título de los artículos publicados en los últimos 10 años. Considerando que las revistas exigen a las y los autores la inclusión de títulos y resúmenes en español e inglés como requisito obligatorio y portugués como optativo, los términos fueron utilizados en los tres idiomas.

Se examinaron las siguientes variables de análisis:

- Tipo de publicación (Artículo empírico, Estudio de caso, Relato de experiencia profesional, Artículo de reflexión, Reseña, Traducción, otros).
- Utilidad social. Abordada a través del análisis del ámbito de aplicación (formación, ejercicio profesional) y de las áreas de desempeño profesional.
- Dependencia académica. Abordada a través del análisis de las referencias bibliográficas de los artículos (tipo de referencia [Artículo, Libro u otras fuentes] e idioma de referencia [Regional o Inglés]).
- Internacionalización. Abordado a través del análisis de las cooperaciones institucionales de co-autoría de las publicaciones.

Análisis de los datos

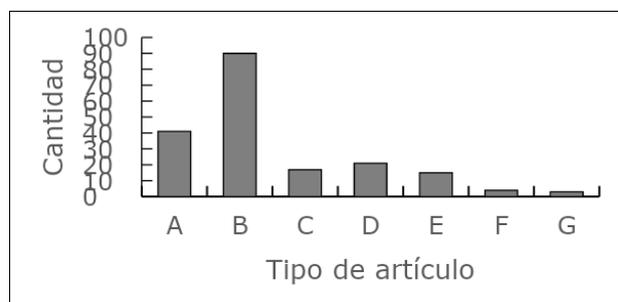
Se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial a través del programa SPSS 25 (por sus siglas en inglés, Statistical Package for the Social Sciences). Las variables cuantitativas se describieron con su media y desviación estándar. Se utilizó la Prueba *t* de Student para una muestra independiente, siendo la Dependencia Académica (Artículos en inglés, Artículos regionales, Libros y otras fuentes) la variable dependiente, estimándose aceptable el nivel de significación de .05.

Resultados

Se encontraron 191 artículos que cumplieron con los requisitos planteados. Del total de los artículos, 17 fueron rescatados de Redalyc, siete de Scielo, correspondientes a 24 revistas diferentes. Los 167 artículos restantes corresponden a dos revistas brasileñas indexadas en el Catálogo Latindex.

Respecto del tipo de artículo publicado (ver Figura 1), se encontró que, del total de la muestra, el 47% corresponde a revisiones narrativas y sistemáticas, el 21% corresponde a artículos de tipo empírico, seguido de relatos de experiencias profesionales (11%), estudios de caso (9%), artículos de reflexión (8%), reseñas (2%) y entrevistas (1,5%).

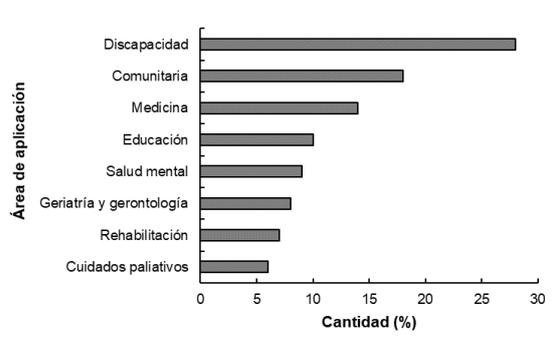
Figura 1: *Tipo de artículo publicado.*



Nota. A: Empírico; B: Revisión; C: Estudio de caso; D: Relato de experiencia profesional; E: Reflexión; F: Reseña; G: Entrevista. Fuente de elaboración propia.

Respecto de la posibilidad de hacer contribuciones efectivas al desarrollo de las sociedades latinoamericanas a través de la búsqueda de soluciones para las problemáticas locales, se analizó la utilidad social de los documentos publicados. Se encontró que, del total de la muestra, el 80% de las publicaciones está orientado hacia el ejercicio profesional, es decir, publicaciones focalizadas en las herramientas y los recursos con los que cuentan las y los profesionales para llevar adelante su tarea, así como al desarrollo de la Musicoterapia en el mundo. El 20 % restante se encuentra vinculado con la formación universitaria y con la formación en un modelo teórico particular. De forma complementaria, se analizaron las áreas de aplicación. Se encontró un mayor porcentaje de documentos vinculados a la discapacidad (28%) con trabajos que incluyen el abordaje del trastorno del espectro autista y parálisis cerebral. En segundo lugar, se destaca ámbito comunitario (16%) con trabajos vinculados a situaciones de encierro punitivo, competencia deportiva o estudios de género. El área médica representa la tercera área de mayor aplicación (17%) incluyendo trabajos sobre intervenciones aplicadas a enfermedades cardiológicas o epilepsia, durante hemodiálisis, modulando niveles de hipertensión arterial, abordajes en unidad de cuidados intensivos y neonatología, entre otros). Y finalmente, el cuarto área se encuentra representada por el ámbito educativo (10%). En la Figura 2 se puede observar el total de las áreas de aplicación.

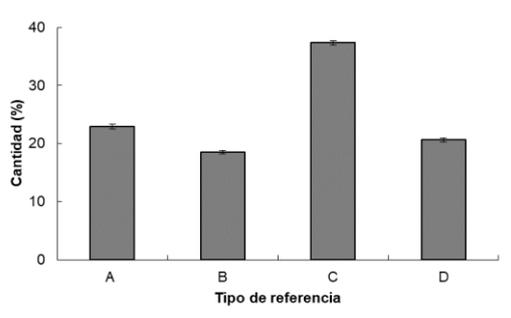
Figura 2: *Utilidad social*



Nota. Fuente de elaboración propia.

En torno al eje de la dependencia académica, abordado a través del análisis de las referencias bibliográficas de los artículos (ver Figura 3), se encontró que los libros y las tesis de maestría y/o doctorado fueron más referenciados que el resto de los formatos $t(190) = 18.79, p < .001$. Los artículos escritos en idioma inglés resultaron más referenciados que los artículos en idioma regional y otras fuentes (páginas web y trabajos de eventos científico-académicos) $t(190) = 9.81, p < .001$ y, finalmente, los artículos en idioma regional más que otras fuentes citables $t(190) = 13.56, p < .001$.

Figura 3: *Tipo de referencia*



Nota. A: Artículos en inglés; B: Artículos en idioma regional (español-portugués); C: Libros y tesis maestría o doctorado; D: Otros. Las líneas verticales representan el error estándar. Fuente de elaboración propia.

Finalmente, sobre el eje de internacionalización, abordado a través del análisis de las filiaciones institucionales y las relaciones de cooperación entre las co-autorías de las publicaciones, en la Tabla 1 se pueden observar las nacionalidades de las y los autores que publican artículos sobre Musicoterapia en redes de acceso abierto, encontrándose que Brasil tiene una gran presencia en la base de datos. Del total de la muestra, se hallaron únicamente seis artículos que establecen un enlace de cooperación entre diferentes países: tres artículos entre Brasil-Italia, uno entre Brasil- Alemania, 1 entre Brasil-Dinamarca y uno entre Brasil-Portugal.

Tabla 1: *Nacionalidad de las y los autores*

Nacionalidad autor/a	Cantidad de publicaciones (%)
Brasil	84
Argentina	3.7
Colombia	4.8
España	1.6
Italia	1.6
México	1.1
Perú	1.
Cuba	1.1
Venezuela	0.5
Guatemala	0.5

Nota. Fuente de elaboración propia.

Discusión

El objetivo principal del presente artículo fue analizar las relaciones de dependencia científico-académica en el campo específico de la Musicoterapia en el contexto latinoamericano.

En primer lugar, resulta interesante mencionar el número de los documentos publicados en los últimos 10 años. Comparándolo con otros campos de la salud o de las ciencias sociales, se observa una limitada cantidad de publicaciones en Musicoterapia. Un estudio previo realizado por un grupo de investigación latinoamericano (Zambonini et al., 2020), orientado al análisis de la construcción y formalización del conocimiento de la musicoterapia en América Latina, obtuvo resultados similares concluyendo en que las formaciones de grado y posgrado no parecen alentar a la escritura académica en los distintos formatos de artículos científicos, como tampoco informan a los estudiantes y a los graduados acerca de las vicisitudes del proceso de publicación. Las razones que los musicoterapeutas dan para no publicar sobre sus prácticas están vinculadas con el desconocimiento y la falta de experiencia, el temor a la publicación y a exponerse a una crítica severa, el hecho de percibirse con limitaciones para formalizar las ideas y estructurar adecuadamente un trabajo, y podrían estar vinculadas con un entorno académico que en la etapa de formación de los futuros profesionales mostró pocos incentivos para las tareas de escritura (Zambonini et al., 2020). Estas

razones podrían justificar también en la actualidad la escasez de publicaciones en el campo de la Musicoterapia. Sin embargo, un punto a destacar, y quizás una primera limitación del presente estudio, es que la selección de publicaciones para este trabajo se limitó a aquellas que circulan dentro de las redes latinoamericanas que adhieren al Acceso Abierto. En este sentido, surgen las preguntas sobre cuáles son los circuitos editoriales que privilegian las y los musicoterapeutas de América Latina.

Respecto del tipo de artículo publicado, entendemos que los distintos tipos de artículos que hemos hallado (empírico, de revisión, estudio de caso, relato de experiencia profesional, de reflexión, reseña y entrevista) son una forma valiosa para la comunicación de la ciencia. En muchas ocasiones, las relaciones de dependencia académica colocan a la producción investigativa de América Latina en un papel de receptora pasiva de las novedades provenientes desde los países centrales, obligada a aceptar criterios ajenos a la realidad regional que, a modo de ejemplo, condicionan la escritura académica (Beigel, 2013) y la elección del formato de las publicaciones. La Musicoterapia no constituye una excepción, y desde esta situación contextual se comprende el porcentaje sobresaliente de publicaciones destinadas a revisiones narrativas y sistemáticas. Estos resultados pueden explicarse a través de dos razonamientos. Por un lado, y retomando la idea previamente presentada, el número exiguo de artículos que se refieran a las prácticas de las y los profesionales podría estar vinculado con la falta de formación en entornos académicos. Por otro lado, se podría pensar que la aceptación acrítica de formatos de escritura provenientes de los países centrales podría no ser el medio adecuado para reflejar o representar la realidad de las prácticas profesionales musicoterapéuticas latinoamericanas. Las reglas de producción del conocimiento provenientes de modelos extranjeros e impuestos a los actores académicos y científicos latinoamericanos determinan comportamientos que alejan del camino de la construcción regional (Perrota, 2017; Perrota y Porcelli, 2018). En este sentido, las y los musicoterapeutas

podrían encontrar en estos formatos impuestos una estructura y una forma de formalización de la práctica que no se ajusta a la realidad y a los problemas cognitivos de nuestro contexto. No obstante, la mayor parte de las publicaciones relevadas se esfuerza por caracterizar la práctica profesional en un campo de aplicación específico, mostrando las particularidades del abordaje disciplinar para la atención de los problemas de salud de la población, sea en el ámbito clínico, educativo o comunitario, observado a través de del análisis de la utilidad social de las publicaciones.

En relación con el análisis de las referencias bibliográficas de los artículos publicados, este pretendía ser un indicador de las relaciones de dependencia de ideas entre países centrales y periféricos (Alatas, 2014). La asignación de lugar central o periférico no es meramente una cuestión geográfica, se realiza teniendo en cuenta el predominio del idioma inglés por sobre otras lenguas, la preeminencia de las ciencias exactas y naturales por sobre las ciencias sociales y las humanidades y la posición que ocupan las instituciones académicas dentro del sistema (Beigel, 2016). El centro propone e impone una homogeneización en el estilo de escritura, que debe ser realizada en inglés, para ser publicada en un tipo particular de revista científica, con una forma de evaluación estandarizada y con parámetros bibliométricos incluidos. Algunas empresas privadas son las gerencadoras de los sistemas de indexación y de la jerarquización de las revistas (Beigel, 2012; 2013). En este sentido, los resultados de este eje fueron inesperados, en relación a los antecedentes sobre el tema, ya que se encontró que los libros y las tesis de maestría/doctorado de actores latinoamericanos fueron los más referenciados, seguidos de los artículos en idioma inglés y del idioma regional (español-portugués). Aunque esperanzadores, ya que podrían reflejar un alejamiento de los modelos centrales impuestos, estos resultados deben ser considerados con cautela, puesto que podrían reflejar cierta cualidad endogámica en torno a la producción de conocimiento en Musicoterapia. En este sentido, vale resaltar aquí que el 87% de la muestra corresponde a

artículos publicados en dos revistas brasileñas y, aunque basadas en la observación, encontramos que las referencias de dichos artículos se centran en libros, tesis y artículos de profesionales brasileños publicados en esas mismas revistas. El hecho de que sólo se publique lo que se hace al interior de una misma institución, mismo país o medio de divulgación podría menguar la calidad editorial y generar conflictos de interés en cuanto a la endogamia autoral (Jaramillo, 2013). Sin embargo, una postura alternativa puede tomarse al pensar que la autonomía disciplinar sería posible a partir de ciertos niveles endogámicos o al menos a partir de la retroalimentación entre autores de la región. Estas hipótesis podrían ser evaluadas en futuras investigaciones.

Finalmente, para estudiar la cuestión de la internacionalización, se analizaron las relaciones de cooperación y colaboración entre autores de diferentes países, encontrándose que Brasil tiene una gran presencia en la base de datos. Del total de la muestra, únicamente seis artículos establecieron un enlace de cooperación entre instituciones de diferentes países. Entendemos que siendo las experiencias musicales el principal recurso con el que cuenta la Musicoterapia para dar cuenta de su especificidad, y que ellas son el insumo básico para la producción de conocimientos que emerge de las prácticas profesionales, y reconociendo la permeabilidad a los contextos locales de dichas experiencias musicales, nos preguntamos si todo ello podría sostenerse como una razón válida por la cual no se establecen relaciones o vinculación de los musicoterapeutas latinoamericanos con aquellos situados en otros contextos.

El estudio de los procesos de construcción de región se ha focalizado en analizar, discutir y teorizar respecto de las acciones que contribuyen a los márgenes de autonomía y desarrollo en América Latina (Perrota y Porcelli, 2018). La posibilidad de hacer contribuciones efectivas al desarrollo de las sociedades latinoamericanas, las relaciones de cooperación y colaboración entre autores de diferentes países y las relaciones de dependencia entre

países centrales y periféricos son problemáticas que se presentan a las y los científicos y académicos de la región y que suelen suscitar experiencias conflictivas en los desarrollos disciplinares y profesionales, y en la construcción de conocimiento. Con resultados inesperados que podría dar cuenta de conflictos propios de un campo disciplinar y de la región, a partir del presente estudio se logró una primera aproximación al análisis de las relaciones de dependencia científico-académica en el campo específico de la Musicoterapia en América Latina.

Bibliografía

- Acevedo, M. (2013). De una práctica profesional reflexiva a una escritura reflexiva. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 1(1), 17-28.
- Aguado López, E. y Vargas Arbeláez, E. J. (2016). Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 69-88. <https://doi.org/15446/rcs.v39n2.58966>
- Alatas, S. (2014). La dependencia académica: el desafío intelectual. En F. Beigel y H. Sabea. (Coord.). *Dependencia académica y profesionalización en el Sur: perspectivas desde la periférica*. EDIUNC, SEPHIS.
- Alonso, M. y Naidorf, J. (2019). La utilidad social del conocimiento como dimensión del análisis de los procesos de producción y uso del conocimiento científico. En R. Casas y T. Pérez-Bustos. (Comp.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina: la mirada de las nuevas generaciones*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 295, 110-123.
- Beigel, F. (2014). Publishing from the Periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure

- in Argentina? *Current Sociology*, 62, 743 – 765.
<https://doi.org/10.1177%2F0011392114533977>
- Beigel, F. (2012). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. *Pensamiento Universitario*, 15, 1-18. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1313>
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de Sociología*, 14, e004.
<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a04>
- Cano, M. E., Chuchuy, A. y Unzurrunzaga, C. (2020). El valor de la producción científica y del paper para ingresar a la carrera de investigador del CONICET. *Ciencia, tecnología y política*, 3(5), 049.
<https://doi.org/10.24215/26183188e049>
- Feld, A. y Kreimer, P. (2020). Latinoamericanos en proyectos europeos. *Ciencia, tecnología y política*, 3(4), 035.
<https://doi.org/10.24215/26183188e035>
- Hansson, S. (2007). La formalización en la filosofía. Astrolabio. *Revista Internacional de Filosofía*, 4, 43-60.
<https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197585>
- Jaramillo, F. L. (2013). Revistas científicas: amenazas, debilidades y cambios. *Revista CES MEDICINA*, 27(2), 141-142.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052013000200001
- Kreimer, P., Vessuri, H., Vehlo, L. y Arellano, A. (2014). Introducción. El estudio social de la ciencia y la tecnología en América Latina: miradas, logros y desafíos. En P. Kreimer, H. Vessuri, L. Velho y A. Arellano. *Perspectivas Latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*. Siglo XXI Editores.
- Kreimer, P. (2015). Mitos de la ciencia: desventuras de la investigación, estudios sobre ciencia y políticas científicas. *Revista Nómadas*, 42, 33-51. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n42/n42a03.pdf>

- Lopez-Leyva, S. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica EDUCARTE*, 17(1), 5-27.
- Perrotta, D. (2008) El campo de estudios de la integración regional y su aporte a las Relaciones Internacionales: una mirada desde América Latina. *Relaciones Internacionales*, (38), 9-39. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.38.001>
- Perrota, D. (2017). Universidad y Geopolítica del Conocimiento. *Revista Ciencias Sociales*, 94(Dossier Universidad), 50-58.
- Perrota, D., y Porcelli, E. (2019). El regionalismo es lo que la academia hace de él. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 28(1), 183-218. <http://dx.doi.org/10.26851/rucp.28.1.7>
- Perrota, D. y Alonso, M. (2021). Dinámicas de colaboración internacional en relaciones internacionales en el Mercosur: agendas de investigación y estrategias de movilización de conocimiento. *OASIS*, 33, 125-152. <https://doi.org/10.18601/16577558.n33.08>
- Quintanilla-Montoya, A. (2008). La producción de conocimiento en América Latina. *Salud Colectiva*, 4 (3), 253-260.
- Suppers, P. (1968). The Desirability of Formalization in Science. *The Journal of Philosophy*, 6 (20), 651-684. <https://doi.org/10.2307/2024318>
- Vaccarezza, L. S. (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 18, 13-40. <https://doi.org/10.35362/rie1801090>
- Zambonini, J. P., Diaz Abrahan, V., y Tosto, V (2020). Construction and Formalization of Knowledge Preliminary Contributions from Latin America. In M. Mercadal-Brotos & Annie Heiderscheit, (Eds.). Proceedings of the 16 World Congress of Music Therapy. *Special Issue of Music Therapy Today* 17(1), 183-184. <http://musictherapytoday.wfmt.info>



Recibido: 09/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Tosto V., Diaz Abrahan, V. (2022), Relaciones de dependencia científico-académica de la Musicoterapia en Latinoamérica. Análisis de las publicaciones de acceso abierto. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 75-93.





Orientaciones metodológicas para el abordaje de temas y problemas desde las categorías de: Lo personal, interpersonal e impersonal

Methodological guidelines for addressing issues and problems from the categories of: The personal, interpersonal and impersonal

Carlos Francisco Mazzola

mazzolacarlos@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Sociología. Director del Proyecto de Investigación El Personalismo en las Instituciones Públicas UNSL. Categoría II Incentivo.

Resumen

94

El desarrollo del modelo metodológico que vamos a presentar se encuentra en construcción y los casos o ejemplos brindados constituyen los primeros intentos de aplicación, lo cual nos obliga a revisar la propuesta. El trabajo se estructura en torno a tres principios: a) lo social existe tres veces: en lo personal en lo interpersonal y en lo impersonal, b) lo humano es la medida de todas las cosas – retomando el principio de Protágoras- c) las actividades son la principal fuente de poder. Estos marcos conceptuales son principios que orientan el trabajo metodológico y damos privilegio tomar como ejemplo el personalismo en los casos de los hermanos Rodríguez Saá

Palabras Claves: El personalismo; Protágoras; poder; actividad



Abstract

The development of the methodological model that we are going to present is under construction and the cases or examples provided constitute the first attempts at application, which forces us to review the proposal. The work is structured around three principles: a) the social exists three times: in the personal, in the interpersonal and in the impersonal, b) the human is the measure of all things – returning to the principle of Protagoras- c) the Activities are the main source of power. These conceptual frameworks are principles that guide the methodological work and we give privilege to take personalism as an example in the cases of the Rodríguez Saá brothers.

Keywords: Personalism; Protagoras; power; activity

Desarrollo

El trabajo no hubiera sido posible sin los aportes metodológicos de (Samaja J. 2005) debemos a la matriz de datos, de la cual tomamos su conformación de tres planos interrelacionados y también su parmente interacción entre metodología y teoría. Somos también deudores de la teoría de Pierre Bourdieu (1997, 1998, 2005) a quien le debemos varios aportes, como se verá a lo largo del trabajo. El mismo se desarrolla bajo tres principios, los cuales iremos desarrollando paulatinamente, ellos son: Lo social existe tres veces, la actividad es la principal fuente de poder y reiteramos y ampliamos el principio de Protágoras acerca de que el hombre es la medida de todas las cosas.

En los análisis de las ciencias sociales dualidades como: individuo-sociedad o lo subjetivo-objetivo, entre otras, constituyen una referencia y guía teórica-metodológica permanente. También existen, aunque no tan ampliamente, los desarrollos que habilitan las instancias intermedias, entre estas dos polaridades mencionadas. Y es en esta línea que queremos aportar nuestro desarrollo.

Bourdieu plante en la dualidad algo de sumo interés para nosotros, ello sucede cuando señala que lo social existe dos veces: “La realidad social existe, por decirlo de algún modo, dos veces, en las cosas y en los cerebros, en los campos y en los habitus, en el exterior y en el interior de los agentes”. Bourdieu y Wacquant 2005: 13. Una variante que hacemos a esto es que creemos que **lo social existe tres veces**. Incorporando a la dualidad de Bourdieu la instancia o plano relacional, o interpersonal. Esta no es síntesis de las otras dos ya que presenta sus propias características, autonomía y lógica, a pesar de que converge la realidad objetiva con la subjetiva. Este principio orienta nuestra concepción teórica como así también metodológica.

Planteamos que las tres existencias de lo social se dan en tres tipos de agrupamientos del ser humano o las personas y por razones más lingüísticas que filosóficas denominamos a ellas unidades o planos de lo personal, interpersonal e impersonal- o suprapersonal-. Dichas categorías parten de la convicción de que no somos solo seres individuales y sociales, sino que también seres relacionales. ¿Qué son, qué implica, cómo se comportan y articulan estas unidades?

Se trata de unidades que indican el modo de ser de los humanos, en sus dimensiones particular, relacional y social o como preferimos: personal, interpersonal e impersonal, cuyos términos nos sugieren una continuidad y re-existencia, en virtud de que en lo personal se expresan también la existencia de lo relacional y social, al igual que en lo interpersonal: lo social y personal, como así también en lo social: lo interpersonal y personal. Categorías que son autónomas al mismo tiempo que interdependientes de las otras, por ello hablamos de autonomías relativas.

La interdependencia se expresa de múltiples formas: por ejemplo, como continuidades –la que destacamos- pero además como: tensiones, espejos, particularizaciones, representaciones, emergentes, jerarquizadas, etc. supongamos en la escuela los alumnos aprenden aportes culturales realizados socialmente en otras épocas y generaciones, el aprendizaje supone una

práctica o relaciones de enseñanza y aprendizaje y una actualización de los contenidos o formaciones sociales y culturales, dichas formaciones han logrado el status social, impersonal. La imprescindible actualización de formaciones pasadas, se genera entre personas, relacionadas en un aula.

Esta triple existencia de planos sociales, no obstruye impactos específicos de las particularidades de cada uno, en lo que pudiera estar en juego en ellos, Sostenemos que se dan propiedades predominantes y específicas en cada uno de ellos, las que se trasladan a las prácticas sociales, los hechos y los análisis emergentes.

Otro principio que sostenemos y orienta nuestra propuesta se basa en un aporte de los sofistas griegos, que quizás se ha perdido en la historia de la filosofía, más creemos que está muy presente en la vida social y cotidiana que nos circunda, se trata de lo que señaló Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas” (Coelho F. 2021). Aparentemente, dado que no se encuentran escritos de éste, el filósofo se refería sólo a la verdad, es decir el hombre es la medida de lo verdadero. Esto se circunscribe al debate en torno a posibilidad de conocer con certidumbre, a debates que tienen que ver con ¿cómo llegamos al conocimiento?

Para nosotros este principio filosófico es muy importante, no por generar interesantes reflexiones acerca de lo verdadero, sino porque pone en relación lo real con las personas, siendo estas la medida de lo real, más si hemos señalado que lo social existe tres veces y hemos puesto a lo personal como un modo de existencia de lo social, debemos ahora sostener que la medida de todas las cosas se da tanto en el plano de lo personal, interpersonal e impersonal. Por lo que trasformamos la sentencia de Protágoras de la siguiente manera: “Lo personal, interpersonal y supra personal es la medida de todas las cosas”.

Nuestro tercer postulado es pensar las actividades humanas como fuentes de sentidos, creadoras de capitales, valores, bienes, es decir la actividad como

poder. Elegimos el concepto de actividad y no tarea, rol, acción o práctica, a pesar que podemos utilizarlos, porque al mismo tiempo que es más general es también un concepto que su uso cotidiano es claro. La actividad supone un amplio abanico de posibilidades: desde ir a tomar un café con una amistad, hasta la actividad de dar clase o conducir una institución. El concepto de actividad lo abordamos como motivo de una relación, el sentido de la misma, puede estar formalizada o no, puede involucrar poderes asimétricos o no, más al ser el sentido del encuentro, al suponer un hacer con... un hacer a... un hacer porque.... construye ella misma la relación, la trama de la relación. Cuando intervienen varias personas, hay actividades prescriptas, convergen recursos y reglas e involucran diversas y permanentes situaciones, en muchos casos que se desenvuelven en el marco de algún tipo de organización.

Si bien mencionamos que nuestro marco se estructura bajo estos tres principios, el de la distinción de los tres planos que dan cuenta de tres modos de agrupamiento ejercen un efecto ordenador sobre los análisis.

Lo Personal

Lo personal se expresa en cada individuo biológicamente, más no es sinónimo de individuo como ser biológico implicado y agotado en una temporalidad particular y en espacios concretos de existencia. Personal es lo individual como ser específico y genérico más su socialización. La persona es el individuo socializado, por lo tanto, implica que ha incluido lo social, lo que, trascendido a generaciones puntuales, incorpora inevitablemente en la convivencia las formaciones sociales preexistentes. Por ello en lo personal se encuentra lo interpersonal y lo impersonal.

Si tomamos el plano personal podemos destacar que, como diría Bourdieu (1998) al referirse a los hábitos de los agentes, tenemos el *principio activo* de las prácticas sociales, lo que constituye fuente de cambios. Pero, además,

encontramos lo que nos viene dado, es decir lo biológico. Las personas somos unidades singulares, con capacidad de sentir, percibir, hacer, pensar, comunicarnos. Como todo ser vivo necesitamos alimento, protección, reproducirnos, etc. todo lo cual nos torna en seres carentes que nos volcamos, por ello, al medio y a otros en pos de satisfacer esas carencias. Somos ese principio activo en términos de Bourdieu que nos movemos en busca de... lo que a su vez da sentido y comprensión a lo que hacemos, algo semejante en términos de Weber (1964): la acción social.

Las personas que suponen a los individuos, a diferencia de la especie humana, poseemos una unidad estructural-funcional dada, una unidad autónoma que delimitan nuestras actividades. Como seres sociales, en cambio, esa unidad no nos viene dada ya que está en construcción permanente.

Otra propiedad específica de las personas, quizás sea producto de dicha unidad, se trata del potencial de combinar elementos, fusionar experiencias, articular sin mayores incompatibilidades, abriendo un marco de posibilidades, todo lo cual facilita los procesos creativos del pensar y hacer. El soporte vital que implica la unidad personal opera como un escenario de convergencia, donde las incompatibilidades propias de los elementos o dimensiones convergentes ceden.

Unidad, principio y soporte activo, se transfieren como lógica o estado a los eventos, hechos o fenómenos sociales, a la vez que referente analítico para nuestra metodología.

La transferencia de una propiedad de un nivel o plano a otro, es decir, por ejemplo, de lo impersonal a lo interpersonal, puede implicar que lo que forma parte del ser en un plano, puede incidir en el hacer de otro. Esta idea se desprende de la Protágoras. Por ejemplo, en la forma que un carpintero da a una mesa, en el diseño, tamaño, materiales que conforman su ser es adaptado al hacer de las personas – reunirse en torno de ella para conversar. Medida y transferencia de planos del ser al hacer. Otro ejemplo, el volante

de un automóvil, su ser, que se diseña a la medida de las manos, tiene el propósito de facilitar el hacer de la conducción del vehículo algo factible, poder desplazar un vehículo entre cientos en una ciudad, interactuando con otros, en situaciones puntuales en la vía pública.

La medida de todas las cosas, también está presente para indicar lo inhumano. Lo vemos en las guerras, que son una tragedia, en donde las fuerzas de las armas avasallan a las personas, a ciudades enteras en donde se impone la razón del más fuerte a costa de la destrucción.

Lo Impersonal

Lo impersonal es el habitus hecho cosa (Bourdieu, 1998) o es simplemente lo social. Realidades objetivadas, autónomas de personas individuales. Del principio activo en lo personal, pasamos a estar frente a un proceso de formación de especializaciones objetivas. El plano de lo impersonal, es en algunos aspectos, la contracara de lo personal. Se caracteriza por formaciones de diversas índoles. Conforman recursos, bienes, valores, conocimientos, tecnologías, infraestructuras, etc. que a lo largo del tiempo se han sustanciado y multiplicado, cobrando autonomía de las generaciones que dieron su origen. Formaciones que se especializan- proceso que Durkheim (2014) describe en la división del trabajo - suelen desempeñarse como modelos y guías coercitivas del hacer y el deber ser. La acción coercitiva, según nuestro autor, externa a los individuos se expresan en hechos sociales (Durkheim, 1976). Será más tarde que reconocerá que para ser efectivo el carácter coercitivo también debe tener residencia además en interior de las personas. – Idea que nosotros podemos señalar se asemeja al reconocimiento de la doble existencia de lo social –

Las formaciones sociales, los hechos sociales, constituyen fuentes de recursos y por lo tanto fuerzas en sí y fuerzas que brinda poder a sus poseedores. Recursos que generan condiciones, coerciones. Se tratan de construcciones,

no configuraciones biológicas y por lo tanto, a pesar de su autonomía, deben sostenerse, en tanto que no persisten natural o espontáneamente; lo que no invalida que puedan naturalizarse, más aún en dicho caso requiere de actualización. Utilizamos el concepto de formación, precisamente para resaltar este carácter de construcción de lo social.

El espacio de lo personal es lo íntimo, anclado en un tiempo y lugar. Un presente permanente, que supone una consumación de lo vital y gracias a ello emergen intereses y sentidos. Frente a ello el espacio y tiempo de lo impersonal es lo extenso y perdurable, mientras más extendido se encuentre, alguna formación social, más tiempo perdurará o bien mientras más perdure una formación más posibilidad de extenderse tiene. Estos procesos son indicadores del valor social plasmado en la formación, o el bien o utilidad que las mismas representan. ¿Por qué habría de perdurar algo que ni siquiera es útil? Frente a los intereses o motivaciones del plano personal nos encontramos con valores, en el plano social. Frente a las estrategias diseñadas en el plano personal nos encontramos con reglas sociales que modelan nuestra actividad.

Las formaciones sociales, tienden a especializarse a lo largo del tiempo, proceso que genera una lógica inversa al potencial combinatorio de las personas. No es esto irrelevante en la medida que establece reglas de compatibilidades o incompatibilidades. Por ejemplo, es simple imaginar en la mente de una persona la transformación de un plan curricular de una carrera, más a la hora de querer hacerlo real e institucional no solo se encontrará con la debilidad de lo inexistente de un proyecto y la fuerza de lo dado sino de diversas reglas, normas, tradiciones, etc. cuya labor, entre otras, es marcar modos de articulación, es decir compatibilidades e incompatibilidades de transformaciones. Lo social es autónomo, específico. Perdura en el tiempo y se extiende en el espacio porque es un valor o un bien, o por lo menos es o debe ser útil.

Entre lo personal e impersonal se da una lógica, vinculada a la triple existencia de lo social, la que supone que mientras lo personal es emergente, visible, presente y acotado, lo impersonal es subyacente, solo inferible, pasado, extenso y perdurable. Lógica que denominamos de iceberg. La pobreza se manifiesta en los pobres, la música en los músicos, la violencia en los violentos, la filosofía en los filósofos, etc. pero ello no se agota en lo emergente, ello es solo la punta del iceberg.

En síntesis, las formaciones sociales son recursos, fuentes de poder, valores, útiles y bienes. Por ello se buscan, por ello se desean poseer, por ello se preservan y multiplican.

Lo interpersonal

Son los espacios de encuentro, de relaciones, en donde converge lo personal como lo impersonal, Aquí los individuos se transforman en personas, las formaciones se actualizan y cobran vitalidad, ya sea en procesos reproductivos o productivos. Las diversas y múltiples experiencias que vivimos cotidianamente conforman situaciones es espacios y tiempos compartidos en situaciones convergentes entre unos y otros, hay un aquí y ahora común que facilita las relaciones, los encuentros, los intercambios: simbólicos, materiales, vitales. Aquí suceden las actividades humanas. Encuentros en que algo se realiza, hechos, reconstrucciones simbólicas, comunicaciones, etc. en esas realizaciones lo social se actualizan en y gracias a la vitalidad de las personas y las personas se sociabilizan, se educan, gracias a las formaciones sociales. Lo que sucede en situaciones se encuentran más o menos organizadas, institucionalizadas, las cuales operan como soportes que facilitan las actividades, las diversas realizaciones que además de permitir la realización de dichas finalidades son el puente que vincula los planos convergentes.

Las actividades requieren de un mínimo de entendimiento y/o reglas de intercambios, así se trate de intercambios de palabras. Una distinción de tipos de intercambios que ha marcado mucho nuestro camino es la que planteó Bourdieu al referirse al tipo de prácticas: interesadas – desinteresadas, o, mejor dicho, aparentemente desinteresadas (Bourdieu, 1997) como dos lógicas que caracterizan dos grandes dimensiones de la esfera social: la pre capitalista y la capitalista. Lógicas diferentes que no sólo dependen del tipo de capital en juego, en la versión de nuestro autor, sino que creemos que también depende de otros factores como la identidad de los protagonistas, la reiteración de la actividad en cuestión, la constancia, cercanía y delimitación del escenario espacial. Todas estas variables de carácter objetivo se entrelazan con subjetividades como el interés – desinterés, confianza-desconfianza, afecto- neutralidad, etc.

Para Bourdieu (1997) los capitales juegan un rol estructurante en los campos, la posesión de ellos ubica la posición que se juega en el mismo y la toma de posiciones, como así también las estrategias de las prácticas para poseerlo o conservarlo. Nosotros tenemos algunas diferencias con este planteo en virtud de varias razones: una de ellas relacionada con el alcance que puede tener uno y otro tipo de capital. Por ejemplo, el alcance del capital social se limita a los jugadores en juego, no es posible acreditar ese capital por fuera de ese círculo. Tampoco es posible intercambiar ese capital por otro. Otra diferencia entre capitales es lo que sucede al intercambiarse, en algunos tipos se pierde la propiedad que las personas tienen o tenía sobre ellos, por ejemplo, los capitales materiales al venderse se pierde la propiedad, en cambio los capitales vinculados al conocimiento, por el contrario, al brindarse no solo que no se pierde la propiedad, sino que se incrementan.

Estas diferencias con Bourdieu no buscan desacreditar sus ideas, por el contrario, buscamos multiplicar sus categorías. Los capitales son constituyentes de los campos, los mismos dan poder a quien los posee, más además de ellos y con las mismas consecuencias debemos distinguir capitales

de bienes y valores. Por ello los amigos, los parientes, nuestros hijos, no son capitales sociales, son valores que nos empoderan, que dan sentido a nuestras vidas, que nos agrupan. Tampoco el conocimiento, las ciencias, la técnica, el arte, etc. son capitales. Son bienes que también nos empoderan, que buscamos, que nos estratifica según su posesión, pero no siguen la misma lógica de producción y reproducción que las cosas.

La otra distancia que tomamos, ya que no es sobre la centralidad excluyente de la noción de capital, sino la centralidad que tiene para nosotros la actividad como fuente de poder, de sentido y de generación de tramas, hechos e incluso capitales. La actividad crea al capital, como así a las organizaciones, son el punto de convergencia, son las que delimitan los escenarios y tiempos. Es por ello que pensamos la actividad como un capital, o un bien o valor en sí.

Un escenario es poderoso si concentra actividad, una persona es poderosa si despliega actividades, un País podrá desarrollarse si dinamiza sus actividades, etc.

Dejaremos el análisis de la dialéctica del capital y el trabajo para otro ensayo, no negamos el principio de que el capital genera poder, si deseamos mostrar porque la actividad también lo es.

Cuando se mide la riqueza de una nación, intervienen muchas variables (territorio, tecnología, armamentos, etc. más una dimensión imprescindible es la cantidad de población) son las personas un bien capaz de generar valores y capitales por medio de sus actividades. En la teoría del valor-trabajo Marx señaló que las mercancías valen por el trabajo plasmado en ellas y su cuantía dependía del tiempo de trabajo allí objetivado (Gay Salvador 2001) . La actividad del trabajo como creadora de valor es razón y argumento suficiente para sostener lo que queremos fundamentar: La actividad es un bien, un capital y un valor al mismo tiempo, fuente de poder, del poder más importante que existe.

En el plano metodológico. El caso de los hermanos Rodríguez Saá

¿Cuál es la contribución que podemos realizar desde estas categorías al plano metodológico? ¿En qué nos puede ayudar a la hora de describir, analizar o interpretar los hechos? Intentaremos traer del planteo realizado, previamente desarrollado, las categorías, principios e ideas, que entendemos tienen potencial explicativo para diversos acontecimientos o instituciones sociales. Pero en virtud de nuestro interés sobre el personalismo en las instituciones públicas Tomaremos un ejemplo comparativo de dos estilos de personalismos, el de los hermanos Adolfo y Alberto Rodríguez Saá. Quienes administran el poder del Estado Provincial de San Luis desde el retorno de la democracia en Argentina 1983.

Antes de entrar en la ejemplificación debemos conceptualizar y distinguir al concepto de personalismo.

Dos vertientes retomamos de la literatura, en particular de las ciencias políticas al referirse al personalismo: a) una primera vinculada al exceso del ejercicio o uso personal de bienes públicos. Desde la famosa frase de Luis XIV el Estado soy yo. Hasta el teñir con la impronta de la personalidad del líder a una gestión. Para nuestro ejemplo destacamos a autores como Trocello, M. G (1998), Wiñazki, M (1995), Moreno L. A (2009) b) el uso comunicación entre los dirigentes políticos y la comunidad, que se refleja por ejemplo en las campañas políticas, en donde los proyectos dejan lugar a mostrar a la persona como estandarte del proyecto. (Robledo, M. 2017)

¿Cómo vamos a entender nosotros personalismo? o ¿cómo lo vamos a conceptualizar desde nuestro marco teórico?

Lo que no es: no es el ejercicio carismático del poder, como tampoco la trasgresión o corrupción de los marcos legales en beneficios personales, no es sinónimo de autoritarismo, arbitrariedad, o abuso de confianza, todas

características que entendemos pueden estar presente en lo que nos imaginamos al hablar de personalismo.

En primer lugar, para hablar de personalismo tenemos que considerar que la persona en cuestión está ejerciendo una función, una actividad delegada, una representación pública. Es decir, es la voz, las decisiones, la voluntad, de un colectivo que no puede ejercer el poder, sino es por medio de una representación. En dicha representación se ha delegado el ejercicio del poder, para realizar actividades que atañen al bien común, o a un grupo acotado. Actividades que promuevan la creación de trabajo, salud, educación, obras públicas, etc. Es decir, poder para actuar. Es de suponer que el ejercicio de dicha actividad es un honor que debe ejercerse en el marco de leyes y valores. Servir al bien público es conectar las acciones concretas con fundamentos sociales, es poder generar escenarios de compatibilidades para que las lógicas pragmáticas no sean incompatibles con las lógicas morales. Un ejercicio responsable de la representación pública es lo contrario al ejercicio personalista del poder. Un liderazgo activo, hacedor de bienes, riquezas y valores, no es un liderazgo personalista, es un liderazgo con autoridad al servir a necesidades y expectativas de otros.

Un liderazgo que promueva encuentros o escenarios para desarrollar actividades que contribuyan a crear o reproducir formaciones sociales, constituye un estilo que articula los planos personales, interpersonales con lo impersonal.

Tomar de ejemplo a los hermanos Rodríguez Saá nos ayuda a poner en prueba nuestras categorías, como así también intentar contribuir a la descripción y explicación de estos casos políticos.

Podríamos hacer una extensa labor describiendo sus periodos de gobierno, sus estilos, sus principales políticas, más a los efectos de este primer ensayo, solo haremos un recorte de dos obras públicas, que entendemos marcan sus estilos: semejanzas y diferencias entre uno y otro.

1.- Monumento al Pueblo Puntano de la Independencia: El Monumento inaugurado en 1991 en conmemoración de soldados que se unieron a la gesta Sanmartiniana. 2.- Terrazas del Portezuelo: Así denominada la nueva Casa de Gobierno inaugurado el 9 de julio de 2010 como homenaje al bicentenario de la Revolución de Mayo, por el gobernador Alberto Rodríguez Saá, el impulsor del proyecto .

Breve análisis de ambas obras

El monumento al pueblo puntano, en su acto inaugural el Gobernador: Adolfo Rodríguez Saá, invita al entonces Presidente Carlos Menem para darle marco nacional al emprendimiento. Dicen que el discurso que dio el gobernador molesto al entonces Presidente, no solo porque vislumbro pretensiones de sucederlo en la presidencia sino además por la simbólica asociación que auto realizó Adolfo con San Martín, lo que dejó atrás al riojano que gustaba que lo asociaron con Facundo Quiroga.

El monumento, vincula un inocultable deseo de ambos hermanos de unir sus biografías con la historia de San Luis. Presentarse, ser y hacer lo que los grandes puntanos hicieron, ser representantes de los pioneros, de los héroes, de los guerreros y poetas. En las publicidades de campañas electorales, solían repetir: "San Luis somos todos" un mensaje que a la vez que exalta y anima a la tímida puntanidad, en el mensaje se dice otras cosas subyacentes como: San Luis somos nosotros Adolfo y Alberto, somos nosotros los que los haremos grandes y sobre todo somos nosotros hijos desde la más remota historia de San Luis, los nativos originarios de estas tierras. Y claramente: si no estás con nosotros no sos puntano, ni sentirás orgullo por serlo.

Vemos asociaciones en estos discursos, actos y monumentos de la gestión: fusión de lo personal con lo impersonal, - nosotros y la historia- nosotros y los grandes héroes – nosotros y el padre de la patria- . El monumento al pueblo puntano es también una inversión del Gobierno

Provincial que viene a legitimar la promoción industrial de la cual la Provincia se venía beneficiando desde el inicio de la democracia y que el Gobierno Nacional observaba celosamente por la pérdida de recaudación que ello significaba para las arcas del Estado Nacional.

El incentivo a la promoción industrial, junto al impulso de la obra pública centrada en casas, caminos, diques y un estilo de liderazgo carismático, son parte de la identidad de Adolfo.

Terrazas del Portezuelo, la obra de Alberto Rodríguez Saá, tiene como una de las consecuencias retirar la casa de gobierno de la histórica plaza cívica de la ciudad, anclada en el centro mismo de la capital- con la cual Alberto tiene una relación compleja -

La forma piramidal de Terrazas supone una admiración por las pirámides de Egipto, dada su similitud, lo que ha servido para que los puntanos la denominemos la casa del faraón. Los faraones añoraban permanecer tras la muerte en dichas obras monumentales, como un reaseguro de vencer el tiempo, el olvido y ponerse en piedra, perdurar por los siglos de los siglos. Esta interpretación, encuentra además de la arquitectura otro hecho que la fortalece. Se trata del hecho de haber convertido en campo santo a un sector del parque de Terrazas del Portezuelo. Es así que, al fallecer un destacado ministro y amigo personal de los hermanos, Luis Lusquiños el 17 de junio de 2017 es velado y enterrado allí (Agencia de noticias 2017). ¿Será que Alberto está preparando las pirámides para hacer descansar su cuerpo allí cuando llegue el momento? Si San Martín es la figura referencial de Adolfo, quizás sea Ramsés II sea la de Alberto.

Fusionarse a la figura de San Martín, o Ramsés II, no agota las semejanzas entre los hermanos, el culto al origen histórico familiar es otro, el lazo de pertenencia a una tradición familiar que ha dejado su sangre desde los orígenes mismos de los primeros seres habitantes de estas tierras lo vemos en la revalorización histórica de los indios ranqueles en donde se anotan

antepasados, luego otros más recientes, como el conocido Pampa Rodríguez Saá, dirigente conservador de la provincia, de la cual fue gobernador entre los años 1909 y 1913; fue el fundador de la familia Rodríguez Saá, de la que descienden cuatro gobernadores y un presidente: EL Adolfo. Nadie más puntanos que ellos.

La vocación de permanecer en la historia como los más grandes, como héroes puntanos, lo cual se plasma en el monumento al pueblo puntano y en el campo santo de Terrazas del Portezuelo.

Las diferencias: Adolfo construyó poder en base a dos vertientes: Siempre se lo ha reconocido como un líder carismático, la sonrisa, el saludo, la trasmisión de alegría es un don personal ineludible que contagia y atrae como un imán. Por otra parte, su estilo de búsqueda de adhesión consistió esencialmente en la obra pública, en construir casas, caminos, acueductos, etc. Importantes obras que generan trabajo y empoderan a la gente.

Alberto, ha construido poder, según nuestra hipótesis, desarticulando o desempeorando a quien naturalmente tiene poder. Interesante es escucharlo a él mismo señalando en reiteradas ocasiones que su modo de construir poder es desde la periferia al centro. Así por ejemplo en la Facultad Sociales UBA. En una parte de su disertación crítica a la administración de la Ciudad de Buenos Aires y señala:

Nosotros trabajamos de la periferia al centro porque, si la periferia está bien, el centro está bien, pero, si el centro está bien, la periferia no siempre está bien. Explicó, y para graficarlo utilizó como ejemplo la comparación entre la obra que realizó su gobernación en las tierras linderas a Villa Mercedes, a la vera del Río Quinto -donde construyeron un estadio con capacidad para 27 mil personas, un anfiteatro, 4 escuelas, un hospital y un circuito para carreras automovilísticas-, con la obra que está haciendo el Estado porteño para empalmar la autopista Illia con su par que conduce de Buenos Aires a La Plata a través de un corredor especial por el Bajo. (UBA Sociales, 2017)

Las obras públicas de Alberto se sitúan en su mayoría en la periferia, de modo desarticulado, incapaces de empoderar a alguien, de generar actividades, de promover redes o configuraciones de hechos, son obras, inversiones, que no empoderan a nadie, para empoderarse a sí mismo. La clave de construcción de poder del Gobernador Alberto es que los otros no tengan poder. Los hechos, las obras de su gestión son meramente efímeras, incapaz de estructurar y estructurarse en formaciones sociales que encarnen valores, bienes o capitales públicos.

Conclusiones

Hemos intentado desarrollar categorías teóricas que nos guían metodológicamente para analizar diversos hechos. El ejemplo de los gobernadores puntanos podría profundizarse aún más, hemos apenas mostrado con ellos lo que queremos indicar en torno al personalismo, para lo cual apelamos al uso, o más bien, abuso de lo personal. Dos estilos personalistas de construir poder, uno promoviendo trabajo, actividad, vinculando recursos en busca de obtener consenso y legitimidad, otro en cambio construyendo poder a partir de desarticular contrapoderes.

Cuando Protágoras señaló que el hombre es la medida de todas las cosas, posiblemente pensó también en la medida de la medida y la desmesura, en los tiempos prudentes para gobernar y dejar gobernar a otros, para hablar y dejar hablar, hacer y dejar hacer, para vivir y morir a la medida de lo humano. La gloria para los gloriosos, el mármol para los honorables, la poseía para los poetas, la pintura para los pintores, la actuación para los artistas, el bridge para los bridgistas, el ajedrez para los ajedrecistas, etc. Por ello, el gobierno para nuestros representantes, que honren, no a sus antepasados y a sí mismos, sino a toda la comunidad.

Bibliografía

- Agencia de Noticias San Luis (2017). Velan en Terrazas del Portezuelo los restos de Luis Lusquiños. <http://agenciasanluis.com > notas > 2017/06/17>
- Coronado J.L. (2012). Siete hechos educativos desde INED21 <https://ined21.com/siete-hechos-educativos-desde-ined21/> Consultado 1-1- (2022)
- Bourdieu P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción. Anagrama. Barcelona. Traducción Tomas Kauf Original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action Éditions du Seuil, París, 1994*
-----(1998): Cosas Dichas. Editorial Gedisa. Buenos Aires.
- Bourdieu y Wacquant (2005). [Una invitación a la sociología reflexiva” de Bourdieu e Loic Wacquant, 2005, Siglo XXI Editores Argentina S. A.,](#) específicamente no capítulo “el Propósito de la Sociología reflexiva”, en entrevista número 3, páginas 147 a 173
- Coelho F. (2021). El Hombre es la Medida de Todas la Cosas. <https://www.culturagenial.com/es/el-hombre-es-la-medida-de-todas-las-cosas/> Consultado el 24/10/2021
- Durkheim, E. (2014) [1893]. La División del Trabajo Social. Ediciones LEA. Buenos Aires
----- (1976) [1895]. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: La Pléyade.
- Gay Salvador (2022): La Teoría del Valor trabajo de Karl Marx. [La Hora, semanario de los estudiantes españoles](#). Madrid, 5 de noviembre de 1948.. Consultado en: <https://www.filosofia.org/hem/dep/lah/ora0106a.htm>
- Moreno L. A (2009). San Luis Superar Al Feudo Desde El Social Cristianismo. Editorial Universitaria UNSL.
- Robledo M. (2017). La personalización de la política: una propuesta de definición para su estudio sistemático *Personalization of politics: a*

definition proposal for a systematic study

<https://doi.org/10.26441/RC16.2-2017-A7>

Samaja, J. (2005). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. 3ª edición, 6ª reimpresión. Buenos Aires, EUDEBA, 414 p.

Trocello, M. G (1998). El discurso del régimen patrimonialista puntano". Escenario Alternativos. Año 2 Vol. 3

UBA Sociales (2017). El gobernador puntano en Ciencias Sociales. <http://www.sociales.uba.ar/2017/07/12/un-gobernador-en-sociales/>

Weber M. (1964). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, trad. J. Medina Echavarría, ed. J. Winckelmann, FCE, México, 1964.

Wiñazki, M (1995). El último feudo. San Luis y el caudillismo de los Rodríguez Saá.. Buenos Aires: Ediciones Temas de Hoy

Wikipedia (2022). Terrazas del Portezuelo. Casa de gobierno de la Provincia de San Luis

https://es.wikipedia.org/wiki/Terrazas_del_Portezuelo#:~:text=Terrazas%20del%20Portezuelo%20es%20la,bicentenario%20de%20la%20Revoluci%C3%B3n%20de

Recibido: 01/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Mazzola C. (2022), Orientaciones metodológicas para el abordaje de temas y problemas desde las categorías de: Lo personal, interpersonal e impersonal. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 94-112.



La *Analéctica* dusseliana y la noción de *solidaridad* en tanto que núcleo trans-moderno, decolonial y pre-ontológico de la Filosofía de la Liberación y el problema del mestizaje y la mujer latinoamericana

Dusselian Analectics and the notion of solidarity as a trans-modern, decolonial and pre- ontological core of the Philosophy of Liberation and the problema of mestizaje and the Latin American woman

Eduardo Ovidio Romero

eduardo.romero@um.edu.ar

*Profesor de Grado Universitario y Licenciado en Filosofía (UNRC y UMaza). Magister en Administración de Empresas (UES 21). Doctor en Ética (Universidad Avanzada, La Florida, EEUU). Doctorando en UCA- Argentina. Premio Mejor Promedio Universitario de la Provincia de Córdoba 2005 (UNRC). Becario Tipo I y Tipo II del CONICET. Períodos de estudio y residencias de investigación en el extranjero: Alemania, México y Brasil. Categoría II en investigación (DIUM-UM). Profesor Adjunto Ordinario en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, Profesor Titular en la Universidad de Mendoza. Codirector de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Villa Mercedes y la Universidad de Mendoza. Ex Secretario de la Red Internacional de Ética del Discurso y del Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland. Numerosos artículos publicados en revistas especializadas y capítulos de libros. Autor del libro de tirada internacional: *Dussel y la Filosofía Latinoamericana en diálogo con Habermas y Apel: confrontación y crítica de sendas propuestas ético-políticas y filosóficas*, Editorial Académico Española (EAE), Madrid, España.*

113



Resumen:

El presente artículo propone examinar la solidaridad como parcialidad dentro de la ética de la liberación. En tal sentido, entendemos que Dussel la considera una categoría clave para comprender el método analéctico. Es justamente, dentro de la dialéctica totalidad-exterioridad que describe Dussel que se pretende reconstruir el modo cómo ha trabajado la temática de género y los diversos problemas de la mujer en Latinoamérica. En tal sentido, se analizan críticamente algunas ideas clave del pensamiento dusseliano, confrontándolo con algunas tesis centrales de Laura Catelli. Con todo lo anterior, intentaremos ver si la arquitectónica de fundamentación dusseliana tiene buen rendimiento para abordar un problema puntual del devenir histórico y político latinoamericano, a saber: los procesos raciales y de género.

Palabras clave: solidaridad; analéctica; mujer latinoamericana; género.

Abstract:

This article proposes to examine solidarity as partiality within the ethics of liberation. In this sense, we understand that Dussel considers it as a key category to understand the analytical method. It is precisely, within the totality-exteriority dialectic described by Dussel, that we intend to reconstruct the way in which he has worked the gender issue and the various problems of women in Latin America.. In this sense, some key ideas of Dusselian thought are critically analyzed, confronting it with some central theses of Laura Catelli. With all of the above, we will try to see if the Dusselian foundational architecture has a good performance to approach a specific problem of the Latin American historical and political evolution, namely: racial and gender processes.

Keywords: solidarity; analectics; Latin American women; gender.

Introducción

Enrique Dussel es uno de los exponentes más representativos y reconocidos de la llamada filosofía de la liberación, crítica del discurso filosófico tradicional y fuertemente arraigada en la historia y cultura de Hispanoamérica. En la obra de Dussel, la noción de “solidaridad” puede aparecer como omnipresente o como una gran ausencia. Esta paradoja interpretativa depende de la manera cómo se lea y articule la idea-práctica de “solidaridad” en la arquitectónica dusseliana. En el presente artículo se plantea la posibilidad de leer la “solidaridad” como un elemento constitutivo del método analéctico de Dussel y, por consiguiente, como un factor sobreabundante de su propuesta filosófica. Lo anterior es, meramente, a modo de ejemplo y para mostrar como funciona la arquitectónica de fundamentación dusseliana y cómo se integran en ella las siguientes nociones: víctima-excluido, totalidad, exterioridad, centro y periferia.

Con este propósito, se parte de la exposición del *locus fáctico* de la filosofía de la liberación de Dussel; lejos de presentar exhaustivamente el lugar de enunciación de esta filosofía, se busca, solamente, cierta familiarización con la mencionada propuesta teórica. En el punto dos se propone examinar la solidaridad como parcialidad dentro de la ética de la liberación. A continuación, en el punto tres intentaremos reconstruir el modo cómo Dussel ha trabajado la temática de género y los diversos problemas de la mujer en Latinoamérica. Finalmente, se analizan críticamente algunas ideas clave del pensamiento dusseliano, confrontándolo con algunas tesis centrales de Laura Catelli. Con todo lo anterior, intentaremos ver si la arquitectónica de fundamentación dusseliana tiene buen rendimiento para abordar un problema puntual del devenir histórico y político latinoamericano, a saber: los procesos raciales y de género.

Aspectos histórico-filosóficos de la Ética de la liberación

La intuición originaria de la Ética de la liberación -heredera, según Dussel, de los movimientos del '68- nace enraizada en la crítica heideggeriana a la razón moderna y al sujeto cartesiano, que le permitió profundizar una posición crítica radical de las dimensiones ontológicas de la filosofía occidental; igualmente, se inspiró en la primera escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno y especialmente Marcuse), lo que "ayudó a comprender el sentido político de dicha ontología" (Dussel, 2004, p. 71).

Asimismo, según lo explicita Dussel, fueron obras referidas a la reivindicación de los derechos de los negros -como *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon- las que pusieron su filosofía en el horizonte de las luchas de liberación de los '60s. En la Argentina, en ese momento, las masas populares enfrentaban las dictaduras militares de Onganía, Levingston y Lanusse. "Como filósofos, asumimos la responsabilidad crítica y teórica en el proceso" (Dussel, 2004, p. 55).

Respecto del desarrollo de la problemática del sujeto en la filosofía moderna, Dussel "deconstruye" la historia del pensamiento de Occidente desde cierta exterioridad crítica: "Situando nuestro discurso dentro del sistema-mundo (al que no pudieron acceder ni Foucault, Derrida, Vattimo, ni tampoco Lévinas), descubríamos que el 'yo' con el que firmaba desde 1519 sus reales cédulas el rey de España, y Emperador, era el mismo 'yo' que el 'yo conquisto' de Hernán Cortés en México, en 1521, mucho antes que el 'ego cogito' de Descartes en la Ámsterdam del 1637. No era sólo ir a los supuestos epistemológicos de la 'edad clásica' de la Francia de los siglos XVII y XVIII; era considerar a la modernidad mundial toda desde hace 500 años" (Dussel, 2004, p. 56).

De este modo, Dussel postula que hace 500 años comenzó a esbozarse el "mito de la modernidad", la superioridad europea sobre las restantes culturas del orbe. Ginés de Sepúlveda habría sido, desde esta perspectiva, uno de los

primeros grandes ideólogos del “occidentalismo” -definido por Dussel como “eurocentrismo de la modernidad”- y Bartolomé de las Casas, desde 1514, habría elaborado el primer “contradiscurso” de la modernidad con sentido global.

En síntesis, Dussel entiende que su propuesta teórico-filosófica es enunciada desde cierta *exterioridad* -ya siempre *transmoderna*, al menos en algún sentido y, por lo tanto, *postcolonial*- respecto del sistema-mundo vigente. Esto es posible debido a que la comprensión del espacio es claramente heterogénea en la filosofía de la liberación dusseliana. La exterioridad -la del *otro-víctima*- y la heterogeneidad -la del espacio ético, político, económico, etcétera- serán soportes conceptuales fundamentales para comprender el problema de *la solidaridad como parcialidad*.

“Solidaridad como parcialidad” en la ética del liberación

La filosofía de la liberación dusseliana parte de un *universal situado*: desde allí lleva adelante un rearme categorial. Al *universal situado* lo constituye tanto la condición de subdesarrollo de la población latinoamericana, como la vigencia de un capitalismo dependiente que transfiere valor al capitalismo central. En tal sentido, Dussel afirma: “La *Filosofía de la Liberación* se inspiró en Emmanuel Levinas porque nos permitía definir claramente la posición de ‘exterioridad’ (...) en cuanto pobres (...) y en referencia a la totalidad hegemónica” (Dussel, Apel, 1994, p. 59). Latinoamérica es entendida por esta filosofía como la ‘otra cara’ de la modernidad, no como lo otro que la razón, “dado que pretende expresar válidamente la *razón del otro*: pretendemos ser la expresión de la *razón* del que se sitúa más allá de la razón *eurocéntrica, machista, pedagógicamente dominadora, culturalmente manipuladora, religiosamente fetichista*. Intentamos una *Filosofía de la Liberación del Otro*” (Dussel, Apel, 1994, p. 60).

El propósito estratégico es superar el horizonte del "mundo", el "pensar" ontológico-colonial mismo. La filosofía de la liberación nace, por consiguiente, "como pretensión de pensar la revelación del otro, como 'exterioridad' de la totalidad del mundo, y, desde él, criticar al mundo como totalidad" (Dussel, Apel, 2005, p. 81). En este marco teórico argumentativo, Marx será pensado por Dussel desde una "antropología trans-ontológica" -como él mismo la designa- en la cual se define el "sujeto" como "fuente creadora" del valor -no meramente productora- "desde la nada" del capital. (Dussel, 2004, p. 53)

En este "más allá del horizonte del mundo", Dussel encuentra a la "víctima-excluida", a la que, siguiendo a Lévinas, definirá como exterioridad. A su vez, esta exterioridad será redefinida desde la interpretación que Dussel hace de la obra de Marx como el "pobre-víctima". En este sentido, afirma: "El otro 'ya siempre' *presupuesto* por la 'comunidad de comunicación' y excluido también ya siempre de la comunidad 'real', el silenciado, el que no habla ni argumenta 'fácticamente', en la exterioridad de la comunidad de vida *real* (...) es el explotado, dominado, el 'pobre' (...) *pauper ante festum*" (Dussel, 1994, p. 177). Es decir, Dussel intenta articular y radicalizar la noción de *exterioridad* levinasiana desde la "antropología trans-ontológica" que lee en la noción marxista de la subjetividad del trabajador como aquel que "valoriza el valor" y constituye "mercancía" desde "la nada del capital": "El otro como pobre es la condición trascendental de posibilidad de toda comunidad de vida, lo económico, cuando el trabajo vivo (el trabajador, la clase) es subsumido en el capital; aunque es la fuente creadora del 'ser', se lo pone como 'no ser'" (Dussel, 1994, p. 178).

Cuando el "capital" ha usado de este "pobre ante la fiesta", consumiendo su corporalidad, vitalidad y personalidad como "trabajo vivo", lo expulsa -si lo cree conveniente, si ya no lo necesita- y constituye lo que Dussel, siguiendo a Marx, denomina *pauper post festum*. "En la 'exterioridad' (...) está el 'pobre', como individuo, como marginado urbano, como etnias indígenas, como pueblos o naciones periféricas destinadas a la muerte" (Dussel, 1994,

pp. 117-118). El desenmascaramiento de la filosofía de la liberación da su primer paso, entonces, constatando que el *pauper* está, ya siempre funcionado como condición de posibilidad del capital. En este orden, el otro como, pobre hace un mundo que no vive, hace un mundo del cual será siempre exterioridad.

Es desde y en esta exterioridad donde surgirá tanto lo *solidus*, como el *solidare*. En este sentido, la solidaridad será ya siempre solidaridad “de la y con la” comunidad de víctimas que “en la asimetría se reúnen simétricamente” y poseen, ya siempre, el “contradiscurso crítico” que adquiere valor “anti-hegemónico” en tanto se encuentran en un más allá del sistema vigente, relativamente, transmoderno y postcolonial, en tanto la víctima consigue acceder a la *conciencia crítica*. (Dussel, 1998, pp. 411-494) Al respecto, Hans Schelkshorn ha observado: “La ética de la liberación desarrolla su concepto de responsabilidad en una situación en donde el vínculo social está roto, en donde la comunicación humana está interrumpida. De hecho, también en esta situación la idea universal de justicia está presente; hasta ahora debemos conceder a Habermas que nadie ‘puede actuar orientado a la comprensión mutua bajo estructuras sociales represivas sin estos presupuestos idealizantes’. Pero la praxis de la solidaridad y la función de las acciones orientadas al entendimiento cambian en el contexto de dominación. La solidaridad se torna en parcialidad hacia el oprimido. Parcialidad significa que la legitimidad de las exigencias es anticipada porque no puede ser probada consensualmente en la situación de dominación. Por lo tanto, la conciencia del oprimido de su propia situación se torna calidad moral para superar su papel de esclavo y reconstruir su identidad” (Schelkshorn, 1994, p, 24).

A luz de este análisis, se entiende que la solidaridad en Dussel es parcialidad en, al menos, dos dimensiones: primera, la “solidaridad” como parcialidad en la “exterioridad” en tanto comunidad de víctimas que se torna *solidaria* por el reconocimiento de su situación de opresión y por la creación de

comunidades simétricas en el interior de la asimetría del sistema vigente; segunda, la “solidaridad” como parcialidad desde la “totalidad” por la cual algunos miembros de ésta reconocen *-analéctica-* a los “otros-excluidos” como el *lugar* desde el cual surge el contradiscurso crítico, “les dan la palabra” y buscan, conjuntamente, las causas de la negatividad dialéctica, así como también los medios de liberación (modelo del “intelectual orgánico”)

Estructura y dinámica de la solidaridad en la filosofía de la liberación

Para el desarrollo de esta sección se ha optado por rescatar parte de la discusión entre Dussel y K. O. Apel. Esta opción se justifica en la medida en que tanto los problemas debatidos como las propuestas derivadas de ese intercambio entre el filósofo alemán y el argentino, ayudan a situar el tema de la solidaridad y del método analéctico, el cual es objeto del presente trabajo.

La “ética del discurso” apela a parte de la presuposición de una comunidad de comunicación que supone que, en todo diálogo en serio, existen ciertas “pretensiones”: a. pretensión de inteligibilidad (comprensibilidad), b. pretensión de verdad, c. pretensión de veracidad y d. pretensión de rectitud, todas ellas fundadas en la “norma básica” de la ética discursiva. En opinión de Dussel, esta “norma básica” podría enunciarse del siguiente modo: “una en principio ilimitada comunidad de comunicación *de personas que se reconocen recíprocamente como iguales*” (Dussel, 1998, p. 420). Siguiendo su línea de pensamiento, Dussel entenderá que “el ‘encuentro’ con la víctima como el otro, *como sujeto ético* en el ‘re-conocimiento’ originario, es el *a priori* de toda ética, lo que Lévinas llama *proximité, cara-a-cara*” (Dussel, Apel, 2005, p. 300).

El tipo de racionalidad que se establece en esta relación o encuentro es lo que el filósofo latinoamericano conceptualizará como “razón ética pre-originaria” (Dussel, Apel, 2005, pp. 309-379). La razón discursiva se funda en esta “razón ética pre-originaria”, es decir, si se argumenta (momento

práctico o teórico de la razón) es porque el otro es re-conocido como un sujeto ético autónomo; consiguientemente, por “respeto solidario” al otro, se deben aportar razones para llegar a un acuerdo y evitar el uso de la violencia (lo irracional). Si esto es así, la razón discursiva es un momento fundado en la “razón ética pre-originaria” (el “por/para-el-otro” de la razón práctica como fuente primera, anterior a todo argumento y a toda comunicación): “Aún las ‘pretensiones de validez’ de la comunicación se fundan en la ‘razón ética pre-originaria’ pre-discursiva.” (Dussel, Apel, 2004, p. 420).

La “razón ética pre-originaria” abre, como anterioridad, el “espacio-posibilidad” de la “acción comunicativa”, de la “argumentación”, desde la capacidad originante de establecer el encuentro con el otro, y, en mayor medida como *límite extremo ético de exterioridad*, abre el espacio “del-otro-afectado-excluido.”

La “solidaridad”, fundada de este modo en la “razón ética pre-originaria”, es la “pulsión de alteridad” (Dussel, 1998, pp. 309-410) que fundamenta y moviliza, en el modo del deber, la responsabilidad de subvertir las estructuras que dominan a la víctima, que la ocultan aun para la comunicación (por desconocida) y para la argumentación (por no poder participar en la comunicación). De este modo, la solidaridad (*solidaridad analéctica* entendida en los dos niveles descritos en el punto *dos*) sería lo *originario originante* dentro de la arquitectónica dusseliana. Los oprimidos-excluidos-transmodernos, tras la *toma de conciencia*, luchan, en solidaridad, por la participación plena en la “futura” comunidad de comunicación anticipada en la comunidad de las víctimas.

Recapitulando los conceptos de Dussel con que hemos articulado esta aproximación a la noción de *solidaridad analéctica* en su filosofía de la liberación, vemos cómo la argumentación se ha desarrollado hasta el punto de poder sintetizarse en la siguiente proposición: lo éticamente correcto-bueno (ya que la instancia de fundamentación de la ética dusseliana no es únicamente formal-procedimental) es *reconocer* al otro que me *interpela*

como *simétrico-igual*; la *validez* de ese reconocimiento debe ser anticipada por la *solidaridad* de quien *oye*, ya que no se cuenta en la comunidad vigente-hegemónica con *estructuras* de validación posibles de tal *interpelación* (la víctima como “*exterioridad*”). La anterior exigencia -es posible agregar- surge de la *razón ética pre-originaria*, la cual precede la comprensión ontológica del *ser-en-el-mundo* heideggeriano.

Solidaridad como analéctica, analéctica como solidaridad

A continuación se detallan brevemente algunos elementos clave del *método analéctico* de la filosofía dusseliana; luego se expone el papel que cumple la noción de “*solidaridad*” en su arquitectónica conceptual en tanto instancia transmoderna y, por lo tanto, ya siempre *decolonial*.

“Con Husserl sabemos que ‘el problema fenomenológico de la relación de la conciencia con una objetividad (*Gegenständlichkeit*) posee ante todo un momento noemático’. La objetividad del objeto (su noematicidad) se da primero en la vida cotidiana, precientífica, constituida desde el anotado *interés práctico*. Lo que acontece es que ‘las condiciones de la objetividad de un conocimiento posible’ se originan en la praxis” (Dussel, 1998, p. 446). Lo que hasta aquí se ha establecido es la *noematicidad* del objeto como centro del problema fenomenológico y, a la vez, la constitución de este mismo objeto desde un horizonte práctico. En tal sentido, Dussel, comentando a Marcuse, sostiene: “Los objetos del pensamiento y la percepción, tal como aparecen ante los individuos anteriormente a toda interpretación subjetiva, tienen en común ciertas cualidades primarias que pertenecen a estos dos sostenes de la realidad: 1) la estructura física (natural) de la materia, y 2) a la forma que ha adquirido la materia en la *práctica histórica colectiva* que la ha hecho (a la materia) objeto *para un sujeto*. Los dos soportes de la *objetividad* (físico e histórico) están interrelacionados de tal modo que no pueden ser aislados uno del otro. El aspecto histórico no puede eliminarse nunca tan radicalmente que sólo permanezca el soporte físico absoluto” (Dussel, 1998, p. 447). De

aquí se concluye que el hecho-objeto percibido por numerosos sujetos cognoscentes podría ser idéntico -esto es inverificable-, pero el sentido que ha adquirido en las prácticas históricas intersubjetivas puede ser diverso.

De acuerdo con este análisis teórico de la filosofía de dusseliana, se abre la posibilidad de presentar a la comunidad de las víctimas-excluidas-transmodernas como el lugar de la *crítica novedosa decolonial* que, por esto mismo, posee un valor antihegemónico. En primer lugar, y a partir de Husserl, se ha identificado la noematicidad como uno de los problemas fenomenológicos más relevantes, pero, a su vez, con Marcuse se ha visto que este objeto es distinto para cada conciencia de acuerdo al contexto práctico-vital en el cual se inserta. En segundo lugar, es necesario considerar el "principio de exclusión" dusseliano, según el cual existe cierta *exterioridad* inevitable a toda comunidad de comunicación real. En consecuencia, si el sistema-mundo-colonial capitalista es tomado, como lo hace Dussel, como una *totalidad* cerrada sobre sí misma -central y dominante-, a ella se opone críticamente otra comunidad, la de las víctimas. Esta última, por encontrarse excluida en la *exterioridad* del sistema-mundo actual, posee ya siempre *otro modo de ver sobre la totalidad*; esto es, dadas las situaciones materiales que sustentan la crítica, cualquier apreciación que surja desde esta *exterioridad* será distinta y *novedosa* respecto del *modo de ver* de la *totalidad* hegemónica. Esto es lo que le permite afirmar al filósofo argentino que las víctimas "...han tomado conciencia de su negatividad y han comenzado a formular una utopía futura posible; la 'novedad' del hecho es ahora *crítica*, ya que el interés que tiende a la utopía, como proyecto de liberación, abre un tipo *nuevo* de horizonte a hechos u objetos ahora por primera vez observables desde dicho interés, no sólo emancipatorio, sino liberador" (Dussel, 1998, p. 447).

Es en este orden argumentativo en el que Dussel propone la analéctica -dialéctica positiva- como superior a la *dialéctica negativa* de la primera escuela de Frankfurt. La dialéctica negativa puede definirse como el intento

de dialectizar, en la inmanencia de la historia, *posibilidad y efectividad - Möglichkeit und Wirklichkeit-* para, de este modo, negar la negatividad del sistema vigente en orden a la *emancipación*. Pero el problema que justamente detecta Dussel es el “desde dónde” se opera esta “negación de la negatividad”. Su respuesta es clara: desde el monologismo ideológico (neomarxista-freudiano, entre otros) de un intelectual que “ve y diserta”. La propuesta dusseliana, por el contrario, intenta superar las orientaciones de la vanguardia marxista, en tanto cree reconocer un “afuera” (“vacío”, “exterioridad”, “comunidad de las víctimas”, etcétera: este “lugar” ha adquirido diversas nominaciones de acuerdo al bagaje teórico del intelectual que aborde el asunto), donde *ya siempre* se está gestando el contradiscurso crítico-decolonial que el intelectual frankfurtiano buscaba con el análisis freudo-marxista. De este modo, por un proceso “dialéctico positivo”, “solidario-parcial”, en tanto que el intelectual afirma al otro y anticipa la validez de sus *interpelaciones*, antes negado/negadas, se llega al otro, el cual, desde la *exterioridad*, *interpela mostrando* en la “verdad” la “no-verdad” del sistema, por ejemplo, colonial. A este otro “solidariamente se le debe creer”, puesto que desde el sistema de la totalidad, al que no accede ni accederá, lo que diga será ya siempre falso.

La mujer en la filosofía de la liberación dusseliana

Dentro de todo el sistema anteriormente expuesto cabe preguntarse, particularmente, cuál es el lugar que ocupa, en el pensamiento dusseliano, la reflexión en torno a la mujer y, de modo situado, la mujer latinoamericana. En una obra ya célebre de Dussel, *América Latina, dependencia y liberación*, se ocupa puntualmente de la temática e indaga *el ser de la mujer oprimida*. “La historia de la mujer india está por escribirse, la tenemos casi todos dentro, pues mucho del mestizaje latinoamericano, que es la mayoría de nuestra población, fueron hijos naturales de un español con indias amancebadas” (Dussel, 2020, p. 104).

Para Dussel la mujer en esta situación de siglos de opresión, puede ser clasificada de forma tetrapartita, a saber:

1. Como "objeto", primeramente sexual, es decir, *lo que está arrojado afuera* pero que primeramente es sexual y se puede disponer de ella.
2. Como "madre y educadora", solo ella y no el varón.
3. Como "ama de casa", se le deja poseer solamente lo que *está cerrado*, mientras que la gran casa que es la sociedad económica, política y cultural le está vedada.
4. Como "siendo por mediación del varón", en la medida que él se realiza, ella se realizaría. El ser es unívocamente masculino y la especie humana sería el hombre. (Dussel, 2020, p. 106)

Hasta este punto, las indicaciones dusselianas no parecerían tener demasiados problemas. Posiblemente desde los Estudios de Género desarrollados con gran profundidad e impacto en las dos primeras décadas del siglo XXI se podrían realizar algunas correcciones, de todos modos, ese aspecto crítico excede a las posibilidades del presente trabajo, el cual pretende circunscribirse a las elucubraciones del autor latinoamericano. En esta línea, llama la atención justamente cuando Dussel se pregunta por los factores determinantes de la opresión, en tal sentido leemos: "¿Las causas de todo esto? La mujer ha sido oprimida como otros tantos, por un dominador autócrata e injusto, por una totalidad sin alteridad. La mujer no es la única oprimida sino que hay muchos oprimidos, muchos varones oprimidos por estructuras totalizantes, por eso la liberación de la mujer no se va a dar solo por la mujer, sino va a ser una liberación integral del hombre, donde también el varón se va a liberar, porque no crean que está en mejor situación. El varón también se ha hecho un 'burro de trabajo' y que tiene dos empleos y trabaja dieciséis horas por día, y no puede tener la satisfacción de estar en su casa y no puede llorar cuando está triste porque 'no es de hombres llorar', es decir que él también está alienado" (Dussel, 2020, p. 108).

En este contexto, decíamos que llama la atención la cita de Dussel por el encuadre y giro que le da a su investigación, por un lado, y como aspecto positivo, subyace una comprensión del machismo que atraviesa a los cuerpos más allá de su sexualidad y de su género, pero, al mismo tiempo, abstrae de las situaciones concretas a nivel histórico, que han hecho que la situación de la mujer sea más compleja, dolorosa y desventajosa. Parecería que Dussel al intentar incorporar a la dialéctica totalidad- exterioridad diversos aspectos, propios de la complejidad de los distintos mundos de la vida acuñados histórico-epocalmente, pierde la posibilidad de notar matices con gran peso histórico por ejemplo: la situación de las mujeres en América Latina desde 1492 hasta la fecha, el mestizaje carnal como dispositivo de dominación y la posibilidad de una *guerra racial* llevada adelante de forma silente en todo el proceso de la conquista y dominación de América.

Para Dussel “el feminismo que comenzó en Inglaterra como movimiento sufragista, pues las mujeres no podían votar; desde el siglo XIX comienza y luego llega a casos extremos como proponer la identidad sin distinción en la totalidad. ¿Qué significa esto? Significa que la mujer remonte la corriente o que desbanque al varón o que suprima la di-ferencia, de tal manera que se hable de ‘hombres’ sin más, de tal manera que para llegar a eso habría que proponer como Platón la homosexualidad, pues para que nadie dependiera de nadie, la relación debería ser homosexual; la mujer consigo misma, con la mujer; el varón con el varón. Además los hijos tendrían que nacer de probetas, pues la mujer para poder liberarse de la maternidad biológica, tendría aún que no tener esa diferencia con el varón” (Dussel, 2020, p. 110). De alguna manera, Dussel tiende a realizar la lectura de diversos fenómenos sociales desde su dialéctica positiva o analéctica, la cual reduce la complejidad del mundo de la vida a categorías como totalidad- exterioridad, centro- periferia o incluido- excluido. Vale decir, que los anteriores son pares de categorías sumamente valiosas y que le han permitido al filósofo latinoamericano realizar críticas y aportes sumamente relevantes tanto a la

filosofía como a las ciencias sociales del sur. De todos modos, se considera aquí que, para el caso puntual de la situación de las mujeres latinoamericana desde 1492 hasta la fecha, no alcanza, desde el esquema anteriormente indicado, a captar la complejidad del fenómeno.

Dussel mismo resume lo anterior cuando sostiene “En el fondo hay una idea totalitaria (en el feminismo), que propone ‘un todo’, donde no hay un ‘Otro’ distinto, sino que todos somos iguales e individuos (...) No habría así un ‘eros alterativo’ que tiene en consideración al ‘Otro’ como otro, que es el *ágape*” (Dussel, 2020, pp. 110-111). Como es posible observar, y desde la lectura dialéctica dusseliana, el feminismo, al menos en algunas de sus versiones, sería una nueva forma de totalización de lo otro en lo uno, para decirlo en los términos levinasianos recuperados por el autor latinoamericano. “Contra el feminismo no hay necesidad de eliminar al varón, ni tampoco de usurpar su lugar, ni llegar a seres indiferenciados. La *liberación de la mujer* supone que esta sepa discernir sus distintas funciones analógicamente diversas. Una función es ser la mujer de la pareja. Otra es ser procreadora de su hijo. Otra es ser educadora y otra es ser hermana entre los hermanos de la sociedad política. Y si cada una de estas funciones no se saben discernir, se cometen errores tremendos” (Dussel, 2020, p. 112). Una vez más, resulta posible observar cierta tendencia arquitectónica en Dussel que lo llevan a comprender ciertos procesos, por ejemplo de género, desde una relativa universalidad, sumado a un modelo dialéctico algo rígido y a cierto esencialismo (*el ser de la mujer*), los cuales le impiden ver la complejidad histórico-política de la situación de las mujeres en Latinoamérica. Tampoco acierta con una deconstrucción radical y una desnaturalización precisa de ciertos roles que entiende como dados y que cuestiona pero hasta ciertos límites. Del mismo modo, prácticamente no se observan referencias, en esta obra ni en otras del mismo autor (Dussel, 1998, 2006, 2007, 2008), de una reflexión que modificara de forma sustantiva los desarrollos precedentes.

Consideraciones finales y aportes críticos desde Arqueología del mestizaje. Colonialismo y racialización de Laura Catelli

En contraposición al modo cómo lee y reconstruye ciertos procesos relacionados con el género y los dispositivos raciales Enrique Dussel (2020, 2008, 2007, 2006), Laura Catelli (2020) autora de *Arqueología del mestizaje*, comienza la conclusión de este libro retomando una idea desarrollada con anterioridad en la obra, según la cual, los estudios coloniales proyectan una tenue luz sobre el campo del mestizaje. Lo anterior obedecería, en palabras de Catelli, a un dispositivo colonialista y patriarcal que opera incluso en la actualidad. En tal sentido, el concepto de mestizaje del Siglo XIX constituiría un efecto diferido de la estrategia de mestizaje carnal.

Esta manera de acercarse al mestizaje es diferente de aquella que lo concibe como un proceso de configuración de un nuevo grupo biológico, social, cultural o étnico. El problema que observa Catelli con este tipo de abordajes es que invisibilizan los aspectos políticos y socio-históricos del fenómeno por permanecer anclado en una perspectiva pretendida meramente biológica. La Dra. Catelli cita a Guillaume Boccara cuando sostiene: *En contradicción con las perspectivas culturalistas queremos insistir sobre el hecho de que el mestizaje remite ante todo a fenómenos políticos* (Catelli, 2020, p. 254). Esta maniobra ideológica tendería a encubrir al metarrelato complejo que enmascara al proceso real de la conquista y que se desarrolla en el capítulo I de la obra de Catelli. (2020)

Es justamente ante esta situación, que se propone al lector el trabajo arqueológico de desentrañar las relaciones de dominación y poder subyacentes. Con Trouillot la autora distingue entre una "historicidad 1", compuesta básicamente por la materialidad y las huellas en la cultura material de los diversos procesos, y la "historicidad 2", compuesta básicamente por la narrativa hegemónica. A lo largo del recorrido de la obra, en general, y de la conclusión, en particular, se logra volver sobre la

“historicidad 1” para de ese modo deconstruir la narrativa colonial de la “historicidad 2”.

Un buen ejemplo de esta práctica arqueológica es la que la propia autora realiza en torno a algunas tesis de Vasconcelos, es decir, desde qué lectura del proceso histórico, se pregunta Catelli, se puede concluir que tanto la cultura Inca como Azteca han quedado en el pasado y se encuentran perimidas con la consecuente negación de su contemporaneidad. Lo anterior cancela la posibilidad de inscripción política actual de los pueblos nativos y haría incomprensible fenómenos como el zapatismo. Son justamente este tipo de gestos teóricos y lecturas históricas, las que el estudio de Laura Catelli identifica como problemáticos y busca reestablecer los vínculos del discurso criollo del mestizaje con el pasado colonial, siempre teniendo a la vista la recomendación que la autora cita de Mario Rufer (Catelli, 2020, p.257), según la cual lo simbólico y lo económico se sustentan y retroalimentan mutuamente.

Como ejemplo en el texto también se presenta la tesis de Josefina Saldaña (Catelli, 2020, p. 258), de corte evolucionista, según la cual biológicamente el indio se disuelve en el mestizo. En esta lectura surge el *tercer término*, esto es el mestizo como una *síntesis* que subsume a las categorías anteriores. Una de las consecuencias de este tipo de lectura es que *entierran* la identidad india en el pasado y de ese modo se niega el presente del indígena con todas las consecuencias político-estatales y socio-económicas que ello conlleva. En este contexto también es que se retoma la crítica de Benjamín Saenz al lenguaje de Anzaldúa *invocar viejos dioses (nostalgia) como herramientas contra la opresión y el capitalismo son caminos equivocados*. (Catelli, 2020, pp. 258-259) Por lo anterior, se propone en el texto una revisión no solo de la figura del indígena, sino también del pasado colonial.

La racialización se presenta como una gran ausencia bajo el colonialismo. En tal sentido, se concibe según la autora, un cambio racial como un mero cambio de época, ocultando toda la complejidad del proceso (“Tabula rasa”

de Perez Torres). Desde una Arqueología del mestizaje, Catelli propone (Catelli, 2020, pp. 260-262) revisar conceptos, por ejemplo el de *colonialidad* en autores como Mignolo y Quijano, ya que no existiría en los anteriores una suficiente articulación entre colonialidad y biopoder. La relación entre “pasado” y “presente” en el legado colonial no es evidente, por lo que se hace necesario excavar el pasado para encontrar las conexiones con el presente y para comprender la génesis de dispositivos y situaciones injustas del presente.

Si lo anterior no ocurriera, se corre el riesgo para la autora de naturalizar el contacto entre hombres españoles y mujeres indígenas, en el marco del patriarcado occidental y cristiano, con la consecuente naturalización de todos los procesos que de ahí se han seguido. Un Arqueología del mestizaje se orienta a mostrar cómo esas relaciones y campos de poder y fuerza del pasado siguen operando en el presente. (Catelli, 2020, pp. 262-264)

A través del diálogo entre: Estudios coloniales, Teoría poscolonial y Arqueología del mestizaje, Catelli estudia la dominación, el poder y el control colonial tanto pasado como presente. Situando al mestizo en la ya conocida ambivalencia de dos mundos pero que la autora aclara debe comprenderse mejor como *guerra de dos mundos*. “Guerra” como categoría que recupera toda la complejidad y crueldad del proceso, en medio de un imaginario racial criollo (Catelli, 2020, pp. 265-267) en el cual la sangre se depuraba con el tiempo y el criterio normativo era la blanquedad.

Parafraseando a Catelli, es posible sostener que cuando no hay un abordaje arqueológico se presenta un *punto ciego de la materialidad histórica* con respecto a los procesos de conquista y guerra de razas. Es decir, de este modo la autora retoma la sugerencia metodológica y arqueológica de deconstruir a la historicidad 2 para volver a la historicidad 1 y desde esa cultura material, desde esas huellas en los cuerpos y los imaginarios poder reelaborar una nueva narrativa. Es justamente este tipo de abordaje el que se encuentra ausente en las reflexiones dusselianas en torno al mestizaje y

la situación de las mujeres en Latinoamérica. A saber, no observamos en el autor latinoamericano una investigación acabada que intente ahondar en la materialidad histórica de los procesos de conquista y constitución racial como dispositivo de dominación cultural y de los cuerpos en América Latina. En este sentido y de acuerdo a los desarrollos precedentes es que resulta posible proponer la tesis según la cual la propuesta dusseliana, de corte principalista y con pretensión de universalidad, no termina teniendo un rendimiento óptimo a la hora de abordar el problema de los procesos de construcción de raza y género en la historia de las mujeres latinoamericanas.

Bibliografía

- Apel, K.-O. (1998), *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós/I.C.E.-U.A.B.: Barcelona
- Apel, K.-O. (2002), *Semiótica trascendental y filosofía primera*, Síntesis: Madrid
- Catelli, L. (2020), *Arqueología del mestizaje. Colonialismo y racialización*, Clacso: Chile
- Dussel, E. (ed.) (1994), *Debate en torno a la ética del discurso de Apel*, Siglo XXI: México
- Dussel, E. (1998), *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta: Madrid
- Dussel, E. (2003), *La "filosofía de la liberación" ante el debate de la postmodernidad y los estudios latinoamericanos*, en D. J. Michelini (ed.), "Filosofía de la Liberación. Balance y perspectivas 30 años después", *Erasmus*, Nº 1/2, Ediciones del ICALA: Río Cuarto
- Dussel, E. (2004), *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*, Siglo XXI, México
- Dussel, E., Apel, K.-O. (2005), *Ética del discurso y ética de la liberación*, Trotta: Madrid.

Dussel, E. (2006), *Filosofía de la cultura y la liberación*, UNAM editorial: México D.F

Dussel, E. (2007), *Política de la Liberación. Historia mundial y crítica*, Trotta: Madrid

Dussel, E. (2008), *Política de la Liberación. Arquitectónica*, Trotta: Madrid

Dussel, E. (2020), *América Latina. Dependencia y dominación*, Editorial Las Cuarenta: Buenos Aires

Jameson, F.; Žižek, S. (2008), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires

Schelkshorn, H. (1994), "Prólogo", en E. Dussel (ed.) (1994), 11-35. También en: E. Dussel (2005), 11-28

Said, E. (1990), *Orientalismo*, Libertarias/Prodhuf: Madrid

Recibido: 23/02/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Romero E. (2022), La Analéctica dusseliana y la noción de solidaridad en tanto que núcleo trans-moderno, decolonial y pre-ontológico de la Filosofía de la Liberación y el problema del mestizaje y la mujer latinoamericana. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 113-132.



Violencia Familiar en la Consulta de Urgencia: Una Orientación Psicoanalítica

Family Violence in the Urgency Consultation: A Psychoanalytic Orientation

Vanesa Patricia Fazio

vanesafazio@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires - Buenos Aires, Argentina. Magíster en Psicoanálisis (U.B.A.) Licenciada y Profesora de Psicología. Universidad de Buenos Aires.(UBA). Docente en P.P. Clínica de la Urgencia en la UBA. Becaria de Doctorado U.B.A.CyT.

Daiana Regojo

daianaregojo@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires -Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Psicología (UBA). Docente en P.P. Clínica de la Urgencia (UBA). Becaria de Maestría U.B.A.CyT.

133

Resumen

Este trabajo se centra en el problema de la violencia y más específicamente en la violencia familiar, con el fin de realizar un aporte para su abordaje en el marco de la atención a urgencias en salud mental desde la perspectiva del psicoanálisis lacaniano. En nuestras investigaciones sobre el tema, encontramos que los abordajes propuestos desde otras teorías plantean en general tratamientos estandarizados, que focalizan sobre el problema y apuntan sobre todo a la psicoeducación. Teniendo en cuenta que desde Freud y Lacan no hay psicoanálisis sino de lo particular, nos preguntamos cómo orientar la intervención psicoanalítica en situaciones que, si bien responden a la misma problemática, son únicas, irrepetibles.



Por otro lado, es interesante también tratar concomitantemente la cuestión de las clasificaciones, ya que, por ejemplo, “violencia familiar” es una categoría y como tal implica cierto desconocimiento de la dimensión subjetiva en juego.

Para desarrollar estas consideraciones nos centraremos en el escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” (Lacan, 1987/1958) en el que Lacan propone una orientación posible partiendo de la ética y alejándose de modelos generalizables.

Palabras Clave: violencia; urgencia; intervención; psicoanálisis

Abstract

This work focuses on the problem of violence and more specifically on family violence, in order to produce a report for its approach within the framework of urgency care in mental health from the perspective of lacanian psychoanalysis. In our research on the subject, we found that the approaches proposed from other theories pose standardized general treatments, which focus on the problem and aim above all at psychoeducation. Taking into account that since Freud and Lacan there has been no psychoanalysis but of the particular, we wonder how to orient psychoanalytic intervention in situations that, although they respond to the same problem, are unique, unrepeatable.

On the other hand, it is also interesting to deal concomitantly with the issue of classifications, since, for example, “family violence” is a category and as such implies a certain ignorance of the subjective dimension at stake.

To develop these considerations we will focus on the writing “The direction of the cure and the principles of its power” (Lacan, 1987/1958) in which Lacan proposes a possible orientation starting from ethics and moving away from generalizable models.

KeyWords: violence; urgency; intervention; psychoanalysis

Introducción

El siguiente trabajo se desprende de la investigación UBACyT (2018-2022) "La Urgencia en Salud mental en el Hospital Público en la República Argentina", dirigida por la Profesora Doctora María Inés Sotelo, cuyo objetivo principal es caracterizar a la población que consulta en urgencia, así como el modo de intervención y resolución frente a la misma, en hospitales públicos de la República Argentina. El propósito de las investigaciones que lleva a cabo el equipo desde hace años es contribuir al diseño de dispositivos eficaces para la atención de este tipo de demanda. En la investigación actual, se recorta una muestra que comprende pacientes de ambos sexos, que consultan en los servicios de urgencia dentro de un período de tres meses. Para la recolección de datos se emplea como instrumento un protocolo que es completado por el profesional encargado de la atención de la consulta, una vez finalizado el proceso de admisión y de resolución de la urgencia.

135

Dada la frecuencia con que, según los datos recabados, se presentan episodios de violencia y en particular de violencia familiar, en este trabajo nos proponemos considerar las características de la atención a este tipo de consultas en el contexto de la intervención en urgencias en salud mental desde la perspectiva del psicoanálisis lacaniano. Nos centraremos en el problema de la violencia familiar, en la que se incluyen situaciones de violencia contra los niños, los ancianos y contra la mujer, siendo esta última una de las más prevalentes y preocupantes en nuestra época. Realizando un contrapunto con abordajes propuestos desde otras perspectivas, encontramos que, en líneas generales, plantean tratamientos estandarizados, que focalizan sobre el problema y apuntan principalmente a la psicoeducación. Teniendo en cuenta que desde Freud y Lacan no hay psicoanálisis sino de lo particular, nos preguntamos cómo orientar la intervención psicoanalítica en situaciones que, si bien responden a la misma

problemática, son únicas, irrepetibles. Por otro lado, es interesante también plantear concomitantemente la cuestión de las clasificaciones, ya que “violencia familiar” es una categoría y como tal implica cierto desconocimiento de la dimensión subjetiva en juego. Para desarrollar estas consideraciones realizaremos una lectura del escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” (Lacan, 1987/1958) en el que Lacan propone una orientación posible partiendo de la ética y alejándose de modelos generalizables.

El propósito será reflexionar sobre los aportes que puede realizar el psicoanálisis al desarrollo de nuevas estrategias para la atención de la violencia en general y de la violencia familiar en particular, en el marco de la consulta de urgencia en salud mental para los diferentes contextos urbanos del país y regionales, así como diseñar dispositivos adecuados para alojarla, teniendo en cuenta la actual preocupación que a nivel mundial genera esta problemática.

El Problema de la Violencia

Si bien la violencia ha existido siempre, en todas las sociedades a lo largo de la historia, desde un tiempo a esta parte se ha hecho énfasis en considerarla un problema social y de salud. De este modo, hace relativamente poco tiempo (en el año 1996), dado el incremento mundial de traumatismos causados intencionalmente, se aprobó la Resolución WHA 49.25 en la 49ª Asamblea Mundial de la Salud, en la que se insta a los Estados Miembros a promover medidas para dar respuesta a esta problemática.

En Argentina, este problema se ha convertido en una de las prioridades actuales del Estado y así lo refrenda la sanción de leyes nacionales contra la violencia. Entre estas leyes se destacan las referidas a la violencia familiar y violencia contra la mujer, contra los niños y los adolescentes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia como:

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002, p. 5)

Entre los actos violentos, distingue a la violencia contra uno mismo, la violencia interpersonal y la violencia colectiva. La violencia interpersonal incluye a la violencia intrafamiliar y de pareja, suele acontecer en el hogar entre los miembros de la unidad familiar. Este tipo de violencia afecta principalmente a las mujeres, los niños y los ancianos.

De esta manera, la OMS ubica que, a nivel mundial, una de cada tres mujeres ha sufrido violencia en algún momento de su vida. Asimismo, se calcula que un 38% de los asesinatos de mujeres en el mundo son cometidos por su pareja masculina (OMS, 2021b). La Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres) (2017) declara que Latinoamérica tiene las tasas más altas de femicidio en el mundo, especificando que 14 de los 25 países del mundo con las tasas más elevadas de estos están en América Latina y El Caribe. A lo que agrega que los femicidios suelen ser la última etapa de una cadena de violencia.

Por otro lado, la violencia contra los niños y adolescentes es, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2009), un problema global y sustantivo, que tiene lugar en diversas partes del mundo, adquiere variadas formas y frecuentemente se encuentra arraigada en las prácticas culturales. La Convención de los Derechos del Niño reconoce que los niños son individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social y a expresar libremente sus opiniones.

En el caso de la violencia contra los ancianos, la dependencia, enfermedad, incapacidad, soledad, convierten a la vejez en una fase del ciclo vital particularmente vulnerable a los malos tratos (OMS, 2015, 2021). Con la

promulgación de la “Declaración de Toronto” y la presentación del documento “Missing Voices: Views of Older Persons on Elder Abuse”, promovido por la OMS y la Red INPEA (International Network for the Prevention of Elder Abuse), se insta a los Estados a tomar medidas para enfrentar este problema.

Violencia en la Consulta de Urgencia en Salud Mental

El problema de la violencia, específicamente de la violencia familiar, se ve reflejado en la atención a urgencias, en las que, como ya anticipamos, según nuestras investigaciones, esta problemática se presenta con frecuencia (Sotelo y Fazio, 2019).

Antes de avanzar con el tema, es importante señalar algunas características de la consulta de urgencia, ya que se trata de una clínica particular. En general, la demanda de atención en este ámbito se produce de manera espontánea, sin cita previa. Suele manifestarse como una irrupción sintomática, que requiere urgente solución. Puede presentarse como un exceso de sufrimiento insoportable para el sujeto. Pueden consultar el sujeto, la familia o un profesional de otra área de la salud (Sotelo, 2007). Contempla diversas presentaciones sintomáticas: angustias, miedos, insomnio, pérdida de referencias y, en casos más graves, desestabilización psicótica (Sotelo, 2005). Desde Freud, podemos caracterizar a la urgencia como un momento de ruptura del relativo equilibrio homeostático de la economía subjetiva.

Retomando los datos referidos a la frecuencia de situaciones de violencia en la consulta de urgencia, tomaremos algunos de los resultados que obtuvimos en nuestra última investigación y en la investigación que estamos desarrollando en la actualidad. Así, según la investigación UBACyT 2014-2017 “La Urgencia en Salud Mental en el Hospital Público en la Ciudad de Buenos Aires”, que se realizó en 8 hospitales públicos de la Ciudad de Buenos Aires, de un total de 253 casos estudiados, 94 corresponden a consultas que implican directa o indirectamente situaciones de violencia. Esto constituye

aproximadamente el 37% del total de los casos. Cuando decimos que implican directa o indirectamente situaciones de violencia, nos referimos tanto a casos en los que la violencia está directamente relacionada con el motivo de consulta, como a casos en los que se presentan situaciones de violencia, pero no son el motivo de la consulta. Del total de los casos que involucran episodios de violencia, 76% corresponde a violencia familiar, 15% a violencia social, 2% a violencia institucional y 4,2% a otro tipo de violencia. En el valor "otro tipo de violencia" se incluyen combinaciones como violencia social e institucional (1,15%), violencia social y familiar (2,3%) o violencia institucional, social y familiar (1,15%). Lo anterior significa que las consultas relacionadas con violencia familiar constituyen las tres cuartas partes de las consultas que implican violencia y, por lo tanto, aproximadamente un tercio (28%) del total de las consultas de urgencia. Se observa que del total de los casos que implican situaciones de violencia familiar, aproximadamente un 40% corresponde al motivo de consulta y en un 58% de los casos la consulta no se relaciona directamente con la violencia, aunque la problemática se encuentra presente en la misma.

Asimismo, los datos preliminares de la investigación UBACyT 2018-2022 "La Urgencia en Salud Mental en el Hospital Público en la República Argentina", que se extiende a hospitales públicos de todo el país, arrojan que, en una muestra de 553 casos, un 47,3% implican episodios de violencia y, dentro de ellos, un 69,6% corresponden a episodios de violencia familiar, 10,7% a violencia social, 3% a violencia institucional y 16,5% a otro tipo de violencia. Del total de los casos relacionados con el problema de la violencia, aproximadamente en un 81% este no es el motivo de la consulta.

Como podemos apreciar, estos datos son indicativos de la prevalencia del problema en la consulta de urgencia y nos convocan a reflexionar sobre los modos de intervenir en estos casos, qué orientación pueden tener las intervenciones desde la perspectiva psicoanalítica, perspectiva en la que se enmarcan nuestras investigaciones. Se trata entonces de una problemática

actual y relevante y, en este sentido, Lacan afirma: “Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de la época” (2002/1953, p. 308). A continuación, nos proponemos, por lo tanto, presentar una posible orientación para la atención a las consultas relacionadas con el problema de la violencia. Si bien estas consideraciones pueden ser pertinentes para diversos ámbitos, esperamos que puedan representar un aporte para aquellos profesionales psicoanalistas que se desempeñan en los servicios de atención a urgencias en salud mental.

Una Orientación Posible para el Abordaje de la Violencia

En el escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” (1987/1958) Lacan se pregunta si es posible inventar un método de acción cuando en la cura psicoanalítica la situación es cada vez diferente. Del texto de Lacan podemos inferir que la técnica psicoanalítica no responde a ningún estándar o protocolo establecido, sino que depende de una posición ética singular. Esta pregunta, que enlaza entonces la cuestión de la técnica y de la ética del psicoanálisis, es pertinente para todos los casos, sin embargo, creemos que en aquellos que implican situaciones de violencia resulta fundamental.

En la actualidad, la problemática de la violencia concierne no sólo a profesionales de la salud y, más específicamente de la salud mental, sino también a otros ámbitos, como el jurídico y el de las ciencias sociales. En general, como ya dijimos, algunas disciplinas proponen abordajes estandarizados para estos casos, que implican, entre otras intervenciones, la asistencia a víctimas, la modificación del comportamiento mediante la psicoeducación, la consideración de los factores de riesgo y la aplicación de modelos extrapolados de otros campos. Sobre este último punto, la OMS sugiere, por ejemplo, aplicar fórmulas de Salud Pública que resultaron exitosas para el tratamiento de otros problemas (sanitarios de origen medioambiental o relacionados con el comportamiento) al problema de la violencia (OMS, 2002). Sin duda, poner a la violencia en el foco de la atención

es primordial y ya representa un progreso en el tratamiento de la misma. Destacamos la importancia del interés que estas disciplinas dedican al tema y nos preguntamos qué aporte podemos realizar los practicantes del psicoanálisis.

Retomando el escrito "La dirección de la cura y los principios de su poder", la tríada propuesta por Lacan (táctica, estrategia y política) le permite desarrollar su formalización de la cura. Brevemente nos referiremos a cada uno de los componentes de esta tríada, para dar cuenta de su función y de la concepción que Lacan tiene de los mismos.

La táctica es la interpretación, responde a la pregunta por *qué hago* y si nos remitimos a los "pagos" del analista que plantea Lacan, en este nivel el analista paga con sus palabras, ya que no puede calcular sus efectos: las mismas sufren una "transmutación" al adquirir dignidad interpretativa. Aunque en este nivel el analista es libre (de elegir el momento, el tipo y el número de sus intervenciones), se encuentra advertido de la imposibilidad de medir el efecto de sus palabras. En este sentido, la táctica no puede concebirse con independencia de la estrategia y la política del psicoanálisis, que la condicionan y limitan. Táctica, estrategia y política se encuentran imbricadas y sólo se las puede separar a los fines de su formalización.

La estrategia se refiere a la transferencia y, en este caso, el analista es mucho menos libre, los principios de la cura implican la no utilización de su poder: la libertad del analista está alienada al desdoblamiento que sufre su persona. Responde a la pregunta por el *cómo lo hago* e implica dejarse tomar por el fantasma del analizante, que coloca al analista en una serie psíquica. Aquí, entonces, el analista paga con su persona, que se presta como soporte de los fenómenos transferenciales. De este modo, mientras que las terapias reeducativas se basan en el empleo de la sugestión, para Lacan dirigir la cura no es dirigir al paciente. La dimensión de la transferencia está considerada en el cálculo que realiza el analista al intervenir y aquí reside en parte el límite de su libertad: aunque es libre de decidir su técnica, se encuentra limitado

por la transferencia, ya que su posición le es otorgada, impuesta por el paciente.

Cuando se trata de política, de cómo actuar con el propio ser, el analista no es para nada libre, puesto que parte de la convicción de no comprender: "A lo que oigo, sin duda, no tengo nada que replicar, si no comprendo nada de ello o, si comprendiendo algo, estoy seguro de equivocarme" (Lacan, 1987/1958, p. 588). Es desde la falta en ser desde donde se opera con la transferencia. Responde al *para qué hago* lo que hago, cuál es la finalidad de la intervención. Aquí el analista paga con su propio ser, "con lo que hay de esencial en su juicio más íntimo" (Lacan, 1987/1958, p. 561). La dirección de la cura supone un acto, del que el analista es el máximo responsable. Aquí situamos un concepto que, si bien Lacan aún no ha desarrollado a la altura de este escrito, permite dar cuenta de la posición del analista al nivel de la política: el deseo del analista. Este es un concepto ético, pues no se refiere a un deseo cualquiera, sino a una función. Si tomamos como referencia el discurso del analista (Lacan, 2008/1969-70), la función del analista es la del objeto *a*, hacer semblante de objeto *a*. El deseo del analista no está ocupado por el objeto del deseo de su Otro particular, sino que es un deseo de obtener la máxima diferencia entre el Ideal y el objeto *a* (Lacan, 2003/1960-61), es decir, ofrecer vacante el lugar del deseo.

Es interesante en este punto considerar la crítica de Lacan a la regulación que el posfreudismo intentó realizar sobre la técnica, subrayando el valor de la ética en la tríada táctica, estrategia y política. Mientras el posfreudismo se empantanaba en la obsesión de regular la técnica, el trípode tomado de la metáfora bélica constituye una salida del pantano, al ofrecer al analista una orientación posible, sin preestablecer por ello ninguna regla, más que la asociación libre y la atención flotante. Ya el propio Freud había explicitado la dificultad de intentar hacer del psicoanálisis una práctica estandarizada en "Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico" (Freud, 1981/1912). Las reglas técnicas que allí se proponen decantaron de su experiencia

personal, adecuada para su individualidad, pero no necesariamente eficaces en todos los casos ni para todos los practicantes del psicoanálisis. Cada psicoanalista se ve, por lo tanto, obligado a reinventar el psicoanálisis cada vez, en cada caso.

En este sentido, la noción de objeto *a* introducida más tarde por Lacan remite a la posición del analista y, también, a la represión primaria, aquello del sujeto que no se ajusta a ninguna clasificación. Esta cuestión resulta relevante a la hora de pensar en aquellas terapias que proponen una aplicación mecánica de intervenciones, pretendiendo hacer coincidir al sujeto con un estándar preestablecido.

En psicoanálisis, la responsabilidad implica tanto al analizante como al analista. Del lado del analizante podemos ubicar la regla fundamental: la asociación libre. De este modo, el analizante puede decir lo que se le ocurra, aunque sin duda la asociación no será del todo libre, al no encontrarse desamarrada de los caminos de la repetición. El manejo de la transferencia promoverá que la compulsión de repetición se transforme en un motivo para recordar. Hacer del obstáculo de la transferencia un obstáculo fecundo es invitar al paciente a repetir en análisis y renunciar a repetir en la vida. Sustituir la neurosis ordinaria por la neurosis de transferencia, promover que todos los síntomas de la enfermedad adquieran un nuevo significado, un significado transferencial. Del lado del analista, la responsabilidad atañe a la resistencia al análisis, que Lacan atribuyó a la dirección de la cura, a la resistencia del analista a cumplir su función. Esta resistencia se hace patente en las terapias estandarizadas, que implican la no-sumisión a la subjetividad singular de cada paciente. Esto provoca la resistencia justificada del sujeto, que se revuelve contra el aplastamiento de su singularidad. Desde el lugar de vacío de subjetividad, del *a* separador, el analista, en cambio, motoriza el análisis, con el fin de que el deseo del paciente se realice como deseo del Otro. Se trata de no dirigir la cura en función de un ideal, no dar respuestas, para que necesidad y deseo subsistan como fuerzas pulsionantes del análisis.

El deseo del analista es un deseo inédito, un modo de orientarse en la cura respecto de la posición del analista en la transferencia. Introduce la dimensión del Otro barrado: “El analista freudiano no es un Otro completo, no ritualiza su técnica y sostiene el deseo de producir cambios a partir del descubrimiento del inconsciente y de la interpretación” (Muñoz, 2020, p. 222).

En el abordaje de la violencia, como ya mencionamos, es habitual encontrar indicaciones sobre cómo proceder en estos casos, pero también con frecuencia observamos que las medidas restrictivas, las prohibiciones y los consejos sobre las formas correctas de amar o relacionarse fracasan: los sujetos no obedecen, las mujeres vuelven con sus agresores, los agresores reinciden, etc. Entendemos que estas terapias, en general, tienen como objetivo encauzar al paciente respecto de sus “desviaciones”, promover la identificación con modelos. En psicoanálisis, en cambio, la intervención apunta a que el sujeto tenga a quién dirigir su padecimiento, que pueda decir algo sobre el mismo, sobre sí mismo y su relación con los otros. Habrá que tolerar los efectos incalculables de la interpretación cuyo objetivo no es el insight, la reeducación emocional mediante la cual el paciente pueda acceder a una visión esclarecedora. No se trata de comprender lo que le sucede al sujeto y brindarle una explicación, si no que la interpretación es más bien un agregado que promueve un cambio en la posición subjetiva. Alojar al sujeto, crear las condiciones para instalar un enigma en relación con su sufrimiento son intervenciones posibles, orientadas por una ética que conlleva la suposición de que allí hay un sujeto único, particular y apostar a que sólo él tiene un saber sobre su padecimiento.

En este punto cabe hacer alguna mención sobre el tema de las clasificaciones, ya que violencia familiar, violencia contra la mujer son tipologías que muchas veces orientan a las terapias a tratar a los sujetos específicamente por ese problema puntual. La vía clasificatoria afirma el ser y sus características: ser violento, ser una mujer golpeada. Asociación libre y atención flotante son reglas que implican, en cambio, que ni el analista ni el analizante se focalicen

en ningún aspecto en particular. La afirmación del ser se advierte en concepciones sobre la violencia que sostienen que los sujetos tienen determinadas características, entendidas como rasgos de personalidad que se fueron forjando a partir de vivencias predisponentes prototípicas. Así, por ejemplo, se afirma que haber crecido en un ambiente violento, haber sufrido violencia en la infancia o pertenecer a determinada clase social, son factores que favorecen la aparición de comportamientos violentos. Sin desconocer la existencia de circunstancias coercitivas, el psicoanálisis propone una concepción del sujeto que no lo inserta en ninguna categoría. Las vivencias infantiles, si bien pueden afectar al sujeto adulto, no son determinantes, no existe una causa de la que la violencia pueda ser efecto. La intervención psicoanalítica tendrá como norte el *horizonte deshabitado del ser*, apostando a la implicación subjetiva, es decir que el sujeto se comprometa con su situación y con el tratamiento de su malestar.

Estas consideraciones son pertinentes sobre todo para el caso de la atención a la consulta de urgencia, una clínica en la que lo fundamental será atender a la particularidad de cada caso y establecer estrategias en consecuencia.

En su tesis de doctorado (2012), Inés Sotelo sostiene que una urgencia ha finalizado cuando se ha subjetivado y ha dejado de ser algo ajeno para el sujeto; cuando, al colocar un decir en el lugar de la causa, se restituye la trama de sentido usualmente abolida, de modo que el padecimiento sea singularizado por el paciente. El analista pondrá a trabajar el quiebre de la homeostasis. De esta manera, el sujeto encontrará en el analista alguien a quien dirigir su padecimiento y el momento de la urgencia adquirirá las características de un acontecimiento, que puede marcar un antes y un después en su vida.

Si tenemos en cuenta que, según nuestras últimas investigaciones, en la mayoría de los casos relacionados con violencia este no es el motivo de la consulta, podemos pensar que la subjetivación de la urgencia podría hacer visible para el sujeto este problema, frecuentemente invisibilizado. En efecto,

la violencia familiar en todas sus formas está generalmente naturalizada y es un fenómeno estigmatizante, por lo que usualmente no se denuncia. Las Naciones Unidas la ha declarado el “crimen encubierto más frecuente del mundo”. Muchas muertes o daños físicos se ocultan o son atribuidos a accidentes o a causas naturales o desconocidas (OMS, 2002). Según UNICEF (2009), nuestra sociedad aún mantiene una mirada tolerante ante el maltrato y justifica ciertas formas de violencia, convirtiéndose en su cómplice silenciosa. Entre las explicaciones que se suelen dar para justificar y tolerar este tipo de violencia se ubica particularmente que se trata de un problema de índole privada y, por lo tanto, debe resolverse “puertas adentro”.

Cuando estas consultas llegan a la urgencia, el propósito del analista será que el sujeto se comprometa con su padecimiento; la sensación de que eso que le sucede lo concierne dará lugar a la posibilidad de iniciación de un tratamiento, de manera que “subjeter la urgencia permitirá incorporar a la lógica de la cura” (Sotelo, 2012, p. 169).

Finalmente, subrayamos que, desde este enfoque, más allá de lo específico de la problemática de la violencia, se hace énfasis en la importancia de considerar cada caso en particular, independientemente de lo patognomónico del mismo (Sotelo, 2015). Categorías como violencia familiar son consideradas sólo en el sentido en que circunscriben un ámbito de presentación de la violencia y permiten, por lo tanto, realizar una distinción sistemática para abordar el problema. La presencia de la violencia en la consulta de urgencia en Salud Mental nos convoca a reconocerla y abordarla con una mirada atenta a la singularidad de cada demanda, de cada sujeto o familia.

Síntesis y Conclusiones

En este trabajo hemos situado el problema de la violencia, su frecuencia en la consulta de urgencia, en particular los casos relacionados con la violencia

familiar y hemos tomado principalmente el escrito de Lacan “La dirección de la cura y los principios de su poder”, con el objetivo de aproximarnos a una orientación posible para el tratamiento de estos casos desde la perspectiva psicoanalítica. Hemos dado cuenta de la importancia de este escrito, tanto desde el punto de vista de la técnica como del de la ética, centrando nuestra atención en la propuesta de considerar a cada sujeto en su particularidad, más allá de las categorías y los estándares que otros abordajes suelen proponer para el tratamiento de estos casos.

Si bien destacamos la importancia de que el problema de la violencia sea de interés de diversas disciplinas, intentamos establecer algunos aportes que el psicoanálisis puede realizar tanto para una posible reflexión sobre el mismo como para la puesta en práctica de intervenciones que implican una invención que se renueva con cada análisis, con cada sujeto, vez por vez.

Bibliografía

- Freud, S. (1981). Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico. En L. López-Ballesteros y D. Torres (Ed. y Trad.) *Obras Completas* (4ta. ed., Vol. 2, pp. 1654-1660). Biblioteca Nueva (trabajo original publicado en 1912).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009). *Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro*. Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio (Nº 9). Comisión Económica para América Latina y el Caribe, UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35986/1/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF_es.pdf.
- Lacan, J. (2002). Función y campo de la palabra y el lenguaje. En T. Segovia (Trad.). *Escritos 1* (2da. ed., pp. 231-309). Siglo XXI (trabajo original publicado en 1953).

- Lacan, J. (1987). La dirección de la cura y los principios de su poder. En T. Segovia (Trad.) *Escritos 2* (14ta. ed., pp. 565-626). Siglo XXI (trabajo original publicado en 1958).
- Lacan, J. (2003). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 8. La transferencia. 1960-1961* (J. Granica, Ed; E. Berenguer, Trad.; 1era. ed.). Paidós (trabajo original publicado en París en 1991).
- Lacan, J. (2008). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis. 1969-1970* (J. Granica, Ed; E. Berenguer y M. Bassols, Trad.; 1era. ed.). Paidós (trabajo original publicado en París en 1975).
- Muñoz, P. (2020). *Libertad y responsabilidad en la práctica del psicoanálisis* (1ra. ed.). Letra viva.
- Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (7 de diciembre de 2017). *Femicidios en América Latina y el Caribe*. <https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2017/12/alto-al-femicidio>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Resumen*. Organización Panamericana de la Salud. OMS. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. OMS. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud (4 de octubre de 2021). *Maltrato de las personas mayores*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/elder-abuse>
- Organización Mundial de la Salud (8 de marzo de 2021b). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Sotelo, I. (compiladora) (2005). *Tiempos de urgencia: estrategias del sujeto, estrategias del analista* (1ra. ed.). JCE.

- Sotelo, I. (2007). *Clínica de la Urgencia* (1ra. ed.). JCE.
- Sotelo, I. (2012). *Aportes del psicoanálisis en el diseño de dispositivos para alojar urgencias subjetivas* (1ra. ed.). Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. U.B.A. Buenos Aires.
- Sotelo, I. (2015). *DATUS: Dispositivo Analítico para el Tratamiento de las Urgencias Subjetivas* (1ra. ed.). Grama.
- Sotelo, I. y Fazio, V. (2019). Empleo del tiempo lógico en el abordaje psicoanalítico de situaciones de violencia familiar en la consulta de Urgencia en Salud Mental. En *Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*. Volumen XXVI. (295-301). U.B.A.

Recibido: 01/09/2021

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Fazio V., Regojo D. (2022), Violencia Familiar en la Consulta de Urgencia: Una Orientación Psicoanalítica. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 6, San Luis, 133-149.



Interrogando el concepto de la Lengua Materna

Interrogating the concept of the mother tongue

Jackeline Miazzo

miazzojackeline@gmail.com

Directora del PROICO 10-0620 "Adquisición del español como primera lengua y la lengua de señas argentina y el español como segundas lenguas. Un abordaje interdisciplinario desde la Salud y la Educación". Profesora Titular en la FCS en el área del lenguaje. Ha participado en numerosos eventos científicos así como publicado artículos y libros vinculados a la temática.

Martín Gonzalo Zapico

athenspierre@gmail.com

Director de línea del PROICO 10-0620 "Adquisición del español como primera lengua y la lengua de señas argentina y el español como segundas lenguas. Un abordaje interdisciplinario desde la Salud y la Educación". Profesor e Investigador de la UNSL y el IFDC. Ha publicado más de cincuenta artículos en revistas científicas así como asistidos a números eventos en carácter de expositor.

Sofía Domínguez

casi3008@gmail.com

Becaria del PROICO 10-0620 "Adquisición del español como primera lengua y la lengua de señas argentina y el español como segundas lenguas. Un abordaje interdisciplinario desde la Salud y la Educación". Ha desarrollado

pasantías de investigación en el área del lenguaje así como publicado artículos en el área.

Resumen

En el siguiente trabajo se realizará un debate teórico alrededor del concepto de lengua materna. Para ello, se señalarán los puntos más importantes alrededor de su uso, los debates por su significado y las líneas de investigación alrededor de la misma. Finalmente, se señalarán problemas teóricos que surgen de su uso y por qué es más apropiado y explicativo el término primera lengua, que describe de una forma más acabada la pluralidad de experiencias lingüísticas en el marco de la adquisición del lenguaje.

Palabras Clave: Adquisición; Lengua Materna; Lengua Primera

Abstract

In this paper, a theoretical debate will be held on the concept of mother tongue. For this purpose, the most important

points about its use, the debates about its meaning and the lines of research around it will be pointed out. Finally, theoretical problems arising from its use and why it is more appropriate and explanatory, as it describes in a more complete way the plurality of linguistic experiences in the framework of language acquisition, will be pointed out.

Key Words: Acquisition; Mother Tongue; First Language

Introducción

Este trabajo surge de un espacio de debate interdisciplinar producto de una entrevista mantenida en un medio de comunicación de Villa Mercedes (San Luis), con motivo del día internacional de la lengua materna proclamado por la Confederación General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura UNESCO en noviembre de 1999, aunque la Asamblea General celebrara la proclamación del día en su resolución <http://undocs.org/es/A/RES/56/262> de fecha 9 de abril de 2002. La elección de este día alude a que, un 21 de febrero de 1952, un grupo de estudiantes fueron asesinados por la policía en Bangladesh, mientras reclamaban que su lengua materna, el bangla, fuera reconocida como lengua oficial.

Retomando lo planteado en la página de Naciones Unidas:

"...Los idiomas, con su compleja imbricación con la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo, son factores de importancia estratégica para las personas y para todo el planeta..."; en otros términos concluye, se celebra este día con el objetivo de: "promover el multilingüismo y la diversidad cultural"

En este contexto, se plantearon varios interrogantes, objetivos de este estudio, que se intentarán responder seguidamente:

1. ¿Es la lengua materna una categoría que incluye a toda persona con la que el niño interactúa y socializa desde el nacimiento?
2. ¿Qué sucede con aquellos niños que, desde el primer momento, su contacto permanente es con una persona del mismo sexo, que no es femenino?
3. ¿Cómo se denominaría en aquellos casos en los que el niño interactúa y socializa solamente con una persona de género masculino?
4. ¿Es más apropiada la categoría de primera lengua o acaso se podría pensar en alguna que supere la de "materna", que no remite a una mujer exclusivamente?

Dicho de otra manera, en la actualidad (y posiblemente mucho antes también) se hace necesario repensar la categoría "materna" a la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y legales que se han llevado a cabo, y aún siguen, en nuestra sociedad.

Estado del Arte

Hasta donde hemos indagado, la lengua materna, por fuera de las discusiones epistemológicas o técnicas que pueda tener en su referencia, es un tema que ha dado lugar a gran cantidad de estudios que la emplean desde distintos enfoques; pero no se encontraron desarrollos teóricos específicos relacionados con el objetivo de este estudio.

Hay investigaciones que discuten la categoría y buscan darle dimensiones problematizadoras, como el de Garatea (2019) en el que se revisa el empleo de la supuesta lengua materna en textos literarios coloniales, revelando cómo los autores tendían a realizar modificaciones y variaciones de la lengua oficial para poder establecer una relación más próxima con sus potenciales lectores. Es decir, si bien la lengua materna siempre es considerada como el español, se plantea sobre cómo esta puede ser exactamente la misma si se interpolan recursos lingüísticos de otros sustratos indígenas que eran propios de la zona de latinoamérica. Otro estudio muy interesante (Batallier Catalá, 2019) discute la pertinencia epistemológica del término lengua materna a partir de planteos desde contextos plurilingües obtenidos de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes expuestos a dichos ambientes. A partir de la mayoría de los pasos, el concepto no parece tener capacidad descriptiva ni puede abarcar la gran cantidad de contextos de adquisición lingüística, por lo que el autor sugiere emplear en cambio el concepto de competencia plurilingüe. A conclusiones similares llega de forma preliminar Reverte Oliver (2020) sobre la interferencia que puede generar la definición de una lengua entre muchas en un contexto de plurilingües para el aprendizaje de las mismas.

En el ámbito de la educación y el desempeño, hay estudios como el de Mateos Claros et al. (2019) en el que se indaga la posible relación entre la lengua materna y el desempeño escolar en niños de primaria en un contexto de diversidad cultural. El estudio encontró diferencias significativas a favor de un mejor desempeño escolar cuando la lengua materna de los sujetos

coincide con la empleada por la mayoría, sin importar si otras lenguas son consideradas oficiales. Esto ya empieza a delinear un planteo que puede verse como una constante a lo largo de los estudios sobre lengua materna, que es la función protagónica que tiene en la inserción educativa. Algo similar se observa en un estudio de Espinosa y Jiménez (2019), en el que se indagó cualitativamente la experiencia de niños de primaria y secundaria con relación a la construcción del pensamiento matemático en contextos donde había estudiantes cuya lengua materna no era la empleada para la enseñanza. Esta investigación refleja que los alumnos con más dificultades para la interiorización de ciertos conceptos matemáticos eran aquellos que no podían desempeñar las tareas en su lengua materna. Morrillas y Vallejos (2019) también encaminaron un estudio en el que se emplea la lengua materna como instrumento para facilitar el estímulo y desarrollo de la lectura y escucha de cuentos. Se encontró que los grupos de alumnos en los que se empleaban cuentos en la lengua materna estimulaban mucho más la curiosidad por la lectura que los de segundas lenguas, incluso en grupos de niños que fueron socializados como bilingües. Por otro lado, estudios como los de Tapia-Ladino y Bernal (2018) correlacionan la capacidad de comprensión auditiva en lengua materna y sus distintos niveles junto con el conocimiento de la lengua más consciente y estudiado. Es decir, pese a ser aprendida a través del contacto diario, el estudio y profundización de la lengua materna permite consolidar en mayor medida las habilidades consideradas como pasivas o automáticas. De manera similar Gallardo (2020) para el estudio de la disponibilidad léxica en el aprendizaje de una segunda lengua, parece concluir de manera provisoria que un conocimiento acabado de la lengua materna permite facilidad léxica para una segunda lengua siempre y cuando sean o bien lenguas romances o el inglés.

dar cuenta de la presencia de la literatura como espacio académico legítimo y necesario en la escuela a partir de un doble esfuerzo, a saber: una enunciación integral sobre la naturaleza y la función de la obra literaria en los espacios de reflexión, sumado a la fijación de media docena de claves didácticas a propósito de la manera de tratar las piezas literarias en los espacios de enseñanza de la lengua materna. En el campo de la educación ambiental, la investigación de De Zayas et al. (2019) recupera la labor realizada durante cinco años sobre la importancia de la lengua materna y ciertas asociaciones afectivas para la promoción de la conciencia ambiental y el acercamiento a las teorías ecológicas en un nivel de formación que abarca desde los niños hasta adultos en instituciones de nivel superior.

Marco conceptual

Este trabajo se inscribe en un posicionamiento teórico cuya fundamentación adopta el concepto filosófico-epistemológico de interdisciplina, tal como lo concibe Rolando García (2006), quien la considera como un sistema complejo, *"una representación de un recorte de la realidad compleja, conceptualizado como una totalidad organizadora. En esta totalidad los elementos no son "separables" y por lo tanto no pueden ser estudiados aisladamente."* (García, 2006: 21).

Una característica importante de esta concepción es que, en el abordaje interdisciplinario, las partes específicas disciplinares no pueden ser aisladas, ni pueden descomponerse, ni modificadas independientemente unas de otras, es decir, se trata de una mirada del objeto de estudio desde diferentes enfoques disciplinares, para lo cual, cada uno de los miembros del equipo de investigación es idóneo en su propia disciplina. Sin embargo, este autor advierte una diferencia entre investigación interdisciplinaria e investigaciones multidisciplinares (o transdisciplinares). En este último caso, se suman los aportes de cada investigador desde su disciplina en relación a una problemática general. En cambio, la investigación interdisciplinaria supone la

integración previa de esos enfoques, antes de la delimitación de una problemática.

Derivado de esta concepción de interdisciplina, lo que se plantea en el presente trabajo es una mirada de la categoría como sistema, en el que los elementos están interdefinidos, se determinan mutuamente, y cuyo estudio, en este caso, la conceptualización de "lengua materna" requiere de la coordinación de enfoques interdisciplinarios que deben ser integrados en un enfoque común.

Finalmente, es importante aclarar que a nuestro criterio, y sustentado en los desarrollos de Canguilhem (1974); Foucault (2000) y Le Blanc (2010) consideramos que la experiencia con la lengua materna es singular y debe ser analizada por lo tanto, a partir del caso por caso.

Ahora bien, y ya abordando específicamente las conceptualizaciones acerca de lengua materna, no es posible brindar un concepto unívoco, todo lo contrario, se encuentra una polisemia en sus sentidos, usos y alcances ya que la simplicidad del concepto acarrea factores que entran en contradicción, pues es difícil comprenderlos en un único sentido al implicar diferentes acepciones. Por un lado, se observan aquellas vinculadas con exclusividad a criterios lingüísticos (primera lengua que se aprende) o socioculturales, afectivos e identitarios (lengua de herencia, lengua relacionada a una identidad social, lengua de la familia, independientemente de las competencias lingüísticas). Por otro lado, este término se suele usar en contraposición al de segunda lengua. Es en estos casos, cuando la noción de lengua materna se utiliza para referir a la primera lengua que adquieren los seres humanos durante su infancia, y desde la cual comienzan a conocer el mundo y la incorporan en su proceso de socialización lingüística en interacción con su entorno y sin intervención pedagógica, o sea sin una reflexión lingüística consciente.

En "*La lingua della nutrice*" de Elisabetta Rasy se plantea que el niño, después de un período de mutismo, pierde su idioma, la lengua plena y particular que tiene en común con su nodriza, una lengua que Jakobson dirá es de carácter psicótico, y nace al orden simbólico (Jakobson, 1973). Pero en contraposición la mujer, dirá Rasy, no pierde nunca del todo "el psychotic speech" para lo cual Jakobson teoriza diciendo que "el niño pierde su idioma y nace al lenguaje, pero la mujer, que es siempre nodriza, lo conserva". De esta manera, se piensa a la lengua nodriza como una organización de síntomas y no de signos que se genera de modo asistemático y sin preverlo, que se considera nace sobre los instrumentos y materiales pertenecientes al mundo femenino (Muraro, 1998).

En el breve repaso realizado hasta ahora ya comienzan a revelarse ciertas incongruencias y problemas en la categoría de "lengua materna" que aún no resulta del todo clara. Es a causa de la polisemia existente en el término de lengua materna, que Hamel (2003) buscará sistematizar los diferentes criterios subyacentes para definir el alcance de lengua materna, ya que en ocasiones parecen solaparse y hasta contradecirse: 1) origen: la lengua que se aprendió en primer lugar, 2) identificación interna/ externa: la lengua con la que el hablante se identifica o la que los demás le asignan, 3) competencia: la lengua que conoce o domina mejor y 4) función: la que usa más habitualmente en la comunicación. De esta forma Hamel intentará ayudar a clarificar y anclar la multiplicidad de sentidos. Pero aún en esta suerte de "generalización" del término se encuentra que sigue resultando inconsistente para poder recorrer la múltiple variabilidad de casos existentes.

En último lugar, se puede señalar la aparición de una terminología que busca reemplazar el uso de "lengua materna". L1 o lengua primera es la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene como instrumento natural de comunicación. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la lengua en cuestión,

p. ej., hispanohablantes nativos. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).

Hasta ahora, se ha descrito la posición epistemológica del abordaje y planteado la amplia diversidad de conceptualizaciones utilizadas para la categoría de lengua materna, seguidamente se desarrollará el marco teórico del interaccionismo brasilero (IB), que sustenta este estudio.

El IB asume que la lengua es un factor decisivo en la constitución del sujeto. El punto central de la teoría es la interacción entre el sujeto y la lengua en cada fenómeno lingüístico concreto.

La adquisición se explica como un fenómeno de captura del *infans* (aquel que no puede hablar por sí mismo, por lo tanto, otros hablan por él) por la lengua, considerada como otro diferente, pero para que esa captura se produzca es necesaria la interacción con los otros hablantes, porque la lengua solo puede instaurarse como efecto estructurante cuando se manifiesta estructurando el habla de los otros. La interacción con el otro, el adulto, abre al *infans* la posibilidad de iniciar una relación con la lengua, esa relación puede ser vista en su conjunto como proceso de subjetivación, de introducción al mundo de la palabra.

El planteo de Lemos (1992, 1994, 1995, 2000, 2002, 2008, 2014) entonces se sustenta sobre la base del concepto de captura según el cual el sujeto se constituye si y solo si entra a funcionar en relación con la lengua. Este proceso de captura presenta diferentes instancias que Lemos considera como posiciones del sujeto en relación con la lengua. Propone la alternancia de tres posiciones del niño, dentro del funcionamiento en el lenguaje:

Una primera posición en la que solo la palabra del otro convoca la aparición de enunciados que encuentran su principio de estructuración en la medida que se integran con enunciados que propone ese otro. En este momento, el orden de la lengua está presente en la palabra del adulto y es desde esta palabra que ejerce su efecto estructurante en relación con el niño.

Una segunda posición en la que el funcionamiento aparece, ya directamente relacionado con el orden de la lengua como otro, pero no puede atribuirle ningún tipo de escucha, por lo que las correcciones en este momento son en vano. El niño no es capaz de autorreformulaciones, sino que propone enunciados independientes de la estructuración de los enunciados inmediatos del adulto que interactúa con él.

Una tercera posición, en la que son posibles los enunciados del niño, porque se encuentran dentro del marco estructurante que le brinda el otro y porque además, puede escucharlo. Es en este momento en el que el niño se autocorriga, es decir puede realizar automodificaciones en la búsqueda de un decir adecuado.

En otros términos, el sujeto constituido en el lenguaje mostrará su discurso en el que se podrán diferenciar de manera constante las relaciones cambiantes con la lengua y, de acuerdo con la dialéctica interna de ese funcionamiento, el sujeto ocupará una u otra de las posiciones.

El lenguaje, aunque superficialmente presenta una estructura homogénea, lleva en sí mismo las marcas de los avatares del funcionamiento de cada sujeto enunciativo en el discurso. Los errores entonces son los lugares de excepción para explicar la relación sujeto/discurso, pero sin olvidar que esa relación, se hace tangible tanto en la transgresión como en el respeto a la regla.

Discusión

En el repaso conceptual anteriormente realizado es posible notar que la perspectiva desde la cual se define a la categoría de lengua materna es parte del grupo social y de la comunicación cotidiana, transmitida de generación en generación. Sin embargo, el concepto resulta limitado en su dominio en lo que presupone que quien se ocupa del cuidado de los niños y la transmisión de la lengua es la madre, aportando una visión limitada y simplista de un

proceso complejo como es la socialización lingüística en y a través de la lengua.

La funcionalidad del término se remite a las comunidades primitivas en las que el padre sale a cazar, a pescar, etc. y la madre se ocupa de las tareas domésticas y la crianza de los niños, es la madre quien habla e interactúa con el niño y, por regla general, lo hace en su propia lengua. Sin embargo, a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía humana (con más de 5.000 lenguas) se dan infinidad de casos distintos, y no siempre se establece la misma relación entre lengua de la madre y lengua materna.

En este sentido, se retoma la relatividad de las experiencias con respecto a la lengua materna, entendidas a partir de que sólo es posible determinar cuál es la lengua materna teniendo en cuenta el caso por caso. Un ejemplo que aporta a esta discusión es el de un niño que nace en Francia, y es hijo de madre argentina y padre alemán. ¿Se puede afirmar que la lengua materna será el español? o ¿se puede afirmar que será el francés? y por qué no el alemán, si el niño es hablado y cuidado por su padre 12 hs por día, mientras su madre trabaja. O acaso, ¿podría afirmarse que, aun así, la lengua materna no es el español ni el alemán? y es el francés. Lo que parecería entonces quedar claro es que lo que puede ser para un sujeto la primera lengua en una misma exposición a varias lenguas, puede no serlo para otro; aunque teóricamente en términos lingüísticos se pueda afirmar. De lo que se trataría es de analizar la situación en términos de la lengua más usada y elegida para interactuar libremente; en términos de la Dabéne (1994) en Muñoz López, (2003) la L1 es esa lengua que acompaña a la construcción de la personalidad y el carácter individual de la lengua como vehículo de conceptualización del mundo, es lo que permite conocer el entorno y dotarlo de sentido.

Aun así, y si se optara por usar el término primera lengua o L1 sugerido en este trabajo, sería difícil determinar el orden de adquisición de una u otra lengua en, al menos, algunos casos de bilingüismo y situaciones similares de

exposición a dos lenguas en el período de mayor plasticidad cerebral (entre los 2 y los 5 años) (Lenneberg, 1975)

Retomando la polisemia de sentidos del término “lengua materna”, se encuentran aquellos usos que refieren a una identificación personal o cultural con una lengua más que a su mayor uso o aprensión. En el trabajo investigativo de Hecht (2020) la autora menciona cómo los hablantes plurilingües (en este caso de castellano y toba) señalan que a pesar de que hablan mucho mejor el castellano, que es el idioma en el que interactúan en su escuela, se sienten más cómodos hablando en su lengua “materna”, refiriendo al toba. Es posible concluir con este ejemplo que, a causa de todas las complejas connotaciones terminológicas antedichas, se suma el hecho de que en los contextos plurilingües se vuelve mucho más complejo y descuidado el alcance y comprensión del término. El problema en los contextos multilingües es que las lenguas no se presentan en pie de igualdad, hay jerarquías y valoraciones sobre las lenguas, y por lo tanto en los hablantes también. Las lenguas se encuentran en contacto, pero eso no garantiza una simetría y armonía; por el contrario, las lenguas y los pueblos están inmersos en relaciones hegemónicas, de poder y de identificaciones subjetivas con el hablante.

Una solución parcial a los problemas planteados anteriormente es la que aborda Hamel (2013). El autor opta por ampliar la referencia del término lengua materna para que sea más amplio y susceptible de comprender mayor cantidad de escenarios lingüísticos.

Sin embargo, su planteo no hace más que encubrir el mismo problema conceptual que se aborda en este artículo, que es la falta de un término adecuado, o la precisión del mismo, para referir a la variabilidad de escenarios lingüísticos en los que se consolida una primera lengua, argumento de Hamel que justamente no permite comprender el caso por caso, sino que solo aumenta la cantidad de referencias generales. Además, su exceso de generalidad da pie a que muchas situaciones que no tienen nada que ver con

la adquisición de lengua primera puedan ser considerados como contextos o referencias para la misma, perdiendo entonces sentido el término.

En este punto, parece importante retomar los criterios planteados por Hamel para hablar de la lengua materna. En un primer momento, el autor señala el “origen” refiriéndose a aquella lengua que se aprendió en primer lugar, dato que en nuestra investigación se ha mostrado inconcluso, ya que no es posible señalar este hecho en contextos plurilingües, como tampoco lo sería el caso de que un hablante esté expuesto en primer lugar a una lengua durante sus años de aprehensión, para luego cambiar a otra dentro del mismo periodo, por lo que la primera instancia de contacto con la lengua, no definiría su elección final, ni el hecho de que fuera esta lengua la elegida como “lengua materna”.

En segundo lugar, el autor hace referencia a la “identificación” como categoría adyacente de la “lengua materna”. Es probable que verdaderamente haya una identificación con la lengua, tal como se visualiza en el ejemplo de los niños tobas que se identificaban más con la lengua toba que con el español de la escuela; pero se podría afirmar que no todos los hablantes de otras lenguas, o aún del toba, se sienten identificados con la lengua materna.

En tercer lugar, alude a la competencia, y se refiere a lengua materna como aquella que el hablante conoce o domina mejor. Al respecto, es difícil, sino imposible afirmar, que en todos los casos la lengua materna es la que el hablante sabe y en la cual es más idóneo. Un ejemplo que podría reflejar este postulado, es ese niño nacido en Francia, citado anteriormente, que tiene madre argentina y padre alemán y que, posiblemente el contacto permanente desde el nacimiento con la lengua y la cultura francesa lo hagan idóneo en el francés, pero no necesariamente se constituya el francés en su lengua materna. En cuarto lugar, el autor propone la función, es decir la lengua que usa más habitualmente la persona en la comunicación. Este argumento es, desde la perspectiva de este trabajo, debatible a partir de reconocer que el

hablante no siempre usa más la lengua materna, sino que suele elegir, en función de la situación y los interlocutores cual es adecuado para el contexto y el destinatario. Hamel puntualiza que si un hablante cumple con una de estas condiciones se trataría de su lengua materna; afirmación que se pone en cuestión a partir de asumir que la adquisición y el funcionamiento de cada sujeto en la lengua es un hecho único, tal como lo propone el interaccionismo brasilero.

Conclusiones

A partir de lo expuesto y en términos generales la categoría conceptual de lengua materna referencia a una mujer que es quien se ocuparía de hablar, cuidar y socializar al niño, en otros términos, la referencia "materna" remite indefectiblemente a una persona de género femenino. La mirada interdisciplinaria y singular de la adquisición que se asume en este trabajo pone en cuestión, problematiza e interroga el concepto. Si bien Hammel sugiere diferentes criterios subyacentes para considerar a la lengua materna como tal, no coincidimos en que se trate sólo de la condición de un criterio, en todo caso, el entrecruzamiento de cada uno de ellos posibilita pensar las innumerables formas en las que cada hablante logrará un encuentro con la lengua, encuentros singulares, únicos, irrepetibles, el encuentro del caso por caso.

Finalmente, e intentando responder los interrogantes planteados inicialmente se considera que solamente se puede responder a partir de la categoría lengua materna a aquellas situaciones que nos remiten a la presencia de una mujer en la interacción y socialización del niño, pero no podría proponerse para ningún caso en que un hombre asuma esa función.

Seguramente continuaremos repensando y debatiendo el tema, pero acorde con nuestra mirada sobre la adquisición de la lengua, no encontremos (ni

debamos encontrar) una categoría conceptual que nombre a cada encuentro de cada sujeto con la/s lengua/s; un proceso de subjetivación singular.

Aun así, hoy consideramos que una categoría superadora al de lengua materna es la de lengua primera o primera lengua, libre de connotaciones que nos remiten a un hombre o a una mujer.

Bibliografía

Bardone, L., Sancevich, I. (2014). Adquisición, patologías y clínica del lenguaje. Rosario, UNR Editora.

Bataller Català, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. *Onomazein*, 44(1), 15-36.

Blanco, J. (2007). Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización, GITS.

Canguilhem, G. (1974). Lo normal y lo patológico, Siglo XXI.

de Zayas, L. P., Reyes, L. D. L. C. C., Pérez, I. B., & Hidalgo, M. M. P. (2019). Tratamiento de la lengua materna para el desarrollo de la formación medioambiental en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 19(3), 466-485.

Dussán, É. G. (2018). Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna?. *Enunciación*, 23(1), 74-86.

Espinosa, A. J., & Jiménez, I. E. R. (2019). Lengua materna y comunicación en la construcción del pensamiento matemático. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(1), 248-268.

Foucault, M. (2000). Los anormales, Fondo de Cultura Económico

Garatea, C. (2019). Lengua materna y monocentrismo. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(1), 120-129.

García, R. (2006). *Sistemas Complejos*, Editorial Gedisa

- Hecht, A. C. (2020). Disonancias en las definiciones de lengua materna para hablantes toba/qom: una mirada desde la antropología lingüística.
- Hamel, R. E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades de la educación bilingüe. *Abriendo la Escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, Editorial Morata.
- Jakobson, R. (1971). *Lenguaje infantil y afasia*, Ayuso.
- Jacobson R. y Magariño J. (1973). *Semiología, afasia y discurso psicótico*, Colección Planteos Estructurales.
- José Miguel, M. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. *Lingüística*, 14(1), 22-35
- Klett, E. (2002). Imágenes de las lenguas extranjeras e incidencia en el ámbito social y educativo, UNSA
- Le Blanc, G. (2010). *Las enfermedades del hombre normal*, Nueva Visión.
- Lemos, C. (2000). Desenvolvimento da linguagem e proceso de subjetivacao. *Revista Interacoes*, 10(1), 53-72
- Lemos, C. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigacao. *Cad.Est.Ling. Campinas*, 42(1), 41-69
- Lemos, C. (2008). Entre o falante ideal e o sujeito falante: por onde se move a pesquisa lingüístico e/ou por onde circula o lingüista. *Conexao Letras* 3(1), 81-90.
- Lemos, C. (2014) A criança e o lingüista: modos de habitar a lingua?. *Estudos lingüísticos*, 43(2), 954-964
- Lier-De Vitto, M. F. (2001). Sobre o sintoma: déficit de linguagem, efeito da fala no outro, ou inda...? *Revista Letras Hoje*, 36(3), 245-253.
- Lier-De Vitto, M. F. (2004). De como se tece uma clínica ou O afásico na clínica de linguagem. *Revista Distúrbios da Comunicacao*, 16(2), 261-266.
- Lier-De Vitto, M.F. (2004b). Sobre a posicao do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. *Letras de Hoje*, 39(3), 47-59

- Lier-De Vitto; M.F; Fonseca, S.C.; Landi, R. (2007). Vez e voz na linguagem: o sujeito so efeito de sua fala sinotmatica. *Revista Kairós*, 10(1), 19-34
- Lier-De Vitto, M.F. y Andrade, L. (2011). A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisicao; alfabetizacao e clínica. *Anais do SILEL*, 2(2), 1-8
- Lier-De Vitto y Fonseca, M. (2012). Hesitacoes e pausas como ocorrencias articuladas ao movimento de reformulacao. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 54(1), 10-19
- Mateos Claros, F., Olmedo Ruiz, F. J., Esteban Ibáñez, M., & Amador Muñoz, L. V. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*.
- Morillas, C. M. S., y Vallejo, S. S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Aula de encuentro*, 21(2), 59-78.
- Muraro, L. (1998). La alegoría de la lengua materna. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 14(1)
- Reverte Oliver, B. (2020). La lengua materna y la traducción en el aula de lenguas extranjeras:¿ dos recursos perjudiciales?, *Tejuelo*
- Tapia-Ladino, M., & Bernales, N. A. (2018). Evaluación de la habilidad comprensión auditiva de español como lengua materna en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de concepción. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(1), 1137-1163.

Recibido: 14/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Miazza J., Zapico M., Domínguez S. (2022), Interrogando el concepto de la Lengua Materna. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 6, San Luis, 150-166.



Políticas Públicas para la Primera Infancia. Reflexiones y Desafíos en Tiempos Actuales

*Public Policies for Early Childhood. Reflections and Challenges in Times
current*

Claudia Bogino (1)

cmbogino@gmail.com

*Universidad Nacional de Villa Mercedes - Instituto Superior Nuestra Señora
del Carmen*

Cristina Nieto (2)

macrinieto@gmail.com

*Universidad Nacional de Villa Mercedes - Instituto de Formación Docente
Continua*

María Victoria Vega (3)

lic.victoriavega@gmail.com

*Secretaria de la Mujer, Diversidad e Igualdad Gobierno de la Provincia de
San Luis*

167

Resumen

El presente trabajo reseña aportes que giran en torno a la dimensión socio-histórica como eje que abre posibilidades a miradas pedagógicas en la educación de la primera infancia. Desde esta perspectiva, el Estado, a través de distintas instituciones, implementa políticas de atención a las infancias sostenidas en el reconocimiento de la educación como un derecho que comienza con el nacimiento y se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Las posibilidades que otorga el proceso de desarrollo integral en niños y niñas invita a reflexionar sobre las acciones y decisiones que las distintas instituciones de nivel macro y micropolítica abordan en relación a aspectos constitutivos del desarrollo infantil. Las prácticas institucionales requieren la implementación de nuevas herramientas pedagógicas que promuevan el diálogo abierto y flexible con las familias de los niños, agentes de organizaciones que respondan a las particularidades de los contextos educativos en su contacto con la cultura actual.

Palabras claves: Niñez; Desarrollo integra;- Educación; Políticas Institucionales.

Abstract

This work aims at describing the contributions around the socio-historical dimension as the axis that opens the possibilities for pedagogical analysis in early childhood education. From this perspective, the State implements child care policies through different institutions, based on the recognition of education as a right that begins at birth and extends throughout life. The possibilities offered by the process of comprehensive development in children invites us to reflect on the actions conducted and the decisions made by the different institutions at the macro and micro-political levels in relation to constitutive aspects of child development. Institutional practices demand the implementation of new pedagogical tools that promote an open and flexible exchange with the children's families and the agents of organizations that respond to the particular features of the educational contexts in contact with current culture.

Key words: Childhood; Comprehensive Development; Education; Institutional Policie.

"La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene inmóvil, estática, siempre igual, sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos, los cuales no están hechos por completo sino que se encuentran en un estado de formación. En su visión, el niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y, por lo tanto, se encuentra en proceso de serlo."

Hannah Arendt (1954)

Infancias y Políticas Públicas

A partir de las normas internacionales como la Convención de los Derechos del Niño (1989), ratificada en Argentina en 1990, de aplicación obligatoria a partir de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; y la Resolución de las Naciones Unidas (ONU) 70/1 (2015) que define los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en el marco las metas 2030, se produce un cambio en los paradigmas relacionados con la niñez, apostando por un modelo social y político con especial relevancia en aquellos contextos más vulnerables que requieren necesariamente de la intervención del Estado para lograr mayores oportunidades, justicia y equidad.

Al reconocer que la educación es un derecho que comienza con el nacimiento y se desarrolla a lo largo de toda la vida, los Estados han implementado políticas de atención a las infancias destinadas a garantizar el ejercicio pleno de este derecho, en contextos regionales y locales atravesados por procesos de desigualdad y exclusión que se han profundizado en las últimas décadas, agravados aún más por la crisis producida por la pandemia y sus consecuencias no sólo sanitarias sino también sociales, educativas y económicas.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU establece la necesidad de "Asegurar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos” (ONU, 2015:19). En tanto, su meta 4.2 declara el compromiso de los Estados por “Asegurar que todas las niñas y todos los niños accedan a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar, para que estén preparados para la enseñanza primaria” (ONU, 2015:19-20).

Las propuestas de los ODS son enunciados que orientan las acciones de las políticas públicas de los 193 países firmantes, incluyendo la Argentina, pero que se enfrentan a la necesidad de la urgente reducción de la pobreza infantil, ya que según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) los indicadores de pobreza e indigencia para el primer semestre de 2021 reflejan que más del 54% de los menores de 14 años son pobres (INDEC, 2022, Informe técnico Vol. 6 N° 60 Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia en 31 aglomerados urbanos).

Este fenómeno que afecta las posibilidades de desarrollo integral de niños y niñas obliga a considerar procesos de fortalecimiento de los sistemas de protección social desde un abordaje multidimensional que considere las áreas de educación, salud, desarrollo social, entre otras. La coordinación intersectorial e interjurisdiccional debe fortalecerse para diseñar e implementar políticas integrales que fomenten el crecimiento pleno con enfoque de equidad.

En este escenario, la Educación Inicial y los centros de cuidado son servicios centrales y complementarios para alcanzar un desarrollo infantil integral y facilitar la trayectoria educativa posterior dado que, según el Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) está demostrado que el acceso al Sistema Educativo desde la primera infancia posibilita mejores logros de aprendizaje. Asimismo, éstas instituciones asumen relevancia por su función esencial para el logro de mayor equidad en la distribución de las tareas de cuidados, la reducción de las desigualdades de género en el mercado laboral, la conciliación entre la vida familiar - laboral, la reactivación de la economía y el impacto que generan dentro del conjunto de prestaciones

y beneficios dentro de una dimensión más amplia destinada a consolidar un sistema integral de cuidados con perspectiva de género.

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que reconsidera la organización del Sistema Educativo Argentino, estableciendo, en el art.18, que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad como una etapa que inicia el proceso educativo de las personas a lo largo de la vida.

En el marco de la consolidación de la Educación Inicial, el art.20 de la LEN establece que son objetivos del nivel:

Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de CUARENTA Y CINCO (45) días a CINCO (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

- a) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- b) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- c) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- d) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- e) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- f) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- g) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

- h) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

En relación a la dimensión institucional, el art. 24 reconoce que la Educación Inicial se organiza en:

- Jardines Maternales, destinados a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive.
- Jardines de Infantes para los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.

A la Ley de Educación Nacional, se suma en 2015 la promulgación de la Ley Nacional N° 27.064 que establece las condiciones de funcionamiento y supervisión de las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial que atienden a niños desde los 45 días hasta los 5 años. Esta normativa en su art. 4 reconoce a los siguientes tipos organizativos: jardines maternales, jardines de infantes, escuelas infantiles, centros de desarrollo infantil, entre otras. También determina en el art.7 que deben ajustarse a los lineamientos curriculares y disposiciones pedagógicas dispuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, promoviendo la profesionalización del personal a cargo, quienes deberán poseer título docente.

Si bien la LEN significó un avance para la consolidación jurídica del nivel educativo específico para la primera infancia, se reconoce que su desarrollo e implementación a nivel federal ha sido dispar, deficiente y heterogéneo, teniendo en cuenta que representa un desafío no solo en materia de cohesión y gobernabilidad, sino también respecto de la justicia social y asumiendo que esta segmentación en la calidad y en el acceso profundiza las desigualdades.

Según el documento "El acceso a la Educación Inicial en Argentina" (2011) elaborado en forma conjunta por Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y UNICEF, se verifican grandes desigualdades entre las jurisdicciones al analizar el acceso a la sala

de 3 años: se estima que a nivel nacional sólo el 41% de las niñas y los niños se encuentra matriculado.

En la provincia de San Luis, la propuesta educativa para la primera infancia también presenta un escenario diversificado, sin normativa específica que asegure los mismos estándares para la crianza, enseñanza y cuidado de niñas y niños desde los 45 días a los 3 años, en relación con algunos criterios: requisitos para la creación, apertura y cierre de establecimientos y secciones, los formatos institucionales, profesionalización del personal, acceso a los cargos, inscripción y priorización de vacantes, requerimientos del espacio físico, infraestructura y mobiliario, la duración de la jornada, articulación con las familias, entre otros.

Acerca de las Instituciones y las Prácticas Formativas para la Atención a la Primera Infancia

La trama de Instituciones que estructuran saberes a través de propuestas educativas estatales para la primera infancia, regulan la gestión de las organizaciones que llevan adelante actividades sociales, culturales y educativas para niños y niñas que a ellas asisten. Gvirtz S. y Palamidessi M. (2008) sostienen que “Educar es afirmar un proceso selectivo” (p.24). En este sentido, los sistemas educativos del Estado intervienen a la hora de decidir lo que debe ser transmitido en las instituciones escolares. Dicha actividad implica definir contenidos a enseñar, resaltar hábitos, jerarquizar saberes y al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales. Este recorrido lleva a que los contenidos de la enseñanza escolar sean productos de un proceso de construcción social dinámico y cambiante que aportan sentido, significado, identidad, poder a las múltiples formas de pensar, de enseñar y de aprender.

Las prácticas sociales que se manifiestan a través de hábitos y costumbres, muestran injerencia en las prácticas académicas del Sistema Educativo. Las

mismas coexisten en los programas, planes de estudios y prácticas de la formación inicial y continua del Nivel de Educación Inicial. Es la dimensión socio-histórica la que abre posibilidades a miradas pedagógicas en la educación infantil. La movilidad de pensamientos de intelectuales que discurren en el tiempo impulsa a enfocar distintos posicionamientos que pretenden abordar estrategias en la preparación de docentes que atiendan a la infancia del siglo XXI. El campo de las Prácticas Pedagógicas, entrecruzan miradas y tensiones. Según Davini (2015) "son resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo (...) resultado de experiencias anteriores, sociales y personales" (p.p.24-25). En el campo social, la multiplicidad de interacciones es una característica que valora el proceso interactivo y que no se reduce a especificaciones técnicas porque se busca transmitir una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher,1989 en Davini 2015).

A partir de los escenarios sociales actuales surge el interrogante desde el campo educativo ¿qué acciones e intervenciones pedagógicas-sociales organizan situaciones de aprendizaje integral apropiadas para las niñas y los niños de la primera infancia? En este sentido, las prácticas más recurrentes en instituciones de 45 días a 2 años, incorporan propuestas basadas en actos de generosidad y afecto para lograr en las/os niñas/os, el desarrollo de las capacidades afectivas, sociales, cognitivas, lingüísticas y motoras. Tienen como punto de origen a concepciones teóricas que marcan sugerencias en relación a la atención de la infancia desde la alteridad; favoreciendo el desarrollo humano desde la acogida, la escucha, el cuidado, la denuncia, la protesta o la resistencia al mal. Ortega Ruiz (2014) afirma que "Establece relación con la experiencia ética de la presencia ineludible del otro en mí." (p.225). Desde el enfoque de la dimensión social se brindan respuestas a un sujeto singular, concreto, donde el niño o la niña se ven involucrados a las normas sociales, ambientales y culturales. En los agrupamientos, al interior

de las salas, agentes y cuidadoras ofrecen atención y cuidado asociado con las estrategias de enseñanza basadas en el amor y la protección; se hacen cargo del otro en su fragilidad en espacios institucionales de cuidado y educación. En este modo de atender al infante, la responsabilidad pedagógica está atravesada por costumbres culturales, factores sociales y políticos dentro de una línea histórica.

Ante ello, surge la necesidad de reconstituir las distancias entre necesidades y derechos de la infancia actual con las políticas públicas que habilitan espacios del Sistema Educativo para la formación inicial y continua de los docentes y otros agentes que se involucran en la crianza y educación de la primera infancia. Es prioritario generar acciones que validen el derecho a aprender por medio de un trabajo pedagógico que permita el desarrollo integral de las capacidades de los niños y niñas a partir de la primera infancia. Desde esta perspectiva, el propósito es reflexionar sobre las acciones y decisiones que las distintas instituciones que atienden a la primera infancia, abordan en relación a aspectos constitutivos del desarrollo infantil y que las prácticas institucionales ponen a la luz las particularidades de los contextos educativos y las construcciones infantiles. Para el equipo de investigación liderado por Castorina (2010), los derechos infantiles quedan sujetos a las condiciones institucionales, vinculados con las experiencias en la cotidianidad sesgadas por la participación infantil en las prácticas educativas. En ellas, se presenta como válido y deseable un modo único de vivir la vida, que responde a mandatos sociales y este proceso influye en aspectos subjetivos de los niños.

En relación a los contextos en el que los niños producen conocimiento social acerca de sus derechos, Horn et al (2014) expresa lo siguiente:

“Esta demanda social de formar ciudadanos y los distintos modos en que la escuela se ha hecho cargo de tamaña tarea, han sido reseñados en otros trabajos (Pineau, 2001, Siede, 2007; Tenti Fanfani, 1999, entre otros). En especial, el mandato homogeneizador y moralizador

que se contrapone con la consideración de determinados derechos que, aunque controvertidos, hoy se reconocen como básicos, parece conformar una estructura difícil de mover en la institución escolar". (Horn, Helman, Castorina y otros 2014:184)

Las instituciones educativas se enfrentan a tiempos de transformaciones sociales, políticas y culturales propias del siglo XXI. Requieren construir miradas flexibles para ampliar la interpretación de la realidad social y pensar nuevas herramientas pedagógicas porque ya no resultan eficaces las que se piensan sólo desde el asistencialismo y prácticas homogeneizadoras.

Interesa detenernos en la necesidad de asumir la presencia de la dimensión social como área de movimiento referido a la construcción social de la realidad, en términos de Berger y Luckman (2003) para entender el dinamismo de los miembros de una sociedad como proceso original que se extiende hacia el futuro. Por ello, el sentido educativo en las instituciones a cargo de la primera infancia requiere orientarse a las demandas de la sociedad actual. Otorgar sentido a la cultura elaborada, internalizada es un recurso para reconstruir los saberes preexistentes y potenciar la capacidad para resolver desde lo actual. Cada grupo de aprendizaje desarrolla su propia cultura por lo que la comunicación y el intercambio debiera manifestarse como proceso abierto en la relación entre familias de los niños y las instituciones de crianza y educación.

En este sentido, Siede (2017) expresa:

La crianza transita por territorios controvertidos como las creencias religiosas, las emociones, el cuidado de sí mismo, la relación con el propio cuerpo y el de los demás, las prácticas de consumo, el lenguaje, los proyectos de vida y las expectativas de futuro, entre muchos otros. Con frecuencia, los disensos en torno a estos temas son vistos desde la escuela como defectos de la otra parte o desviación de sus responsabilidades, antes que como rasgo de diversidad cultural o como

deslinde de campos de legitimidad entre las familias y el ámbito público escolar (p. 218).

Repensar las innumerables situaciones de intercambio e intervenciones en el marco de las instituciones de crianza y educación con las familias de los infantes, deriva en movimientos de encuentros y desencuentros atravesados por juicios de valores, miradas ausentes ante los procesos culturales propios de la actualidad. En búsqueda de entablar vínculos, los espacios de cuidado y educación despliegan normas que resultan rígidas centradas en control de higiene y seguridad.

Como afirma Baquero (2001) "los desafíos de la educabilidad no deben buscarse necesariamente ni habitualmente en fallas de la naturaleza de los hombres, sino en los efectos de las prácticas de crianza y educación humanas" (p.p.2-3).

Al interior de las salas de los centros de desarrollo de la primera infancia se observa cierta atención a las niñas y niños sostenida desde la homogeneidad al asistencialismo, lo cual pone a la luz las dificultades para generar respuestas pedagógicas didácticas que atiendan al estímulo personal, propio de cada niño y niña. Docentes y cuidadores que en soledad emprenden estrategias aisladas para cubrir experiencias innovadoras, pero los cambios no resultan sustanciales sin políticas educativas que afecten a la institución en general. Resulta un desafío ya que las características del Sistema Educativo requieren construir nuevos posicionamientos de la enseñanza como proceso interactivo en esta etapa infantil. En muchos casos se lleva a cabo lo que Terigi (2020) refiere como un ordenamiento general de la clase a través de la asignación de actividades a subgrupos definidos. En un tiempo que dice estar centrado al servicio de niños y niñas, el cuidado y la enseñanza, expresa la necesidad de reconocer la diversidad en la primera infancia.

Brailovsky (2020) refiere a un tiempo impuesto por la época y con ello sus mandatos, sus supuestas reglas sociales y culturales. "Ese andén al que

algunos están llegando con el tren de las cinco y del que otros están partiendo con el de las seis. No es la misma estación para todos durante el rato en que la comparten” (p. 25). Ante esto, el autor recupera de Kohan (2020) en el sentido que la infancia no es una cantidad de tiempo vivido, sino una forma de relacionarse con el tiempo. La infancia es permanecer presente en el presente. Entonces ¿cómo se interpreta que en las salas de la primera infancia se viva un tiempo embaldosado, señalado por un espacio ausente de lineamientos pedagógicos-didácticos y políticamente definido para un tiempo que no corresponde el actual?

Afrontar los cambios sociales refiere educar a niños y niñas desde la integralidad según las características propias favoreciendo el desarrollo a través de la estimulación. Los miembros de las instituciones a cargo de la primera infancia interactúan con grupos familiares que se han diversificado en la organización de lazos de parentesco, lo cual evidencia la dinámica social, la transición cultural que demanda la reconstrucción del diálogo entre políticas públicas y docentes, cuidadores, padres y miembros de la comunidad para entender el potencial formativo que tienen los centros de desarrollo infantil al considerar a los niños como sujetos activos.

Consideraciones a Modo de Cierre

Para promover la intervención del Estado en las instituciones que atienden al desarrollo de la primera infancia y lograr mayores oportunidades, justicia y equidad en los aprendizajes de cada niño y niña; es necesario considerar al desarrollo infantil como proceso de cambios y movimientos complejos en sus emociones, pensamientos y relaciones sociales. Asumir que el desarrollo integral se pone de manifiesto en los modos de participación activa y de aprendizajes cognitivos, motores, lingüísticos, emocionales y sociales. La interacción y la participación en actividades sociales, para Rogoff (1993) propicia que niños y niñas, aprendan formas de pensar, de ordenar la realidad y también destrezas específicas. Por ello, las prácticas de crianza y

educación que se propongan en las instituciones educativas deben ser atendidas de manera integral.

Es en estos escenarios que emerge la necesidad de un Estado presente y activo en el diseño de políticas que garanticen la igualdad de oportunidades y atiendan de manera integral a la primera infancia como forma de construir sociedades más justas, acompañando no sólo con la normativa sino en la cotidianeidad de todos los actores implicados en los procesos de cuidado y la educación.

Para jerarquizar la mirada educativa es necesario observar y acompañar a los niños en su contacto con el ambiente, producto que ofrece la cultura actual. Según Masschelein en Dussel (2019), educar la mirada implica ser conscientes, estar atentos y prestar atención. Estar presente en el presente, hace posible la experiencia de escuchar, de atender. Exige la suspensión del juicio y la incorporación de la enseñanza en un ambiente de juego ligado al aprendizaje.

La construcción histórica-cultural de la infancia contemporánea reclama la presencia de objetivos institucionales que fortalezcan la tarea de los centros a cargo de actividades sociales y educativas en los primeros años de vida, que ofrezcan recursos y oportunidades didácticas- pedagógicas para romper con la dualidad entre cuidar y educar en la primera infancia como situaciones polarizadas y que validen la intencionalidad educativa, pues se trata de actividades complementarias e inseparables mientras los niños vivencian el proceso de conformación de su identidad.

Bibliografía

- Baquero R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuadernos de Rosario N° 9. Rosario
- Berger P. Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

- Brailovsky D. (2020). *Mirar el mundo desde el Jardín*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Castorina J.-Barreiro A. (2014). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Davini M (2015). *La formación en la práctica docente*. Edición especial Ministerio de Educación. Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, I; Gutierrez, D. (2019). *Educación la mirada*. Manantial. Buenos Aires
- Fernández País M. *Reflexiones en torno a las políticas públicas de educación de los más chicos*. en Pitluk, L. (coord.) (2016) *Las Propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal*. Homo Sapiens. Rosario
- Gvirtz S.- Palamidessi M. (2008). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique Buenos Aires.
- Hannah Arendt (1954). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península. Barcelona
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. Argentina (2022). *Principales Indicadores Estadísticos. Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia en 31 aglomerados urbano*. República Argentina
- Ley 26.061. *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. República Argentina
- Ley 26.601. *Ley de Educación Nacional*. República Argentina
- Organización de las Naciones Unidas Resolución 70/1 (2005). *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Ortega Ruiz, P. (2014). *Educación en la alteridad* Redipe y Editum pp.225
[.https://revistadepedagogia.org/informaciones/educar-en-la-alteridad/](https://revistadepedagogia.org/informaciones/educar-en-la-alteridad/)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós. Buenos Aires
- Siede I. (2017) *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós. Buenos Aires.



Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC - UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

Recibido: 11/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Bogino C., Nieto C., Vega M. (2022), Políticas Públicas para la Primera Infancia. Reflexiones y Desafíos en Tiempos Actuales. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 167-181.



La interculturalidad en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE): un análisis de los textos presentes en actividades de lectura para el nivel secundario

Interculturalism in textbooks for teaching English as a foreign language and culture: an analysis of the texts included in secondary school reading activities

Ma. Cecilia Arellano Lucas

arellanocecilia33@gmail.com

IFDC-SL. Profesora de Lengua Inglesa (UNC), Especialista en Enseñanza Superior (UNSL), Especialista en Educación Superior en TIC y Educación (IFDC-SL) y Magíster en Enseñanza Superior (UNSL). Directora de Extensión del IFDC-SL (2018 y continúa). Profesora responsable de Fonética y Fonología Inglesa I, II y III del Profesorado de Inglés del IFDC-SL.

182

Milagro Asensio L.

mil.asensio@gmail.com

IFDC-SL. Especialista Docente en Nivel Superior en Educación y TIC (IFDC-SL, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación), Licenciada en Lengua Inglesa (UNSL), Profesora de Inglés (UNRC). Docente responsable de Prácticas Discursivas II del Profesorado de Inglés del IFDC-SL.

Alicia Rita A. Collado

alicollado@gmail.com



UNSL y IFDC-SL. Magister en Inglés, Mención Literatura Angloamericana (UNRC), Especialista en Educación Superior en TIC y Educación (IFDC-SL) y Profesora de Inglés (UNRC). Docente auxiliar de Inglés para la Licenciatura en Comunicación Social y para el Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, y docente responsable del espacio curricular Culturas Anglófonas para el Profesorado de Inglés del IFDC-SL.

Romina S. Fessia

rominasfessia@gmail.com

IFDC-SL. Licenciada en Inglés y Profesora de Inglés (UNRC), Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación (IFDC-SL). Docente de Prácticas Discursivas III del Profesorado de inglés en el IFDC-SL.

Actualmente en proceso de escritura de tesis en la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba.

183

Lucía B. Quiroga

lucibquiroga@gmail.com

UNSL y IFDC-SL. Magister en Literaturas Contemporáneas en Lengua Inglesa (UNCUYO), Especialista Superior en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (IFDC-SL), y Profesora de Inglés (IPES). Docente auxiliar semi-exclusiva del Profesorado Universitario en Letras para la cátedra de Literatura inglesa y norteamericana en la UNSL, y Profesora Responsable de Didáctica de la Literatura Infanto Juvenil en Inglés en el IDFC-SL.

Resumen

Considerando al texto escolar como artefacto cultural y desde una perspectiva intercultural, esta investigación buscó analizar y describir los textos presentes en manuales para la enseñanza de la lengua-cultura extranjera (LCE) inglés en relación con el enfoque intercultural. Se seleccionaron textos pertenecientes a secuencias de lectura en manuales de nivel A1 disponibles en Argentina. Se desarrolló una investigación exploratoria-descriptiva bajo una lógica de investigación cualitativa. El estudio arrojó resultados que muestran que los textos analizados no promueven el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de manera significativa. Se observó que las alusiones a las diversas culturas son superficiales priorizando mayormente la perspectiva de usuarios de la LCE inglés de clase medio-alta urbana, no incluyendo otros usuarios de esta LCE. Además, el abordaje de las diferentes temáticas en estos textos tiene un marcado foco hacia las culturas hegemónicas, la monofonía y las representaciones mentales colectivas. A pesar de estas características, se concluyó que los textos tienen potencial para ser explotados con el fin de promover la CCI y es aquí donde la intervención pedagógico-didáctica del docente se torna esencial.

Palabras clave: Enfoque intercultural; manuales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua; cultura extranjera; secuencias de lectura; textos escolares.

Abstract

Considering the school text as a cultural artifact and taking into account an intercultural approach, this investigation sought to analyse and describe the texts included in textbooks for teaching English as a foreign language and culture (LCE, by its Spanish acronym). Texts belonging to reading sequences in A1 textbooks available in Argentina were selected. The investigation was exploratory-descriptive and followed a qualitative logic. The study results

show that the analysed texts do not significantly promote the development of ICC (Intercultural Communicative Competence). References to different cultures seem to be superficial since they mainly offer the perspective of middle or high class English as a LCE speakers from urban areas, not including other English as a LCE speakers. In addition, the different topics in these texts are approached with a strong focus on hegemonic cultures, monophony and collective mental representations. Despite these characteristics, it was found that these texts have certain potential to be exploited with the aim of developing ICC; the teacher's pedagogical and methodological intervention becomes essential in this matter.

Ket Words: Intercultural approach; English as a foreign language and culture textbooks; reading sequences; school texts

Introducción

La perspectiva intercultural se ha introducido paulatinamente en las prácticas de enseñanza de las Lenguas-Culturas Extranjeras (LCE) a través de diferentes replanteamientos que cuestionaron las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. A nivel internacional, la validez de esta perspectiva para la enseñanza y el aprendizaje de una LCE es reconocida por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) que insta a un mejor conocimiento de las lenguas y culturas. Asimismo, tanto a nivel nacional, con documentos nacionales elaborados desde el Consejo Federal de Educación, a saber los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria y Secundaria* (2012) y el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* (2011), como a nivel provincial con el recientemente publicado *Diseño Curricular de Inglés para el Nivel Primario* (Ministerio de Educación de San Luis, 2019), se avala la

integración de la perspectiva intercultural al proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una LCE.

Entre los múltiples mediadores pedagógicos que vehiculizan la enseñanza y el aprendizaje de la LCE en el ámbito escolar, los libros de texto para la enseñanza del inglés (o manuales de inglés) pueden ser considerados, dado su uso masivo en las prácticas docentes, como una parte esencial del proceso didáctico (Pasquale, 2014). De esta manera, un estudio de la posible inclusión en los manuales de la perspectiva intercultural se constituye como una forma de analizar el impacto de las nuevas agendas educativas.

El proyecto de investigación *El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel a1) disponibles en Argentina (2016-2018, aprobado por Resolución N° 230 IFDC-SL/18)* se abocó a estudiar la manera en que se presenta el enfoque intercultural en las actividades de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1). El análisis demostró que, si bien todos los libros contenían actividades promotoras de la CCI, éstas eran notablemente menos que las enfocadas al desarrollo lingüístico y de carácter opcional y secundario. Además, se concluyó que el abordaje de los contenidos culturales en estas actividades es superficial y poco explícito.

En concordancia con este proyecto de investigación ya finalizado, se consideró enriquecedor ampliar los resultados obtenidos a través del análisis de otros elementos que componen la secuencia de lectura, tal como textos e imágenes, ambos considerados como elementos didácticos fundamentales de las secuencias de lectura. Las dos líneas de trabajo derivadas de este primer estudio, por lo tanto, tienen como fin explorar la presencia del enfoque intercultural en los textos, por un lado, y las imágenes, por el otro. El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la primera línea de trabajo que se abocó a analizar y describir los textos en las secuencias de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes

(nivel A1) disponibles en Argentina en relación al enfoque intercultural. Se buscó primeramente identificar la presencia de textos en dichas secuencias que remitan al enfoque intercultural y, en un segundo momento, se procedió a la caracterización de los mismos.

Se considera ésta una temática pertinente que requiere de especial atención de parte de los docentes del Profesorado de inglés del IFDC SL, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la selección bibliográfica son cuestiones relevantes tanto para los estudiantes de formación inicial como para los docentes del sistema educativo provincial que participan de las propuestas de capacitación y perfeccionamiento continuos del IFDC-SL.

Marco Teórico

La perspectiva intercultural

La enseñanza de una LCE desde una perspectiva intercultural implica la relación recíproca y dialógica entre las culturas en juego: la cultura de quien aprende y la cultura extranjera. No se trata, por lo tanto, de la mera yuxtaposición de las culturas ni de la simple descripción de la cultura otra, sino de una exploración de ambas que busca comprenderlas e interpretarlas sobre la base de un reconocimiento de las identidades, por un lado, y la construcción de la identidad social y cultural, por el otro (Consejo de Educación, 2011). En otras palabras, el aula de LCE se convierte en un espacio en el que “el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo” (p. 174). Esto implica que los y las docentes, y demás participantes del acto didáctico puedan reconocer la importancia de las nociones de relatividad y multiplicidad para no caer en la negación de las diferencias y, como consecuencia, en la generación de estereotipos.

Por décadas, el lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país ha estado signado por una visión simplificadora, hegemónica y eurocentrista, ya que se apuntaba a la imitación del hablante nativo, posicionado en un lugar de privilegio. A diferencia de esta visión, la perspectiva intercultural en la enseñanza de LCE busca el desarrollo de la CCI, entendida como “la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras” (Byram, en Rivers, 2007, p. 11). En otras palabras, se pretende desde esta perspectiva que los estudiantes como hablantes o mediadores interculturales puedan percibir la complejidad y multiplicidad de las identidades, evitar los estereotipos yendo más allá de las representaciones sociales del otro, y puedan, mediante actitudes de apertura, ver al otro como alguien con cualidades a descubrir (Byram, Gribkova y Starky, 2002). De acuerdo con Byram (en Rivers, 2007) cuatro componentes principales e interrelacionados hacen a la CCI:

- el conocimiento de los procesos generales de interacción individual y societal de la cultura materna y de la extranjera. Esto supone saberes sobre los grupos sociales, los productos y prácticas culturales;
- las habilidades para interpretar, explicar eventos de la cultura otra y relacionarlos con la propia (saber comprender), por un lado, y habilidades para adquirir un saber de la cultura otra y actuar de acuerdo con ese saber (saber aprender/hacer), por el otro;
- las actitudes de curiosidad y apertura para relativizar nuestras creencias (saber ser);
- los valores que permiten evaluar de manera crítica las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y en la de otras culturas y países” (saber comprometerse) (p. 13).

En cuanto a los contenidos que, según Byram y Morgan (1994), propician el desarrollo de la CCI, estos autores proponen nueve ejes temáticos:

- identidad social y grupos sociales: grupos sociales, como las clases sociales, las identidades regionales, étnicas, profesionales, entre otros,

que demuestran la complejidad de las identidades sociales dentro de una nación;

- interacciones sociales: comportamientos convencionales de interacción de los miembros de un grupo social;
- creencias y comportamientos: acciones naturalizadas y/o de rutina de los miembros de un grupo social y las creencias morales o religiosas que estas implican;
- instituciones políticas y sociales: instituciones estatales que ordenan la vida diaria de los ciudadanos y los valores que representan;
- socialización y ciclo de la vida: instituciones sociales, como la familia, la escuela, el mundo del trabajo, y los rituales que marcan el paso en las etapas de la vida de un individuo;
- la historia nacional: eventos históricos y contemporáneos que hacen a la identidad nacional;
- la geografía nacional: rasgos geográficos dentro del territorio nacional percibidos como significativos por los miembros de un país;
- la herencia cultural nacional: artefactos culturales percibidos por los miembros de un país como emblemáticos de la cultura nacional; y
- estereotipos e identidad nacional: nociones de lo que constituye la identidad nacional y el origen de estas nociones.

Estos conceptos se concretan en el aula de LCE a través del enfoque pedagógico didáctico denominado enfoque intercultural (Corbett, 2003), que centra su atención en la estrecha relación entre lengua, cultura y aprendizaje. Corbett (2003) explica que este enfoque se diferencia de otros enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en que en este caso el conocimiento y las habilidades culturales son integradas al currículum como un aprendizaje tan importante como el meramente lingüístico. Esto se logra a través de estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales.

El texto del manual escolar como artefacto y mediador cultural

La enseñanza de una LCE es comúnmente mediada por los manuales escolares disponibles de forma comercial. Los manuales, por lo tanto, se convierten en la principal fuente de conocimiento de la cultura extranjera. Definido por Hamilton (1990) como “un libro (...) conscientemente diseñado y organizado para cumplir con los propósitos de la escolaridad” (p.1), el manual escolar asegura la puesta en texto de los conocimientos disciplinares, validados por la comunidad científica y considerados relevantes para una sociedad particular; en este aspecto, los manuales son agentes de la mediación, es decir, uno de los engranajes básicos en la constitución y la transmisión de la disciplina escolar (Pasquale, 2014). En este sentido, los manuales transmiten, voluntaria e involuntariamente, los valores y cosmovisiones de las culturas desde las cuales son producidos. Los textos incluidos en los manuales, en consecuencia, pueden ser concebidos como artefactos y mediadores culturales.

El texto escolar es un texto didáctico que se utiliza en situaciones de enseñanza, pero también es un texto que participa en la construcción y recreación de la cultura. Es decir, además de un texto que se emplea en situaciones explícitamente pedagógicas, es un texto de cultura (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). Según Espinoza (2012), el texto escolar tiene como función la transmisión de saberes y conocimientos, y es un instrumento que apoya las prácticas de los docentes y participa de procesos de socialización, ya que es transmisor de creencias, valores, dimensiones morales y éticas, ideologías, representaciones sociales y culturales de la infancia, de género, clase y etnicidad. Así, los textos están cruzados y marcados por visiones del mundo estrechamente relacionadas con intereses concretos de poder vinculados a clases sociales y a grupos étnicos o a géneros sexuales.

Los textos incluidos en los manuales escolares pueden ser pedagógicamente editados o auténticos (Kern, Swaffar & Young, 1989). Los textos pedagógicamente editados son textos producidos por las editoriales para la

práctica de cierto vocabulario y determinadas estructuras lingüísticas. De acuerdo con Kern, Swaffar y Young (1989), estas ventajas a nivel lingüístico tienen, como inconveniente, déficits en la calidad de la información o en el atractivo del texto. Los textos auténticos, por otro lado, resultan más atractivos y funcionan como fuentes genuinas de información. Sin embargo, la comprensión de los mismos puede verse obstaculizada en el caso de estudiantes con poco manejo de la LCE.

La elaboración o selección de los textos escolares expresa la selección de determinados conocimientos, saberes y representaciones que reproducen una ideología determinada. Esta selección está relacionada con lo que se denomina currículum hegemónico (Espinoza, 2012). Así, “los lenguajes escritos y visuales de los textos escolares representan las fuerzas y las producciones de los poderes hegemónicos de una sociedad” (Espinoza, 2012, p. 70). Concebir los conocimientos curriculares de esta manera implica entonces percibir al conocimiento como una construcción social y, como tal, arbitraria. En este sentido, es necesario reconocer que la educación, como las pedagogías y los materiales que se utilizan para vehicularla (en este caso los textos escolares) son actos políticos. Es decir, tienen una intencionalidad, más o menos explícita, con la que modelan la enseñanza, validan unos saberes por sobre otros, determinando, en palabras de Apple (2012), qué tipo de conocimiento tiene valor y qué tipo de conocimiento es oficial y, por lo tanto, legítimo.

El texto escolar, además, se concibe como “un artefacto cultural, es decir, que encarna materialmente la cultura, actuando como una herramienta mediadora del saber” (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018, p.5). En este sentido, estos autores postulan que el texto escolar está socialmente condicionado y, a su vez, puede condicionar la creación de representaciones mentales colectivas e imponer significados, los cuales pueden ser resignificados mediante lecturas alternativas. Asimismo, y en relación a las voces que intervienen en el texto escolar, proponen que el mismo puede ser

multiacentuado (sin imponer una visión única de la realidad), polifónico (incluyendo diversas voces), monoacentuado (privilegiando una sola perspectiva) y/o monofónico (acallando determinadas voces).

La concepción del texto escolar como artefacto cultural remite a un enfoque intercultural de la enseñanza y el aprendizaje de la LCE que concibe que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera implica “una relación de carácter dialéctico entre lengua y cultura, materializada en las prácticas discursivas, que no permite su análisis de forma disociada” (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 176). En este sentido, el enfoque intercultural se concreta mediante objetos mediatizadores de las culturas tales como “textos de diferentes géneros, expresiones de tipo artístico (...), las artes combinadas (cine, teatro, danza), producciones musicales y literarias” (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 175). En otras palabras, enseñar y aprender una LCE desde el enfoque intercultural implica el acceso a textos diversos que refieran a diversas ideologías y manifestaciones sociales (Paris Vidal, 2006). Para el análisis de la variedad en los géneros textuales, se torna relevante considerar la tipología de los mismos. Paris Vidal (2006) plantea que todo texto tiene una intención comunicativa y propone, en relación a estas intenciones, las siguientes tipologías textuales:

- Conversacional: expresa emociones, pregunta, ordena
- Narrativo: cuenta historias o sucesos
- Descriptivo: pinta con palabras, destaca cualidades
- Expositivo: hace comprender, enseña
- Argumentativo: defiende una idea, busca convencer
- Instructivo: ordena, informa para recomendar
- Predictivo: anticipa, predice
- Poético: expresa belleza

Partiendo de la idea que la cultura se encuentra dentro del texto, atravesándolo, el análisis de las tipologías textuales, su variedad y contenido puede revelar las expectativas culturales, las representaciones y los valores

subyacentes de los lectores y los autores de los mismos. Una perspectiva intercultural supone la problematización, reflexión e inclusión de diversas tipologías textuales, y de variadas manifestaciones culturales, artísticas y literarias, que expongan la diversidad y riquezas de estas manifestaciones en las sociedades relacionadas con la LCE que se estudia y con la LC materna.

Metodología, muestreo y técnicas de recolección de datos

Para esta investigación se propuso un estudio exploratorio-descriptivo bajo una lógica de investigación cualitativa con el fin de identificar, interpretar y caracterizar, desde la perspectiva intercultural, los textos incluidos en las secuencias de lectura en manuales escolares editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina. La metodología escogida fue holística e inductiva, dado que las categorías, patrones e interpretaciones se construyeron a partir de la información obtenida. El proceso de investigación fue interactivo, progresivo y flexible en la medida en que las estrategias e instrumentos coinciden en la búsqueda de la comprensión integral del fenómeno a estudiar. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se trabajó con los manuales a los que se tenía acceso y que se correspondieran con los criterios pre-establecidos en la investigación de origen (*Referencia oculta en orden al anonimato de los autores*). Los manuales seleccionados en esta oportunidad fueron de carácter universalista, es decir, manuales producidos en los países de la L2 (lengua de destino del alumno). Se analizaron los textos de las actividades de lectura de las primeras tres (3) unidades de siete (7) ejemplares de libros de nivel A1 (de acuerdo al MCER) para la audiencia adolescente publicados entre 2010 y 2016, por diferentes editoriales dedicadas a la publicación de libros de textos en inglés para la enseñanza del inglés como LCE. Los principales criterios de selección de los ejemplares fueron: que tanto el libro del estudiante como el libro del docente estuviesen disponibles en nuestro país; que correspondiesen a un nivel A1 según los niveles del MCER; que fuesen

manuales de carácter universalista; y que hubiesen sido diseñados para un público adolescente. Se trabajó con un corpus de 56 textos pertenecientes a secuencias de lectura; el criterio de mayor peso para seleccionar las secuencias de lectura fue la presencia de un texto escrito y la explícita identificación de la secuencia como de lectura (*reading*). Se analizaron también otros textos, que, si bien no se presentaban como parte de secuencias de lectura, trabajaban con temas culturales o interdisciplinarios.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual se basa en la lectura sistemática, objetiva, replicable, y válida de los textos como instrumento de recogida de información (Abela, 2002). Lo característico del análisis de contenido es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los mismos.

Para develar el contenido subyacente de lo que se observó en los textos y así contrastar la teoría y la empiria, se construyó un instrumento metodológico que posibilitó el desglose de los textos, buscando la emergencia de los aspectos de interés, agrupándolos en categorías. Se diseñó un instrumento que hizo posible la recolección y sistematización de la información en el análisis de los libros de texto de manera individual (por unidad didáctica y por libro de texto), así como a partir de una visión del conjunto (sistematización y comparación de los datos obtenidos de todos los manuales).

Análisis e interpretación de los resultados

Siguiendo el criterio de selección de la muestra, se analizaron un total de 56 textos correspondientes a las secuencias de lectura presentes en las primeras tres unidades de los 7 ejemplares bajo análisis. Los aspectos abordados en el análisis fueron: la cantidad de textos analizados y su ubicación dentro del ejemplar; la tipología textual de los mismos; los contenidos temáticos

culturales (Byram y Morgan, 1994) abordados; su tendencia hacia la monofonía o hacia la polifonía (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018); y la incidencia de estos aspectos en el potencial de los textos para el desarrollo de la CCI.

Todos los textos analizados reunieron las características de textos pedagógicamente diseñados, es decir, se constituyen como textos producidos y editados para un público determinado, en este caso en particular, para estudiantes de LE inglés nivel A1. Se considera en este punto que la falta de inclusión de textos auténticos se relaciona con el nivel inicial de desarrollo de la lengua de destino de la audiencia (A1), y con el grado de dominio de las estructuras lingüísticas que se estima que esta audiencia puede manejar. En cuanto a las tipologías textuales (Paris Vidal, 2006) de estos 56 textos analizados, se observó el predominio de textos con características mixtas de las tipologías textuales del tipo expositivos/descriptivos (22). Se identificaron además 14 textos netamente descriptivos, 11 expositivos, 2 instructivos, 2 narrativos, 1 narrativo/descriptivo, 3 textos conversacionales, y 1 encuesta. La prevalencia de los géneros textuales expositivos y descriptivos implica en cierta forma un limitante sobre la perspectiva intercultural, ya que la misma supone la inclusión de diversas tipologías textuales que apunten a diferentes intenciones comunicativas para así exponer diversas manifestaciones sociales (Paris Vidal, 2006). Ante esta predominancia, se dejan de lado, y por ende se invisibilizan, otros géneros con intenciones comunicativas diferentes y diversas manifestaciones culturales.

Como parte del análisis realizado a estos textos, se consideró su ubicación dentro de la estructura propuesta por cada ejemplar, es decir, si estos textos formaban parte de las unidades, o si se encontraban presentes en otras secciones del ejemplar. El resultado arrojó que del total de los 56 textos, 34 de ellos se presentan como parte de las unidades o módulos de los ejemplares, mientras que los 22 restantes se incluyen como parte de secuencias de lecturas en secciones adicionales, es decir, como contenido

suplementario a las unidades centrales desarrolladas. En relación a este último punto, los textos incluidos en las secciones adicionales podrían considerarse potencialmente más ricos para el desarrollo de la CCI, ya que abordan temáticas culturales y transversales de mayor profundidad que los textos propuestos en las unidades o módulos. Por ejemplo, en su sección aparte denominada *Habilidades del siglo 21*, el ejemplar 3 presenta textos referidos a festivales y celebraciones alrededor del mundo, el lenguaje Maorí, historias de una niña de herencia cultural mixta y niños de la tercera cultura. Lo mismo sucede con los ejemplares 2 y 4 que en sus secciones *Cultura* y *A través de las culturas*, respectivamente, si bien se concentran en prácticas culturales británicas, se presenta una marcada diversidad temática a través de temas tales como juegos de mesa tradicionales, el origen de los nombres de los días de la semana, festivales británicos de origen romano, orígenes y procedencia de diferentes adolescencias del Reino Unido, y tipos de viviendas. En cuanto a temáticas que apuntan a la transversalidad, el ejemplar 7 en su sección titulada *A través de las culturas y el currículo*, presenta textos referidos a íconos arquitectónicos y características físicas determinadas por la genética, surgiendo así la posibilidad de abordar estos contenidos transversalmente a través de otras áreas escolares como geografía y biología, entre otras.

La relevancia de la ubicación de los textos identificados como potencialmente más ricos en cuanto al abordaje de la interculturalidad y el desarrollo de la CCI se relaciona directamente con la noción de currículum hegemónico (Espinoza, 2012) y la legitimación de ciertos saberes sobre otros (Apple, 2012). El hecho de que mayormente se relegan los contenidos culturales, transversales e interdisciplinarios a un lugar secundario, como si fuesen un contenido extra y no una parte constitutiva de la lengua-cultura que se aprende, indica el privilegio de unos saberes sobre otros, los primeros quizás más orientados hacia las funciones lingüísticas, el vocabulario y la gramática por sobre la comprensión y la reflexión intercultural.

En relación a textos con características polifónicas/monofónicas, se encontró que, de los 56 textos, sólo 10 presentan características polifónicas mientras que en 46 predominan características monofónicas. Este dato resulta relevante dado que los textos se constituyen como una de las principales fuentes de *input* lingüístico, y, por lo tanto, son transmisores, voluntarios o involuntarios, de las lenguas-culturas, y a través de ellas de sus valores y cosmovisiones (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). En los textos donde interactúan dos o más hablantes se destacan dos aspectos relevantes. Por un lado, los textos conversacionales, donde hay interacción entre dos o más interlocutores, se caracterizan por el predominio de intercambios pedagógicamente orientados a la presentación y/o reconocimiento de léxico y/o estructuras gramaticales determinadas, y no se evidencia un contenido cultural significativo y relevante. En este caso, los diálogos presentan el léxico del módulo para su reconocimiento y comprensión y, si bien intervienen al menos dos voces, los intercambios se perciben con un claro propósito pedagógico más que comunicativo y en todos los casos. En el resto de los textos con características polifónicas, así como en los conversacionales, las voces corresponden al mismo grupo social/etario (adolescentes de entre 11-13 años de clase media-alta) de diversos orígenes y géneros, que proyectan representaciones mentales colectivas (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018). Se excluyen de esta categorización aquellos textos que, aún teniendo potencial para la polifonía, refuerzan miradas y construcciones socio-culturales que apuntan, en cierta forma, a una homogeneización de la representación de los adolescentes en términos de intereses, gustos y actividades favoritas. Si bien estas diversas voces intentan representar experiencias de diferentes adolescentes alrededor del mundo, las mismas podrían describirse como estandarizadas, colectivas y enmarcadas en una determinada clase social. En cuanto a la monofonía, es decir, los textos que tienden a eliminar o silenciar visiones del mundo alternativas, predomina una visión simplificadora de la identidad social del grupo social objeto una visión hegemónica, monoacentuada y unidireccional hacia la cultura anglófona

desde y hacia la metrópoli, que se representa a través de una sola clase social. Aquí también se visualiza la presencia currículum hegemónico a través de la transmisión de creencias, valores, dimensiones y representaciones sociales, culturales, de género y clase subyacente (Espinoza, 2012).

En relación al contenido cultural propuesto por Byram y Morgan (1994) se destacan tres grupos predominantes: el primer grupo se caracteriza por el predominio de contenido referido a la identidad y grupo social; es decir, la mayoría de los textos corresponden a temáticas relacionadas con un determinado grupo etario y social (adolescentes) y con aquellos gustos, intereses y actividades que contribuyen a construir la identidad social del grupo en cuestión. Si bien esta identidad se manifiesta en algunos textos a través de una variedad de voces, ésta se torna homogénea y al mismo tiempo transcultural y/o colectiva, haciendo posible la identificación de los lectores con los adolescentes presentados en los textos, más allá de su procedencia. Se destaca, en este sentido, el predominio de saberes referidos al conocimiento de grupos sociales, productos y prácticas culturales y conocimientos generales de interacción individual y societal (Byram en Rivers, 2007). El segundo grupo destacado hace referencia al privilegio de contenidos relacionados con la cultura hegemónica, entre ellos la herencia cultural nacional, la geografía, la historia y el patrimonio nacional, los estereotipos e identidad nacional británica. En este sentido, una gran variedad de textos se refiere, por ejemplo, a la geografía de Inglaterra y/o del Reino Unido, a ciudades británicas emblemáticas, como Londres o Liverpool, a los tipos de vivienda británicos o a los castillos, así como a la herencia cultural romana o nórdica. Se percibe que las representaciones de la ciudad de Londres, por ejemplo, enfatizan su naturaleza cosmopolita y su diversidad étnica, lingüística y cultural. Por último, un grupo de textos corresponde a otras categorizaciones al presentar contenidos relacionados a la cultura popular tales como personajes ficticios de la cultura popular y el cine, al patrimonio cultural de la humanidad y la herencia cultural-otra (en

referencia en concreto, a edificaciones, arquitectura y otras manifestaciones culturales de culturas periféricas) y, en menor medida, a temáticas de carácter interdisciplinario.

Cabe destacar que, si bien estos textos pueden tener potencial para un abordaje intercultural y para el desarrollo del “saber ser”, es decir para el desarrollo de actitudes de curiosidad y apertura (Byram en Rivers, 2007), su carácter monoacentuado dificulta un ida y vuelta entre la diversidad de lenguas-culturas exploradas. Si bien varios textos presentan contenidos culturales referidos a la identidad y grupo social posibilitando así la identificación con cierta variedad de gustos e intereses, en casi la totalidad de los casos no hay una mirada hacia la cultura propia, es decir, el abordaje se realiza desde y hacia la cultura de la lengua que se aprende, no dando lugar a una reflexión intercultural. Por otro lado, el hecho de que la totalidad de los textos sean pedagógicamente editados no contribuye al desarrollo de la CCI ya que todos se focalizan en aspectos netamente lingüísticos a desarrollarse, y aún aquellos que tienen algún anclaje cultural lo abordan de manera monoacentuada. Otro condicionante para el desarrollo de la CCI es la escasa variedad de tipologías textuales ya que principalmente se incluyen dos tipos de textos, y la combinación de los mismos, limitando la exposición a diversas intenciones comunicativas y, por ende, a diversas manifestaciones culturales no hegemónicas (Paris Vidal, 2006). Si consideramos además que los textos localizados en secciones aparte, ubicados hacia el final de la unidad o módulo o hacia el final del manual, son justamente los que apuntan a desarrollar contenidos culturales y/o transversales, entonces es necesario repensar el lugar que se le asigna al desarrollo de la CCI en el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.

Conclusiones

A partir del análisis de los textos de los libros de texto de la muestra, podemos concluir que en su mayoría no hay evidencia de elementos que apunten al

desarrollo de la CCI de forma significativa, si bien podrían ser resignificados en este sentido a través de la mediación didáctico-pedagógica del docente. En este sentido, se prioriza un abordaje monoacentuado de las lenguas-culturas con énfasis en el privilegio de las culturas hegemónicas y las representaciones mentales colectivas. Estos materiales presentan sólo una diversidad superficial ya que siguen reforzando un modelo de clase medio-alta urbana en el que los usuarios provenientes de diversos entornos y clases sociales no son representados en tanto hablantes de la lengua meta. De este modo, los mismos resultan poco adecuados para trabajar sobre los objetivos que hoy como docentes de LCE nos proponemos al aprender y/o enseñar una lengua extranjera. El foco de los manuales sigue estando puesto en la adquisición del sistema lingüístico, sin priorizar el interés central en la adquisición de una LCE que es la capacidad de pensar y reflexionar críticamente para convivir en sociedades de gran diversidad cultural y así participar activamente en procesos democráticos y contribuir a la construcción de la ciudadanía. Sigue siendo tarea del docente encontrar los silencios y ausencias en los textos que conduzcan a la lectura e interpretación crítica, y proporcionar las estrategias para expresar los propios sentidos, poniendo en tensión ambas culturas: la propia y la de la lengua meta.

La investigación aquí referida invita a la reflexión sobre la necesidad de formar docentes que adopten una perspectiva cultural amplia, abrazando una variedad de otras culturas y que incluyan la cultura local, para así fomentar y favorecer el desarrollo de la CCI en una relación dialógica, crítica y revisionista. A menos que haya procesos de reflexión profundos y sistemáticos guiados por el docente en su rol de facilitador y mediador cultural, ni el aprendizaje significativo ni el desarrollo de esta competencia se verán favorecidos.

Bibliografía

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación centro de estudios andaluces, Universidad de Granada.
- Ajagan Lester, L. y Muñoz Labraña, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, (23). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230070>.
- Apple, M. (2012). *Crisis global, justicia social y educación*. New York: Routledge.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa.
- Collado, A., Arellano Lucas, M. C., Asensio, L.M., Fessia, R., Quiroga, L. (2019). El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza de inglés a adolescentes (nivel A1). *Argonautas*, 9(12), 115-130. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/viewFile/123/60>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Consejo Federal de Educación (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación primaria y secundaria. Lenguas extranjeras*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. UK: Cromwell Press Limited.
- Espinoza, J.P. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973- 1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11 (11).
- Hamilton, D. (1990). What is a textbook? *Paradigm*,3. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3//recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/
- Kern, R., Swaffar, J. & Young, D. (1989). Reading as a classroom activity: theory and techniques. En Koike, D. A. & Simões, A. R. M. (Eds). *Negotiating for meaning: papers on foreign language and testing* (pp. 61-91). University of Texas
- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (2019). *Diseños Curriculares Jurisdiccionales para el Nivel Primario*. Recuperado de: <http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/LIBRO-COMPLETO.pdf>
- Paris Vidal, C. (2006). *El texto, fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pasquale, R. (2014). Del manual en general al manual de lenguas extranjeras. Universidad Nacional de Luján.
- Rivers, J. (2007). *An introduction to the concept of intercultural communicative language teaching and learning: A summary for teachers*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.



Recibido: 14/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Arellano Lucas M., Asensio M., Collado A., Fessia R., Quiroga L. (2022), La interculturalidad en manuales para la enseñanza del inglés como lengua-cultura extranjera (LCE): un análisis de los textos presentes en actividades de lectura para el nivel secundario. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 182-203.





De la presencialidad a la virtualidad: uso de las TIC en el curso de “Inglés para propósitos específicos” 2021 de la Licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis

*From physical to virtual presence in class: use of ict skills and competencies
in the 2021 “english for specific purposes” course in the licentiate degree in
psyfrom physical to virtual presence in class: use of ict Skills and
competencies in the 2021 “English for specific Purposes” course in the
Licentiate degree in psychology Course, National University of San Luis*

Mariela Martinucci

mmartinucci@email.unsl.edu.ar

*Profesora, Traductora e Intérprete de Inglés, Licenciada en Lengua y
Literatura Inglesas. Auxiliar de primera exclusiva en los cursos de Inglés
para Propósitos Específicos para carreras de Psicología y de Educación, Área
de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad
Nacional de San Luis. Integrante del PROICO 04-0718: “El enfoque de
géneros en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos
didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera en entornos
universitarios”. Codirectora del PROICO 04-1520 “Hacia la consolidación de
la traducción como disciplina teórica y práctica en el ámbito de la
Universidad Nacional de San Luis”.*

204

María Fernanda Vidal

mfernandavidalm@gmail.com





Profesora de Inglés. Licenciada en Lengua Inglesa. Jefe de Trabajos Prácticos exclusiva en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos para carreras de Psicología y de Educación, Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Integrante del PROICO 04-0718 "El enfoque de géneros en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera en entornos universitarios"

María Marcela Puebla

mm.puebla@gmail.com

Profesora y Traductora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Educación Superior. Profesora Adjunta Exclusiva, co-responsable de cursos de "Inglés para Propósitos Específicos", Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. PROICO 04-0718 "El enfoque de géneros en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera en entornos universitarios". Directora de línea 2: El rol de los recursos en línea en el desarrollo de proyectos de lectura en ILE.

205

María Estela López Boada

melopezbo@gmail.com

Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de San Luis. Profesora titular exclusiva, responsable de Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos", Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Integrante del PROICO 04-0718 "El enfoque de géneros en la comunicación académico-científica:

desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera en entornos universitarios”.

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir una indagación en marcha situada en el Curso de “Inglés para Propósitos Específicos” de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), ciclo lectivo 2021. Debido al contexto de pandemia por Covid-19 y ante las nuevas normativas nacionales, durante los dos últimos años los docentes de esta universidad hemos estado adaptando y migrando nuestras prácticas educativas al entorno virtual.

Muchas veces damos por sentado que nuestros alumnos, por haber nacido y crecido en un contexto con facilidad de acceso a los medios digitales, cuentan con las habilidades y competencias necesarias para participar sin inconvenientes de nuestras clases, realizar y entregar trabajos prácticos, compartir opiniones y conocimientos con sus pares y llevar a cabo evaluaciones en el entorno digital, pero en la práctica hemos notado que no siempre es así, por lo cual se enfrentan a muchas dificultades.

Es por esta razón que, desde la perspectiva de una alfabetización digital, surge la necesidad de indagar sobre la vinculación entre las prácticas virtuales de enseñanza y de aprendizaje en los cursos curriculares de lengua extranjera Inglés en la carrera de Licenciatura en Psicología a partir de una experiencia didáctica llevada a cabo en 2021. Esto implica conocer cuáles son las habilidades y competencias con las que cuentan los estudiantes respecto del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Palabras clave: alfabetización digital; TIC; habilidades; competencias

Abstract

The aim of this paper is to describe ongoing research work based on the 2021 “English for Specific Purposes” course at the Licentiate Degree in Psychology, National University of San Luis (UNSL, by its Spanish acronym). Due to the Covid-19 pandemic context and the new national regulations, for the last two years, the teachers from this university have been adapting and migrating our educational practices to the virtual environment.

Many times have we taken for granted that our students, having been born and grown in a context with an easy access to digital media, have the necessary skills and competencies to participate in our classes, perform and hand in assignments, share opinions and knowledge with their peers, and do exams in the virtual environment. However, we have noticed that is not always so and that is why they face a lot of difficulties.

Given this situation and from the digital alphabetization perspective, we feel the need to do some research on the relationship between virtual teaching and learning practices in the English as a foreign language curricular courses in the Licentiate Degree in Psychology course, focusing on a particular class experience in 2021. All this means getting to know what skills and competencies the students have as regards the use of Information and Communication Technologies (ICT).

Key words: digital alphabetization; ICT; skills; competencies

Introducción

El presente trabajo está inserto en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y dentro de ésta, la Facultad de Psicología. Nuestro trabajo docente e investigativo se desarrolla en el Área 10 “Lenguas Extranjeras” del Departamento de Educación y Formación Docente. El equipo docente dicta el curso “Inglés para Propósitos Específicos” (IPE) a estudiantes de la

Licenciatura en Psicología, asignatura que no está fija en el plan de estudio en un año determinado por lo cual los estudiantes eligen cuando cursarla o bien la rinden en condición de alumnos libres.

Debido a la situación de pandemia, la UNSL determinó que el cursado de las diferentes asignaturas no podía ni debía ser presencial. Por lo tanto, durante los ciclos lectivos 2020 y 2021 los docentes de la UNSL hemos estado adaptando y migrando nuestras prácticas educativas al entorno virtual. Hemos dedicado un gran esfuerzo a esta tarea que se presentó inesperadamente y, con el transcurrir de los meses, intentamos acomodarnos a la coyuntura de pandemia en lo educativo aprendiendo a emplear de la manera más efectiva y eficiente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que pudieran facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y la comunicación entre todos los actores educativos. Nuestro equipo encontró en la plataforma *Google Classroom* y en *Google Meet* herramientas útiles, prácticas, flexibles y de uso sencillo para el dictado de las clases. Además, se utilizaron el correo electrónico, grupos de *Whatsapp* y todas las herramientas de Office y demás aplicaciones que permiten la realización de videos y presentaciones para ofrecerles a los estudiantes una variedad de recursos didácticos.

Aprendimos a ajustarnos a las nuevas condiciones de enseñanza en pandemia, no solo a través del uso de nuevos recursos sino también con la consecuente adaptación de los procesos didácticos y comunicativos que conlleva el uso de los nuevos soportes. Pero ¿qué pasa del otro lado de la ventana virtual? Advertimos la falta de habilidades y competencias digitales en nuestros estudiantes; por lo tanto, nos dispusimos a indagar, observar y reflexionar sobre esta realidad, ya que son a ellos a quienes van dirigidos todos nuestros esfuerzos docentes.

Muchas veces damos por sentado que nuestros estudiantes, por ser “nativos digitales” –término acuñado por Prensky (2001) para referirse a los jóvenes, en tanto “hablantes nativos” del lenguaje digital de las computadoras, los

videojuegos e Internet” que cuentan con las habilidades y competencias necesarias para participar sin inconvenientes de nuestras clases, realizar y entregar trabajos prácticos, compartir opiniones y conocimientos con sus pares y llevar a cabo evaluaciones en el entorno digital, pero en la práctica hemos notado que no siempre es así. En relación al término nativos digitales, a los que otros autores refieren como generación *net*, las diferencias más importantes que ellos presentan en los nuevos contextos digitales tienen que ver con cambios cognitivos expresados en las formas de aprender y de comunicar de los sujetos, las competencias digitales, el aprendizaje activo, la interactividad, la colaboración, la inmediatez y conectividad que los caracteriza (Cabra Torres y Marciales Vivas, 2009)

En consecuencia, además del dictado de nuestro curso, explicamos a través de tutoriales grabados por nosotras o con links a tutoriales publicados en la web, el uso de diferentes herramientas digitales, funciones de la plataforma elegida, cómo entregar trabajos, cómo convertir archivos de un formato a otro, etc., no solo para la presentación de trabajos prácticos y guías de estudio, sino también para las actividades de evaluación (parciales y exámenes finales).

A partir de esta situación, sentimos la necesidad de indagar sobre la vinculación entre las prácticas virtuales de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de pandemia en el curso curricular de lengua extranjera Inglés en la Licenciatura en Psicología y las habilidades con las que cuentan los estudiantes respecto del uso de las TIC.

Marco conceptual

“Alfabetización”, “habilidades” y “competencias” en la era digital

En su trabajo “La alfabetización en la sociedad digital” (2012), Manuel Area Moreira define a la alfabetización como una “práctica social que varía en

función del contexto cultural y tecnológico específicos de cada período histórico” (p. 7). Area Moreira pone el foco en la alfabetización digital en la sociedad contemporánea, conocida como *sociedad informacional*, en el contexto de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Este autor afirma que el alfabetismo debe concebirse como una dinámica dialéctica condicionada por cambios en los soportes de la información, en los significados y en los procesos de socialización cultural hegemónicos de cada época histórica.

Un repaso a la historia de la alfabetización muestra cómo ésta se entrelaza con la historia de la tecnología de la comunicación humana, desde los grabados realizados en las paredes de cuevas por los primeros Homo sapiens hace más de 20.000 años, pasando por los primeros indicios de escritura de la civilización mesopotámica hace más de 2.000 años, los jeroglíficos egipcios, la escritura alfabética de los fenicios, la copia artesanal de libros medievales por parte del clero, la democratización del conocimiento con la invención de la imprenta que echó luz sobre el oscurantismo del feudalismo.

Más adelante, la cultura audiovisual comenzó con grandes invenciones tecnológicas (el teléfono, la radio, la fotografía, el cine) y sigue con los avances del *hardware* y *software* tecnológicos actuales sumados a las redes de telecomunicaciones, cuya expresión máxima es Internet, que impregnan todos nuestros sentidos y configuran la llamada *cultura digital*:

A través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el ser humano ha transmitido de generación en generación sus pensamientos, valores y conocimientos, los ha podido extender más allá de su territorio o espacio físico, ha unido a quienes estaban lejanos. En definitiva, a través de los medios los seres humanos hemos ido construyendo el entramado sociocultural de nuestro pasado y de la civilización actual. (Area Moreira, 2012, p. 7)

Por lo tanto, teniendo en cuenta el desarrollo tecnológico actual, ya no podemos asociar la alfabetización únicamente con la lectoescritura, sino que es necesario ampliar el concepto para incluir no solo las nuevas maneras de acceder a la información sino también “el dominio de las competencias de decodificación y comprensión de sistemas y formas simbólicas multimedias de representación del conocimiento” (Area Moreira, 2012, p. 24) que surgen en el contexto de la sociedad de la información. Por esta razón, desde hace más de dos décadas varios investigadores han comenzado a hablar de nuevas alfabetizaciones, que se enfocan cada una en cierto modo de representación, acceso y uso de la información:

- Alfabetización audiovisual: capacidad para analizar y producir textos audiovisuales. Se considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un lenguaje.
- Alfabetización tecnológica: habilidades de uso de herramientas tecnológicas, como ordenadores personales, navegación por Internet, uso de *hardware* y *software*.
- Alfabetización informacional: competencias y habilidades para saber buscar, localizar, seleccionar, analizar y reconstruir información según un fin determinado.
- Multialfabetización: planteo integrado de las diferentes alfabetizaciones (Area, Gros y Marzal, 2008, en Area Moreira, 2012).

Se han acuñado más términos para hacer referencia a la alfabetización en la era digital, tales como “alfabetización mediática” o “alfabetización multimedia”, cada uno con su perspectiva teórica. Por eso, creemos necesario aclarar que en este trabajo utilizaremos el término *alfabetización digital* para referirnos a todas las habilidades y competencias que se relacionan con las TIC. También es importante resaltar y recordar que la alfabetización ante la tecnología digital no es simplemente el manejo instrumental de *hardware* y *software*, sino que se debe concebir principalmente como la adquisición y el dominio de habilidades en torno al uso de la información y la comunicación.

Estas son destrezas relacionadas con la búsqueda, el análisis, la selección, la comprensión y la comunicación de información que permiten transformarla en conocimientos. Area Moreira agrega a esta dimensión formativa, “el cultivo y desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con la tecnología” (p. 26). La ampliación del alcance de este término se refleja del mismo modo en la ponencia de Dussel (2007), donde aclara que ya se habla de *e-literacy* o alfabetización digital para referirse a una educación crítica que debe promover diferentes lecturas sobre la cultura y al mismo tiempo permitir a los sujetos “entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, (...) y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción de circulación” (p. 9).

En consecuencia, la educación formal debe tomar nuevos rumbos y adoptar nuevas pedagogías para preparar a los estudiantes para las demandas que presenta el nuevo milenio. Se plantean nuevos desafíos, no sólo en el proceso de aprendizaje como una actividad compleja de pensamiento sino también en los métodos de enseñanza para incentivar “la combinación de pensamiento crítico, creatividad y habilidades de colaboración y comunicación” (Scott, 2015, p. 1).

Actualmente, investigadores e instituciones interesados en esta temática apuntan a llegar a un consenso tanto de las conceptualizaciones de competencias y habilidades como en la selección de aquellas que serían básicas para que los estudiantes y futuros profesionales se desarrollen con éxito en un contexto cada vez más exigente y competitivo. Es pertinente definir los términos “habilidades” y “competencias”.

En este sentido, el informe publicado por el Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación de España bajo el título “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE” define el término *habilidad* como “...la capacidad de

realizar tareas y solucionar problemas...” y *competencia* como “...la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto – educación, trabajo, desarrollo personal o profesional” (2010, p. 6). Por su parte, Cobo Romaní (2009) coincide con estas definiciones diciendo en otras palabras que *habilidad* es “el conocimiento y la experiencia necesaria para desarrollar una tarea o trabajo específico” y que *competencia* es “la habilidad de aplicar el conocimiento, el saber-cómo, y las habilidades en situaciones habituales o cambiantes” (p. 4).

Como se planteó anteriormente, la coyuntura que trajo la pandemia del Covid-19 apresuró a los docentes a apropiarse de las Tecnologías de la Información y Comunicación disponibles para desarrollar la actividad educativa. Sin embargo, no tenemos certezas acerca de cómo afrontan nuestros estudiantes esta nueva realidad en todos los aspectos de la vida (el aspecto emocional, familiar, económico, etc.) y cómo influye en su formación académica.

Lo cierto es que, además de las exigencias que impone la necesidad de continuar con la educación en la modalidad no presencial, desde hace más de dos décadas, la alfabetización digital demanda nuevas formas de decodificación y construcción de conocimientos a través del dominio de las habilidades y competencias en el uso de las TIC.

Es este aspecto del contexto de descubrimiento el que nos interesaría explorar y que surge de los interrogantes antes mencionados a los fines de desnaturalizar el hecho de que nuestros estudiantes por ser nativos digitales, es decir haber nacido en la era digital, ya han alcanzado la alfabetización digital.

Metodología

Durante el cursado de la asignatura “Inglés para Propósitos Específicos” 2021 implementamos un Trabajo Práctico de búsqueda *online* en el cual los

estudiantes tenían que responder primero, una serie de preguntas que nos permitieran determinar sus habilidades y competencias digitales respecto a la utilización de los recursos en línea para la búsqueda eficiente de información y la lectura de textos académico-científicos, y al acceso crítico a los textos que comunican ciencia en la formación de grado. Consideramos que estos podrían ser un medio para aprender, para construir y para producir conocimiento especializado que permite indudablemente que el individuo adquiera estatus y credibilidad entre los miembros de su propia comunidad, participe, se comunique e interactúe de manera auténtica. Luego de responder a estas preguntas, debían seleccionar un texto de características académico-científicas en Inglés de interés y con temáticas pertinentes a su disciplina de estudio. Finalmente, debían leer dicho texto de manera global, identificar y tomar nota de información relativa al contexto y al contenido conceptual general. Hicimos un seguimiento de la tarea de rastreo y localización de los textos, de las dificultades para seleccionarlos y del reconocimiento de los datos solicitados. Al presente, en base a informes escritos derivados de los trabajos prácticos que entregaron los estudiantes estamos trabajando en el registro de la información recogida para su posterior análisis. Los resultados permitirían detectar los obstáculos que influirían en la resolución de problemas de modo autónomo y estratégico, que es la finalidad última de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que toma especial relevancia en el contexto de la virtualidad.

Reflexiones finales

Consideramos que esta indagación podría contribuir a mejorar algún aspecto de la realidad, conocer los alcances de la alfabetización digital de los alumnos del curso mencionado que permitan caracterizar el fenómeno, identificar rasgos generales y proveer un diagnóstico de la situación, con el propósito de modificar o implementar nuevas prácticas educativas en nuestro curso. Además, podría derivar en modelos de práctica educativa apoyados en las

TIC. Por ejemplo, Area Moreira (2012) propone planificar actividades de alfabetización digital como una tarea integrada y transversal en el desarrollo de los currículos.

La problemática del uso de internet y de herramientas digitales (buscadores, sitios, diccionarios online, traductores, etc.) en los diferentes niveles educativos es un tema que se está investigando en la actualidad y seguramente requerirá de la asistencia de especialistas a fin de realizar un trabajo interdisciplinario, indispensable para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, como consecuencia, aplicar dichos conocimientos en el futuro campo profesional.

Resulta importante trabajar en el futuro de modo articulado con los diferentes niveles de enseñanza y de manera interdisciplinar, dentro del nivel superior, para poder garantizar un proceso de aprendizaje gradual, significativo y permanente con el objetivo de asegurar la inserción de los estudiantes en un mundo laboral altamente competitivo que requiere como elemento esencial el uso activo y eficiente de la tecnología.

El accionar educativo e investigativo debe comenzar a orientarse en dirección a los parámetros de la Sociedad de la Información – caracterizada por la creciente capacidad tecnológica para almacenar y difundir cada vez más conocimientos – y la Sociedad del Conocimiento – entendida como la capacidad de apropiación crítica y selectiva para aprovechar esa información. Esto implica la aplicación intensiva, extensiva y estratégica de las nuevas tecnologías como soporte para transmitir contenidos educativos y como auxiliar de la enseñanza tradicional o presencial (Finquelievich & Prince, 2006).

El dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación contribuye a la formación en el ámbito académico y, en particular, en la asignatura “Inglés para Propósitos Específicos”, no sólo para el cursado de forma virtual, sino también para la localización, exploración, evaluación, selección,

interpretación y comunicación de información de especialidad en inglés disponible en Internet. Estas destrezas son de relevancia para la construcción y actualización de los conocimientos disciplinares durante el tiempo de formación en la universidad y para la vida profesional futura. Es por eso, que la práctica de la lectura en Lengua Extranjera adquiere una función epistémica que comparte con la Lengua Materna, en tanto facilita y favorece el desarrollo de formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas a los procedimientos disciplinares específicos, al mismo tiempo que permite la objetivación de los conocimientos de especialidad y, en consecuencia, contribuye a la apropiación de contenidos conceptuales.

Es por esto que la educación formal conducida por los docentes debería acompañar a los estudiantes y orientarlos para aprender y lograr una alfabetización digital que les permita dominar las herramientas que les ofrece el mundo virtual a fin de adquirir las competencias que son y serán fundamentales para el desarrollo personal, profesional y social de los años venideros.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/161/>
- Cabra Torres, F. y Marciales Vivas, G. (2009) Nativos Digitales: ¿Ocultamiento de factores generadores del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*. N°50, 113-130. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a06.pdf>
- Cobo Romaní, C. (2009). Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends. *SKOPE Issues Paper Series*. Published at the

ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organizational Performance, Department of Education, Oxford University & the School of Social Sciences, Cardiff University. N°13. Recuperado de: <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/research/researchcentres/skope/publications/monographs/monograph13.pdf>

Dussel, I. (2007). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Seminario virtual: *Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior*, Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Finquelievich, S. y Prince, A. (2006) Universidades y TIC: universidades argentinas en la Sociedad de la Información. Buenos Aires: Fundación Telefónica.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Instituto de Tecnologías educativas.(2010).*Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de OCDE*. Recuperado de: http://www.rekursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, N° 5.

Scott, C.L. (2015) *Investigación y Prospectiva en Educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO



Recibido: 04/03/2022

Aceptado: 15/06/2022

Cómo citar este artículo:

Martinucci M., Vidal M., Puebla M., López Boada M. (2022), De la presencialidad a la virtualidad: uso de las TIC en el curso de "Inglés para propósitos específicos" 2021 de la Licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 6, San Luis, 204-218.





Instituciones, formación e identidad docente: Entre el agotamiento y la reconfiguración

Institutions, training and teaching identity: Between the burn out and the reconfiguration

María Luján Montiveros

marialujanmontiverosgarro@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Especialista en Educación Superior (UNSL) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSL)
Experiencias profesionales más relevantes: Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta Responsable de la cátedra Instituciones Educativas y de la cátedra Práctica II: Las prácticas educativas, las instituciones y el contexto. FCH.UNSL. Profesora Responsable de la cátedra Prácticas Educativas en el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (IFD VM). Integrante del PROICO Nº 4-1920
Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

219

Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunas de las aproximaciones teóricas desarrolladas desde el Proyecto de Investigación *Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía* que tiene entre sus objetivos el análisis y la comprensión de las formas que adquiere el territorio de la formación docente. Desde este lugar, nos venimos interrogando acerca de las nuevas



configuraciones que asume la formación docente en tanto institución, sus sentidos y posibilidades en los escenarios sociales contemporáneos.

En este trabajo se profundiza en posibles maneras de pensar la identidad y la formación docente en tiempos de crisis de las instituciones educativas, en torno a la ruptura de los lazos que la articulaban funcionalmente con el resto de conjunto institucional.

Palabras clave: institución educativa; formación docente; identidad docente; profesión docente.

Abstract

The present work aims to share some of theoretical approaches developed from the Research Project "Changes and Trends in Higher Education: Policies, subjects and practices". Perspectives from education and philosophy, which has among its objectives, the analysis and understanding of the forms the teacher training field acquires. From this place, we have been questioning ourselves about the new configurations assumed by the teacher training as an institution, its meanings and possibilities in the contemporary social scenarios.

This work delves into possible ways of thinking about identity and teacher training in times of crisis of educational institutions, around the rupture of the ties which functionally articulated it with the rest of the institutional set.

Keywords: educational institution, teacher training, teaching identity, teaching profession.

Introducción

Las instituciones son formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre que regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se nos imponen organizando la vida física, mental y social de los miembros de un grupo. René

Kaës (2004) define institución como el orden por el cual se funda un colectivo con el objetivo de realizar una tarea útil, necesaria para el funcionamiento social.

Las instituciones educativas, en las distintas formas que han adoptado en la historia social, se configuran en torno a las necesidades de existencia. Lucía Garay (2000) señala que éstas son las necesidades de ser sujeto de saber y sujeto social y se vinculan con la constitución de la identidad de los individuos en un grupo, empujándolos a la inserción cultural y habilitándolos a su vez para lograr su individuación. Para esto, promueven la enajenación de los individuos en el grupo, en pos de la inserción cultural y habilitándolos a su vez a lograr la construcción de la propia identidad. La trama de relaciones y sucesos pautados por las instituciones a lo largo de la vida de un sujeto, pasan a formar parte de su subjetividad y a funcionar como reguladores internos, que permiten su pertenencia al grupo social (Fernández, L. 2009).

La escuela es una forma especializada de la educación, que se surge en la Modernidad a través de un proceso de institucionalización que desplazó a otras instituciones educativas anteriores, adquiriendo con el tiempo una extensión universal. La misma, junto al Estado, han sido las dos instituciones que de manera hegemónica han configurado el suelo social de la Modernidad, así como las subjetividades que se desplegaron en éste. El sujeto común que se formaba en la primera para pertenecer al conjunto social era el *ciudadano*, y la educación, el camino por el cual se podría construir un futuro mejor, el bienestar general.

Al intentar describir y comprender los procesos sociales y culturales a los que nos enfrentamos en nuestros días, diversos autores, desde campos disciplinarios y posicionamientos teóricos diferentes, plantean la *crisis de la escuela* ligada de la crisis del Estado Nación. Desvanecido el suelo que el Estado Nacional producía como articulador simbólico de las instituciones, como meta institución dadora de sentido, la escuela se ve interpelada en su propia identidad.

En este marco de alteración del núcleo que constituía el ethos de la institución escolar, cabe preguntarse por la formación docente y los procesos de constitución de su identidad, profundamente arraigada a la escuela como institución orientada a la formación de los ciudadanos del Estado. ¿De qué manera se ven alteradas la identidad docente y las instituciones de formación docente, en tiempos de crisis de las instituciones educativas? ¿Qué tensiones se presentan y como se constituye la identidad docente en este escenario? ¿Qué nuevos sentidos pueden construirse alrededor de la identidad y la formación docentes en nuevos territorios institucionales? A continuación, compartimos reflexiones en torno a estos interrogantes.

La institución de la formación docente, paradigma del Estado Nación

Se partirá de entender la formación docente como una institución en sí misma, es decir y retomando conceptualizaciones realizadas al principio de este trabajo, como un conjunto de representaciones y normas, que regulan el comportamiento de un grupo y que tiene por fin, en este caso, la socialización en un rol social. En este sentido, la institución formadora funda un colectivo docente en vistas a una práctica social, a un mandato que le viene dado de la sociedad y que en principio es funcional a esta. Es un orden en el que se conjugan significaciones e imágenes acerca de los procesos educativos: de lo que significa enseñar y aprender, de diversos roles sociales; de la escuela como institución y su relación con el resto de las instituciones; así como significaciones acerca de lo prohibido y lo permitido. En ella se fundan y despliegan prácticas destinadas a la socialización en el rol docente, a la formación de la subjetividad docente. Y es más que esto, en la medida que, como toda institución, tal y como señala Castoriadis (2012) una vez que se institucionaliza, da lugar a nuevas cadenas de significaciones, que desbordan las primeras a partir de las cuales se constituyó.

A la par de la institucionalización de la escuela moderna, se institucionaliza un tipo ideal de docente, que fue desplazando otras maneras de ser docente que había caracterizado las prácticas educativas en la Edad Media. Este docente *nuevo* requería una tecnología para su formación y esto constituye un elemento novedoso: la formación de este docente ya no quedaría librada a la experiencia artesanal, a la buena voluntad singular y si se quiere subjetiva; debía crearse un sistema racional y universal que, al igual que la escuela, pre moldee la identidad del mismo; que fabrique este sujeto social.

Cuando hablamos de desplazamiento, referimos al proceso de institucionalización de un rol o práctica social, que da lugar a la constitución de una nueva institución que se vuelve hegemónica respecto de otras. Sin embargo, interesa siempre volver sobre el origen, porque la ruptura con las instituciones predecesoras nunca es total. Tal como señala Castoriadis (2012), las instituciones se edifican sobre las ruinas de las anteriores, y esta marca de origen perdura y las constituye.

Myriam Southwell (2009) describe las características que tuvo esta tecnología de formación, que fue constituyendo la institución de la formación docente. Señala que tal vez, el hecho de que empiece a pensarse al educador como un funcionario del Estado, es la cualidad fundamental a partir de la cual el sistema formador adquirió características nuevas. Por una parte, el educador comienza a pensarse en términos colectivos, se comienza instituir a la docencia como un colectivo social: el cuerpo de enseñantes. Signada por la influencia de Comenio y su Didáctica Magna, otro de los elementos claves en la constitución de la institución formadora fue la importancia del método: el educador debía aprender las especificidades del método para enseñar todo a todos. Finalmente, el educador debía ser formado en las cualidades espirituales, morales y personales que se asociaban a su rol, heredero de la figura del sacerdote, el educador debía encarnar los valores morales en los que debía luego educar al ciudadano, por lo tanto, debía ser formado en ellos.

En Argentina, la preocupación por parte del Estado por regular y prescribir la tarea docente, comienza en el siglo XIX. A la par y con la misma fuerza que tuvo el proceso de institucionalización de la escuela pública, se produce el proceso de institucionalización de la institución formadora de docentes.

Uno de los rasgos que ha caracterizado al sistema formador es su naturaleza dual: se ha constituido a partir de dos circuitos desde sus orígenes, las Escuelas Normales y los Institutos de Profesorado (Alliaud A., 2014). Sin embargo, el normalismo constituye el discurso que más pregnancia ha tenido en Argentina si se tiene en cuenta su influencia en la constitución de la identidad del sistema formador de docentes. Probablemente, porque los principales esfuerzos del Estado argentino se orientaron a la formación del magisterio de la enseñanza primaria, justamente porque su “empresa civilizatoria” se llevaría a cabo a partir de la educación elemental.

Por su parte la formación de profesores tuvo otro origen y recorrió otros circuitos, estuvo vinculada en su origen a los Colegios Nacionales y luego a las Universidades, pero hasta mediados del siglo XX no vio una expansión significativa, dada la no universalidad de la educación secundaria.

Así entonces, fue el normalismo la corriente que institucionalizó la pedagogía escolar, incluso su influencia se extendió más tarde a las escuelas secundarias, que fueron adoptando sus prácticas, discursos y rituales. (Southwell M., 2009)

Esta dualidad permanece en la formación docente que se desarrolla en los Institutos de Formación Docente y la que se imparte en las Universidades. Ambas tradiciones se diferencian en muchos sentidos. Uno de los que más se ha destacado y que aún es objeto de discusión, es la relación formación académica vs. Formación pedagógica, priorizándose la primera en las universidades y la segunda en los institutos. (Alliaud A., 2014)

A pesar de que las últimas reformas llevadas a cabo en el sistema formador han intentado entre otras cosas superar ese modelo antagónico, unificando

las propuestas de formación, la realidad es que el escenario de formación docente es vasto, complejo y múltiple.

Si tomamos las últimas décadas observamos dos movimientos de políticas que se orientaron a la reforma del sistema formador. En la década del 90, en el marco de las políticas de ajuste, achicamiento del Estado, descentralización y desregulación; y en la década del 2000, en un proceso que intentó revertir este rol del Estado en búsqueda de centralizar y unificar nuevamente las políticas de formación.

El objetivo de este trabajo no es profundizar en la complejidad de estas políticas, es más bien anterior si se quiere: ¿Por qué fue necesario y parece seguir siéndolo, *reformar* la formación docente? ¿Qué fue lo que se agotó? ¿Cómo sucedió, y por qué?

Tal vez distinguir cuáles son los puntos nodales que intentaron alterar las reformas, resulte un camino para abordar estos interrogantes. En esta dirección, es posible destacar dos dimensiones en las que las políticas de los últimos pretenden incidir: *la profesionalización docente y la reconfiguración de la relación educación – ciudadanía*. Estimo que estas dos dimensiones son elementos clave para leer los procesos que atraviesa la formación docente en tanto institución en los últimos años. A continuación, se presentan algunas reflexiones a partir de ellas.

El agotamiento del modelo formador: de la vocación a la profesión; de la formación del ciudadano a la pregunta por lo común.

Es sin duda François Dubet (2007), uno de los intelectuales que de manera más lúcida ha podido explicar este fenómeno. En la misma línea que venimos desarrollando, entiende que vivimos tiempos de declive y mutación de las instituciones modernas, es decir aquellas que tenían asignada la función de

instituir y socializar en un determinado orden simbólico: a saber, la iglesia, la familia, la justicia y la escuela.

Es lugar común escuchar hablar de la *crisis* que atraviesan hoy estas instituciones. La hipótesis central de Dubet (2007), será que no nos encontramos en una crisis, entendida como dificultad de adaptación a un nuevo entorno; para él se trata de un fenómeno más profundo y complejo: nos encontramos frente a un proceso de mutación en el ordenamiento simbólico de la socialización, en otras palabras, lo que ha mutado, es el trabajo sobre el otro. Estimo que esta hipótesis es sumamente potente para pensar los nuevos atravesamientos de la formación docente.

Para comprender este fenómeno de mutación, es necesario primero, analizar brevemente cómo entiende el autor las instituciones modernas, para comprender su análisis acerca de su mutación. Por empezar, va a usar la categoría de programa institucional para expresar que el proceso de socialización llevado a cabo en estas instituciones se lleva a cabo a partir de una tecnología especial, una técnica de socialización que encuentra sus orígenes en la iglesia, pero que la desbordó, ampliándose por ejemplo a la escuela.

Tal como sucede en la iglesia, uno de los elementos sobre los cuales se constituyó el programa escolar moderno fue su identificación con una serie de valores que asumieron el carácter de universales y sagrados: nación, ciencia, razón. Esto implicó varias situaciones, entre ellas, la construcción simbólica de que las instituciones, templo de estos valores, se ubican por fuera y encima del mundo, del resto de la sociedad. Por otra parte, entender a la socialización como un trabajo de enderezamiento del otro, a partir del cual y por medio de la obediencia, el sujeto lograría la autonomía. Ese trabajo de socialización se veía legitimado, en la medida que el alumno no se sometía a la persona del maestro, sino a la autoridad de los valores que éste encarnaba. A pesar del énfasis puesto en el método, en el normalismo, por

ejemplo, la mayor virtud del educador, de su formación, es que el mismo *crea* en los valores que encarna.

Decíamos entonces que este programa institucional, que brevemente se acaba de esbozar, se encuentra en proceso de declive. Resulta muy interesante la mirada de Dubet, (2007) para quien este proceso no se produce por una serie de factores externos a las instituciones, sino que se trata de un proceso endógeno, vinculado con la crisis de modernidad, relacionado con el declive de la identificación con el conjunto de valores que se presentaban como sagrados y homogéneos. Nuevamente la ficción se agotó/ se agrietó el imaginario social.

Al declinar la posibilidad de identificarse la escuela con un ese conjunto de valores que la trascendían, sagrados y universales – sea porque se agotó la ficción, como señalamos antes; o porque se fisuró el imaginario social; Dubet (2007) dirá que la vocación se transforma y se convierte en profesión. La vocación implicaba adherir y encarnar, una serie de principios que trascienden al sujeto, que son universales y que lo autorizan. Ahora bien, caídos estos principios, lo que aparece es el oficio docente como un modo de realización personal y la formación, como un modo de adquirir una competencia para ese desempeño.

El individuo quiere estar cualificado y ser competente, y en un nivel más subjetivo, quiere realizarse con su profesión. Ya no se pregunta a los profesores si “creen” en Dios o en la Razón, sino si se sienten hechos para este oficio, si les gusta enseñar, si aguantan a los niños, si piensan si pueden realizarse con este oficio. (Dubet, 2007, p. 53)

Este proceso implica un giro: la referencia de la vocación son los valores que la misma encarna, la referencia de la profesión es un ethos profesional. Aquí se produce un desplazamiento de la legitimidad de la autoridad, que remite ahora a ese ethos profesional. Por otra parte esto conlleva otras consecuencias, el docente/sacerdote, en tanto encarnación de principios que

lo trascienden, no tenía que rendir cuentas de su tarea, en cambio el docente/profesional, debe rendir cuentas de su oficio, ante los padres, los alumnos, el Estado.

No es casual, que las últimas reformas educativas y de la formación docente, se hayan dirigido a la profesionalización docente. Trascendiendo las distintas interpretaciones dadas al término profesión, puede decirse que todas remiten a una variedad de presupuestos acerca de las disposiciones que deberían formar las competencias de los docentes, en tanto “profesionales”.

Si bien la discusión acerca del carácter profesional de la docencia estuvo presente desde los orígenes del sistema formador, observamos una diferencia fundamental en el significado que ha ido adquiriendo en los últimos años. Tal como se viene señalando, la profesión docente en los orígenes del sistema formador se definió bajo la tutela de un Estado Nación fuerte. En los últimos años, esta imagen es la que dejó de tener capacidad significativa, por lo tanto, la profesión se ve asociada a la autogestión y a responsabilización individual de los resultados educativos.

Esto ha comenzado a performar nuevas identidades, a las que se les exige la capacidad para el trabajo colectivo, pero la responsabilidad individual por los resultados y la calidad de la educación, así como la gestión del propio riesgo. Se exige respuestas individuales a aspectos colectivos. Esto trastoca un aspecto clave en su oficio, que es el de autoridad. Al pasar el régimen de justificación de la institución a individuo, le corresponde al profesor mismo construir su autoridad.

Por otra parte, tal como se señaló al principio, en el entramado de la red de articulaciones simbólicas y materiales de la modernidad, la escuela y la formación docente recibían el mandato de formar el ciudadano del Estado Nación. Pero, si se agotó la ficción de Estado Nación, ¿Qué significaciones asume entonces la *formación del ciudadano*, y por lo tanto *la formación del docente*?

Siguiendo en la línea del pensamiento de Dubet (2007), donde estaba el programa institucional imponiendo sus reglas a los usuarios, formando un ciudadano en vistas a valores sagrados que anteceden a los usuarios, ahora está la escuela, que debe responder a las múltiples demandas, que, por otra parte, al masificarse la escolaridad y fragmentarse el suelo social, son múltiples y compiten entre sí en la lógica que impuso el mercado.

El alumno, que antes debía formarse para el logro de la autonomía, hoy es un sujeto autónomo y de necesidades, juicio y singularidad desde el inicio de la formación. Tal vez esto tenga que ver con la imagen tan frecuente por estos días que se expresa en la frase “la escuela se ve invadida de realidad”. Siempre lo estuvo, pero hoy vemos a la escuela arrojada a la sociedad y al mercado, se ha debilitado profundamente el mandato social: la formación del ciudadano, a la vez que aparecen múltiples demandas, tantos como los rostros que la habitan.

El sujeto del Estado Nación era el ciudadano, la escuela formaba ciudadanos y la formación docente preparaba para la formación del ciudadano. El mandato civilizador estatal se orientó hacia esto y se constituyó en base a esa paradoja: la utopía de inclusión implicaba acotar, sacrificar, las identidades singulares. Aun así, en el imaginario dominante, lo común estaba dado por esa identidad común: el ser ciudadano de una Nación. En ese punto se asentaba la posibilidad de lo común y de conformar lazo social.

Si se altera esto, es decir el ciudadano como sujeto de la educación, se altera profundamente la institución de la formación docente. ¿Para qué sujeto, entonces, se forma un docente? ¿Para qué horizonte de lo común, de lo colectivo, se forma? ¿Qué sucede con las instituciones que como la escuela tienen como objeto lo común, cuando lo común deja de ser? ¿Cómo se constituye lo común en sociedades tan desiguales y fragmentadas?

El agotamiento del modelo formador: La identidad docente interpelada.

Sin duda los interrogantes anteriores se constituyen en nudos problemáticos que interpelan la identidad docente. Si bien la construcción de la identidad docente es un proceso – individual y colectivo -, que se inicia desde la propia biografía, a partir de diferentes procesos de socialización, el paso por las instituciones de formación docente constituye un momento clave. ¿Desde qué lugar y cómo se teje la trama de la identidad profesional en las instituciones de formación docente en el escenario antes descripto?

Vaillant (2007) entiende a la identidad profesional como una construcción individual y colectiva, dinámica y continua, que lleva a la configuración de determinadas representaciones a cerca de la profesión y que permite diferenciar a un grupo social de otros. Posee una dimensión social, vinculada con las precepciones de la sociedad acerca de esa profesión y una dimensión individual, relacionada con la propia experiencia. Desde ambas, habilita la definición de un sí mismo.

230

Al decir de la autora, la crisis que sobreviene de la identidad docente surge de la tensión entre el docente ideal decir lo que se espera de él, y el docente real, es decir lo que concretamente es y puede hacer. Hay una serie de competencias, saberes y compromisos que se le exigen, sin las consiguientes contraprestaciones en la formación.

Claude Dubar (2002), hace un rastreo que intenta ir a las profundidades, cuando piensa la crisis de las identidades sociales. Si bien su análisis se refiere a las transformaciones sociales de la sociedad francesa, estimo que sus aportes nos permiten pensar en las nuevas configuraciones de las identidades, de la identidad docente desde nuestras latitudes.

Para Dubar (2002), la crisis de las identidades sociales, también se remiten a la crisis en las formas de identificación que se habían legitimado históricamente en las sociedades industriales. La transformación producida

en el orden simbólico, político y económico ha dado lugar a una transformación en los vínculos, por lo tanto, en las formas de identificación, es decir en las formas de configuración de las identidades. Plantea es que hay un momento histórico, en el que, a partir de procesos colectivos e individuales, se produce el tránsito de las formas de identificación social definida por los otros, a nuevas formas de identificación definidos por cada individuo. Este proceso da lugar para el autor, al paso de las sociedades comunitarias a las societarias. En las primeras predomina la creencia – en otros términos, la ficción vigente - de que las mismas constituyen comunidades que se constituyen en sistemas que pre asignan nombres y lugares a los individuos, y que estos nombres y lugares se reproducen de manera más o menos idéntica a lo largo de las generaciones. Por otra parte, las formas societarias que habitamos se constituyen como colectivos múltiples, diversos, variables, efímeros, a los que los individuos adhieren de forma contingente y a partir de los cuales van desarrollando procesos identificatorios, pero de manera diversa y provisional.

Las identidades profesionales constituidas en las sociedades comunitarias hoy atraviesan una crisis. La identidad docente, configurada en el marco del Estado Nación y de las instituciones educativas, hoy se encuentra interpelada. Los mecanismos para pensarla en los términos de la sociología clásica también.

Sin Estado Nación como marco dador de sentido a la tarea docente, habiendo caído el “santuario escolar” que desde la vocación también daba sentido a la identidad docente, frente a una sociedad fragmentada, en la que el lazo social se ha visto interpelado desde la noción misma de ciudadano, cuya formación en definitiva constituía el ethos de la formación docente; la identidad profesional docente se encuentra irreversiblemente interpelada.

Posibles miradas en torno a la formación: La identidad docente como construcción narrativa, lo público como espacio intercultural.

Es vasto el campo de reflexión que se abre a partir de estas dos caras del escenario de formación: la alteración de la profesión docente y la alteración del horizonte de la formación, es decir la construcción de la ciudadanía. Ambas situaciones, interpelan el ethos mismo de la formación docente y por esto, la identidad docente.

Por una parte, esto nos lleva a volver a pensar en el proceso de formación mismo. Como se dijo antes, el nudo crítico de las transformaciones de las instituciones educativas se encuentra en el trastocamiento del proceso de socialización mismo. La socialización en un rol social, la socialización en el rol docente ya no depende especialmente de lo que la institución haga, sino del individuo mismo. El trabajo de socialización se ha desplazado de las instituciones a los actores, que por otra parte están menos sostenidos por un sistema simbólico universal.

En este sentido nos encontramos en un tiempo en el que hemos pasado de pensar los roles como constitutivos de la personalidad a la experiencia social, en la que el proceso de socialización ya no puede ser concebido, de hecho, ya no lo es, como una consecución de roles sociales, sino como un compromiso de los actores de socializarse a partir de un conjunto de experiencias. (Dubet, 2002)

Nunca más clarificadora en este sentido la mirada de Ferry (2008), cuando señala que nadie forma a nadie, que la formación es una dinámica de desarrollo personal, un proceso en el que la persona va desarrollando, encontrando, una *forma* para actuar en vistas al desempeño de un oficio, una profesión, en este caso ser docente. Por otra parte, y a su vez, nadie se forma solo, sino por mediación de otros. Es interesante esta mirada porque permite pensar en las instituciones de formación docente como espacios de mediación

en vistas a la constitución de un rol que, si bien viene dado por el conjunto social, ya no se piensa como estructurante de la personalidad, sino como un espacio a ser habitado por un sujeto singular. El giro en este sentido es importante.

Siguiendo esta línea que intenta volver a mirar las instituciones de formación a partir de las transformaciones analizadas, Cullen (1999) propone pensar la institución como escenario donde acontece la formación, como tiempo en que se va representando narrativamente la identidad docente.

La metáfora del escenario es muy fecunda, en la medida que las transformaciones antes planteadas nos sitúan en un horizonte abierto en cuanto a las instituciones educativas, y hablar de escenario nos permite pensar las instituciones en términos más plásticos. El escenario por una parte siempre se encuentra deformado por el suelo cultural en el que se encuentra, nos remite indefectiblemente a los procesos socio -culturales en el que la trama se desarrolla. En él, se desarrolla una trama de sentido que en definitiva son prácticas sociales cuyo sentido es abierto, siempre da lugar a nuevas interpretaciones.

Este punto de partida no es menor. En tiempos en que la institución formadora de docentes se encuentra encaminada a reinterpretar sentidos posibles, decir que la institución formadora acontece, instituyéndose cada vez, en los escenarios educativos y no de manera inversa, nos permite pensar en la posibilidad de tejer nuevos sentidos de la formación sin monopolizar un único sentido.

Por otra parte, como se señaló antes, en el proceso de configuración de las identidades sociales en nuestro tiempo, parece haber una preminencia de la acción subjetiva por sobre la acción socializadora externa al sujeto, por lo que son narrativas, reflexivas. En este sentido Cullen (1999) señala que la identidad docente se construye narrativamente y los escenarios educativos de formación serán el tiempo y el lugar en el cual se forma esta identidad.

El magisterio es un relato en busca de un narrador (Cullen, 1999) y el desafío de la formación será ir constituyéndose en ese narrador de un relato que define el ser docente, en el que se unifican tensiones, dilemas, teorías, representaciones, prácticas, que se articulan en una trama que intenta darles un sentido y que otorga la identidad profesional. Relato que teje hilos del pasado, del presente y del porvenir y que, como tal, - se aleja de la certeza cartesiana, fundamento incommovible de verdad en la que se asentaba la identidad y las prácticas docentes- presenta olvidos, distorsiones, zonas oscuras, que escapan a la unidad de sentido. Relato que se encuentra siempre abierto a nuevas narraciones y reinterpretaciones. En definitiva, una identidad docente abierta, capaz de nuevas significaciones.

Una vez esbozada una posible mirada acerca de los procesos de formación y de la identidad docente, que estimamos resulta una alternativa interesante frente a posiciones que buscan desesperadamente aferrarse a lo que fue, o que se convierten en una respuesta ciega y alienada a lo que es; cabe preguntarse por el otro aspecto abordado: Un docente que constituye narrativamente su identidad en escenarios de formación, ¿Para qué? Aquí nos encontramos como ya dijimos, con la pregunta por la formación ciudadana.

Por lo antes planteado, plantear la ciudadanía vinculada al Estado Nación, pareciera ya ser un punto de partida poco fecundo, que conlleva tal vez a una práctica que se vuelve impotente.

Esto no significa que nos encontremos en tiempos en los que no sea posible pensar en lo común, lo colectivo. Lo que implica tal vez, es que es necesario pensar en nuevos sentidos sobre lo *público*. Ilumina la mirada de Hanna Arendt (1998) en este punto: podemos pensar en lo público como espacio en el cual se teje la trama de lo humano, de los asuntos humanos, como espacio fuera de los hombres, pero entre los hombres, por lo tanto, espacio de lo plural, espacio intercultural.

La ciudadanía como construcción intercultural, podrá pensarse como espacio de pertenencia y de construcción de identidad, pero vigilante de no legitimar las desigualdades u los fundamentalismos; una ciudadanía que se dirija también a la autonomía de los sujetos, pero que se resista a entender el nosotros como tolerancia del pluralismo, sino que habilite el reconocimiento del otro y el aprendizaje mutuo. Una ciudadanía que se oriente al cuidado de sí mismo, resintiendo los intentos de dominio de la subjetividad, pero que se dirija también a la posibilidad de construir proyectos comunes. Por último, una ciudadanía que, en primer lugar, sea lugar de acogida del otro y en segundo lugar sea responsable, porque que es capaz de responder por ese otro. (Levinas E., 1996)

Desde este lugar podemos pensar y reinterpretar la docencia - de manera siempre abierta y no como estaca que fija un sentido único - como praxis ligada a lo público, a la hospitalidad, cuya principal tarea es, desde este lugar, aprender y enseñar a tomar la palabra.

Finalmente, y habiendo esbozado sentidos posibles para pensar la identidad común y el sentido de lo público, nos encontramos también ante la pregunta por el sentido de las instituciones. Junto a Dubet y a Dubar, estimo que el escenario descrito no implica renunciar a la posibilidad de construir acuerdos que preserven múltiples identidades.

No nos enfrentamos al fin de las instituciones, sino de la forma institucional estatal. Las instituciones se han desgajado de la meta institución estatal y con esto se han visto alteradas las formas de violencia y de sufrimiento institucional, la experiencia social institucional, sin embargo, no han dejado de ser necesarias.

Este proceso no significa el declive del rol o de las instituciones, tal vez que los roles y las instituciones se habitan por sujetos, ya no constituyen a los sujetos. Son necesarias en la medida que definen marcos de contención que protegen a los individuos de un subjetivismo excesivo y de la arbitrariedad.

Sin embargo, deben constituirse en un orden que se configure como escenarios democráticos, en los cuales sea posible alojar identidades múltiples. La escuela sea tal vez un espacio posible para dar lugar a esta experiencia y tal vez, la formación de los docentes pueda orientarse en este sentido.

Reflexiones finales

Vivimos en los umbrales de un tiempo, esto implica que podemos asomarnos a un horizonte que reconocemos como diferente, pero sobre el cual aún no podemos delinear claramente contornos. Por esta razón, este trabajo intentó realizarse desde y hacia la reflexión sobre lo que parece haberse desdibujado, sosteniendo de alguna manera la incertidumbre de lo por venir, por venir sobre el cual ya no es posible construir un paisaje total, panorámico, sin vacíos y contradicciones. Tal vez, lo que hoy sabemos es que solo es posible dibujar bocetos, que permitan armar sentidos posibles. En este sentido, se plantean a continuación algunas reflexiones finales en torno a lo esbozado en este trabajo.

236

Partimos de la base de que se agotó una ficción sobre la que estructuraba el sistema institucional moderno, históricamente hemos pensado que una ficción ha reemplazado a otra, sin embargo, todavía no sabemos cuál es la ficción que reemplazará a la que fue, si es que sigue siendo posible pensar en estos términos.

Podemos pensar que las instituciones ya no son lo que eran, ya no dejan las mismas huellas en la subjetividad de las personas. Sin embargo, sabemos también que para que la experiencia social sea habitable, es necesario armar en ella algún sentido de lo común posible.

En esta construcción de sentido que parece ser hoy situacional, también parece seguir siendo posible y deseable hacerlo desde un nosotros y hacia un

horizonte común, lo que implicará pensar nuevas formas de articular el yo con el nosotros.

En este escenario, en esta tarea, la escuela puede tener un papel fundamental. Más allá del desfundamiento del sistema institucional del Estado Nación, no es posible renunciar a la tarea de socialización y la escuela sigue siendo el lugar de lo público, porque es el lugar de lo común. En este sentido puede constituirse en ese territorio institucional en el cual se socialice, tal vez con mayores incertidumbres, pero redefiniendo y construyendo lo común y el nosotros, desde un lugar menos opresivo y más justo.

Para esto, la institución de la formación docente debe ser resignificada. Tal vez corriéndose de las posiciones que se paralizan en la impotencia enunciativa - como la anomia o el aferrarse ciegamente a lo que fue - sea factible habilitar el empoderamiento necesario para pensar y crear nuevas tramas para lo escolar, asumiendo el riesgo de la invención frente a situaciones que se presentan como inéditas.

En esta dirección, tal vez sea interesante dar lugar en los escenarios de formación a la construcción narrativa de la identidad docente, dejar atrás algunos modelos que ataron la profesión docente a la certeza de lo instrumental y a una relación autoritaria y empobrecida con el conocimiento, comprendiendo que el rol del docente ya no puede ser pensado como un rol escrito, congelado de ante mano.

Caído el templo sagrado de la institución escolar, las escuelas se encuentran *arrojadas* al afuera. Ya no es posible pensar las instituciones sino es en diálogo con la sociedad, con el afuera. Lo mismo corre para las instituciones de formación, no es posible sostenerlas como centros sagrados de formación, ellas también se encuentran inundadas de realidad. Las instituciones de formación tienen que habilitar ese diálogo con la realidad para habilitar una experiencia subjetiva a partir de ella, con los rostros, los problemas, las urgencias, las certidumbres e incertidumbres que la misma presenta.

El suelo social se ha fragmentado, no solo la experiencia de ser alumno o docente se encuentra atravesada por procesos de quiebre, la de ser madre, padre, niño, adolescente, trabajador, etc., también. Esto hace que la posibilidad de habilitar un diálogo más igualitario con los actores sociales, que genere nuevas alianzas, nuevas formas de relación, sea todavía más necesaria y fecunda.

Bibliografía

- Arendt, H. (1998). La condición humana. Barcelona, España: Paidós.
- Alliaud, A. y Feenley S. (2014) A. La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*.1, (1), 2014, 125-134. Recuperado de http://relapae.untref.edu.ar/wpcontent/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Fábula Tuquets.
- Cullen, C. (1999). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Dubet, F. (2007): El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*. Vol. 16,2007, 39-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Fernández, L. (2000). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Garay, L, (2000): *Algunos conceptos para pensar las instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Kaës, R (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de objetos psíquicos. *Revista de Psicoanálisis APdeBA*. XXVI, (3), 655-669. Recuperado de: https://www.psiaudiovisuales.com.ar/wpcontent/uploads/Kaes_Complejidad-de-los-espacios-institucionales.pdf
- Levinas, E. (1978). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sigueme.
- Southwell, M. (2009). *Docencia, tradiciones, y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo*. En Yuni, J. (comp.) (2009). *La Formación Docente. Complejidad y Ausencias* (pp. 169-199) Córdoba, Argentina: Brujas.
- Vaillant, D. (2008). *La identidad docente y la importancia del profesorado*.} *Revista Investigaciones en Educación. Universidad en la Frontera*. Vol. 8, (1), 2008, pp 15-39. Recuperado de: <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>.

Recibido: 18/02/2022

Aceptado: 24/05/2022

Cómo citar este artículo:

Montiveros M. (2022), *Instituciones, formación e identidad docente: Entre el agotamiento y la reconfiguración*. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 6, San Luis, 219-239.



RevID
Número 6, 2022

240



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas